

Gloria Bravo Ahuja

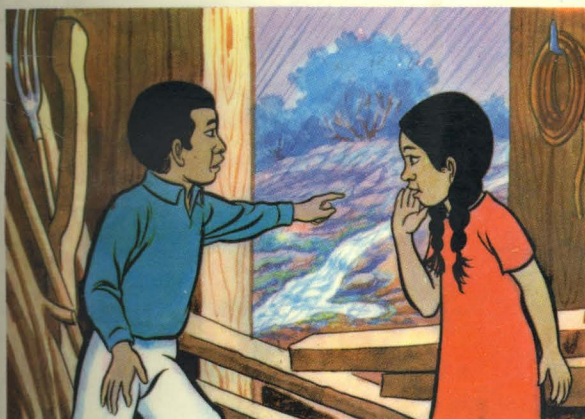
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LOS INDIGENAS MEXICANOS

El Colegio de México

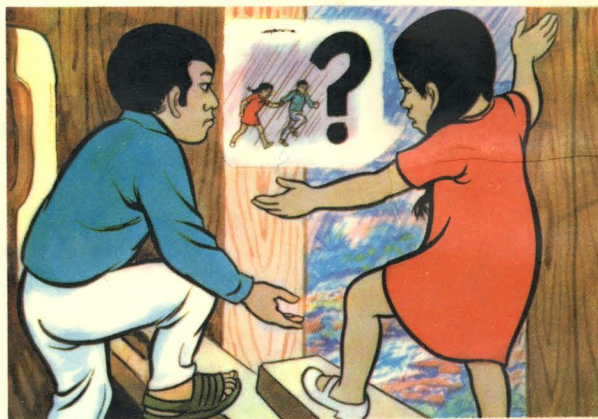
DIÁLOGO

José (J)

Lupe (L)



1 J.—Está lloviendo muy fuerte. (trad.)



2 L.—Sí, vamos a mojarnos mucho, pero ya va a oscurecer. ¿Corremos? (trad.)



3 J.—Bueno. ¡Corre rápido, Lupe! (trad.)



4 L.—Hay mucho lodo. (trad.)

468/R934m/ej.2

137405

Ruiz de Bravó Ahuja,

Los materiales didácticos ...



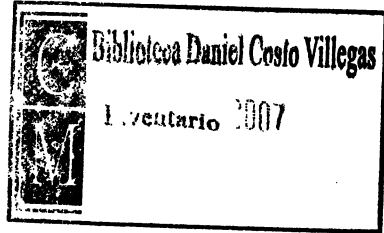
aem.

EL COLEGIO DE MEXICO

468/R934m/ej. 2



3 905 0150281 2



Fecha de vencimiento

32 NOV. 1978

AL
DE

DE

19 JUL. 2000

17371

Ruiz de Bravo Ahuja, Gloria
Gloria Bravo Ahuja

**LOS
MATERIALES DIDÁCTICOS
PARA LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL A LOS
INDÍGENAS MEXICANOS**

Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.



The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



El Colegio de México
México 1977

137405

CE
468
R934m

ÍNDICE

Nota introductoria	11
---------------------------------	----

Primera parte

APRECIACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE LA CONQUISTA A LA REVOLUCIÓN	19
1. La Colonia	21
2. México Independiente	56
3. A partir de la Revolución	91

Segunda parte

EVALUACIÓN DE LAS CARTILLAS	105
1. Presentación	107
2. Clasificación y descripción del material reunido	109
3. Evaluación externa	112
4. Evaluación interna (análisis formal del contenido)	122
A. Muestra	122
B. Prólogos	127
C. Distribución formal de la lengua	144
D. Estructura de frase	157
E. Léxico	192
F. Temática	200
G. Extrapolación de metodologías	251

Tercera parte

PROPUESTA DE UNA PLANEACIÓN LINGÜÍSTICA	281
1. El Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca	283
2. El Método IIISEO	292
A. Consideraciones para la elaboración del Método IIISEO	292
B. Descripción general del Método IIISEO	299
C. Peculiaridades del Método IIISEO en relación con los mé- todos audiolingual y audiovisual	320
3. Evaluación estadística de la primera unidad del Método IIISEO.	327

Bibliografía	345
---------------------------	-----

Apéndice	369
-----------------------	-----

Nota Introdutoria

A casi cinco siglos del despertar de un pueblo que nació en la búsqueda de una lengua común, los diversos grupos indígenas de nuestro país no tienen hoy día cabal acceso a la lengua que habla la mayoría de los mexicanos. No obstante, cercados muchos de ellos por presiones sociales y económicas, continúan el curso que a corto o a largo plazo habrá de llevarlos a participar en la cultura mayoritaria mediante la comunicación, que es la esencia misma del hombre. Podría considerarse aceptable esperar el “desarrollo natural” de dicho proceso histórico. Sin embargo, actualmente somos conscientes de que admitir la comunicación parcial o ver con indiferencia cómo dicho problema se “resuelve solo”, propicia estratificaciones de asentamientos marginados que contribuyen al desequilibrio económico y cultural. Además, la incomunicación no sólo persiste sino que se agrava día a día por la creciente pluralidad causada por la pulverización lingüística. Ante este panorama, cabe hacerse, entre otras, la siguiente pregunta: ¿cómo ha sido enseñado el español a los hablantes de lenguas indígenas?

El propósito del presente trabajo justamente es dar respuesta a esta interrogante a través del análisis de los materiales didácticos que hemos considerado representativos de la historia de la enseñanza del español a los indígenas mexicanos. Se han incluido tanto los textos que fueron elaborados con el manifiesto propósito de castellanizar, como otros que, si bien no han pretendido cumplir esa finalidad específica, es posible que hayan propiciado el acercamiento de los indígenas al español. En cuanto a los primeros —sólo en aquellos que son posteriores al surgimiento de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas—, se verá si reúnen las características exigidas por esta ciencia; y en cuanto a los segundos, dados sus objetivos y su tratamiento, se estimará en qué medida pueden haber contribuido a estimular el proceso de castellanización de los grupos étnicos minoritarios.

Nuestro interés por atender este renglón educativo surgió hace diez años. Nos encontrábamos en Tuxtepec, Oaxaca, realizando una de las etapas de recolección de materiales para investigaciones que se llevaban a cabo en El Colegio de México. Estaba muy próxima la Chinantla oaxaqueña, donde el índice de monolingüismo es alto; nos acercamos a las escuelas de aquellas rancherías. No sin sorpresa presenciamos el mismo cuadro desalentador que años antes impresionó al maestro Moisés Sáenz: para los alumnos resultaba sumamente difícil seguir una clase que se impartía en español y se apoyaba en textos escritos en esta lengua. Los maestros, por su parte, no sólo se enfrentaban a una población escolar que desconocía el castellano, o que lo conocía precariamente, sino que muchos de ellos no hablaban la lengua indígena. No disponían, por otra parte, de materiales didácticos para los niños, ni de ningún manual o instructivo que les ayudara a solucionar el problema lingüístico. Nos extrañó la ausencia de los textos que desde 1935 se elaboraban *ex profeso* para alfabetizar en lengua vernácula y castellanizar, y que respondían a un programa gubernamental

respaldado por la Secretaría de Educación Pública: las *cartillas*. Movidos por esta irregularidad nos propusimos ver si en otras comunidades funcionaban estas unidades didácticas. Pudimos comprobar que sólo llegaban a uno que otro lugar de las zonas indígenas.

Frente a esta situación, decidimos emprender un estudio tanto del problema de castellanización en sí mismo, como de las cartillas, únicos materiales que la implementaban. Nos propusimos llevar a cabo un análisis empírico que nos permitiera verificar las hipótesis que nos formulamos en torno a los procedimientos que ofrecían los propios materiales: primero la alfabetización en lengua indígena y después, o simultáneamente en español, para llegar, por último, a la castellanización oral, como consecuencia lógica —según los autores de las cartillas— de este proceso. Por principio, nos pareció este camino teóricamente discutible, e insuperable la dificultad, tanto técnica como económica, para elaborar materiales que pudieran cubrir el número de lenguas que se hablan en México. Por último, estimamos complejos los mecanismos requeridos para su aplicación. Asimismo, era importante llegar al fondo de la sospecha que se iba acrecentando: la ausencia de una planeación lingüística adecuada que respaldara estos manuales. Entendemos la planeación como el modelo que exige, entre otros, los siguientes requisitos: que los objetivos de los materiales didácticos correspondan a la política lingüística de los programas para los cuales son elaborados, y que la teoría, la metodología y la técnica de los mismos sean conducentes a cumplir los objetivos propuestos.

Sin embargo, apenas iniciado, nuestro estudio se tuvo que interrumpir; se presentó una alternativa impostergradable: en el año de 1968, el gobernador del estado de Oaxaca, persona interesada en el campo de la educación, nos invitaba a colaborar en su gobierno. Se trataba de participar, desde sus orígenes, en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO). Los principios de integración que, para los núcleos indígenas marginados, sostiene este instituto se hacen manifiestos en su propia estructura académica. En ella, el problema de la integración lingüística no se presenta aislado, sino que es puente que se contempla en todos los niveles de la pirámide educativa —desde el inmediatamente posprimario hasta los estudios superiores— como un camino que ofrezca la opción a los indígenas de incorporarse a la cultura occidental. Este principio de lucha integracionista nos entusiasmó y nos decidió a colaborar.

Para consolidar el IIISEO, se hizo necesario que pasara un año; mientras éste transcurría, iniciamos la elaboración de un método de enseñanza oral del español para indígenas, que no se entorpeciera con la presencia de otros objetivos, como las habilidades de la lectura y de la escritura, muy importantes, claro, pero sin duda diferentes al propósito de enseñar la lengua hablada. La enseñanza del español a nivel preescolar era apremiante: se erigía en requisito indispensable para que los niños indígenas pudieran incorporarse al sistema educativo nacional.

Sabíamos que la castellanización de los grupos indígenas no se realizaría exclusivamente elaborando un método específico. Reconocemos que la problemática del bilingüismo se encuentra condicionada por factores económicos y sociales, por lo que no debe menospreciarse el papel activo que la educación juega en este fenómeno. De tal suerte, determinamos participar en este proyecto de integración de las minorías étnicas indígenas, basado en un programa educativo que entiende el español como mecanismo de opción para participar en la cultura mayoritaria.

Desde que iniciamos nuestro trabajo, quedamos atrapados por la presión del tiempo; había que establecer prioridades: no pudimos hacer —previa la elaboración del método— el estudio minucioso de las cartillas a las cuales hemos hecho referencia. No obstante, lo que conocíamos de ellas nos daba la seguridad de que valía la pena

elaborar un texto para la enseñanza oral del español. Así, dedicamos el primer año a la realización de las dos primeras unidades, y en cuatro años más concluimos las seis que lo conforman. Esto nos permitió proporcionar un método que, si bien experimental, ofrece, frente a los materiales existentes, nuestra alternativa: la castellanización oral previa a la alfabetización.

La primera parte de este estudio —“De la Colonia a la Revolución”— se refiere básicamente a las contingencias determinantes de nuestro acontecer histórico, que nos permiten detectar la política lingüística seguida en México. Es también a través de la historia donde los materiales didácticos se cubren de datos, resultando ésta un magnífico punto de referencia, una herramienta de trabajo insustituible.

Sólo por el conducto histórico hemos podido llegar a la cabal comprensión del mecanismo dentro del cual funcionó —durante la Colonia— la lengua de los vencidos como arma de dominio de los vencedores. Los puntales de la conquista se hundieron en el indio con su propio idioma, con la potencialidad de su lengua hablada. En esta época los materiales didácticos se destinaban a la enseñanza de la lectura y la escritura a grupos muy reducidos, y fundamentalmente como medio para difundir el cristianismo.

Por supuesto, el proceso de castellanización se había iniciado justamente a la caída de Tenochtitlan, porque estaba implícito en el propósito de la propia conquista: integrar a los indios a la cultura occidental. Con todo, dicho proceso obedecería sólo a la presión social que ha sido, incluso, motivo del surgimiento del habla: en síntesis, la utilidad que el uso de la lengua le reporta al hablante. Por tanto, tuvieron que crearse primero las necesidades del uso del español para que se diera la auténtica utilidad del mismo. Sin duda éstas se crearon alrededor de las esferas dirigentes y en las diversas capas de dominio; prueba de ello es que entrada ya la Independencia se afianzó el “valor” del español como lengua nacional. El aspecto esencial que deseamos destacar —para el periodo colonial— es que las lenguas indígenas fueron de gran provecho para la penetración de la ideología que los conquistadores quisieron imponer. Además, que este hecho no ha sido debidamente considerado en los programas educativos que en épocas posteriores se han aplicado para impulsar la integración de los grupos indígenas.

Durante el periodo del México Independiente (1821-1910), los esfuerzos educativos ya institucionalizados estuvieron dirigidos, fundamentalmente, a dar solidez a las grandes ideas reformadoras que apuntaban las directrices por donde habría de conducirse la educación impartida por el Estado. Esta época cobra relevancia para nuestro estudio en la medida en que ahí se advierte la tónica sostenida en los materiales didácticos que llegaron a las zonas indígenas.

Justo cuando se había ganado la Independencia y se necesitaban sentar sólidamente las bases nacionales, el problema de integración lingüística era medular, y como tal se consideró. Sin embargo, por la profundidad misma del problema, éste se ubicó, básicamente, en el campo de las luchas ideológicas. Si bien se enriqueció de conceptos, no concluyó en ningún tipo de materiales didácticos que dieran muestra de ser específicos para las zonas indígenas. En este momento se abrió una brecha que se ha ido ahondando con el tiempo, puesto que se consideró plausible que los materiales didácticos para la educación de los indígenas llegaran a ellos en un español indiscriminado, sin tomar en cuenta suficientemente que no les serían legibles o que, en el mejor de los casos, serían entendidos de manera precaria.

En este panorama, la llamarada de la Revolución aviva las conciencias e, iluminada por ella, nace la escuela rural mexicana con un prístino enfoque social: llegar al pueblo con el espíritu de un mundo moderno sin minimizar las culturas que de él se quieren preservar. Se hacía necesario encauzar la rápida integración del indígena a la vida nacional dentro de nuevas directrices.

En este camino, la denominada tesis incorporativista se hace manifiesta en las instituciones educativas, sobre todo porque la lengua española se presenta conforme a la técnica de enseñanza directa. Esta postura propicia en cierta manera el desacuerdo con quienes ven en tal tipo de enseñanza el atropello a las lenguas indígenas y por lo tanto a sus culturas. Nos interesa destacar que este desacuerdo le otorga al problema un profundo sentido dialéctico y que abre, por primera vez, la posibilidad de encauzarlo científicamente. De aquí surge una polémica aún latente referida a los procedimientos que se han de seguir para la enseñanza del español: bien a través de materiales didácticos que ofrecen al indígena un español indiscriminado, bien a través de la alfabetización inicial en las lenguas vernáculas. La última alternativa surgió de la confrontación en las propias zonas con problema de lengua, cuando el maestro Sáenz percibió que llevar a los niños indígenas el conocimiento del español mediante textos no especializados parecía un grave error.

Al presenciar el poco o ningún éxito de la enseñanza directa del español —tal como se venía impartiendo— y al considerar que el enfrentamiento abrupto de los hablantes de lenguas indígenas al español se traducía en un despojo cultural, se abrió el camino para la elaboración de los materiales conocidos con el nombre de *cartillas*. Al estudio minucioso de estos manuales dedicamos la segunda parte de nuestro trabajo.

En esta etapa ya es posible analizar los materiales bajo puntos de vista estrictamente científicos, determinados por la lingüística aplicada. Además, se considera la valiosa ayuda que el método histórico puede reportarnos para su mejor comprensión. Mediante este doble enfoque —lingüístico e histórico— situamos el análisis de las cartillas en el campo de nuestros intereses: la enseñanza del español como segunda lengua.

En la última parte del trabajo, valoramos en líneas generales, después de sus primeros cinco años de funcionamiento, el programa tentativo de planeación lingüística en que hemos colaborado. Se hace referencia a sus lineamientos, partiendo del centro de donde irradia el trabajo de campo, el IIISEO, institución en la cual descansa la estructura de la propuesta que ofrecemos. No pretendemos en esta parte agotar las estimaciones que pudieran hacerse sobre el programa. De hecho, esperamos las aportaciones de los especialistas, quienes, con el enfoque de otras disciplinas, participaron en este proyecto.

Concluimos esta investigación con aquello que concierne específicamente a nuestro campo: la enseñanza del español. Exponemos las bases y damos cuenta de la estructura del *Método audio-visual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas*. Asimismo, presentamos los resultados de una prueba de aprovechamiento que evalúa la primera unidad del método. Tal evaluación se apoya en procedimientos técnico-metodológicos aún poco cultivados en la tarea de medir lenguas. Esto se hizo necesario debido a nuestro interés por verificar la hipótesis central que acredita la enseñanza del español, mediante el método, a los hablantes de diversas lenguas indígenas del estado de Oaxaca. Se comprenderá que no es fácil llegar a conclusiones determinantes a partir de una primera evaluación: antes que nada pretendemos ubicar tanto esta evaluación como el material didáctico que proponemos en el contexto de la problemática que motivó este trabajo. Si tuviéramos que sintetizar los resultados de nuestro estudio, habríamos de afirmar que proponemos, en concreto, equilibrar la enseñanza oral del español con el fortalecimiento de las lenguas indígenas, sobre todo en su manifestación oral. No negamos que pueda aplicarse la política tendiente al bilingüismo. Es más, en principio estamos de acuerdo con ella, no obstante los razonamientos teóricos y prácticos que pudieran contradecirla expuestos en este trabajo. En efecto, hacemos referencia a nuestro desacuerdo con ciertos fundamentos teóricos —la alfabetización en lengua indígena y en español impartida en ocasiones simultáneamente, y el considerar este proceso como el antecedente para llegar al español oral— que

pueden discutirse e incluso modificarse sin alterar la esencia de la política que busca el bilingüismo. Sin embargo, en cuanto a los requisitos prácticos que exige tal proceso (tanto para elaborar los materiales como para aplicarlos) tenemos serias dudas de que puedan ser cumplidos.

En lo tocante a los resultados de la evaluación, concluimos que la enseñanza del español a los indígenas es conducente a través de un método con las características básicas del que proponemos. Sin embargo, nuestro trabajo apenas pretende enfrentarse a un renglón del complejo problema de la integración social. Correlativas a la enseñanza del español, deberían realizarse múltiples investigaciones que condujeran a soluciones operantes, entre otras, estudiar el funcionamiento de la escuela primaria en el medio indígena, para así establecer un vínculo adecuado entre el nivel preescolar y la instrucción básica, tanto en los materiales didácticos como en la misma estructura académica; elaborar alfabetos realmente prácticos que pudieran hacer realidad la lengua escrita de las sociedades indígenas; programar mecanismos que impulsen las lenguas autóctonas, no sólo en el ámbito escolar, sino en el de la comunidad, con verdaderos mensajes de integración y de valoración de las culturas indígenas. Estos y otros estudios similares podrían llevarnos a elaborar un programa lingüístico que fomente exitosamente el bilingüismo. Gracias a todo ello, el empeño en principio plausible de antropólogos y sociólogos por evitar la violencia que pueda acarrear la imposición de la lengua nacional, no habrá de caer en una postura con visos de indiferencia. Esto último los ha llevado a consentir la política lingüística “tradicional” sólo porque se dirige al bilingüismo, sin reparar en que alcanzar dicha meta requiere de una sólida y rigurosa planeación lingüística, a riesgo de incurrir en la más peligrosa demagogia.

Para llevar a cabo este trabajo, se contó con la participación estrecha de tres instituciones: la Secretaría de Educación Pública, El Colegio de México y el Instituto Lingüístico de Verano. Debo señalar que en todo momento recibí amplia colaboración de las dependencias de la SEP. De los maestros rurales, la aportación inapreciable de su valiosa experiencia, y de los promotores, el trabajo laborioso y la destreza manifiesta en la aplicación de la prueba de aprovechamiento, con la que se hizo posible una parte esencial de nuestro estudio.

En cuanto al ILV, su ayuda fue determinante en la reunión de las cartillas, puesto que en ningún otro sitio se encuentra, podríamos decir, la totalidad del material. Por supuesto, nuestra evaluación no podría haberse realizado sin tales documentos. Asimismo, al tener franco acceso a la biblioteca de esta institución, se hicieron accesibles los estudios relativos a las lenguas indígenas que sus investigadores realizan. Estos materiales nos eran indispensables para cubrir un aspecto importante de nuestro trabajo.

Ha sido muy satisfactorio comprobar que en estas dos instituciones –SEP e ILV– se abrieron las puertas, libres de prejuicios y reservas, a una investigación que, por su propia índole, se prestaba a ciertas reticencias.

Al expresar mi gratitud a El Colegio de México, me place destacar su interés por impulsar las investigaciones en el campo educativo, como se evidencia en la colaboración que un grupo de investigadores del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios brindó al elaborar el *Método audio-visual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas*.

Por su naturaleza misma, el presente estudio fue realizado por un equipo interdisciplinario, y en él están contenidos, por tanto, los esfuerzos de quienes lo integraron. Consecuentemente quiero expresarles aquí mi reconocimiento.

En la etapa de organización de la estructura académica del IISEO, a Beatriz Garza Cuarón, Margarita Nolasco, Mariela Morales de Altamirano, María Luisa Acevedo de Sigüenza y Roberto Cervantes Delgado. En las tareas de observación del funcionamien-

to del método, a Gerald Morris, Herbert Meikle, Dora Rodríguez, Cecilia Ortiz de Sánchez, Toni Ann Sobel y Gloria Larumbe. En la elaboración de la prueba de aprovechamiento, a los investigadores que venían observando el método en la práctica y a Sara Bolaño. Asimismo, a Eugène Brière por su consultoría.

En la etapa de interpretación de los datos arrojados por la prueba, a Betty y Joseph Matluck, por su asesoría, y a Cecilia Ortiz. En los aspectos metodológicos de la evaluación, a Víctor E. Bravo Ahuja Ruiz. En el trabajo de computación, a José Antonio Carranza y Alberto Ruiz Moncayo. En el vaciado de los datos, a Julia Zapata, Francisco Hinojosa, Rocío B. de Herrera Prats, Ana María Maqueo, Patricia de la Cruz y Ana Castaño. En la mecanografía, a Carmen Chiñas de Prado.

Quiero destacar el señalado estímulo que me ofrecieron Gonzalo Celorio y Rebeca B. de Peón, quienes han participado permanentemente desde que se inició la elaboración del método.

Debo mencionar la asesoría que me proporcionó Margit Frenk Alatorre. Su voz se dejó oír en esta investigación siempre en tono positivo y orientador. Igualmente, reconocer el apoyo de Josefina Zoraida Vázquez, quien me ayudó a solucionar las dudas que tuve en el terreno histórico.

Finalmente, habré de referirme a tres maestros que tuvieron a bien hacer la última lectura de este trabajo: Roberto Lado, Jorge Suárez y Rubén Bonifaz Nuño, quienes me brindaron una doble experiencia: aprender de sus correcciones y acercarme a la existencia de espíritus insólitamente generosos.

G.B.A.

Primera parte

**APRECIACIÓN DE LOS
MATERIALES DIDÁCTICOS
DE LA CONQUISTA
A LA REVOLUCIÓN**

1. LA COLONIA

LA COMUNICACIÓN ENTRE VENCEDORES Y VENCIDOS

El problema de la castellanización de los indígenas mexicanos se remonta al momento mismo en que el español —como lengua de dominio— se enfrenta al náhuatl: cuando los grupos en pugna consolidan un mínimo de comunicación. Hacer que ésta brotara de los escombros del silencio fue, sin duda, la lucha que sucedió al derrumbe de Tlatelolco. La estrategia seguida por los conquistadores puede caracterizarse por económica y segura. Ambas condiciones se cumplen en caminos paralelos y en procesos simultáneos. La primera se gesta dentro de un mecanismo al principio simple y después muy complejo: “usar” a los menos para informar a los más, que no es sino la vieja historia de los *nahuatlatos*, que va desde la Malinche hasta los intérpretes de hoy en día. Por este conducto se irían cubriendo las necesidades requeridas para implantar un nuevo orden político y económico. Nos enfrentamos, en definitiva, al aspecto práctico del vencedor. La segunda condición —la relativa a la seguridad— habría de cumplirse gracias a quienes emprendieron la “conquista espiritual”: los misioneros, que afianzaron su labor, sobre todo en la lengua indígena, porque hay que dejar claramente asentado que la lengua de la conquista fue la lengua del pueblo conquistado. Este hecho no fue fortuito, ni su consideración tiene visos de simplicidad. Al contrario, implica una serie de procesos por demás complicados, que de seguro fueron desencadenándose en la medida en que los conquistadores se vieron cada vez más cercados por esa verdad que representaba la cultura mexicana. La singularidad del nacimiento de la Nueva España reside en el grado de consistencia del desarrollo político, social y cultural que habían alcanzado las sociedades prehispánicas, apoyadas en la herencia de una cultura milenaria, la mesoamericana.¹ En el fondo, ésta es la razón por la cual los españoles buscaron tenazmente la comunicación a través de las lenguas indígenas.

No puede pasar inadvertido, además, que la fuerza de la tradición oral en el pueblo azteca ofrecía ductos abiertos al mensaje. En nuestras culturas aborígenes, la lengua no sólo era una herramienta para obtener los satisfactores primarios, sino un recurso de supervivencia cultural y de sostén religioso gracias a la continua recreación de la crónica. Además, se había erigido en utensilio de lujo, en los efectos que lo preciso y lo bello dan a la expresión.

En el marco del choque de culturas, se torna fascinante palpar tanto los recursos del ingenio del hombre en busca de la palabra portadora de comunicación, como las circunstancias que dieron escenario a los hechos. Esto es, las circunstancias *sui generis*

y asombrosas —¿por qué no decirlo así?— del encuentro de dos mundos de cultura profundamente religiosa; tan profunda que para los colonizadores —reyes y súbditos— no podría haber conquista sin cristianización. Más que nada, América, para ellos, era “una viña sin cultivo” en la que debía sembrarse la palabra de Dios. Así, después de una batalla ganada en ventajoso encuentro con el Imperio Azteca, quedaba por cumplirse la misión evangelizadora. Las paralelas estaban trazadas: una, para los soldados de la hueste; otra, para los soldados del Señor. Dos fuerzas que luchaban, por su naturaleza misma, en direcciones contrarias: la distancia que mediaba entre las dos bandas podría estrecharse o no, conforme fueran manifestándose las miserias mismas de la condición humana, la rapiña de los unos y la utopía de los otros; pero algo en común conservaría a estas fuerzas siempre en lucha: la necesidad conjunta de vencer bajo la misma bandera, la fe coronada por el imperio.

Los misioneros, aún impregnados de prolongado y ardoroso espíritu medieval, eligieron la lengua vernácula como camino seguro para la comunicación y se dieron a la tarea de aprenderla para llegar a los indígenas con un cristianismo “puro”, lejos de la contaminación que había sufrido en la Europa del Renacimiento. La educación fue la vía adecuada para cumplir tales propósitos, pues en último término su finalidad era injertar cultura. El orden de la sociedad indígena permanecía de tal suerte articulado en lo educativo y lo religioso, que los misioneros supusieron que sería fácil suscitar, en cierta manera dentro de la misma estructura, el cambio a un nuevo orden espiritual. En esto radicó, en parte, su gran utopía.

El plan se puso en marcha. Los doce primeros misioneros franciscanos aprendieron el náhuatl comunicándose con aquellos “que tenían por discípulos [. . .] para participar de su lengua, y con ella obrar la conversión de aquella gente pàrvula en sinceridad y simplicidad de niños. Y así fue que, dejando a ratos la gravedad de sus personas, se ponían a jugar con ellos con pajuelas o pedrezuelas el rato que les daban de huelga, para quitarles el empacho de la comunicación”,² utilizándolos así como medio de información, de tal suerte que a los seis meses ya podían hacerse entender.³ Cosa similar sucedió a los tres flamencos que los precedieron. Gante, uno de ellos, escribe al rey Felipe II que aprendieron la lengua indígena validos de la gracia de Dios “con la cual fue servido en breve tiempo la supiésemos; y con ella procuramos de recoger los hijos de los principales y señores, y enseñalles la ley de Dios”.⁴

El sistema educativo de la sociedad mexicana gozaba de larga tradición, y era capaz de satisfacer las necesidades de la comunidad para la que estaba proyectado. Tal modelo de planeación se ajustaba, con asombrosa coincidencia, a los patrones educativos de los españoles.

Entre otros puntos comunes, existía la estratificación en la enseñanza, como puede advertirse tanto en la clase social de donde procedían quienes iban a los diversos planteles básicos, como en la misión que habrían de cumplir: quienes se formaban en el *Calmécac* desempeñaban los cargos de alta responsabilidad en las ramas del gobierno, la milicia y el sacerdocio; los hijos del *macehualli* (la gente del pueblo) se educaban en el *Telpochcalli* y eran adiestrados, fundamentalmente, “para las cosas de la guerra”. Semejante división debe tomarse, por supuesto, con un grado prudente de flexibilidad.⁵

2 Mendieta, *Historia Eclesiástica Indiana*, Vol. II, p. 62.

3 Tanto así que los indios quedaron muy asombrados “al ver la prontitud y facilidad con que se expresaban unos extraños en su lengua nativa y creían ser esto algo divino”. (Palomera, *Fray Diego Valadés*, Vol. II, p. 126.)

4 “Carta de Fr. Pedro de Gante al rey D. Felipe II”, incluida en García Icazbalceta, *Nueva colección de documentos para la historia de México*. Códice franciscano, Vol. II, p. 212.

5 Cf. Sahagún, *Historia General de las cosas de la Nueva España*, Vol. I, pp. 298-303. De todas suertes, la estratificación de estos planteles existía; esto se ve muy claro en el subtítulo que

Además, la estratificación educativa repercutía en los sistemas de enseñanza empleados en cada una de las instituciones, programados *ex profeso* según las distintas capas sociales. Esto, más un espíritu de sacrificio para el estudio y un entrañable hábito de aprender de los mayores, fueron las características que destacaban en la formación del fértil material humano que cayó en manos de los educadores misioneros.

Nos parece importante subrayar el vigor que tenía en la atmósfera educativa de los mexicas la lengua hablada. La comunidad se preocupaba por la formación de niños y adultos a través de la tradición oral; se proporcionaba el encanto del *huehuetlatolli* (plática de los viejos), un género literario que comprende “razonamientos y preceptos doctrinales, con que los antiguos mexicanos educaban a sus hijos en la buena conducta moral [...] tanto por la lengua en que está redactado, como por la expresión de los sentimientos que en él se hallan”.⁶ Es, asimismo, muy útil conocer la seriedad y altura que tenían la conversación y el discurso en general. En todo ello existe, según Garibay, una magnífica muestra de lengua. Nos hemos permitido presentar un ejemplo de tantos:

Parabién al rey [padre] del [recién] nacido niño: Señor, señor nuestro, rey amado, amada persona, ha sido dicha de tu ciudad de la cola del ala, y hemos merecido y hemos tenido la dicha de que ahora veas el jade precioso, la turquesa que de ti ha salido, arriba de ti ha brotado la que te dio el señor dueño del cielo, de la tierra, el hacedor, el creador, la que te dio, te envió piedra preciosa, turquesa, piedra de pulsera que ahora has puesto en tu collar, has puesto en tu pulsera. Admírela y goce de ella tu ciudad, sé feliz con ella. ¡Dichosos nosotros, señor, señor nuestro rey!⁷

En el *Calmécac*, donde se impartían estudios programados y rigurosos, propios para formar hombres a la altura de un *tlatoani*, los maestros —nos dice Pomar— “pasaban el día en enseñarles a bien hablar, a bien gobernar, a oír de justicia”.⁸ Los *tlamatinime* o sabios implantaron un sistema de enseñanza oral que exigía a los estudiantes la memorización de una serie de textos y comentarios adicionales a los escritos en los códices. León-Portilla ha insistido en la importancia de esta disciplina sistemática de memorización de textos.⁹ “Es de notar que la cultura mexica había alcanzado tal grado de refinamiento que en la vida política y social se necesitaba un lenguaje especial, el cultivado, que en náhuatl se llama *tecpillatolli*.”¹⁰ Comenta al respecto Sahagún: “Les enseñaban todos los versos de canto, para cantar, que se llamaban divinos cantos, los cuales versos estaban escritos en sus libros por caracteres”.¹¹

Sahagún da a la descripción de ambas instituciones, “De cómo la *gente baja* ofrecía sus hijos a la casa que se llamaba *Telpochcalli*, y de las costumbres que allí les mostraban”. En el punto 7: “Por tanto os le damos por vuestro hijo, y os le encargamos porque tenéis cargo de criar a los muchachos y mancebos, mostrándoles las costumbres, para que sean hombres valientes, y para que sirvan a los dioses *Tlaltecutili* y *Tonatiuh*, que son la tierra y el sol; (y para que sirva) en la pelea [...]”. En el capítulo VIII: “De las costumbres que se guardaban en la casa que se llamaba *Calmécac*, donde se criaban los sacerdotes y ministros del templo desde niños”. En los puntos 1 a 14 señala Sahagún cómo se les preparaba para el sacrificio sacerdotal. (Los subrayados son nuestros.)

6 Cf. Garibay, *Huehuetlatolli. Documento A*, p. 3. El autor nos hace ver que lo reunido en este volumen no es “propiamente un *huehuetlatolli*”, sino más bien un conjunto de “conversaciones o discursos”, por lo que nos parece aún más importante.

7 *Ibidem*, p. 26.

8 Cf. Pomar, “Relación de...” en Garibay, *Poesía náhuatl*, p. 179. Pomar recogió esta información de sus pláticas con ancianos. No es difícil que se refiriera —muy particularmente— a la educación impartida en el *Calmécac*, donde lo primero que cubría el programa era el “arte del buen hablar”.

9 Cf. León-Portilla, *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, pp. 64-66.

10 Kobayashi, *Op. cit.*, p. 81.

11 Sahagún, *Op. cit.*, pp. 306-307. En todo ello estaba implícita una severa disciplina. Entre las

En el *Telpochcalli*, en cambio, no se daba instrucción alguna en el arte del “buen hablar”, lo que muestra claramente que el lenguaje cultivado era sintomático de una clase social determinada.¹²

Con tales antecedentes, podemos hacer un esquema de los valores y las funciones de la lengua hablada, a través de las relaciones entre los diversos estratos de la sociedad azteca, entre los *tlatoani* o principales y el pueblo en general. Los primeros, si bien no se dirigían habitualmente al pueblo en el lenguaje culto propio del ceremonial religioso, sí lo hacían en un “estilo de habla” muy posiblemente teñido de características reveladoras de una educación esmerada en la lengua. El otro grupo, constituido por el grueso de la población, moldeado desde la infancia dentro de una enseñanza en la que se transmitía el peso de la estructura moral a través de la práctica del *huehuetlatolli*, debe haber oído a los *tlatoani* con el respeto y la atención que merece el que muestra su capacidad para hacer bien las cosas, en este caso, hablar. Ciertamente, esta enseñanza la administraba otra clase o categoría de sacerdotes, llamados *tlapizcatzitzin*, que significa “conservadores”. Ellos cumplían la tarea de enseñar a la gente del pueblo los cantares divinos, “vigilando que nadie errara en su aprendizaje”. Es muy probable —dice León-Portilla— que el *tlapizcatzitzin* se auxiliara de los códices a manera de libros para la colectividad.¹³ Por estas características, nos es dable suponer que a la gente del pueblo le gustaría escuchar y gozaría en transmitir.

Este ambiente propiciaba una frágil coyuntura por donde se filtraría el cristianismo, mensaje educativo que febrilmente deseaban impartir los misioneros y que fue aprovechada con avidez, como se refleja en su vivo entusiasmo por aprender la lengua del pueblo derrotado. De ahí que insistamos en algunos aspectos de la labor de los misioneros: los tres flamencos, en menos de un año, iniciaron una obra educativa que no era más que un intercambio de enseñanza, ya que aprendían la lengua a través de los niños; de tal suerte que lo primero que los vencidos —los niños vencidos— cedieron a los misioneros, fue su lengua; por su parte, los doce franciscanos, a su llegada, hicieron saber con firmeza a los señores y caciques lo siguiente: “Es necesario [...] que vosotros nos deis y pongáis en nuestras manos a vuestros hijos pequeños, [quienes] comprenderán con más facilidad la doctrina que les enseñaremos. Y después ellos a veces nos ayudarán enseñándoos a vosotros y a los demás adultos lo que ovieren aprendido”.¹⁴ En esta instancia se iniciaba el diálogo entre los principales, sus hijos y los conquistadores. Los principales, ya sin recursos defensivos después del “cerco de [...] ochenta días, [...] muertos muchos de sus dirigentes, ya que de los mexicanos murieron más de doscientos cuarenta mil, y entre ellos casi toda la nobleza mexicana, pues que apenas quedaron algunos señores y caballeros, y los más niños y de poca edad”,¹⁵ se dieron a la tarea de transmitir mensajes a los sobrevivientes. Estos últimos, quienes constituían las mayorías —no debemos olvidarlo—, estaban instruidos básica-

costumbres que se seguían, “la decimatercera [...] dice que] les mostraban a los muchachos [a] hablar bien y saludar, y hacer reverencia, y el que no hablaba bien o no saludaba a los que encontraba, o estaban ausentados, luego le punzaban con las puntas del maguey”.

12 Cf. Kobayashi, *Op. cit.*, p. 101. En antecedentes al respecto, el autor cita a Garibay, *Poesía náhuatl*, p. 181: “La mayor parte de los hijos de la gente común se criaban en otras casas que había en la ciudad, que llamaban *Telpochcalli*, que se interpreta «casas de mozos», donde también eran enseñados a las mismas costumbres y doctrinas que en las otras de los sacerdotes de los templos, salvo cosas de sus ceremonias. Los más de estos y sus padres se ocupaban en la labor de la tierra, en que ponían su principal fin después del de las armas”. Podríamos inferir que en el *Telpochcalli* el arte del buen hablar de ninguna manera ocupaba el lugar preponderante.

13 Cf. León-Portilla, *Op. cit.*, p. 68.

14 Mendieta, *Op. cit.*, Vol. II, pp. 55-57.

15 Alva Ixtlixlóchitl, *Obras históricas de don Fernando de . . .* ed. de Alfredo Chavero, Vol. I, p. 379.

mente a través de la lengua hablada, en consecuencia, en la disciplina del *saber escuchar* y el *saber transmitir*.

Así, establecida la comunicación, el proceso educativo se iniciaba.

MATERIALES DIDÁCTICOS

La labor de evangelización era inminente, y los misioneros pronto emprendieron la tarea de preparar materiales didácticos: “Esos primeros misioneros franciscanos fueron en América los iniciadores de algún intento primitivo de la estampa o imprenta [. . . mediante] algunos grabados en madera, [. . .] los que después se imprimían sencillamente en papel de maguey o en cualquier otra materia de las que acostumbraban usarse para los códices. [. . .] Por medio de figuras jerográficas, empezaron su predicación y enseñanza”.¹⁶

Al respecto, comentaremos uno de los materiales didácticos más antiguos: el *Catecismo de la doctrina cristiana* de Pedro de Gante.¹⁷ En el estudio introductorio de Federico Navarro, se describe de la siguiente manera:

Un pequeñísimo libro de 5.5 x 7.7 cms., en cuyas 83 páginas en total, de papel blanco con ligera verjura, aparecen una serie de figuras y signos, de dibujo muy simple, casi infantil, iluminadas con colores planos que contribuyen a enriquecer las representaciones figuradas.¹⁸

Dice Navarro que este catecismo fue sin duda una de las primeras labores del franciscano (entre los años de 1525 y 1528), desarrollada con el objeto de propagar la doctrina cristiana. A su servicio debe de haber estado un grupo de indígenas que tenían cierta habilidad en el arte del dibujo (*vid.* láminas 1, 2, 3 y 4).¹⁹

Afirma Ricard que, inspirados “en los manuscritos indígenas, algunos religiosos tomaron la costumbre de ayudarse de cuadros, de [pinturas], para la enseñanza de la doctrina cristiana. [. . .] Limitándonos a los más grandes nombres, es seguro que usaron de este método Sahagún y Mendieta. [. . .] Hubo misioneros que compusieron catecismos en imágenes. Fr. Pedro de Gante había hecho una doctrina entera de esta clase: había en ella figurados la Señal de la Cruz, el Padre Nuestro, el Ave María, el Credo, y diversas oraciones, el misterio de la Trinidad, los mandamientos de Dios y los de la Iglesia, los sacramentos y las obras de misericordia”.²⁰

La técnica de aplicación para los materiales de este tipo seguramente obedecía a los siguientes pasos: “El predicador ponía el cuadro a su lado y con una vara iba señalando cada figura, con sus correspondientes símbolos, mientras explicaba las verdades o los hechos allí representados. La experiencia probó que los indios adquirirían de este modo un conocimiento más inteligente y más hondo de la fe católica”.²¹ Tales recursos se asemejaban en mucho a los que acostumbraban los indígenas, por lo que se confiaba, “conociendo el material genio de los indios, [. . .] que mejor [que] por los oídos, les entraría la Fee por los ojos. [Los misioneros] hicieron y ordenaron [. . .] representaciones materiales de los misterios de ella, pa[ra] que vieran y más fácil persivieran, lo que en la continua tarea de su Predicación les esplicaba, y aun con las

16 Valtón, *Impresos mexicanos del Siglo XVI*, p. 5.

17 Este documento se encuentra en la Biblioteca Nacional de Madrid. Existe una copia facsimilar en la Sala Lafragua de la Biblioteca Nacional de México.

18 Navarro, Introducción al *Catecismo de la doctrina cristiana* de Fr. Pedro de Gante, p. 11.

19 Cf. *ibidem*, pp. 33-35.

20 Ricard, *La conquista espiritual de México*, pp. 218-219.

21 *Ibidem*, p. 219.

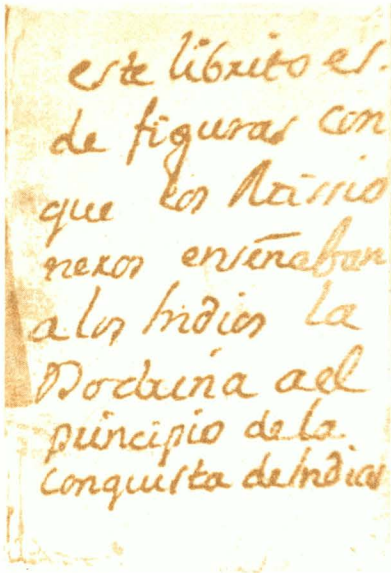


Lámina 1

En la primera página, en letra del siglo XVIII, se consigna: "Este librito es de figuras con que los misioneros enseñaban a los indios la Doctrina a el principio de la conquista de Indias".²²

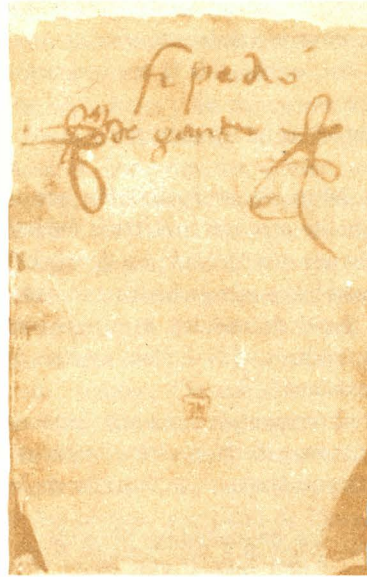


Lámina 2

Al final, en la página pegada a la badana de forro que hemos descrito, la firma autógrafa: Fr. Pedro de Gante, en dos líneas, y doble rúbrica.

más expressivas voces de su Idioma se les hacía duro de entender el sermón".²³ Lo anterior lleva a pensar en lo imprescindible que debe haber sido, para los frailes, la ayuda de los hablantes nativos de lenguas indígenas, quienes podían usar todos los recursos idiomáticos necesarios para auxiliarlos en su tarea de evangelizar a un número de indígenas cada vez mayor. Por tal razón, iniciaron su enseñanza con muchos de sus discípulos, quienes resultaron muy hábiles. Así se aprovecharon de su ayuda para la predicación, "pues en su lengua podían decir propia y perfectamente lo que los frailes les propusiesen".²⁴ Escribe Garibay: "Sobre el lienzo de papel, sobre la piel de venado, sobre el muro de la casa de educación, estaban representaciones similares a las que nos conservan los códices, que entrañaban la doctrina al par que la historia. Viendo las imágenes y oyendo a los maestros, recogían en mente y corazón, para toda la vida, los educandos, el contenido cultural, religioso y literario [...]".²⁵ Por su calidad y por su técnica de aplicación, los materiales de este tipo bien pueden considerarse como los antecedentes de los ahora llamados materiales audiovisuales.

22 Navarro, *Op. cit.*, p. 41. Dice Navarro: "Para el análisis de su contenido nos referiremos al trabajo de Narciso Sentenach, estimado por los americanistas como el estudio más certero para la lectura e interpretación de las representaciones pictóricas vertidas en las páginas del *Catecismo* que nos ocupa [...]. Difícil es encontrar en estos catecismos un riguroso código que permita establecer una clave de transcripción; no obstante, la repetición de signos ha confirmado la intención interpretativa, y, como sostiene Sentenach, el sistema empleado es el hoy llamado *de rebus*, más o menos perfecto, «indicando las personas y cosas por la representación más abreviada posible de ellas, y las acciones y partículas de relación por signos más o menos convencionales», dando entrada a tradiciones gráficas que eran practicadas entre las gentes conquistadas" (pp. 13-16).

23 Valtón, *Op. cit.*, p. 5 (El subrayado es nuestro).

24 Mendieta, *Op. cit.*, Vol. II, p. 68.

25 Garibay, *Historia de la literatura náhuatl*, Vol. I, p. 291.



Lámina 3



Lámina 4

Las páginas 5 a 17 sirven para ilustrar el Padre Nuestro, el Ave María y el Credo.

Si tomamos en cuenta la fecha estimada del *Catecismo* en jeroglíficos que nos ocupa (1525 a 1528, o sea, sólo dos o cinco años después de la fecha en que llegó Gante), no sería atrevido inferir que fue elaborado cuando el contacto entre las lenguas indígenas y el español se encontraba aún en plena efervescencia, y que estos materiales lo reflejan tanto en el tratamiento de los jeroglíficos como en los datos de lengua que Sentenach interpreta. Su fuente híbrida se manifiesta en todo: ahí, las dos lenguas; ahí, los dos pinceles, y claro, la fusión de las culturas. Dice Navarro: “Responden figuras y signos, que forman el *Catecismo*, a un tipo de escritura ideográfica, utilizada como medio mejor para el entendimiento entre quienes, en un principio, sólo disponen del arte gráfico para comunicarse”.²⁶ La comunicación entre quienes realizaban la transcripción del *Catecismo* debe haberse efectuado en lengua indígena y en español. Pero el objetivo de esta especie de “códices” debe haber sido que funcionaran como textos de los maestros predicadores indígenas. Ellos les darían lectura con toda fluidez en su lengua materna.²⁷

Por lo dicho hasta aquí en torno a la elaboración de los catecismos de este tipo y a su técnica para aplicarlos, habremos de admitir que en estos materiales se presenta un problema de confrontación de lenguas por demás interesante, si se toman en cuenta “algunas equivalencias [de las que Sentenach menciona] para la interpretación de múltiples signos y figuras que en seriada ordenación componen el manuscrito”.²⁸ Ilustramos este trabajo con unos ejemplos que reflejan problemas de orden gramatical (*vid.* láminas 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11).²⁹

La etapa que cubren estos catecismos —muy posiblemente iniciada con el que hemos comentado— corresponde al primer material didáctico que llegó a los hablantes de

26 Navarro, *Op. cit.*, p. 15.

27 *Vid. supra*, nota 20.

28 Navarro, *Op. cit.*, p. 17.

29 Tomadas de Navarro, *ibidem*, pp. 19-23.

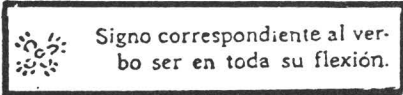


Lámina 5

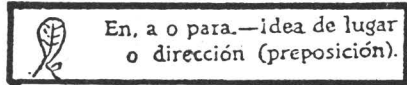


Lámina 6

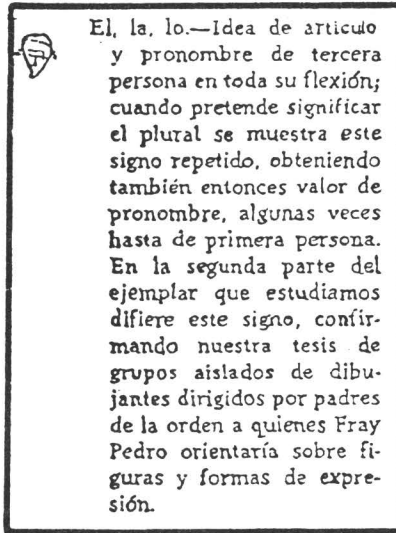


Lámina 7

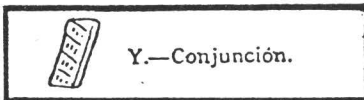


Lámina 8

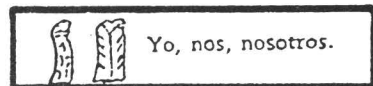


Lámina 9

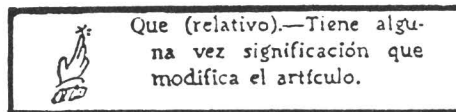


Lámina 10

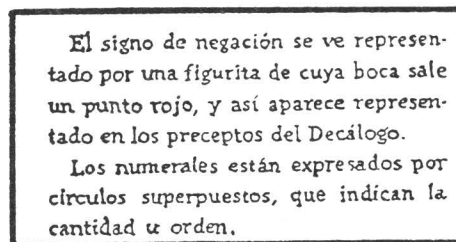


Lámina 11

lenguas indígenas. En él está implícito el problema lingüístico, dentro de una presentación que precede al alfabeto.

Este ingenuo y precoz material nos muestra la fuerza de la palabra en el ejercicio pleno de la interpolación de las lenguas.

“Entre los mexicas, es de suponer que las palabras humanas tenían una implicación más trascendental que entre nosotros, y por lo tanto se las llamaba tesoros guardados como piedras preciosas en el arca del corazón y de las entrañas del que las profería”.³⁰ Sahagún, en muchos de sus capítulos, resalta el valor y la importancia del lenguaje en la cultura mexicana, como puede advertirse, por ejemplo, en la siguiente síntesis de un capítulo: “Del lenguaje y afectos que usaba el padre, principal o señor, para amonestar a su hijo a la humildad y conocimiento de sí mismo para ser acepto a los dioses y a los hombres, donde pone muchas consideraciones al propósito con maravillosas maneras de hablar y con delicadas metáforas y propísimos vocablos”.³¹ Interpretar los códices, por tanto, ha de haber sido en tal cultura todo un rito, del que sólo tenemos una vaga idea:

Yo canto las pinturas del libro,
lo voy desplegando,
soy cual florido papagayo,
hago hablar los códices,
en el interior de la casa de las pinturas.³²

Este método de evangelización mediante escrituras jeroglíficas se usó ampliamente en Nueva España. Jacobo de Testera se inclinó hacia este recurso y tuvo muchos seguidores.³³ Confiaba en que el conocimiento de los Evangelios y de todas las abstracciones de la fe cristiana podría lograrse mejor mediante materiales visuales.

Hemos querido destacar la importancia que tuvo la lengua indígena en la Colonia como vehículo de aculturación, así como la manera en que fue aplicada a materiales didácticos dentro de una estructura altamente elaborada. Los misioneros pudieron llevar a cabo la comunicación oral anhelada en un tiempo tan breve, gracias a que el pueblo azteca se encontraba en las condiciones adecuadas para el diálogo, condiciones que se desarrollan en los pueblos cultos, aquellos que mientras no tienen tradición escrita se afianzan en la repetición del relato hasta que se enraiza en las generaciones, de suerte que no haya rama ni hoja por donde no corra la savia del testimonio. En tal actitud los imaginamos en sus clases de catecismo, llamadas “de patio”. Este tipo de enseñanza fue ideado para cristianizar y se efectuaba en el atrio de la iglesia. Sin este recurso, la evangelización de las mayorías hubiera sido casi imposible. En el *Códice franciscano* nos encontramos esta nota: “Cada día en amaneciendo se juntan en los patios de las iglesias los niños hijos de la gente plebeya, que ellos llaman *macehuales*, [...] se reparten por el patio asentados en diversas turmas, conforme a lo que cada uno ha de aprender, [...] se les enseña el *Per signum*, y a otros el *Pater noster*, y a otros los Mandamientos”.³⁴

Lo anterior nos permite afinar nuestros puntos de vista: se hace patente, por un

30 Kobayashi, *Op. cit.*, p. 81.

31 Sahagún, *Op. cit.*, Vol. II, p. 133.

32 Citado por León-Portilla, *Op. cit.*, p. 64.

33 Cf. Navarro, *Op. cit.*, pp. 35-36. Todo hace pensar que Fr. Pedro de Gante conocía los trabajos de pintura que a Testera le parecían recurso adecuado para evangelizar, pues “Gante sigue con esta norma la trayectoria marcada por Fray Jacobo de Testera, misionero francés, que fue el primero a quien se atribuye haber pintado en lienzo los principales misterios de la fe”.

34 García Icazbalceta, *Op. cit.*, p. 56.

lado, el uso de la lengua hablada — ¡qué mejor material didáctico!— como arma de conquista; por otro, cómo, en la práctica, se acentuaba la educación estratificada, porque esos materiales delicadamente elaborados eran destinados a los hijos de los principales o caciques, que a su vez actuaban como instructores.

Ya en esta etapa, el grupo de los discípulos selectos posiblemente fue atraído por el alfabeto fonológico, y muy pronto por la impresión de dichos caracteres. Había para ello, también, un terreno fértil en la cultura indígena. “Camino del fonetismo silábico se había andado largamente”,³⁵ dice Garibay. Pero dos factores fundamentales podrían haber impedido, hasta la llegada de los españoles, su rápido progreso: uno, que los códices eran documentos sagrados que sólo manipulaba la élite, el grupo culto; otro, que, evidentemente, los escritos, cuando no obras de arte, eran artesanías de cultura que no tenían amplia difusión a causa de una tecnología aún rudimentaria. El grado de evolución al que había llegado la escritura en Mesoamérica al arribo de los españoles es aún muy discutido. Sin embargo, muy posiblemente existía entre la élite clara conciencia de la importancia de la escritura fonética, lo que pudo haber facilitado su introducción. Esto explica por qué la tarea de alfabetizar, una vez efectuada la primera fase de comunicación, fue tan exitosa, tanto para los misioneros como para los grupos de indígenas elegidos para el aprendizaje. La lucha por mantener el mensaje de Cristo —protegido ahora, para su permanencia intacta, por la lengua escrita— se intensificaría.

Todos los misioneros —Gante, Motolinía, Zumárraga, Testera— están de acuerdo en la gran facilidad que mostraban los niños para aprender la escritura y la lectura; lo mismo dicen de las personas adultas. Motolinía afirma: “Sabían leer, hasta los que ha poco se comenzaron a enseñar. Escribir se enseñaron en breve tiempo porque en pocos días que escriben luego contrahacen la materia que les dan sus maestros”.³⁶

Era de esperarse que pronto empezara la impresión de materiales didácticos. Habremos de referirnos sólo a uno, que parece ser el prototipo de su especie, en tanto que representa, de alguna manera, una etapa del proceso de alfabetización en español; el acercamiento, por no decir la enseñanza, de dicha lengua a los indígenas. Con este material se sientan las bases de las técnicas de enseñanza en la primera época de la Colonia, y no se tiene noticia de que se haya cambiado de sistema para enseñar español a los indígenas. Nos referimos a la *Cartilla para enseñar a leer* atribuida a Fr. Pedro de Gante, publicada en México por Pedro Ocharte en el año de 1569.³⁷ Sabemos que se trata de una reedición en tanto que se anuncia como “nuevamente enmendada”. De la primera edición, sin embargo, no se tiene noticia alguna. Demetrio S. García, en la nota preliminar al estudio de Valtón, destaca que “esta *Cartilla* es nada menos que el *Catón* americano”.³⁸ Por su parte, Valtón señala en capítulo especial que el “autor fue un religioso de la Orden de San Francisco, según lo prueba [. . .] la escena franciscana de la portada” y concluye que “no fue otro sino Fray Pedro de Gante”.³⁹ Añade, fundamentalmente, razonamientos que aluden a la vida magisterial y al orden crono-

35 Garibay, *Op. cit.*, Vol. I, p. 13.

36 Motolinía, *Historia de los indios de la Nueva España*, p. 169.

37 *Cartilla para enseñar a leer, nuevamente enmendada, y quitadas todas las abreviaturas que antes tenía*. México en casa de Pedro Ocharte, 1569 años. El título aparece en la portada, el dato de lugar y fecha en la última página sin número. Esta *Cartilla* se encuentra reproducida en Valtón, *Primer libro de alfabetización en América. Cartilla para enseñar a leer*, pp. 115-130. En adelante citaremos *Cartilla* de Gante.

38 Valtón, *Op. cit.*, p. 12: “Se estima como un tesoro de incalculable valor la primera edición española del *Catón*, impreso en Zaragoza por Pablo Hurus, en el año de 1494, y Palau cita como ejemplar único conocido el de la Biblioteca Nacional de Madrid, aunque recientemente ha aparecido en Londres otro ejemplar: pero juzgo de mayor interés, teniendo en cuenta el ambiente y las circunstancias especiales del lugar de impresión, la *Cartilla* que vio la luz en la Ciudad de México, setenta y cinco años más tarde que el *Catón* español”.

39 Valtón, *Op. cit.*, p. 51.

lógico de las actividades del franciscano. Quizá uno de los argumentos de mayor significación sea el relativo a los tipos “góticos 98G, usados en la referida *Cartilla* y heredados por Ocharte del material tipográfico de su célebre suegro, Juan Pablos, primer impresor de América, [los que] son absolutamente idénticos, en su forma y medida, a los caracteres que aparecen [en las ediciones de la bien identificada] *Doctrina* de Gante, como si, al conservarlos en la presente edición de la *Cartilla*, el ilustre tipógrafo galo hubiera querido facilitar su lectura a los mismos indios, quienes, desde muchos años atrás, se hallaban familiarizados con ellos”.⁴⁰

Es evidente que un documento de esta índole resulta de gran utilidad para nuestro trabajo, una ayuda para interpretar de manera objetiva los alcances que pudo haber tenido la enseñanza del español a los indios en la época de la Colonia. Nos interesa, también, por su íntima relación con las cartillas que analizaremos en la segunda parte de nuestra investigación: la semejanza arranca desde su nombre mismo, *cartilla*. Esto nos llevó a preguntarnos la procedencia y el significado de tal voz. Según Barcia, viene “del latín *chartula*: cuaderno pequeño impreso en que están las letras del alfabeto y los primeros rudimentos para enseñar a leer”.⁴¹ Al describir Valtón la *Cartilla* de Gante, afirma que “dichos pequeños libros llevaban siempre un carácter pedagógico”, y nos proporciona datos sobre su formato, dándonos buenas razones para admitir la voz *cartilla* como una extensión de *carta*: “Se encuentra formada con dos hojas fundamentales dobladas en cuatro, resultando así un in-4o., con dos pliegos y 8 fojas, esto es, un simple folleto (casi podría decirse a manera de «carta»): de ahí, según nuestro humilde sentir —el cual, en parte, va de acuerdo con el criterio expresado por el Dr. Henry Wagner en su *Nueva Bibliografía del s. XVI*— [...] procede aquel nombre de *cartilla*”.⁴² Este autor nos ofrece un dato más, referido a la parte interna de este tipo de publicación: “El término *cartilla* en realidad no se refiere al contenido, sino es el nombre dado a lo que llamamos un pequeño folleto de dos pliegos, o sean dos hojas de papel dobladas para formar ocho o dieciséis páginas, según el tamaño de las mismas. Pero entonces, como ahora, la palabra *cartilla* era la comúnmente usada para designar un impreso que no excediera dieciséis páginas, determinación que, a lo que parece, aun está todavía en uso”.⁴³

En el ámbito descrito, se presenta la *Cartilla* de Gante como reflejo del espíritu del conquistador, si tomamos en cuenta la tarea colosal que con ella, como arma didáctica, se emprendía. Pero, ¿qué era para el español de aquel tiempo una tarea colosal? ¿Acaso lo cotidiano, lo obligado, lo deseado? Lo cierto es que vivía en él, como una constante, desde que se propuso la Reconquista y la repoblación del suelo visigodo. Ese combatido pueblo ibérico no cejó nunca ante la idea de conformar su imperio, hasta llegar al extremo de perder la noción del tiempo y dejar ir en ello ocho siglos para llegar, finalmente, a desembarazarse del dominio árabe.

Los invasores musulmanes plantaron en el suelo ibérico, además de la esencia de su vasta cultura, la certeza de que el español era un pueblo capaz de realizar precisamente eso: una hazaña colosal. Ahora estaba en pie de lucha, y este y otros factores habrían de contribuir para dar el paso a América con actitud de firme optimismo. De ahí que

40 *Ibidem*, p. 52.

41 Barcia, *Primer diccionario general etimológico de la lengua española*.

42 Valtón, *Op. cit.*, p. 23. Al decir Valtón “en parte, va de acuerdo con el criterio expresado por el Dr. Henry Wagner”, se refiere a que dicho investigador se abstiene de mencionar a Gante como autor de la *Cartilla*. Por ello, en la nota de introducción a su estudio, asienta: “El ilustre historiador y bibliógrafo californiano [...] había editado ya en el año de 1935 una reproducción fotostática de dicha *Cartilla*, pero sin ofrecer en ella estudio crítico alguno, sino sólo breves observaciones de un carácter general a título de introducción”.

el objetivo de su conquista tuviera tales dimensiones y que no se estimara concluido con una simple victoria militar. Los españoles se proponían uno de los más grandes intentos que ha presenciado el mundo: dar validez al dogma divino: “Todos los hombres son iguales ante Dios y un cristiano es responsable del bienestar de sus hermanos, independientemente de lo alienados que estén o de lo humildes que sean”.⁴⁴

El intento de penetrar en el alma de los conquistados con principios tan ajenos a ellos era equivalente a trastocar la cultura entera del mundo indígena. Sin embargo, para los españoles del siglo XVI, introducir el cristianismo en el Nuevo Mundo era otra tarea grandiosa que deberían emprender insuflados del mismo espíritu con el que defendieron su religión, a ultranza, frente a los amagos del Islam.

Este espíritu se caracterizaba, para bien o para mal, por un afán de unidad, que habían hecho evidente al poner fin al desgajamiento de los reinos cristianos frente a la invasión sarracena. ¿Acaso no eran suficientes cinco reinos constituidos en el Norte de la Península, nacidos de la resistencia contra las fuerzas musulmanas? La fragmentación primigenia incluso llegó a exigir un nombre que comprendiera la realidad de los cinco reinos: León, Castilla, Navarra, Aragón y Portugal: “las Españas”, caso único en la historia, según Kobayashi.⁴⁵ En ellas el tiempo había ido ya “ahondando progresivamente las diferencias lingüística, política, jurídica, económica, institucional y cultural de entre los mismos reinos, hasta que esa pluralidad de la España medieval [llevó a sus habitantes] a una concatenación de esfuerzos por superar este particularismo retoñado y por restaurar la unidad de antaño”.⁴⁶ El reino que se determina como portavoz de su solidaridad para, con los otros, rehacer la vieja Hispania, fue Castilla. Ahora, ¿qué liga podría encontrarse para mantenerlos inquebrantablemente unidos? La que une por sobre todas las cosas a los seres humanos: la cultura, con sus fuertes tradiciones y los “intereses” que se crean “solos”, cual virus en el ambiente, hasta penetrar en “las tradiciones más puras”, al extremo de no llegar a distinguirse el momento de la simbiosis. En el caso de España, el rasgo cultural que por razones históricas tenía raíces profundas y contemporaneidad vibrante, era el cristianismo. A él se aferraron los Reyes Católicos en plena actitud de cruzada, y, cabalgando en su fe, fueron dando firmeza, asimismo, a la lengua castellana, que al final de la Edad Media sienta sus reales en Almería, Málaga, Cádiz y Sevilla, donde se cierra la cabalgata de la Reconquista para que se abra la compuerta que se desborda en América. Dice Lapesa: “El proceso lingüístico de unificación y expansión coincidía con el afortunado momento histórico en que las energías hasta entonces dispersas se congregaban para fructificar en grandiosas empresas nacionales”,⁴⁷ tanto en el aspecto de engrandecimiento del reino a base de las conquistas de nuevas tierras, como en el campo del intelecto. De ello da testimonio la *Gramática* de Nebrija, en cuyo prólogo, dedicado a la reina Isabel la Católica, dice que “siempre la lengua fue compañera del imperio; e de tal manera lo siguió, [...] que juntos crecieron”, a tal grado que se le hizo necesario al gramático dejar testimonio de la unidad que, desde el punto de vista de la lengua, había alcanzado el castellano: “Porque mi pensamiento e gana siempre fue engrandecer las

44 Hanke, *The Spanish Struggle for Justice in the Conquest of America*, p. 1. El virrey De Mendoza había dicho que era necesario “tratar a los indios como a cualquiera otra gente [sin hacer] reglas y reglamentos especiales para ellos” (p. 13).

45 Cf. Kobayashi, *Op. cit.*, p. 120.

46 Kobayashi, *idem*. “La realidad pluralista española sobrevivió incluso al reinado de los Reyes Católicos, recurriendo ahora a la expresión «estos reinos», atendidos por sus sendos Consejos. Es sabido que la política de Fernando el Católico para con la Cataluña, después de su guerra civil, tendía a consolidar más bien las instituciones medievales particulares del país, ahondando así su personalidad histórica, por ejemplo, frente a Castilla”.

47 Lapesa, *Historia de la lengua española*, p. 192.

cosas de nuestra nación [. . .] para que lo que agora y de aquí adelante en él [el idioma castellano] se escriviere, pueda quedar en un tenor i estenderse en toda la duración de los tiempos que están por venir, como vemos que se ha hecho en la lengua griega y latina: las cuales por aver estado debaxo de arte, aunque sobre ellas han passado muchos siglos, todavía quedan en una uniformidad”.⁴⁸ Afán, el de Nebrija, netamente renacentista.⁴⁹ Lo dicho hasta aquí denota que las características de la Edad Media, aunque sólidamente conformadas en España, empiezan a teñirse de presupuestos que definen a la Edad Moderna. Tenemos, por ejemplo, la llama que enciende la misión de los evangelizadores en América, la Reforma que Roma había encomendado a los Reyes Católicos, misión que había quedado asignada, muy particularmente, al estricto cardenal Cisneros desde 1495.⁵⁰ Esto, al lado de la vigorosa preocupación por cultivar al pueblo, incluyendo a sus gobernantes, llevaba a la consideración de que “no podía llamarse caballero quien no fuese hombre de letras”.⁵¹ “El término originalmente militar de «caballero» se revestía ahora de una nueva dimensión, la cultural”.⁵² Tal espíritu también estuvo presente en Nueva España, como se manifiesta en las escuelas de primeras letras, en la imprenta, en la instrucción técnica, en la Universidad.

La historia candente de la valoración de la lengua castellana como mecanismo de unión, cultura y dominio, se refleja vivamente –insistimos– en el prólogo ya mencionado de Nebrija, quien considera que “provecho deste mi trabajo puede ser aquel que, cuando en Salamanca di la muestra de aquesta obra a Vuestra Real Majestad i me preguntó que para qué podía aprovechar, el mui reverendo padre Obispo de Ávila me arrebató la respuesta, i respondiéndome por mí dixo: que, después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros i naciones de peregrinas lenguas, i conel vencimiento aquellos tenían necesidad de recibir las leyes quel vencedor pone al vencido i con ellas nuestra lengua, entonces por esta mi Arte podrían venir enel conocimiento della, como agora nos otros deprendemos el arte dela gramática latina para deprender el latín”.⁵³ La conciencia que la Corona tenía de la importancia de la lengua castellana y las intrincadas vicisitudes que surgieron en la Nueva España para implantarla son el origen de la cadena de contradicciones que surgen en las órdenes reales, en las actitudes de virreyes y obispos, y en la acción directa que llevaron a cabo tanto los misioneros como los encomenderos.

A través de la época colonial, la Corona osciló siempre entre las más contradictorias posturas frente al problema de la enseñanza del español a los indígenas. La *Legislación de Indias*, compilada en las *Leyes de Burgos* que promulgó Fernando el Católico en 1512, muestra la política oficial respecto al idioma: el español, como lo señalara el Obispo de Ávila, es el instrumento de dominación perfecto del Imperio. Carlos V, continuando con el ideal de los Reyes Católicos, exige que los hijos de los caciques “sean enseñados en nuestra lengua castellana y que tomen nuestra policía y buenas costumbres, porque por esta vía con más facilidad podrán entender y ser doctrinados en las cosas de la religión cristiana”.⁵⁴ Sin embargo, tiempo más tarde, una nueva

48 Nebrija, *Gramática Castellana*, p.a. III y s.

49 Cf. Lapesa, *Op. cit.*, p. 192: “El concepto de «artificio» o «arte», esto es, regulación gramatical, estaba [hasta entonces] reservado a la enseñanza de las lenguas cultas, como el latín y el griego; era una novedad aplicarlo a la lengua vulgar [pues para ella, se creía,] bastaban la práctica y el buen sentido para hablarla debidamente”.

50 Phelan, *El reino milenarío de los franciscanos en el Nuevo Mundo*, p. 71: “La reforma de Cisneros preparó al clero regular para enfrentarse al reto que pronto representó la conquista de los aztecas realizada por Cortés”.

51 Altamira, *Historia de España y de la civilización española*, Vol. III, p. 532.

52 Kobayashi, *Op. cit.*, p. 144.

53 Nebrija, *Op. cit.*, pp. 10 y 11.

54 *Disposiciones complementarias de las leyes de Indias*, Vol. III, p. 1.

legislación pone de manifiesto un cambio de actitud —ahora tolerante— por parte del monarca: “Os mando que con la mejor orden que se pudiere y que a los indios sea de menos molestia y sin costa suya hagáis poner maestros para los que *voluntariamente* quiesieren aprender la lengua castellana”.⁵⁵

Felipe II, que comenzó su reinado con los mismos lineamientos de su padre en cuanto a la castellanización de los indios, pronto cambió la política de enseñanza y declaró el náhuatl como el idioma ideal para la cristianización de los indígenas: “para que los indios aprendiesen todos una misma lengua y que ésta fuese la mexicana que se podría aprender con más facilidad por ser lengua general”.⁵⁶ La política de Felipe II sin duda está animada por el espíritu renacentista que ponderaba las lenguas vernáculas por estar más ligadas a la naturaleza. Siguiendo el camino de su predecesor, Felipe III ordena que se evangelice en lenguas indígenas y que el castellano se use para otros menesteres.

Bajo el reinado de Felipe IV se agudizan las contradicciones: primeramente, alejándose de la política de su antecesor, determina que se enseñe a los indios en lengua castellana y “que no les permitan hablar la lengua materna. [Más tarde,] que haya cátedra para que los doctrineros sepan la lengua de sus feligreses y los puedan mejor instruir en nuestra Sante Fe Católica”.⁵⁷

Lorenzana y Buitrón, arzobispo de Oaxaca, pugnaba, en su conocida *Pastoral*, por la difusión del castellano entre los indígenas: “Desterrar todo lo que sirva de impedimento para mayor ilustración, Christianidad y Policía de los Naturales y con toda el alma, y todas las fuerzas procurar el mayor bien espiritual, y temporal de éstos, que sin duda consiste en gran parte, en que hablen todos una misma lengua, se comuniquen con los españoles y todos nos unamos”.⁵⁸

Aceptando estas sugerencias, Carlos III, en una legislación acorde a los principios del Despotismo Ilustrado, exigía que se reprimiera al máximo el uso de las lenguas vernáculas, implantando en forma definitiva y rotunda la enseñanza del español “para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios y sólo se hable el castellano”.⁵⁹

Estudiar a fondo el complejo cultural hispánico y el mesoamericano está, desafortunadamente, fuera de nuestro alcance. Sólo hemos querido situarnos, de alguna manera, en tierra firme para acercarnos a este material didáctico, representativo del momento que nos ocupa.

En resumen, la *Cartilla* de Pedro de Gante realmente es una síntesis de la manera como el hombre de la Colonia encaró su propósito de evangelización y de castellanización en la Nueva España. Para efectuar la primera y fundamental tarea de su empresa, el mensaje debía constreñirse a la esencia del cristianismo puro que los primeros evangelizadores quisieron transmitir a los indígenas. Bien conocido es el recorrido de revisión de monasterios que emprendió Cisneros y cómo abarcó las órdenes de dominicos, agustinos, benedictinos, jerónimos y el clero secular. Es importante tener en cuenta que esta atmósfera de revisión de la conducta religiosa se manifestó a tal grado en la naciente provincia franciscana de San Gabriel de Extremadura, que dicho lugar ganó fama de disciplina ejemplar. De ahí salieron casi todos los evangelizadores que formaron el grupo de los “doce” y muchos que vinieron más tarde. Esto explica el rigor y la densidad que se advierte en el tono didáctico de la *Cartilla*.

55 *Ibidem*, p. 2. (El subrayado es nuestro).

56 *Cédulas reales*, Vol. XLVII, Archivo General de la Nación.

57 Citado por Velasco Ceballos, *La alfabetización en la Nueva España*, pp. LVI-LVII.

58 Lorenzana y Buitrón, citado por Velasco Ceballos, *ibidem*, p. 72.

59 Citado por Velasco Ceballos, *Op. cit.*, p. LXXVI.

Sus bases descansan en la filosofía natural. Tomás de Aquino explica: “Los animales irracionales han recibido de la naturaleza una prudencia instintiva que los hace atender con absoluto acierto a sus necesidades todas. Por el contrario, el hombre, al estar privado de aquel instinto, hállese dotado de una razón que sólo la experiencia puede llevar al conocimiento de las cosas necesarias para su vida”.⁶⁰ Por lo tanto, educar se torna una obligación social. Ésta viene a recaer, antes que en nadie, en quienes, por la propia naturaleza, procrean seres: los padres. Sin embargo, al Estado corresponde supervisar con una dimensión social más amplia. De acuerdo con lo anterior, se exigía tener conciencia de lo que el hombre debía adquirir por experiencia, y apelar a la razón —atributo privativo del hombre— para transmitirle aquello que la sociedad necesitaba enseñar. En el ambiente cultural de los conquistadores, esto eran las oraciones y los rudimentos de la doctrina cristiana. Con ello se alcanzaba realmente la misión de educar. Corresponde a la educación, dice Valtón, conducir “al niño paso a paso, desde las primeras manifestaciones de su ser (*educere*) hasta que alcance el estado de hombre adulto y perfecto, no sólo en su condición física, sino también en su vida intelectual y moral”.⁶¹ Tal exigencia se alcanzaría, justamente, mediante una alfabetización integral, esto es, dirigiéndose “no sólo a la inteligencia de los alumnos, sino también a su corazón”.⁶²

La pedagogía en la época de la Colonia no funcionaba, desde luego, como ciencia independiente; quienes practicaban el arte de enseñar lo hacían sumando los conocimientos, aún no delimitados, de una educación psico-socio-pedagógica. La tarea primordial de los evangelizadores —como hemos dicho— era enseñar la religión cristiana, y la “pedagogía” que se utilizara para ello debería ajustarse al criterio educativo de su momento histórico. Lo anterior nos permite entender las razones que sostienen pedagógicamente el contenido educativo de la *Cartilla* de que nos ocupamos.

Hemos querido ilustrar el trabajo con este valioso documento para que nuestros comentarios no se hagan sobre el vacío, ya que es difícil el acceso que a él pueda tener el lector. Su belleza y su representatividad, amén del interés que pueda suscitar en los especialistas, nos justifican sobradamente para incluir la *Cartilla* en su totalidad.

Como vemos, en cuanto a su presentación, la *Cartilla* es toda una joya en que se suman el arte y la seriedad de su impresor. Valtón la describe así:

(20.5 x 14.5 cms.), 8 hojas, s.n., con tipos de texto 98G —es decir, tipos góticos, midiendo 98 mm. en 20 líneas—, aparte de caracteres góticos grandes 140G, para los títulos, y pequeños tipos semigóticos 80SG, al final de la última página y para el colofón; 2 iniciales de estilo florido, grabadas en madera, y otras 11, también de aspecto xilográfico, impresas en negro; 30 grabados en madera de varios tamaños y con interpretación histórica, llevando, algunos de ellos, un sello típicamente mexicano; firmas a iiij.⁶³

En lo referente a la presentación o graduación de los elementos que integran la *Cartilla*, salta a la vista la violencia con que se suceden unos a otros: en la primera hoja se presenta el alfabeto en mayúsculas y minúsculas, y enseguida las vocales aisladas y las

60 Tomás de Aquino, citado por Valtón, *Op. cit.*, p. 107.

61 Valtón, *ibidem*, p. 106.

62 *Ibidem*, p. 104.

63 *Ibidem*, pp. 19-20. El autor del estudio que venimos consultando infiere ciertos cuidados de tipo pedagógico que adjudica el editor, como serían, por ejemplo, algunas características del título que aparece en la portada, “con tipos góticos 98G aparentemente xilográficos, de una plástica irregular y de un corte casi infantil, como si, intencionalmente, el editor hubiese querido adoptar una forma rudimentaria que fuera en relación con el carácter pedagógico de la obra”.

Cartilla para enseñar a leer, nueuamente enmendada, y quitadas todas las abbreuiaturas que antes tenia.



A a b c d e f g h i k l m n
o p q r s t v u x y z z z z z

¶ El pater noster en latín.



Pater noster, qui es in ce-
lis. Sanctificetur nomen
tuum. Adveniat regnum
tuum. Fiat voluntas tua, sicut
in celo et in terra. Panem no-
strum quotidianum da nobis ho-
die. Et dimitte nobis debita no-
stra sicut et nos dimittimus de-
bitis nostris. Et ne nos in-
ducas in tentationem. Sed libe-
ra nos a malo. Amen

¶ Yscatqui ycuepa yn Pater noster.



Oratzine yr. ilhuicactimoets
tica: macenquiza yecteneua
lo ymmotocatzin. **D**abua
laup yn moelatoa yotsin, machua
lo yntaltripac yn ticmonequilia, y
niubcbualo ynilhuicac: mano yub
cbiualo iunican yntaltripac. **D**ab
ynaxcan maritecbmomaquili yn to-
claxcal ymmomozilaxc rotecb mone-
qui. **D**aritecbmopolhuili yn totlarlacol yniub
qui mpopolhuia yntechtlalacalhuia. **D**e acamoxtrech
motlalcahuili ynic amo ypanthuetzizque yntalarlacol
li: maritecbmomaquiltli ynilhuicpa yn amo qualli.
Daymmocplua. Amen.

¶ El Ave maria en romance.

Ave salve maria, llena de gracia, el señor es
contigo. Bendita tu entre las mugeres. Y bendi-
to el fruto de tu vientre Jesus. Sancta maria vir-
ge madre de dios ruega por nosotros pecadores. Amē.

¶ El Ave maria en latin.



Ave Maria gratia plena. Dominus tecum. Benedicta tu in mulieribus. Et benedictus fructus ventris tui Jesus. Sancta Maria virgo mater dei. Ora pro nobis peccatoribus. Amen.

¶ Y scaturit y cuepa yn Ave Maria.

Santa Mariae matris paupum, timorosa in gratia, in tantis inco mogetis ca gentibus.

tiyecte nehualonitiquinmopanahinlia yniquina, yuancenca yectenehualonit yninot lagocone: su christo. Y go sancta maria matopan y ninot latolet yn tlatlacobu anime. Ma y mmochibua. Amen.

¶ El Credo en Romance.



Creo en Dios padre todo poderoso Criador del cielo y de la tierra. Y en su Hijo su unico hijo, señor nuestro que es concebido de espíritu sancto, y nacio de la virgen sancta Maria. Padecio el poder de poncio y plato fue crucificado muerto y sepultado. Descendio a los infiernos: y al tercer dia resucito de entre los muertos. Subio a los cielos, y se asentado a la diestra de Dios padre todo poderoso. Ven de verna a juzgar los viuos y los muertos. Creo en el espíritu sancto. Y en la sancta yglesia catholica, y en el ayuntamiento de los sanctos. Y por virtud de los sacramentos, la remision de los pecados. Y en la resurreccion de la carne, y la vida perdurable. Amen.

✠ Symbolum Apostolorum.



Petrus.

Credo in deus
patres omnipo
tentem creatore
celi & terre.



Andreas.

Et in Iesum
christum filium
eius, unicum do
minum nostrum.



Jaco. ma.

Qui conceptus
est de spiritu san
cto, natus ex
Mariavirgine



Joannes.

Passus sub po
tione pylato: cru
cifixus, mortu
us, & sepultus.



Thomas

Descendit ad
inferos, tertia
die resurrexit a
mortuis.



Jaco. m.

Ascendit ad ce
los, sedet ad dex
teram dei patris
omnipotentis.



Philipus.

Inde ventu
rus est iudicare
vivos & mortu
os.



**Bartholo
meus**

Credo in Spi
ritum sanctum.



Mattheus

Sanctam eccle
siam catholicam,
Sanctorum co
munionem.



Symon

Remissionem
peccatorum.



Thaddeus

Carnis resur
rectionem.



Matthias

Et in eternam
Amen.

¶ Yzcatqui ycnepca yn Credo.



No neltoquitia in dios te
 ratzin yzquichyhuell, y no
 qui xocox yn lhuicatl yn laltic
 pac. No niconeltoquitia yn to
 tecuro Jesu Christo, yzayez
 yo yzlagopiliztin Dios: yebua
 tzin monacayotitizino o ynica
 spiritu sancto: an yztech motla
 catilizino yn Sancta Maria,
 muchipa vel nelli yzpochtli.
 Aud topampa motlaibiyotwil

ti yncopa yn Delato, mamaçoualtloc yztechruz
 momiquilitococ. An yz motemoputimictlan, e y lhuic
 ca moquetz mozcalizino yn intlan, y n. mimicque. **N**e o-
 slecabul yn lhuicac, y mayauhcampa: motlalizir oro y
 ntlacotatzin Dios yzquichyhuell: an ompa hualme-
 huiriz yn quintlatzontequilliquih yz olque y mmimic
 que. No niconeltoquitia yn dios spiritu sancto, yz huan
 nicneltoca yn sancta yglesia catholica yn nezca yz yebua
 tin yn izquichyhuell yn christianome. No nicneltoca yn in-
 necentlaliliz yn sanctome y sacramentotica muchipua,
 yz huan tlaneltoquiliztica. No nicneltoca yn tlatlacol-
 polihuitli. Ynã nitlaneltoca yn nobuel ontlan cemana
 buac ocepamochitlacatl y oliz mozcaliz. No nitlanel-
 toca ca tepan mo:hibuas yn cemicac y olili tli. Y bu: n
 nitlaneltoca ca cemicac y olizhuas. **M**aymmochipua.

¶ La salve regina en romance.

Salve te Dios reyna y madre de n. misericordia,
 vida dulçura yzesperança nuestra Dios te salve.
Ati llamamos los desterrados hijos de Eva. **A**
 ti sopiramos gimiendo y llorando en aqueste valle de
 agrimas. **E**ya puçs abogada nuestra buel uea noso-

ros estos tus misericordiosos ojos. Y despues de aquel
ste destierro muestranos a Jezu bendito fructo de tu vi
entre. **O** clemente. **O** placidosa. **O** dulce virgen **U** Maria
d. Ruego por nos sancta madre de dios. **R.** Que seamos
mos dignos de las promisiones de **C**risto. **A**men.

¶ La salve regina en latin.



¶ Salve regina mater misere
cordie: vita dulcedo, spes
nostra salve. Ad te clama
mus exules filij **E**ue. Ad te
suspiramus gementes et flen
tes in hac lacrymarum val
le. **E**rgo aduocata no
stra illos tuos misericordes
oculos ad nos conuerte. **E**t
Jesum **B**enedictum **F**ruc
tum ventris tui nobis post
hoc exilium ostende. **O**
clemens. **O** pia. **O** dulcis vir
go maria. d. **O**ra pro nobis

sanctá dei genitricis. **R.** Et digni efficiamur promissioni
bus **C**risti. **A**men.

¶ Izcacqui ycuepca yn salve regina.



Aihuapille maximopaquilitiite
tlaocoli nize, nemilizabr iracavoe
ttonechircayelitzine, timitzontotza
yzililla yntipilbuan **E**ua, ynticual
totocoque, mohuicpatzi co torelci
teiuhtinem ititichocatinemiyannican
flabuacan chocoahuayan. **L**ore
pan tlatocatzi e maxitcehualmoc
noytril, auh yniquac oontzonquiz
yn tlaltipec tonemili, mamop
altzincoritcehualmotutiliz yncen

iii a

coyctenehu aloni yimotlacoconetzin Jesu Cbrist. of
 Y potleticm machitia ycnobuacatzinte, tetlaoculia
 nie. tetlamachriane, tecuiltonoe, muchipa uel nellí ych
 pochile. Y zo dios ynantzine, ma' top mpa ximotlatla
 tlaubri. ymicti. quicnopilhuizque ynilhuicac papaqui
 hizi. **Waymmochihua.**

Los articulos dela fee: son catorze
 Los siete pertenescen a la diuinidad, y los siete a la hu
 manidad de nuestro señor verdadero **Dios y hombre**
 Y los siete que pertenescen a la diuinidad son estos.



El primero, creer en vn solo
 Dios todo poderoso. **El se
 gundo** creer, que es padre. **El
 tercero**, creer que es hijo. **El
 quarto**, creer que es spiritu sanc
 to. **El quinto**, creer que es cria
 dor. **El sexto** creer, que es sal
 uador. **El septimo** creer, que
 es glorificador.

Los que pertenes
 en a la humanidad son estos,



El primero creer, que nuestro señor
 Jesu christo en quanto hombre
 fue concebido de Spiritu sancto,
El segundo, que nacio del vien
 tre virginal dela virgen sancta ma
 ria, siendo ella virge antes del par
 to, y en el parto, y despues del par
 to. **El tercero**, que recibio muer
 te y passion por saluar a nosotros
 peccadores. **El quarto** creer que
 descendio a los infiernos y saco all
 aeimas de los sanctos padres que alla yazian, los **Lo**
 s siete que
 aun se estan esperando su sancto aduenimiento. **Que**

quinto, que resuscito al tercero día.

¶ El sexto, que subio a los cielos y se assento a la diestra de dios padre todo poderoso.

¶ El septimo, que verna a juzgar los bños y los muertos.

¶ Conuene a saber, a los buenos para dar la gloria, por que guardaron sus mandamientos. Y a los malos pena perdurable, porque no los guardaron.

¶ Los mandamientos de la ley de Dios son diez: los tres pertenescen al honor de Dios, los otros siete al prouecho del proximo.



¶ El primero, amaras a Dios

¶ El segundo, no juraras en vano,

¶ El tercero, sancificaras las fiestas.

¶ El quarto, honraras a tu padre y madre.

¶ El quinto, no mataras

¶ El sexto, no fornicaras.

¶ El septimo, no hurtaras.

¶ El octauo, no leuantaras falso testimonio.

so testimonio.

¶ El noueno, no dessearas la muger de tu proximo.

¶ El dezimo, no dessearas los bienes de tu proximo.

¶ Estos diez mandamientos se encierran
Amaras a Dios sobre todas las cosas. E
a tu proximo, como a ti mesmo.

¶ Los mandamientos de la sancta madre Yglesia son cinco.



¶ El primero, oyr missa los domingos y fiestas de guardar. &

¶ El segundo, confessar al menos vna vez en la quaresma, o antes si ha o espera auer peligro de muerte, o si alguno ha de dar o rescetir orden, o qualquier sacramento dela yglesia.

¶ El tercero, comulgar de necesidad por pasqua floxada.

¶ El quarto, ayunar quando lo manda la sancta madre yglesia.

¶ El quinto pagar los diezmos y primicias.

¶ Los sacramentos dela Sancta madre yglesia son siete, los cinco primeros son de necesidad que no se puede hombre salvar si los dexa por menoscario, los otros son de voluntad.



¶ El primero, Baptismo.

¶ El segundo, Confirmación.

¶ El tercero, Penitencia.

¶ El quarto, Comunión.

¶ El quinto, Extrema unción.

¶ El sexto, Orden sacerdotal.

¶ El septimo, matrimonio.

¶ Pecado venial, no es otra cosa, sino vna disposición de pecado mortal, y dize se pecado venial, por que ligeramēte cae por bre

enel, y ligeramēte es perdonado. Y perdonase por nueve cosas. ¶ La primera, por oyr missa. ¶ La segunda

da por comulgar. **¶** La tercera, por bendición episcopal. **¶** La quarta, por confesión general. **¶** La quinta, por agua bendita. **¶** La sexta, por pábédito. **¶** La séptima, por góde de pechos diziendo. Señores: así merced de mi peccador. **¶** La octaua, por dezir la oracion del pater noster deuotamente. **¶** La nouena, por oír la palabra de Dios y la predicacion.



¶ Pecado mortal es crecer, o dezir, bazer algo contra la fee de Jeshu cbrísto. e oízes mortal, por quemata el cuerpo, y el ánima eternamente, si muere sin bazer penitencia. Por el peccado mortal pierde el hóbze a dios que lo crió, y pierde la gloria que le prometió. y pierde el cuerpo y el ánima que le redimio, y pierde los meritos y beneficios de la santa madre yglesia. Y los bienes que baze, estando en peccado mortal, no le aprouechana saluacion, aũque aprouechana acrecentamiento de salud y bienes temporales y amenguan. iento de per. ee, y a venir antes en conocimiento del peccado en que esta para salir del. Pero si el peccador se arrepiente del peccado con propósito de no tornar a pecar y se confiesa, al tiempo que lo manda la Sancta madre yglesia, este tal ya esta en verdadera penitencia, y es capaz de los meritos y indulgencias de la yglesia, y los bienes que baze le aprouechana todo.

¶ Los peccados mortales son siete.

¶ El primero, Soberuia.

¶ El segundo, Auaricia.

¶ El tercero, Luxuria.

¶ El quarto, Ira, **¶** El sexto Embidia. **¶** El septimo

Acidia. Contra estos siete vicios, ay siete virtudes.

¶ La palmera, humildad, contra soberuia.

¶ La segunda largueza, contra auaricia,

¶ La

tercera castidad contra luxuria. ¶ La quarta paciencia contra ira. ¶ La quinta temperança contra gula. ¶ La sexta caridad contra embidia. ¶ La septima diligencia contra pereza.

¶ El peccado mortal se perdona por quatro cosas.

¶ La primera, por contricion de corazón.

¶ La segunda, por confesion de boca.

¶ La tercera, por satisfacion de obra.

¶ La quarta, por proposito de no tornar a peccar.

¶ Estos son los cinco sentidos corporales.



¶ El primero, ver contra este es contemplar. ¶ El segundo es oír, contra este es oír. ¶ El tercero es gustar, contra este es abstinencia. ¶ El quarto es oler, contra este es pensar de que eres formado. ¶ El quinto es tocar, contra este es obrar buenas obras.

¶ Las obras de misericordia, que qualquier Christiano deue cumplir, son catorze: Las siete corporales, y las siete espirituales. Las siete corporales son estas.



¶ Visitar los enfermos. ¶ Dar de comer al que ha hambre. ¶ Dar de beber al que ha sed. ¶ Redimir al que es captiuo.

¶ Vestir al desnudo, que lo ha menester.

¶ Dar posada a los peregrinos. ¶ Enterrar los muertos.

¶ Las otras siete obras de misericordia espirituales, son estas que se siguen.



¶ Enseñar los simples que no saben.

¶ Dar consejo al que lo ha menester.

¶ Castigar al que a menester castigo.

¶ Perdonar al que erro cōtrati.

¶ Sufrir las injurias de tu proximo con paciencia, y aboliēte y al sanudo.

¶ Cōsolar los tristes y descōsolados.

¶ Rogar a dios por todos los viuos, y los

mueutos. Por los viuos que sean apartados del mundo y hagan bien: por los muer tos, que dios los saque d̄ pena y lleue a su sancta gloria. Amen.

¶ Los enemigos del anima son tres.

¶ El primero, el mūdo. ¶ El segundo el diablo. ¶ El tercero, la carne. Este es el mayor: por que la carne no la podemos echar de nosotros, y al mūdo y al diablo si.

¶ La confesiō para ayudar a missa.

¶ Scilicet spiritus ad sit nobis gratia Amen. Confitemini dño quoniã bonus: quoniã in seculũ misericordia eius

Iudica me deus ⁊ discerne causam meam de gente non sancta ab homine iniquo ⁊ doloso erue me.

Quia tu es deus fortitudo mea quare me repulisti ⁊ quare tristis incedo dum affligit me inimicus Emitte lucẽ tuam ⁊ veritatem tuam ipsa me deduxerunt ⁊ adduxerunt in montem sanctum tuum ⁊ in tabernaculo tua. Et introibo ad altare dei: ad deum qui letificat iuuentutẽ meam. Confitebor tibi in cithara deus deus meus quare tristis es anima mea ⁊ quare conturbas me Spera in Deo quoniam adhuc confitebor illi salutare vultus mei ⁊ deus meus. Gloriã patri. ⁊c. Sicut erat in ⁊c. Amen. ⁊. Dignare domine dic isto. R. Sine peccato nos custodire. ⁊. Confitemini dño quoniam bonus. ⁊. Quoniam in seculum misericordia eius.

Quia tu es deus fortitudo mea quare me repulisti ⁊ quare

tristis incedo dum affligit me inimicus Emitte lucẽ

tuam ⁊ veritatem tuam ipsa me deduxerunt ⁊ adduxerunt

in montem sanctum tuum ⁊ in tabernaculo tua. Et

introibo ad altare dei: ad deum qui letificat iuuentutẽ

meam. Confitebor tibi in cithara deus deus meus quare

tristis es anima mea ⁊ quare conturbas me Spera

in Deo quoniam adhuc confitebor illi salutare vultus

mei ⁊ deus meus. Gloriã patri. ⁊c. Sicut erat in ⁊c. Amen.

⁊. Dignare domine dic isto. R. Sine peccato nos

custodire. ⁊. Confitemini dño quoniam bonus. ⁊.

Quoniam in seculum misericordia eius.

Quod peccator confiteor deo et beate marie virginis et omnibus sanctis eius, et tibi pater in manifesto omnia peccata mea: quia ego peccator peccaui nimis per iram per superbiam, cogitando, loquendo, operando, et in cunctis vitis meis malis deus mea culpa, mea culpa, mea maxima culpa. Ideo precor beatissimam virginem mariam et omnes sanctos et sanctas dei, et te pater ut oreris pro me peccatore ad dominum nostrum Iesum Christum ut misereatur mei.

Misereatur vestri omnipotens deus, et dimissis omnibus peccatis vestris perducatur vos dominus in gloriam Iesum christum cum suis sanctis in vitam eternam. **Ad indulgentiam remissionem et absolutionem omnium peccatorum vestrorum et spatium vere penitentie per gratiam sancti spiritus paracliti tribuat vobis omnipotens et misericors dominus. Amen. h. Deus tu conversus vivificabis nos. R. Et plebs tua letabitur in te. h. Orate de nobis domine misericordia tua. R. Et salutare vultum dabo vobis. h. Domine exaudi orationem nostram. R. Et clamor meus ad te veniat. Dominus vobiscum. Et cum spiritu tuo. Oremus. Miserere a nobis domine quesumus cunctas iniquitates nostras, ut ad sancta sanctorum mereamur puris mentibus introire. Sancti spiritus domine corda nostra mundet in fusio et sui rosis intima asperione fecundet. Exaudi quesumus domine supplicium preces et confitentium tibi parce peccatis ut pariter nobis indulgentiam tribuas benignus et pacem**

La bendicion de la mesa en romance.

Señor padre celestial. Los ojos de todas las cosas criadas en este mundo en ti acatan con esperanza que las has de proveer. Y tu señor por tu misericordia abres tu bendita mano y das les manjar cumplido de bendicion en el tiempo de la mayor necesidad con que sostengan su vida: porque entonces te den cumplida alabanza. Gloria sea al padre, gloria sea al hijo, gloria sea al espíritu santo, que en trinidad perfecta, Dios trino y uno

biue y reyna por siempre sin fin. Alabança sea a ti dios padre, porque eres la perfecta caridad, quien esta en caridad esta con dios, y dios esta en el. **Pater noster.**

Gracias a dios se daran despues de comer. **T**odos spiritu que biue alabe al señor, y tu señor suple nuestras flaquezas y que misericordia denos. **G**racias y alabanças sean a ti señor. **D**ios todo poderoso agora y para siempre por todos los beneficios que continuamente nos das: y rogamos te que así mismo ayas misericordia de las animas de nuestros defunctos parientes amigos y bienhechores. **P**legate señor de las sacar de pena y las llevar a tu sancta gloria. **T**u que biues y reyna por siempre sin fin. **A**mē. **P**ater n. **A** dios plega de nos dar su paz miétras en este mundo biuimos, y despues en el otro te plega de nos dar su sancta gloria. **A**men.

La confesion en romance.



Foy pecado mucho errado me confieso a dios y a sancta **M**aria, y a sanct **P**edro, y a sanct **P**ablo con todos los sanctos y sanctas de la corte del cielo. **E** a vos padre digo mi culpa, que peque en comer, en beber, en reyr, en jugar, en escarnecer, en mal desir, en mal pensar, y en mal obrar, y en mal perseucrar, y en los siete pecados mortales ramos y circunstançias que de los descienden, y en los diez mandamientos de la ley, y en los catorze articulos de la fee, y en las catorze obras de misericordia, que no he guardado ni cumplido como fiel **C**ristiano, y con los cinco sentidos corporales que **D**ios me dio, para que le siruiesse y conociesse en todo lo he desconocido y desseruido: y por quanto hice y dije, y consenti, encobri, desencobri, desde el día que nasci, hasta la hora en que estoy

Dico Jo me arrepiendo de buen coraçon y de buena vo-
 luntad, y digo a dios mi culpa, señor mi dios gran culpa
 tenoz perdoname como perdonaste a maria magdale-
 na, y al buen ladron quádose confesaron a ti y te deman-
 daron pdon. Por ende señor a ti me confieso a ti llamo,
 a ti adoro, y en ti creo, y conozco q eres mi dios y mi cria-
 do, y mi redemptor, q me me redcmiste y compraste cõ tu
 preciosa sangre muerte y pasion. Reniego del diablo
 y de todas sus obras y de todos sus consejos y de sus e-
 gaños. Et torno me siervo y vasallo de mi señor Jesu
 christo, y protesto y prometõ de vivir y morir en su sanc-
 ta fee catolica agora y para siempre jamas hasta en fin
 de la hora en que mi anima sea deste mundo tras pasada
 yo de todo sea a su sancto serucio. Y pido por merced a
 la gloriosa virgen sancta Maria, ella que es madre de
 consolacion y piedad, q quiera rogar a su hijo precioso
 mi señor jesu christo, q me quiera perdonar todos mis
 pecados presentes pasados y olvidados. E de aqui a
 delante me guarde, q no cayga en otros. E avos padre
 spual d su pte me absolua y me deys penitencia õlca.

¶ Partes abreuiadas.

Alleluys	Christo	Episcopus	huiusmodi	Psalms	similia
Alfa	Xpo	Eps	hmõl	ps	siha
Antecedens	Christoual	enim	habere	martyres	potesta
Añs	Xpoual	em	hñe	mñes	potas
Autem	christeeleison	epistola	habetur	miserordia	pato
Aüt	Xp̄eet	ep̄la	hñ	mia	p̄r
Antiphona	consequenter	ebdomada	israel	magnifican	
Añs	pñr	ebda	israël	mãgt	
Arguitur	communi	secho	Jesu	pecado	spiritu
Añ	col	schõ	ihũ	pcdo	spũ
Ante	causa	falsa	ideo	maruedis	quoniam
Añ	cã	ffa	iõ	mñs	qm̄
Alcalde	capitulum	igitur	noster	quando	tamen
Alfde	capm	igr̄	nñ	qm̄	em̄

¶ Mexico en casa de Pedro Ocharte, 1569 Años.

combinaciones silábicas. Al fin de la hoja, el *Padre Nuestro* en lengua castellana. El resto del material se da en los idiomas castellano, latín y mexicano.

Es fácil imaginar el trabajo que genera el empleo de este libro trilingüe: maestros y alumnos deben de haber echado mano de todos sus recursos de ingenio y de voluntad, para aprender y para enseñar. De hecho, todos eran maestros y alumnos. De las técnicas utilizadas hay poco datos; de los esfuerzos, la tenacidad y la prontitud, muchos.

A tal extremo fue temprano el proceso de alfabetización en la Colonia que, como ya lo advertimos, sus inicios se remontan al momento en que desputa la comunicación entre vencedores y vencidos. Mendieta nos informa que los frailes “tenían siempre papel y tinta en las manos, y en oyendo el vocablo al indio, escribíanlo”,⁶⁴ y de esta manera —dice Kobayashi— “fueron estableciendo las normas de transcripción latina para el náhuatl”.⁶⁵ Los indígenas, “con mucha brevedad aprendieron a leer [. . .] y el escribir, por el consiguiente, se les dio con mucha facilidad, y comenzaron a escribir en su lengua y entenderse y tratarse por cartas como nosotros, lo que antes lo tenían por maravilla que el papel hablase y dijese a cada uno lo que el ausente le quería dar a entender”.⁶⁶

La alfabetización —conseguida, efectivamente, con facilidad y rapidez— se reducía al aprendizaje de los mecanismos de lectura y escritura en la *lengua indígena*. En cuanto a la comprensión que alcanzaron los indígenas en la lengua castellana, los testimonios no son muy halagüeños. Dice Ventancurt que “lo primero que trataron esos apóstoles franciscanos en Las Indias fue aprehender la lengua de los indios, y enseñar en cuanto les fue posible [. . .] las oraciones [. . .] y ellos aprendían como Panagayos [*sic*] a causa de que igualmente ignoraban el idioma los unos de los otros”.⁶⁷

Las técnicas usadas por los evangelizadores para iniciar a los indígenas en la escritura dan motivo a repetir, no sin asombro, la frase tantas veces dicha: “no hay nada nuevo bajo el sol”. Ciertamente es que los pueblos azteca, zapoteca, mixteca, maya y tarasco se encontraban, a la llegada de los españoles, en una etapa avanzada de la escritura ideográfica: contaban con la posibilidad de “representar las conexiones que hay entre lo concreto y lo abstracto. [. . .] La última fase, la fonética, aparece [en sus códices] en su estado incipiente”.⁶⁸ Por lo tanto, los recursos pedagógicos usados por los misioneros fueron comprendidos fácilmente. Por ejemplo, “la representación de las letras con la de ciertas cosas concretas, [. . .] fáciles de hallarse en las manos de los niños. Así la *A* se representaba con una escala doble, o con un compás; la *B*, con caballetes, o con una cítara; la *C*, con una herradura, o un corazón, etc., todos objetos tangibles”. Añade Ricard que cuando se les daban símbolos con representaciones arbitrarias, los podían manejar porque ciertos caracteres de los manuscritos mexicanos eran también convencionales. En esta instancia, los religiosos ponían “en mano de los [niños] el objeto mismo, que se convenía en que representaran las letras, [. . .] y con ellos aprendían los indios a juntarlos y separarlos, a formar complicación de unos con otros: ni más ni menos que lo que hoy hacen los niños en el Kindergarten”.⁶⁹ Pero aparte “de este método ideográfico, los misioneros se sirvieron de otro netamente fonético. Se representaba el alfabeto con cierto número de animales o de objetos, cuyo nombre comenzara con la letra que se le asignaba”.⁷⁰ Este procedimiento es similar al método onomatopéyico de hoy en día. Podemos decir que de estos mismos recursos

64 Mendieta, *Op. cit.*, Vol. II, p. 62.

65 Kobayashi, *Op. cit.*, p. 241.

66 Mendieta, *Op. cit.*, Vol. III, p. 62.

67 Ventancurt, citado por Valtón, *Op. cit.*, p. 4.

68 Jiménez Rueda, *Historia de la cultura en México*, Vol. I, p. 159.

69 Cf. Ricard, *Op. cit.*, pp. 378-379.

70 Valadés, citado por Ricard, *ibidem*, p. 379.

pedagógicos se sirvieron en general todas las órdenes religiosas que se dedicaron a la enseñanza; aunque muy a menudo se ejemplifique con los franciscanos “por ser ellos quienes con justicia se llevan la palma por su reputación pedagógica”.⁷¹ Con todo, la tarea ha de haber sido fatigante si se considera que, además, se pretendía realizarla en tres lenguas, como lo muestra la *Cartilla*.

No es difícil suponer que dichos conocimientos hayan sido dirigidos sólo a los pequeños grupos de elegidos. Hay referencias que nos permiten inferir que incluso Gante, tan dado a no discriminar, tenía que recurrir a un cierto criterio de selección,⁷² pues la tarea requeriría de atención individual, y ello debe haber robado todo el tiempo de estos educadores: “Mi oficio es predicar y enseñar día y noche. En el día enseño a *leer y escribir*”,⁷³ dice Gante. Mendieta, al referirse a la actividad de Sahagún en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, comenta: “Sin descansar un día trabajó hasta la muerte en la instrucción y doctrina de los niños hijos de principales indios que allí concurren de toda la tierra a enseñarse más perfectamente a leer y escribir”.⁷⁴ Así, durante largos años se fomentó la educación clasista, tanto por la política de la época como por la exigencia de la propia tarea en semejantes circunstancias. La nota siguiente delinea claramente la situación: “En la misma escuela, en otra pieza por sí, o en la misma si es larga, se enseñan a leer y escribir los niños hijos de la gente más principal, después que han sabido la doctrina cristiana, la cual solamente se enseña a los hijos de la gente plebeya allá fuera en el patio, y sabida ésta los despiden para que vayan a ayudar a sus padres, [. . .] aunque en algunas partes hubo descuido en hacer esta diferencia (especialmente en los pueblos pequeños, donde es poca la gente)”.⁷⁵

Cabe preguntarse, ahora, en qué medida estos materiales contribuyeron a la castellanización del pueblo indígena. Obviamente fue de manera muy limitada. La tarea fundamental de los misioneros era evangelizar al pueblo, y a ello atendían. Para tal necesidad se servían de los mismos alumnos que preparaban; aquellos que deben haber manejado materiales del tipo de la *Cartilla* que aquí comentamos. La siguiente cita nos permite referirnos al mecanismo usado para cumplir su propósito evangelizador y notar que en éste no se consideraba la necesidad de castellanizar. Fr. Pedro de Gante dice en su carta del 27 de junio de 1529: “He escogido a unos cincuenta de los [alumnos indios] más avisados, y cada semana les enseño [. . .] predicar dominica, [. . .] estoy atento día y noche a este negocio, para componerles y concordarles sus sermones. Los domingos salen estos muchachos a predicar por la ciudad y toda su comarca, a cuatro, a ocho o diez, a veinte o treinta leguas anunciando la fe católica”.⁷⁶

Si tomamos en cuenta tanto el temor de los misioneros ante el peligro de que los conceptos de la religión cristiana se tergiversaran por causa de malos entendidos, como el conocimiento que Gante tenía de la lengua de los alumnos,⁷⁷ resulta obvio que el franciscano “componía y concordaba” sus sermones en lengua indígena, y que los predicadores —maestros indios— propagaban la fe cristiana en su lengua nativa, y, en el caso de haber intentado llevar a sus hermanos de raza el conocimiento del alfabeto,

71 Cf. Ricard, *ibidem*, pp. 376-380.

72 Cf. Valtón, *El primer libro de alfabetización en América*, pp. 60-61.

73 Gante, citado por Valtón, *ibidem*, p. 59.

74 Mendieta, citado por Valtón, *ibidem*, p. 95.

75 Mendieta, *Op. cit.*, Vol. III, p. 71.

76 Gante, citado por García Icazbalceta, en *Bibliografía mexicana del siglo XVI*, pp. 397-400.

77 Nos referimos, por supuesto, al náhuatl, idioma que funcionaba como *lingua franca* en el imperio azteca, y que se usó en un principio como enlace comunicativo entre los conquistadores y el pueblo vencido. Mendieta nos ofrece una clara idea de la primacía e importancia que el náhuatl había alcanzado: “Esta lengua mexicana es la general que corre por todas las provincias de esta Nueva España; [. . .] en todas partes hay intérpretes que entienden y hablan la mexicana, porque ésta es la que por todas partes corre”. (*Op. cit.*, Vol. III, p. 215.)

habrá sido para transcribir su propia lengua. La fecha de esta carta, 1529, a escasos seis años de la llegada de los tres flamencos, nos indica que había una castellanización o un grado de bilingüismo (lenguas indígenas-castellano) tan limitado, que la comunicación no podría haberse efectuado usando la lengua española.

Lo anterior nos parece importante, no por el hecho en sí, aislado, sino porque señala el rumbo elegido por quienes determinaron el camino de la castellanización. Una revisión somera de la veloz carrera educativa emprendida por los misioneros hace patente que no había una tendencia hacia la castellanización o hacia el bilingüismo en las escuelas que se establecieron durante las últimas décadas del siglo XVI, sino que, al contrario, existía una tajante división que, obviamente, no favoreció el progreso del español entre los indígenas. El gran Colegio de San Juan de Letrán, fundado en 1547 en la ciudad de México, era exclusivamente para alumnos mestizos; el Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo, fundado por la Compañía de Jesús, sostenía “en un edificio anexo, una escuela para alumnos indios”; del Colegio de San Gregorio, fundado en 1575, se dice que “recogían varios niños indígenas”, lo que nos hace suponer que se les otorgaba el carácter de “niños especiales”. Las escuelas que fundó Vasco de Quiroga, en particular la primera, en Santa Fe, cerca de la ciudad de México, y después la de Pátzcuaro, Michoacán, eran exclusivamente para niños indios: “Entre los misioneros predominó el criterio de conservar a los indios en la ignorancia del castellano para apartarlos del peligro de corrupción que podía traerles el contacto con los europeos”.⁷⁸ Ese europeo “rapaz, ambicioso, dado a la carne, que sólo podría dar a los indios malos ejemplos [. . .] y alejarlos del cristianismo “puro”]. La diferencia de lenguas les parecía saludable muralla [. . .], conocer el castellano era un paso a emanciparse, con peligro propio. Quizá se agregaba a estos razonamientos, al menos en algunos y tal vez sin darse cuenta, un secreto deseo de dominio”.⁷⁹

Además, los educadores misioneros se enfrentaron a un problema de heterogeneidad lingüística *sui generis*, no sólo por la variedad en sí, sino porque el contexto político favorecía la dispersión, puesto que los grupos que integraban las distintas lenguas vivían en pugna y “a medida que los sucesivos reinos e imperios se disgregaban [. . .], la concentración dialectal que en un momento impulsaba el dominio de un centro ceremonial sobre los restantes, terminaba transcurrida la hegemonía, en una nueva dispersión dialectal, que el aislamiento, la mutua hostilidad y el etnocentrismo, convertían en una dispersión de lenguas al hacerse los dialectos ininteligibles entre sí”.⁸⁰

Frente a este panorama, la *Cartilla* y materiales similares, así como el programa de educación escolarizada o formal, sin menoscabar su grandeza, no son los elementos que influyeron determinadamente en el avance del proceso de castellanización de las mayorías.

En líneas atrás hemos destacado nuestro interés en la *Cartilla*, tanto por su valor en sí misma como por su semejanza con algunos materiales vigentes que también llevan el rótulo de *cartillas*. En la segunda parte de este trabajo, se presenta el estudio detallado de estos materiales.

Baste señalar, por el momento, algunas características similares entre la *Cartilla* de Gante —representativa de los materiales didácticos de la Colonia en lo que a la enseñanza de lenguas se refiere— y las cartillas que se aplican en México desde hace cuatro décadas:

Las cartillas actuales, en un porcentaje muy considerable, se presentan en dos

78 Jiménez Rueda, *Op. cit.*, Vol. II, p. 263.

79 Ricard, *Op. cit.*, pp. 139-140.

80 Aguirre Beltrán, *El proceso de aculturación en México*, pp. 77-78.

lenguas (español y lengua indígena) y algunas de ellas, en tres (español, lengua indígena e inglés), como ocurre en la de Gante: castellano, latín y lengua indígena.

Los materiales de la Colonia y un elevado porcentaje de las cartillas actuales se inician con el alfabeto de las lenguas presentadas; después se introducen grupos silábicos o palabras aisladas, y de pronto, sin gradación, se va del enunciado al párrafo, cuando no abruptamente al texto, sin discriminación alguna.

El interés de uno y otros materiales se centra en la alfabetización, y se olvida o relega a un segundo plano la enseñanza de la segunda lengua, lo que significa que el alumno adquiere las habilidades de la lectura y la escritura sin entender cabalmente lo que lee y lo que escribe.

Los materiales de hoy en día requieren de maestros bien adiestrados, o tan adultos y entregados como los misioneros de antaño.

Lamentablemente, esta semejanza general entre la *Cartilla* de la Colonia y las cartillas de la actualidad, lejos de favorecer a estas últimas, las hace sumamente vulnerables. Han transcurrido más de cuatro siglos. . . , y los procedimientos empleados son, en el fondo, muy similares. Parece que se ha permanecido al margen del desarrollo de los métodos pedagógicos en lo que a la enseñanza de segundas lenguas se refiere.

2. MÉXICO INDEPENDIENTE

EL LIBERALISMO Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LOS INDÍGENAS

En los albores del siglo XIX, cuando despertó México a su vida independiente, podría haber trascendido la voz dubitativa que acosó, en diversos momentos, a los gobernantes de la Corona: ¿lenguas indígenas o español...? El camino podría haber sido el de las lenguas indígenas porque sus hablantes “constituían el grupo social más numeroso, más o menos el cincuenta por ciento de la población”¹ y porque “sabíase algo en los círculos dirigentes acerca del número, distribución y estructura de las hablas vernáculas”.² Sin embargo, esta vía se fue cerrando y como “no se dio con la clave para derrumbar las barreras lingüísticas, el problema fundamental siguió en pie”:³ la incomunicación. Esto no quiere decir, por supuesto, que el proceso de castellanización iniciado desde los primeros días de la Colonia se hubiera detenido. El peonaje, la servidumbre a que estaba sometido el indio, propiciaron en él la necesidad imperiosa de hablar español. No obstante, este proceso no era intencionalmente estimulado. La situación es más entendible si acompasamos nuestros juicios al espíritu del México zozobante de “la etapa de la inestabilidad y anarquía políticas (1821-1876) en la que penosamente se fueron perfilando y afianzando las instituciones políticas y jurídicas del México moderno”.⁴ Debemos considerar que “al iniciarse la lucha por la independencia sólo 30 mil mexicanos sabían leer”,⁵ lo que dificultaba cualquier programa educativo en general que pretendiera llevarse a cabo. En particular, alguno con miras a la deliberada expansión del castellano encontraría al indígena con las marcas aún frescas del yugo colonial, y brotaría la oposición. Era necesario, primero, llevar a cabo un fuerte cambio de la vieja mentalidad creando una conciencia de libertad; por eso “liberalismo” y “nacionalidad” son dos términos sinónimos del México Independiente. Pero en las condiciones del momento, impulsar en el medio indígena “una amplia difusión del liberalismo era imposible y la misma estratificación del país lo estorbaba”.⁶

El estado de incomunicación entre mestizos e indios favoreció el surgimiento de facciones: una, la de los que actuaban al igual que los colonizadores, sometiendo al

1 Powell, *El liberalismo y el campesinado en el centro de México (1850-1876)*, p. 17.

2 González, “El subsuelo indígena”, en *Historia Moderna de México*, de Cosío Villegas, Vol. III, p. 325.

3 *Idem*.

4 González Navarro, “Las instituciones indígenas en el México Independiente”, en *La política indigenista de México* de Caso, Vol. I, p. 215.

5 Reyes Heróles, *El liberalismo mexicano*, Vol. I, p. XII.

6 *Idem*.

indio a diversos tipos de opresión: “leva arbitraria en el ejército, labores forzadas, [. . .] golpes y azotes”,⁷ lo que debe haber orillado a los indígenas a replegarse, aún más, en sus llamadas *regiones de refugio*; otra, la de quienes veían en el indígena –abierta o socavadamente– una barrera para el desarrollo del país. Powell afirma que “la mayoría de los políticos y escritores liberales ponían siempre sus esperanzas para el futuro de México en la inmigración europea”.⁸ Lo cierto es que entre ellos, algunos luchaban por transformar la realidad mexicana, seguramente con el conocimiento objetivo de las restricciones que el momento imponía. Estos hechos tan dispares explican que los románticos de la época hayan visto al indio y todo lo que a él concerniera como un indicio fascinante de recuperación de nuestro pasado. Los valores que el romántico admira y añora son los mismos que Clavijero, un siglo atrás, defendiera con claro espíritu humanista, demostrando “que los hombres de la América eran en el fondo de sus almas lo mismo que los de Europa; y que si alguna vez han parecido de diferente especie, ha sido porque una triste educación o una dura servidumbre no les ha permitido adquirir las luces necesarias para la conducta nacional de su vida”.⁹

Los románticos son una muestra de lo que en el fondo se buscaba entonces y de la lucha *sui generis* que, de alguna manera, aún se sostiene: consolidar una mexicanidad en comunión con las culturas indígenas.

El problema lingüístico, que siempre ha sido y será de orden político-económico, exige soluciones que emanan de las dependencias educativas. Por eso en ellas recae nuestra atención. Al respecto, y como principio, creemos fielmente, con José María Luis Mora, que “uno de los grandes bienes de los gobiernos libres es la libertad que tiene todo ciudadano para cultivar su entendimiento”.¹⁰ Este concepto, por más que se antoje teoría pura, se nos muestra realizado en la práctica tan sólo con volver la vista a los grandes hombres de la Reforma, herederos de aquella etapa histórica. Con el sólido pensamiento de Mora despunta la educación institucionalizada del México Independiente. En sus ordenamientos iniciales se destaca la Reforma Educativa de Gómez Farías, que, “para mejorar la condición moral de las clases populares, imponía la destrucción del monopolio del clero en la educación y un gran impulso, tanto a la educación elemental como a la superior”.¹¹ La tarea incluía la elaboración de planes de estudio y de programas de enseñanza en todos los niveles, y la creación de escuelas normales para preparar maestros sobre todo en la enseñanza de la lectura y la escritura.¹²

Desafortunadamente, a decir de Castillo, “la Reforma de Gómez Farías no llegó, en verdad, a la escuela primaria [. . .]. *Más bien fue en las instituciones de enseñanza superior donde tuvo repercusión*”.¹³ De todas suertes, éstos eran los primeros pasos hacia una educación popular. Pero en cuanto a la necesidad de castellanizar, ni menciones hubo, por lo que podemos inferir que si la alfabetización llegó hasta los indígenas no fue –por supuesto– bajo un programa preparado especialmente para ellos.¹⁴ En este

7 Powell, *Op. cit.*, p. 22.

8 *Ibidem*, p. 132.

9 Clavijero, citado por Villoro en *Los grandes momentos del indigenismo en México*, p. 97.

10 Mora, “Pensamientos sueltos sobre educación pública”, en *Escuelas laicas*, p. 54.

11 Reyes Heróles, *Op. cit.*, Vol. III, p. 117.

12 Cf. Mejía Zúñiga, *Benito Juárez y su generación*, p. 32. Monroy Huitrón, en su ensayo “Instrucción Pública”, en *Historia Moderna de México*, de Cosío Villegas, Vol. III, pp. 637-638, nos da un resumen de las razones de Mora, que motivaron la Reforma de Gómez Farías: “destruir cuanto era inútil o perjudicial a la enseñanza, establecerla de acuerdo con las necesidades del nuevo estado social, y difundir entre las masas los medios más precisos para el aprendizaje”. (El subrayado es nuestro.)

13 Castillo, *México y su revolución educativa*, p. 52.

57 14 De las cátedras obligatorias de náhuatl, otomí y tarasco impuestas por Gómez Farías, no se

sentido se descuidó “por completo la educación de los indígenas, durante todo este periodo. [. . .] Sólo habrían podido progresar si hasta ellos hubiera ido la escuela; pero [. . .] los medios de comunicación eran difíciles al extremo y los gobiernos [ni enfocaron su atención a este problema ni tuvieron los] recursos para afrontarlo”.¹⁵

En la época de Juárez la educación se nutre de los postulados del positivismo. Juárez veía la necesidad de que una nueva generación viniera a cumplir los ideales educativos liberales que habían sido cortados a tajo por la guerra civil y la intervención francesa. El alma de la Reforma Educativa emprendida por este gobierno es, sin duda, Barreda, principal exponente del positivismo en México y quien preside la comisión de Instrucción Pública en el gobierno de Juárez. “Barreda realizó una hazaña importante: adaptar la doctrina de Comte a la circunstancia mexicana. Consideraba que el positivismo era capaz de poner en orden la mente de los mexicanos, con lo cual terminaría el estado continuo de caos en que el país había vivido”.¹⁶ Se crea, entonces, la *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal*. La educación sería laica, gratuita y obligatoria. En las escuelas de educación primaria del Distrito Federal se enseñaría lectura, escritura, gramática castellana, operaciones fundamentales, rudimentos de geografía, moral e higiene. Bien es cierto que éste es un programa estructurado para una zona urbana, pero “bajo los gobiernos de Juárez y Lerdo, las leyes y reglamentos de instrucción pública, derivados de la *Constitución de 1857*, aunque sólo abarcaban al Distrito Federal y a los territorios federales, fueron seguidos, supuestamente al pie de la letra, por casi todos los estados”.¹⁷

Si alguno de éstos con problema de lengua fue alcanzado por dicha Reforma, cuyo punto de partida era la alfabetización, con seguridad ésta no pudo efectuarse, y si se intentó llevarla a cabo, debe haber sido en condiciones muy precarias. Obviamente, habremos de aceptar sin reservas que en esa época de auge científico no se pudieron plantear de manera explícita todos los problemas que aquejaban y concernían a la educación, entre otros, cómo se alfabetizaría en español a quienes no hablaban dicha lengua, aunque estaba bien estipulado que “el Gobierno procuraría generalizar la educación primaria”,¹⁸ tal como lo había propuesto, por primera vez en nuestra historia educativa, Ignacio Ramírez cuando fungía como Secretario de Instrucción Pública.¹⁹

En 1889, ya en el porfirismo y concretamente en el *Congreso de Instrucción Pública* convocado por Baranda —positivista que advirtió la esencia del problema educativo que concierne en especial a nuestro trabajo— se continúa y aun se refuerza el pensamiento del *Nigromante*. Se confiesa entonces abiertamente el olvido en que se tenía a las minorías étnicas, y se cuestionan asuntos trascendentales alrededor suyo. Baranda pugna por una *educación popular en vez de enseñanza elemental*. Afirma que “la tesis de [la] desigualdad intelectual [de los indígenas] es [. . .] una gran falsedad [. . .] Esta raza en conjunto ha hecho en nuestro tiempo poco en el campo cultural, porque poco es también lo que se ha hecho por elevar su nivel educativo: [. . .] esfuerzos aislados y por lo mismo de poco alcance. Unifórmese la enseñanza primaria obligatoria, y pronto se verá, por los hechos, que no existe la inferioridad de [la] raza indígena”.²⁰ En la

tienen noticias de que estuvieran planeadas para aplicarlas en el problema de lengua que nos ocupa. Huelga decir el número de cátedras que para el caso se hubieran necesitado.

15 Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, p. 255.

16 Vázquez de Knauth, *Nacionalismo y educación en México*, p. 56.

17 Martínez Jiménez, “La educación elemental en el porfiriato”, en *Historia Mexicana*, Vol. XII, núm. 4, p. 519.

18 Juárez, citado por Larroyo, *Op. cit.*, p. 281.

19 Cf. *Escuelas laicas*, p. 124.

20 Baranda, citado por Castillo, *Op. cit.*, pp. 111-112.

fracción 5a. del artículo 68 de la *Ley de Instrucción Pública*, propuesta por Baranda en 1896, se procura “con el mayor empeño, que la enseñanza primaria se difunda entre la raza indígena”. Estaba dado el primer paso: se había despertado la conciencia. Ahora, el problema consistía en pasar de la teoría a la práctica. . .

Con Justo Sierra en el gabinete de Díaz, aparece en el campo de la educación la última luz reformadora —con un decidido espíritu nacional—, antes de oírse el estallido de la Revolución. El programa educativo de Sierra era prometedor y ambicioso. Uno de los ideales que destaca, en cuanto a la escuela primaria, consistía en procurar que la enseñanza fuera, además de instructiva, educativa; que el niño aprendiera no sólo a leer y a escribir, sino también a pensar y a sentir en tal forma que lograra su desarrollo interno. Así se añadían a las características de la educación obligatoria, gratuita y laica, exigidas por Baranda, las de integral y nacional. Sin embargo, pese a los propósitos de Sierra, parece que estos programas no llegaron al mundo indígena. En cambio, los destinados a las zonas urbanas se cumplieron puntualmente. Basta con observar la cantidad de escuelas e institutos que se fundaron en esta época.²¹ Al respecto Cosío Villegas apunta: “En esto el porfirismo [representado por Sierra en el campo de la educación] se retrataba de cuerpo entero: la acción educativa del gobierno se ejercía exclusivamente en la clase media de los grandes centros urbanos, con la vana pretensión de crear una élite de la que manaría más tarde la luz redentora de todo el pueblo mexicano; el poblado pequeño, el campo, es decir, el país, recibiría alguna vez con el andar «necesario» del tiempo el agua de aquel distante manantial”.²² Cosío Villegas se refiere, por supuesto, a la etapa, conocida ahora con el nombre de *individuación*, en el proceso educativo seguido en México y que ocurre cuando, por razones históricas, se vio en un grupo de hombres altamente preparados el germen, la esperanza de que esto sólo fuera sintomático del propio proceso educativo.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Ante la ausencia de materiales específicos para la castellanización de los grupos étnicos de nuestro país, comentaremos algunos otros que pueden representar a todos los usados para la alfabetización en la época del México Independiente.²³ A pesar de que la finalidad de los manuales que veremos no haya sido la de castellanizar, tienen una inevitable relación con nuestro estudio porque pudieron haber llegado a las zonas indígenas.

Es necesario dejar claramente establecido que nuestro trabajo no se dirige al análisis de la alfabetización a los hispanohablantes. Si estudiamos los materiales que cumplen este cometido, es porque nos interesa advertir la manera en que pudieron haber contribuido a la castellanización de los indígenas, aunque por supuesto no concebimos la alfabetización en español a estos grupos sin que previamente conozcan la lengua nacional.

Podríamos decir que en este momento se inicia una *tradicón negativa* de la cual aún no podemos escapar: enviar a las zonas con problema de lengua materiales didácticos escritos en un español indiscriminado, sin considerar que no serán legibles, o bien, lo

21 La Escuela de Medicina, la Escuela de Minería, la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, el Instituto Científico y Literario de Toluca, la Escuela Nacional de Sordomudos, La Sociedad de Beneficiencia para la Educación y Amparo de la Niñez Desvalida, la Escuela Nacional de Ciegos, la Escuela Nacional Preparatoria.

22 Cosío Villegas, “La crisis en México”, en *Extremos de América*, p. 34.

23 En esta sección de nuestro trabajo no haremos distinción entre los términos: *materiales*, *manuales*, *métodos*, *textos*; en ellos quedan considerados aquellos libros cuyo objetivo consistía en alfabetizar.

serán muy parcialmente. Es tan fuerte esta tradición que, en 1959, Torres Bodet considera como una prueba de auténtico progreso llevar a cabo el sueño de Gómez Farías, “defensor de una tesis que encontró realidad durante el presente sexenio [1958-1964]: la distribución de libros de texto gratuitos para los niños de la República”,²⁴ pero lo triste es que, pese al alcance de un ideal educativo, para un grupo considerable de niños indígenas, estos textos siguieron siendo tan distantes como los materiales didácticos del México Liberal.

De entre todas las innovaciones educativas del liberalismo mexicano, sobresale el *Sistema Lancasteriano*, también conocido como *Sistema de enseñanza mutua*. En México la Compañía Lancasteriana se funda en 1822,²⁵ precisamente en el momento ideal, pues en tanto no hubiera maestros que emprendieran la tarea educativa que se exigía al gobierno naciente, el *Sistema de enseñanza mutua* era la solución eficaz y oportuna. “El partido liberal, desde antes de la *Constitución de 1824*, pretendió preparar para su causa a las nuevas generaciones partiendo de los niveles infantiles; de ahí que fundara con profundo empeño la Compañía Lancasteriana, que fue como un rayo de luz en las tinieblas”.²⁶ El *Sistema Lancasteriano* debe su nombre a José Lancaster, cuya idea central era la de una enseñanza mutua, es decir, que los estudiantes más aventajados actuaran en calidad de *monitores* y enseñaran a los que sabían menos. De esta manera unos pocos maestros podían dedicarse a supervisar a los monitores y atender diversas actividades requeridas en la escuela. Este sistema cubrió casi cien años de la enseñanza en México, de 1822 hasta principios del siglo XX; y no sería aventurado afirmar que en algún escondido pueblecito se sigan aplicando sus lineamientos. Fue tal la importancia que alcanzó, que de institución particular pasó a ser Dirección General de Instrucción Primaria, en 1842. “Muchas fueron las vicisitudes por las que tuvo que atravesar esta institución, pero pudo salvarlas, y por mucho tiempo sostuvo la enseñanza gratuita en la República”.²⁷ El *Sistema Lancasteriano*, hoy día, nos sigue pareciendo novedoso y fresco, a tal extremo que bien valdría recapitular sobre él y enfrentarlo a los problemas educativos de la actualidad. Por eso le habremos de dedicar en otro lugar una investigación específica. Por el momento, nos contentaremos con acercarnos a él sólo para relacionarlo con nuestro trabajo.

Por supuesto, este “sistema se adoptó [con firmeza] porque era una solución al problema de la falta de recursos y maestros, [. . .por lo que] estimuló el interés del gobierno y del pueblo por la educación primaria”.²⁸ México era, entonces, tierra propicia para que brotaran las semillas de la enseñanza mutua. Se exigían ya realidades tangibles que permitieran dar los primeros pasos hacia una educación para el pueblo, y en el pueblo estaba el indígena. Por eso nuestro interés en estudiar qué métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura se aplicaron dentro del *Sistema Lancasteriano*, y en qué medida estos materiales didácticos pudieron haber ayudado a los indígenas monolingües de lenguas vernáculas en su proceso de castellanización.

Por la tenacidad con que se introdujo el *Sistema Lancasteriano*; por el tiempo de su

24 Torres Bodet, *Introducción a Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, p. 8.

25 Este sistema surgió en Inglaterra en los inicios del siglo XIX. Sus fundadores en México fueron: Eduardo Turreau, Eulogio Villaurrutis, Manuel Codorníu, Agustín Buenrostro y Manuel Fernández Aguado. Dice Dorothy T. Estrada en su artículo “Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México: 1822-1842”, en *Historia Mexicana*, Vol. XII, núm. 4, p. 494, que Lancaster no fue propiamente el inventor de la enseñanza mutua, sino más bien fue quien la popularizó, pues ya en el siglo XVI era usado este método en España por Juan de la Cuesta. Más tarde, en el siglo XVIII, en la India y Francia se emplearon los métodos de dicha enseñanza.

26 Mejía Zúñiga, *Op. cit.*, p. 22.

27 Monroy Huitrón, *Op. cit.*, pp. 646-647, dice que “para 1843, había escuelas lancasterianas en Querétaro, San Luis, Oaxaca, Zacatecas, Puebla, Nuevo León, Veracruz, Durango, Jalisco, Chihuahua, México, Sinaloa, Tabasco, Michoacán, Coahuila y California”.

28 Castillo, *Op. cit.*, p. 50.

permanecía en México, y por su difusión se hace necesario atender a aquellos factores que denotan, por una parte, la posibilidad de su acceso a las zonas indígenas y, por otra, su posible repercusión en ellas.

Consideramos que toda la mecánica que genera y los métodos didácticos insertados en él, son netamente representativos de la época del México Independiente, al igual que la *Cartilla* de Gante lo es de la Colonia.

No fue fácil encontrar un manual original de dicho sistema. Al fin, fue localizado en las bodegas de la Secretaría de Educación Pública. Es un pequeño libro de 13.9 cm de altura por 9.6 cm de anchura, encuadernado en pasta de cartón y con sello de la Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional del Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública. Su título es: SISTEMA/DE/ENSEÑANZA/MUTUA,-PARA LAS ESCUELAS/DE/PRIMERAS LETRAS/DE LOS ESTADOS/DE LA/REPUBLICA MEGICANA,/POR LA/COMPAÑIA LANCASTERIANA. Lo conforman 91 páginas foliadas más 4 falsas preliminares y 6 finales, más 2 de carátula, 4 de dedicatoria y 2 de índice. Contiene tres ilustraciones y cuatro gráficas desdoblables. Fue reimpresso en 1833 por Agustín Guiol, en la calle de las Escalerillas, Méjico.

Su contenido está dividido en tres grandes partes:

I. "De la escuela y su aparato", II. "De la clasificación de la escuela y división de la enseñanza" y III. "Instrucciones generales del orden".

SISTEMA DE ENSEÑANZA MUTUA.

Dividido este tratado en tres partes, la primera dará una idea del salón de la escuela y de su aparato; la segunda del método y orden de la enseñanza, y la tercera de la disciplina de la escuela, y de los deberes del maestro, inspectores é instructores.

Seguramente nada, o poquísimo, de lo concerniente al primer apartado debe haber llegado a las zonas indígenas. Basta con asomarse a las exigencias implicadas en la construcción del edificio —propio para las escuelas de este sistema— y a los enseres requeridos para su adecuado funcionamiento.

PRIMERA PARTE.

I.

De la escuela y su aparato.

LA escuela debe colocarse sobre un terreno elevado y seco, en sitio donde haya poco ruido de campanas, y su piso debe estar á dos ó tres pies sobre el nivel de la tierra. Debe tener un patio donde los niños puedan reunirse antes de entrar en ella, cuyo piso debe ser de arena rodeado de una cerca de altura regular, y colocado de manera que los niños no tengan que pasar por la escuela al salir ó entrar en él.

II.

Del arreglo general de la escuela.

La figura del salon debe ser un paralelogramo, cuyo largo sea por lo menos como des veces su ancho.

Las paredes deben tener de 18 á 20 pies de altura, y estar blanqueadas para el mayor reflejo de la luz; para lo que tambien se hará á cada lado del salon el mayor número posible de ventanas con sus vidrieras colocadas en unos marcos, los cuales puedan moverse por medio de un eje que pasa por su centro hácia adentro por medio de una cuerda, de modo que caiga para abajo: así estará la sala bien ventilada en tiempo de calor, lo que es de la mayor importancia, pues la salud de los niños dependerá en gran parte de esta precaucion. (Lám. I. ^o fig. 5. ^o)

Las ventanas estarán elevadas á unos siete pies del suelo, para que la pared quede libre para los semi-círculos, y que la luz no incomode la vista.

No habrá cuerpo saliente alguno en las paredes; y en caso de la necesidad de columnas para sostener el techo, estas se colocarán en ámbos extremos de las mesas y bancos, para no tener obstáculo alguno en el centro del salon, que pueda impedir el golpe de vista de toda ella.

El piso será de arena ó tierra bien apisonada, y no de piedra ni ladrillos, para evitar el mucho ruido y el polvo que resultaria en los varios ejercicios de los niños.

Es de la mayor importancia que el piso sea un plano inclinado, cuya elevacion será de un pié en cada veinte de longitud, para que se pueda ver á todos los niños desde la plataforma.

Esta plataforma se colocará en la parte menos elevada del salon; su altura, longitud y latitud serán proporcionadas á ella; tres pies de altura serán suficientes.

Se colocará el bufete del maestro en el centro de esta plataforma, y á cada lado otro pequeño para los inspectores de órden.

La puerta de entrada estará cercana á la plataforma, para que el maestro vea los que entran y salgan, y tambien para que los que gusten visitar la escuela, la vean de un extremo á otro apenas entren.

En el centro de la sala se colocarán las mesas y bancos, dejando libre entre ellos y la pared un pasillo de unos seis á cuatro y medio pies de ancho para la formacion de los semi-círculos.

Los pies de las mesas y bancos estarán elevados en tierra á un pié ó mas de profundidad; deben tener de cinco á seis pul-

gadas en cuadro: su número será proporcionado á la longitud de la mesa ó banco; un banco que tenga veinte pies de largo necesita seis pies para sostenerle, y estos estarán colocados de modo que no caigan enfrente de los de la mesa, pues incomodaría mucho al niño que tuviese que sentarse en aquel puesto.

III.

De las mesas y bancos.

En ninguna escuela debe haber mas de cincuenta mesas, ni menos de nueve: tendrán sus esquinas redondas para evitar que los niños se hagan daño al entrar ó salir.

Para una escuela de quinientos niños habrá seis mesas destinadas para la primera seccion de la primera clase, que es la que escribe en arena; la de doscientos á trescientos niños cuatro mesas, y la de cien niños dos.

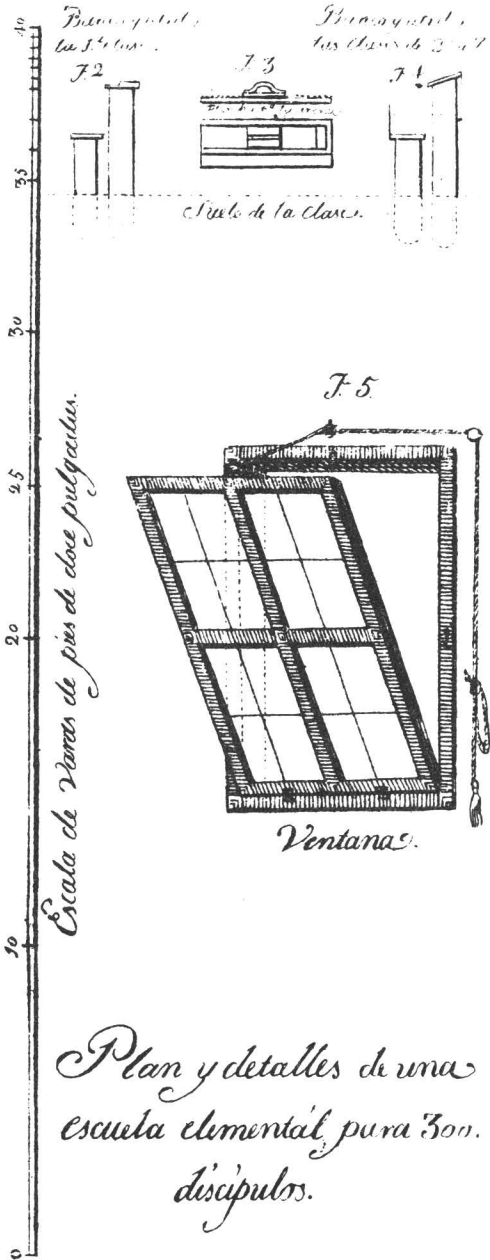
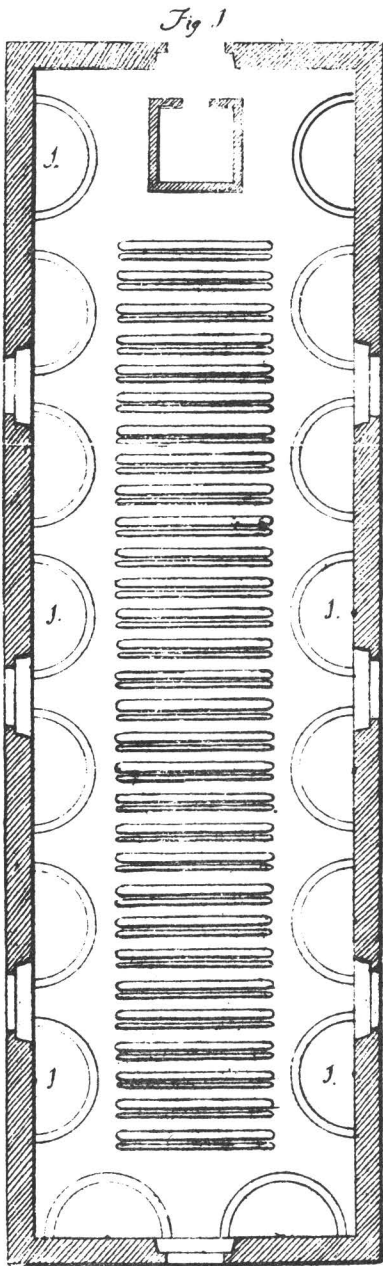
Estas se colocarán á unos seis ú ocho pies de distancia y frente de la plataforma: su altura será de veinte y cuatro pulgadas, y la de sus bancos de catorce á quince. La distancia horizontal de la mesa á su banco será de dos pulgadas.

El ancho de las mesas de arena será de diez pulgadas, las demas de nueve, menos las destinadas para escribir en papel, que también serán de diez pulgadas. Los bancos tendrán siete pulgadas de ancho. (Lám. 1. ^o fig. 2. ^o)

A cada mesa de arena se clavarán dos listones de media pulgada de alto, uno en el extremo exterior y el otro á siete pulgadas de distancia de aquel: el trecho restante quedará libre para que los niños apoyen los brazos al escribir. El espacio entre los listones servirá para contener la arena. A

Como podemos ver, en esta primera parte todo está rigurosamente planeado para lograr una precisa y minuciosa distribución de materiales, medidas, tamaños, formas, etc. Por todo ello, no creemos de ninguna manera que esta parte “de la escuela y su aparato” haya sido respetada o tomada en cuenta en las zonas indígenas, pues si con dificultad había escuelas, sería absurdo pensar que, de haber un lugar especial para la enseñanza, pudiera responder a los lineamientos del *Sistema Lancasteriano*.

Nos permitimos reproducir un plano que ilustra los requisitos que hemos mencionado. En todo se ve la mano de ingenieros y arquitectos, quienes —seguramente— no efectuaban sus trabajos en las zonas que habitaban los indígenas de nuestro país. Con todo, es posible que, mediante muchos ajustes, los maestros rurales hayan podido adecuar sus medios a las necesidades de la instrucción en boga.



Es, en esta primera parte, donde se detallan todos los instrumentos que tanto el niño como el monitor requerían para su trabajo escolar cotidiano: tinteros, pizarras, lápices, listas de asistencia.

IV. *De los tinteros.*

Solo habrá tinteros en las mesas destinadas para escribir en papel, los que serán de plomo ó vidrio, y se sujetarán de modo que no sea fácil á los niños el sacarlos, embutiéndolos en las mesas para que no sobresalgan por debajo, ni en su superficie, á fin de que no haya obstáculo en el movimiento de las pizarras.

De entre todos los instrumentos que se hacen indispensables para el trabajo cotidiano, sobresale el “telégrafo”, que es, dentro de este riguroso mundo de orden, por así decirlo, lo característico en el salón de clase.

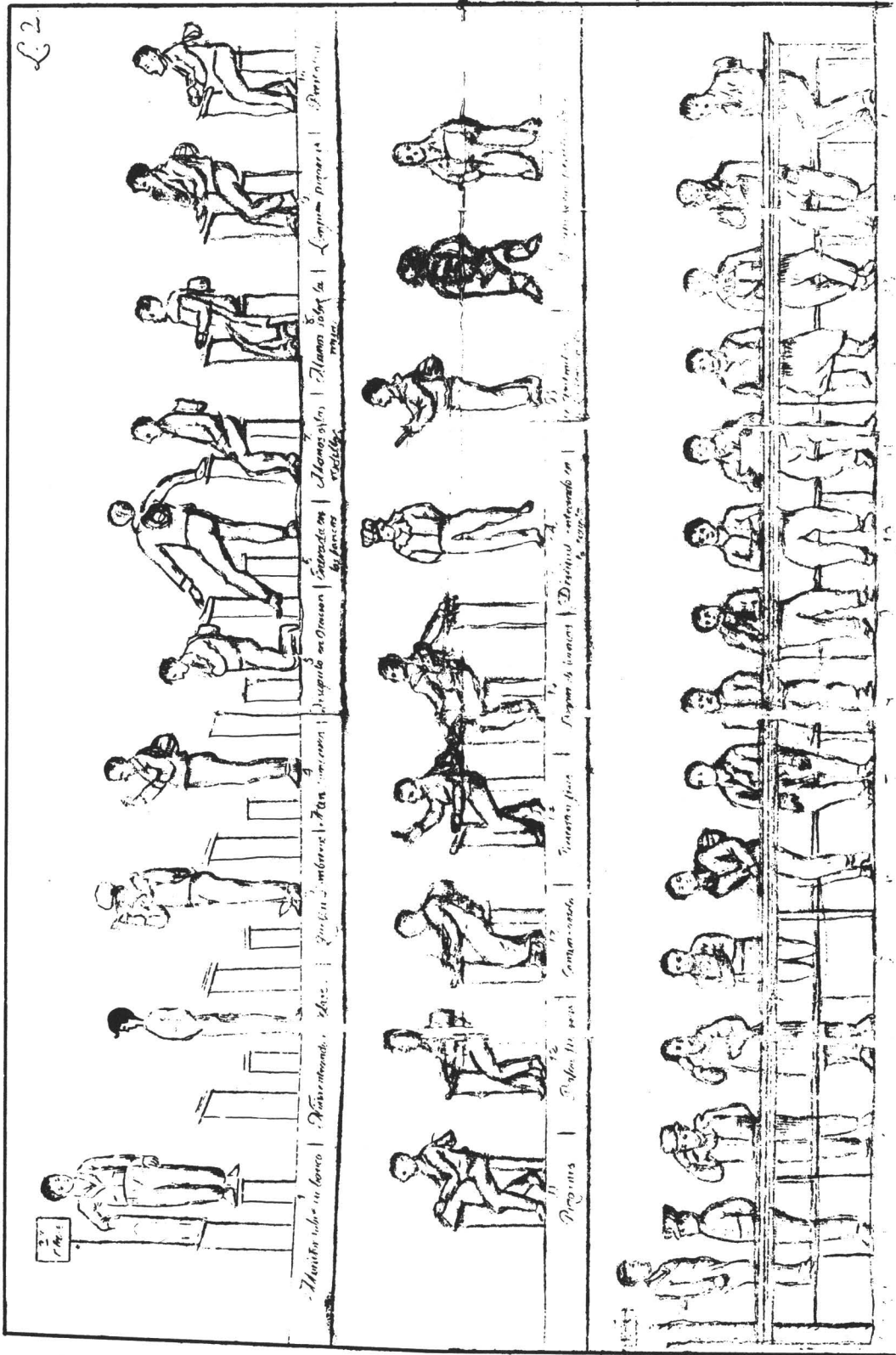
V. *De los telégrafos.*

Los telégrafos son unos palos redondos de una pulgada de diámetro, en cuya estremidad superior se halla una tablita de seis pulgadas de largo y cuatro de ancho que señala por un lado el número de la clase á que pertenecen y del otro las letras EX, que quiere decir exámen. Se colocan en la primera mesa de cada clase menos en la primera junto á la tabla donde se cuelgan las targetas de premios. Cada mesa tendrá su agujero correspondiente ó dos asas de fierro clavadas por la parte de afuera en dicha tabla, á fin de transportar los de una mesa á otra segun el aumento ó disminucion de cada clase: sirven para las varias evoluciones que se hacen con las pizarras.

Nos parece interesante mostrar tanto la ficha de inscripción como los registros de las listas diarias porque ejemplifican el concienzudo afán de perfección de este sistema. Habremos de insistir en la dificultad que el maestro rural pudo haber tenido para llevar a cabo todos los reglamentos. Consecuentemente, el sistema era, en sus detalles, inaccesible para la realidad indígena.

Esta primera parte es, sin duda, la que tipifica al *Sistema Lancasteriano* y la que muestra con claridad que se trata, básicamente, de un sistema. Aquello que pudiera considerarse como un método para impartir las diversas asignaturas queda insertado en los lineamientos del sistema mismo. Al *Sistema Lancasteriano* habían de ajustarse todos los métodos de la época del México europeizado, que no escapa a las modas extranjeras y que quiere aplicar con rigor y “buen gusto” técnicas ajenas.

La segunda parte, “De la clasificación de la escuela”, es esencial en el sistema, ya que es la única que puede considerarse, hasta cierto punto, como método, en tanto que trata de la enseñanza que recibirían los niños: escritura, lectura y aritmética, y la forma de administrarla. Pero todo ello habría de ajustarse fundamentalmente a la



En esta ilustración podemos ver, en el primer grabado, al monitor de pie frente al telegrafo; además, es interesante observar la serie de posiciones que el niño tenía que efectuar rítmicamente, como una actividad dentro del salón de clase.

ESCUELA LANCASTERIANA DE N.

Registro 1.º de inscripción para el año de—

A.

Apelli- dos.	Nom- bres.	Edad.	Profesion de los padres.	Habitacion.	CLASES DE LECTURA								DE ESCRITURA.								DE ARITMETICA.							
					1a	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a	1a	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a	1a	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a
Alvarez	José.	9 años	Pintor.	Calle Real n.º 2.	$\frac{1}{2}$	$\frac{8}{8}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$																		$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{7}$	
Aba.	Manuel	8.	Confitero.	Refugio n.º 5.			$\frac{2}{3}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{4}{6}$							$\frac{2}{3}$	$\frac{2}{3}$								$\frac{7}{8}$	$\frac{4}{5}$		
Azo.	Juan.	12.	Comerciante	Merced n.º 17.		$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$									$\frac{1}{2}$									$\frac{1}{5}$			

REGISTRO 2.º DE ASISTENCIA DIARIA.

Primera semana de Enero.

B.

<i>Nombres.</i>	<i>Lunes.</i>	<i>Martes.</i>	<i>Miercoles.</i>	<i>Jueves.</i>	<i>Viernes.</i>	<i>Sabado.</i>	<i>Observaciones de la semana.</i>
<i>Bellido Juan.</i>	—	†	—	†	—	—	<i>Lastimó á un niño y se escapó.</i>
<i>Bustamante Francisco.</i>	†	—	—	—	/	—	<i>Casi siempre viene tarde.</i>
<i>Bustillos Atilano.</i>	—	—	†	†	—	/	<i>Es muy desaseado.</i>

Segunda semana.

<i>Bellido Juan</i>	—	—	—	—	—	†	
---------------------	---	---	---	---	---	---	--

disciplina del sistema, y ésta, a su vez, al uso de los accesorios o enseres que conformaban la escuela. Tan es así, que el manual ni siquiera propone un texto propio para el aprendizaje de la lectura, sino que recomienda, para el caso, algunas obras diversas:

Las lecciones de la Sagrada Escritura, el catecismo histórico de Fleuri, el Sinon de Nantua (*), las lecciones instructivas de Iriarte en tres tomos, y la economía de la vida humana, parece son las obras mas adecuadas para el objeto.

En realidad, nosotros le llamaríamos “técnica de enseñanza”, que se aplicaba a tres materias: escritura, lectura y aritmética. Como podremos ver, la alfabetización ocupa un lugar preponderante.

SEGUNDA PARTE.

I.

De la clasificacion de la escuela.

Este método consiste en facilitar la instrucción en los varios ramos elementales de la enseñanza.

Está fundado en los principios del orden y de la disciplina, por los cuales y bajo la dirección de un solo maestro, los niños se enseñan y se instruyen mutuamente. Los que tienen mas conocimientos en el escribir, leer ó contar, los transmiten á aquellos que tienen menos.

Los primeros se llaman instructores. Si el número de niños que cada uno de estos tiene á su cargo es grande, puede elegir uno ó mas ayudantes, los que escogerá entre los mismos niños que están á su cuidado, siendo siempre los que mejor escriban.

Como se emplea á los mismos niños para la instrucción en las varias clases de la enseñanza, no se necesita mas de un solo maestro para dirigir una escuela de quinientos á mil niños.

Las indicaciones precisas del *Sistema Lancasteriano* nos dan una visión completa y clara de esta segunda parte:

III. *Escritura.*

Hay tres especies de enseñanza en la escritura: 1.ª la que se hace en la arena que verifican los niños que comienzan en la primera clase, la cual está dividida por lo mismo en dos secciones. 2.ª la que se hace sobre las pizarras, y verifican los alumnos de la segunda sección de la primera clase, y los de las cinco clases siguientes. 3.ª la que se ejecuta en el papel por los de la 7.ª y 8.ª

Dada la seña por el instructor general de comenzar los trabajos, los instructores reparten los lápices á sus respectivas clases. El instructor de la 1.ª dirige á sus alumnos con la voz de mando, *atencion*, ponen los niños el dedo índice sobre la mesa en el borde interior y levantan la cabeza. En seguida señalará con el puntero una letra del tablero, ó de las que están en sus cartones: los niños dirigen la vista hácia la letra, y doblando los dedos de la mano derecha, menos el índice, mantienen la mano izquierda en la rodilla. El instructor pronuncia en alta voz la letra, por ejemplo, N, y dice ene: entonces los niños levantan y descansan el brazo izquierdo sobre el borde interior de la mesa y con el dedo índice de la mano derecha, trazan en la arena la letra indicada. Cuando la han trazado, manda el instructor *manos abajo*; los niños inmediatamente bajan sus manos á las rodillas y permanecen en esta posición.

Nos parece interesante aclarar que, en cuanto a la técnica de escritura, sólo se menciona lo siguiente:

Por la mañana se trazan las letras mayúsculas, y por la tarde las minúsculas, teniendo cuidado que los niños distingan las letras b. d. p. q por su semejanza: trazarán una sola letra cada vez, y hasta que no estén corregidas no se pasará á otra.

Si la primera clase ocupa mas de una mesa, se nombrará para cuidar de la segunda un ayudante que sepa trazar las letras en la arena.

la escuela lancasteriana a la que asistía. A través de su relato, podemos ver el proceso de aprendizaje que el niño seguía para llegar a leer, escribir y contar:

Prevenidos los alumnos, el decurión o instructor de clase, que [...] se hallaba de pie en el extremo de la banca, decía en voz alta, despacio y con un tonillo especial:

– *Primera clase-Atención-A mayúscula*, y apuntaba en el telégrafo la mencionada letra, debiendo advertir que por las mañanas hacía el ejercicio con las mayúsculas y por la tarde con las minúsculas. Todos los niños de la clase, marcaban la letra anunciada con un punzón o con el dedo en la arena e inmediatamente después el instructor por mandato del inspector examinaba los trazos hechos por aquellos.²⁹

García Cubas nos habla, también, de los libros con los cuales practicaban la lectura:

Los libros de texto para la lectura corrida de las dos últimas clases eran los más generalmente admitidos. *El amigo de los niños*, traducido por Escolquis; el *Libro segundo* de la Academia, el *Simón de Nantúa* o el *Mercader forastero*, el *Catecismo histórico* del Abate Fleury, las *Fábulas* de Samaniego o las de Iriarte.³⁰

Como podemos darnos cuenta, los libros mencionados por García Cubas en su descripción son, en su mayoría, los mismos que anteriormente se habían citado como textos propuestos por el *Sistema Lancasteriano*. No creemos que estas obras hayan podido llegar a las zonas marginadas; sería absurdo pensar que hasta aquellas lejanías logran penetrar obras de importación francesa.

[*] *El Simón de Nauntua es una obrita traducida del francés, que mereció el premio ofrecido por una sociedad de sabios en París al mejor libro para los niños de las escuelas de enseñanza mutua.*

Podemos estar seguros que la técnica alfabetizadora de la segunda parte del *Sistema Lancasteriano* llegó a las zonas indígenas, ya que respondía de sobra a las necesidades tanto de lugar como de los niños mismos. No sería nada difícil que los pequeños estudiantes indígenas hubieran aprendido a leer y a escribir trazando, con los dedos, letras en la tierra o en la arena, y que quienes supieran más les enseñaran a los que sabían menos. Esta sería sin duda la gran novedad que pudo haber sido aprovechada en las regiones indígenas.

Por último, la tercera y última parte del sistema, “Del orden en la escuela”, es la más variada, pues consta de una serie de rigurosos reglamentos e instrucciones para los monitores e inspectores, y de una minuciosa serie de tácticas para la distribución de premios y castigos que, podríamos decir, eran tan variados y elaborados como el sistema mismo.

29 García Cubas, *El libro de mis recuerdos*, p. 404.

30 *Ibidem*, p. 85.

Antonio García Cubas hace una detallada descripción sobre este tema:

No escaseaban los castigos extraordinarios, y si el muchacho era malcriado y de mal carácter, entonces era de ver la lucha sostenida por él y el maestro [. . .]. A cada disciplinazo acrecían los chillidos que se convertían en sollozos al terminar la azotaína. Los castigos ordinarios consistían en arrodillar a los alumnos y ponerlos en cruz obligándolos a veces, según la entidad de sus faltas, a hincarse sobre el borde de una regla y a sostener en las manos piedras pesadas.³¹

Hemos expuesto someramente el *Sistema de enseñanza mutua*. No creemos —como lo hemos venido diciendo— que éste, de haber llegado a las zonas indígenas, haya podido cumplirse en todas sus partes ni mucho menos, ya que el mecanismo pedagógico es extremadamente complejo y rígido.

Sin embargo, la enseñanza mutua representaría una gran ayuda para las zonas indígenas, pues dadas las circunstancias de marginación y olvido en que se encontraban, la presencia del maestro se haría casi imposible. De hecho, hoy día la enseñanza mutua es un recurso idóneo al que tiende la educación, puesto que cada vez es más difícil preparar a los maestros que se requieren para las zonas rurales. Sin ir más lejos, los promotores bilingües que actualmente prestan sus servicios en las zonas marginadas no están muy distantes, por sus características, de los monitores lancasterianos. También se sabe que las misiones culturales de Vasconcelos y Rafael Ramírez funcionaban con monitores.

Volviendo a nuestro problema y teniendo en cuenta el remedio que por aquellos tiempos significaría la enseñanza mutua en dichas zonas —nos referimos a las escuelas gratuitas a que asistían los niños indígenas—, nuestra duda vuelve a surgir cuando tratamos de imaginar cómo pudo haber sido la comunicación entre el monitor o portador del *Sistema Lancasteriano* y los estudiantes indígenas. Si era en español, ¿qué podían haber entendido los alumnos de lo dicho por el monitor? Y si era en lengua indígena, ¿cómo podían los niños aprender a leer y a escribir un idioma totalmente desconocido? En consecuencia, la castellanización debe haber permanecido en suspenso. El problema de lengua vuelve a hacerse presente: de muy poco servirían las maravillas o remedios de la enseñanza mutua, si la barrera de la incomunicación no llegaba a ser derribada.

Tenemos que suponer, entonces, que el indígena del México Independiente —como lo veremos al asomarnos a los métodos de alfabetización de esa época— continuaría aprendiendo como lo hiciera con las primeras oraciones en tiempos de Fray Pedro: memorizando, aprendiendo sin comprender, repitiendo palabras españolas que para él no tenían sentido alguno. . .

Presentaremos tres de los métodos más conocidos y renombrados que bien pueden considerarse representativos de la vanguardia educativa de esta época: *¡Escribe y Lee!* de Enrique Laubscher, *Lectura y Escritura Simultáneas* de Antonio Carrillo y *Método Rébsamen de Escritura-Lectura* de Enrique Rébsamen.

Al igual que en la presentación del *Sistema Lancasteriano*, nos vamos a concretar a hacer un somero análisis de estos métodos, teniendo en cuenta sólo aquellos puntos que puedan darnos alguna luz en el problema de la castellanización del indígena.

El primer punto significativo de estos manuales es la fecha de su edición: 1884,

¡Escribe y Lee! ; 1893, *Lectura y Escritura Simultáneas*, y 1899, *Método Rébsamen de Escritura-Lectura*.

Estos textos aparecen ya muy avanzado el siglo XIX, justo en el momento en que las ideas de Baranda y Sierra empezaban a dar frutos concretos, revolucionando las tradicionales bases educativas de México. Partiendo de aquí, podemos ver en estos métodos la teoría llevada a la práctica; es decir, tenemos la oportunidad de comprobar qué tan fielmente cumplían su misión de formar la nueva nacionalidad mexicana, y en qué medida los indígenas la compartían.

En relación con la fecha en que estos textos aparecen, salta a la vista que de 1822, cuando se inicia la enseñanza mutua en México, hasta 1884, en que Laubscher publica su método, no hubo nada notorio y específico en cuanto a materiales de alfabetización; eran las técnicas usadas en el *Sistema Lancasteriano* las que los suplían y en las cuales, más tarde, estos manuales se incrustarían.

Los métodos de Laubscher, Carrillo y Rébsamen tienen varios puntos en común y responden a la misma búsqueda: una nueva técnica para la alfabetización. Nacen los tres dentro del ambiente cultural de la Escuela de Orizaba, que, a decir de Leopoldo Zea, “representó una de las más destacadas orientaciones pedagógicas en las que más tarde [habrían] de descansar varias de las reformas educativas de la Revolución”.³²

Lo más interesante de la Escuela de Orizaba es que consideraba el lenguaje como el núcleo de toda la enseñanza, el instrumento clave para resolver el proceso educativo. Siendo el lenguaje el centro de interés, se buscaban nuevos caminos para la alfabetización. Lo más novedoso de aquellos días fue planteado por la Escuela de Orizaba: fonetismo, método objetivo, marcha analítico-sintética, palabras normales, etc.

La importancia de estos métodos reside en la trascendencia que tuvieron en aquel momento las ideas, innovaciones y técnicas de sus autores. Las ideas de Rébsamen, por ejemplo, se proyectaron, a principios del siglo, por todos los estados de la República en que se adoptaron sus obras: “A la vuelta del siglo, de los 25 estados que había en la República, en 10 ejercían Rébsamen y su generación de discípulos una acción directa; pero su influencia, gracias a sus escritos y planes de organización, se difundía por todo el país”.³³ Lo anterior hace evidente que el método de Rébsamen llegó a todos los estados de la República y por tanto, a las zonas indígenas. No sería aventurado suponer que con los otros textos mencionados hubiera sucedido lo mismo.

Cualquier material relativo a la instrucción, procedente de las esferas gubernamentales, que haya llegado a los indígenas, por supuesto, habría de estudiarse como parte del proceso de su castellanización. Por tal razón, nos interesa su contenido en general frente a la realidad indígena.

¡ESCRIBE Y LEE!

El método de Laubscher está formado por tres partes encaminadas a que “el discípulo aprenda la *Lectura* por medio de la *Escritura*. Lo que ha de *leer* debe previamente *escribirlo*; lo que *escriba* debe ser *leído* y lo que *lea*, *entendido*”.³⁴

En la primera parte, el niño, dice Laubscher, previa la ejercitación de la mano y el ojo, la voz y el oído, aprenderá y pronunciará letras, sílabas y palabras; y al tiempo

32 Zea, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, p. 133. La Escuela de Orizaba fue fundada en 1883 por Enrique Laubscher. En ella se empiezan a experimentar los nuevos principios de la educación primaria, esencialmente la enseñanza objetiva.

33 Larroyo, *Op. cit.*, p. 325.

34 Laubscher, Prólogo a *¡Escribe y Lee!*, p. 3.






que ejercite la escritura sabrá reconocer los sonidos y la pronunciación de lo escrito.³⁵
Ésta es, para él, la parte medular de su método.

PRIMERA PARTE

LAS LETRAS MINÚSCULAS y MAYUSCULAS, MANUSCRITAS
E IMPRESAS.

Sílabas, palabras y períodos.

A. LAS LETRAS MINÚSCULAS.

1		
	i.	
2		
	u.	
3		
	n.	
4		
	ni,	un.

Preguntas: ¿Cuántos sonidos tiene la palabra *ni*?—¿Cómo suena la primera letra?—¿Cómo la segunda? etc.

A medida que van pasando las lecciones, el alumno va reconociendo y practicando nuevos sonidos “suaves y fuertes”, siempre a través de la palabra dividida en sílabas:

Advertencia.—La lección que precede ofrece un vasto campo al maestro, para que haga distinguir clara y perfectamente al discípulo la diferencia de la pronunciación suave de la *c*, cuando le siguen *e*, *i*; y la fuerte, cuando le siguen *o*, *u*, *a*.

Preguntas y ejercicios según número 9.

— —
Z (S-C)
Z (S-C).

VOZ *VEZ*
VOZ, **VEZ,**

ZU-MO
zu-mo.

**ma-iz, mo-zo, na-riz,
zu-mo, zan-co, zo-
rra. u-na zo-rra co-**

Y así continúa el niño aprendiendo todas las letras y sonidos, por medio de una exhaustiva lectura y de una repetición de palabras siempre fragmentadas. Es notorio cómo en esta primera parte, nuclear para la alfabetización, el niño nunca se enfrenta a la palabra como tal, con todo su poder comunicativo, ya que irremediabilmente tiene que acercarse a ésta a través de un cansado silabeo:

d D

d D.

el, la, lo; los, las.

Di-mas, Do-ro-te-a, De-si-de-rio, De-me-tria, Do-min-go, Do-lo-res, Da-mian, Die-go, Dio-ni-sio, Da-niel, Dios, Dí-az, Do-mín-guez, Du-ran-go, Di-ciem-bre.

Dul-ce, dul-ces. Dan-za, dan-zas. Di-a, di-as. Dien-te, dien-tes. Doc-tor, doc-to-res. Di-ne-ro. Do-blez, do-ble-ces. Do-ce-na, do-ce-nas. De-do, de-dos. De-se-o, de-se-os. Dril, dri-les. Du-da, du-das. Due-ño, due-ños. Da-ño, da-ños.

¡Bue-nos di-as, D En-ri-que! ¡Bue-nos di-as, D^a Do-lo-res! Do-ce pie-zas ha-cen u-na do-ce-na. Va-mos á con-tar has-ta do-ce: u-no, dos, tres, cua-tro, cin-co, seis, sie-te, o-cho, nue-ve, diez, on-ce, do-ce. Los Do-min-gos no hay cla-se. ¡Ten con-fian-za en Dios!

Preguntas y ejercicios segun los números 27 y 33.

Explicacion: D. es la abreviatura de *Don*, D^a la de *Doña*.

Nos parece que esta forma de presentar la lengua es negativa, en tanto que el silabeo no representa la lengua hablada —por lo menos en su unidad de palabra.

La segunda parte, “Elementos de la Ortografía”, no varía mucho de la primera; abandona, sí, el silabeo, pero sigue la misma presentación: palabras aisladas con la

sílaba que el alumno debe practicar ortográficamente, así como una serie de oraciones inconexas entre sí.

SEGUNDA PARTE.

Elementos de la Ortografía.

A. PALABRAS CASTELLANAS.

1. güe, güi.

Vergüenza, halagüeno, argüir, antigüedad, averigüeis, desagüe, fragüen, sangüífero, sangüificar, sangüificación, yegüería, yegüerizo; yegüero, yegüita, avergüenzo, degüello, desvergüenza, regüeldo, pedigüeno, agüero, jagüey.

La mentira es una desvergüenza. El juez trata de argüir al acusado del delito. En la antigüedad no habia fusiles ni cañones. ¡Mira esta yegüita! Carlitos es muy pedigüeno; pues pide á cada rato dulces ó frutas á su mamá. Para un discípulo aplicado es muy halagüeno ser elogiado. ¡No fragüeis el hierro, cuando ya se enfria!

Explicaciones: 1. “Libro” es un nombre comun en *singular*, “libros” es su *plural*; del mismo modo “pizarra” es singular, “pizarras” plural; etc.

2. El doble punto sobre la *u* se llama *diéresis ó crema*.

3. La raya que se usa para separar las sílabas de una palabra, lleva el nombre de *quion*.

4. bl, br; cl, cr; dr, fl, fr; gl, gr; pl, pr; tl, tr.

Hablar, aprieto, refresco, aplauso, deletrear, público, Matatlan, recreacion, reflexion, aglomeracion, capricho, patria, Veracruz, palabra, noble, censurable, sobre, posible, abrir, instructivo, agrio, atributo, réplica, nuestro, explicacion, aprecio, suscriptor, Diciembre, milagro, empleo, encuentro, complacencia, ultraje, cocodrilo, reclamar.

Sé escribir, leer y deletrear. ¡Qué milagro! Pero ¿sabes tambien silabear las palabras? Sí, señor; sé que cada sílaba tiene una sola vocal ó diptongo ó triptongo. ¿A qué sílaba

pertenece la consonante que se encuentra entre dos vocales?
A la sílaba que sigue.

Explicacion: Las combinaciones de consonantes *bl*, *br*; *cl*, *cr*, etc., van juntas á la siguiente sílaba.

Ejercicios: 1. Segun leccion 1ª número 1.

2. Copien todas las palabras de las oraciones que tengan una de las combinaciones de consonantes, enumeradas en el epigrafe de esta leccion, y *subrayen éstas*.

3. Segun leccion 1ª número 3.

Por todo lo anterior, nos parece que estas primera y segunda partes de *¡Escribe y Lee!* estaban casi condenadas a la improductividad en la enseñanza del español a los indígenas. La tercera y última parte del método, "Descripciones pequeñas y otros trozos de lectura", está formada por versos y pequeñas prosas. De ellas, hemos escogido dos que nos parecen significativas para nuestro problema: *La escuela* y *El verjel (sic)*. Ambas lecturas muestran claramente que fueron hechas para una mentalidad urbana.

I.

1. La escuela.

En la escuela todo está muy diferente del *cuarto de la casa*. Sobre las *bancas* largas están sentados los *niños*, uno al lado de otro, las *manos* decentemente dobladas, y los *ojos* dirigidos hácia el *maestro*. Este habla con ellos del *padre* y de la *madre*, de los *hermanos* y las *hermanas*, de *animales* grandes y pequeños, de las *flores* que están afuera en el *jardin*, del *sol*, de la *luna* y de las *estrellas*, y les cuenta unas cosas muy bonitas de *Dios*. Eso lo escuchan los niños con tanto placer, que olvidan sus juegos. Pero no solamente están *escuchando*, sino que se *ocupan* tambien por sí mismos. Ora meten las manos debajo de la *cubierta* de su *mesa*, donde se encuentra otra tabla. Sobre esta están puestos la *pizarra* de cada niño, su *libro*, su *regla* y su *pizarrin*. Ora *escriben* los niños lo que el maestro les *dicta* ó ha escrito en el *pizarron*. Entónces las *letras* se ponen en fila, como los soldados de la tropa. Ora se ponen á *leer*. ¡Ah, qué gusto da ver los *libros* aseados! En ellos se lee mucho méjor que en un libro maltratado. Por último, les toca á los niños *calcular*. Esto no es fácil. Por eso, ellos quedan muy satisfechos, si logran hacer bien una *operacion*; y el maestro se alegra igualmente.

Pero ¡cuán pronto corre el *tiempo* en la *escuela*! Ya toca la *campana*, indicando la *hora* de la salida. Entónces los *utensilios* se juntan cuidadosamente; y los niños se levantan y salen en buen orden, sin correr ni gritar.

Ejercicio: Escriban los *nombres* de algunos *objetos* que haya en la *escuela*.

Esta lectura nos ha parecido interesante porque su contenido resume el ideal del *Sistema Lancasteriano*. ¡Y esto, a sesenta años de su inicio, resulta muy significativo! Desde luego que esta escuela, prototipo de limpieza, exactitud y puntualidad, está muy distante de las que había en las zonas indígenas:

Una sola pieza grande y cuadrada con una o dos puertas, mal ventilada generalmente; el suelo desnudo, los niños se sientan en largas bancas, el maestro en una silla de madera tosca, junto a una mesa de encino que apenas tiene un tintero de plomo o un pedazo de botella y algunos pliegos de papel. Por lo demás, como ahí no se escribe, ni se estudia geografía, ni gramática, ni aritmética no hacen falta más utensilios.³⁶

Ante esta descripción, sobran los comentarios de lo que para un niño indígena pudo haber significado, en caso de haberla leído, y más aún, comprendido, la lectura de *La escuela* de Laubscher.

Más adelante nos encontramos con el pequeño texto de *El verjel*:

18. El verjel.

Corren las niñas por el jardín, y alegres gritan: “¡Venid aquí! Hay muchas rosas, violetas mil; ¡pronto, hermanitas, venid, venid!”—“Yo esta azucena me pongo aquí.”—“Yo esta ramita de toronjil.”—“Yo una violeta y un alelí.”—“Yo en las trenzas este jazmin.”

Todas mostrando gozo pueril, bien *enfloradas* salen de allí. Mas si á *mamita* miran venir, todas entonan coro infantil; porque en su pecho se ocultan, sí, flores más bellas que en el jardín.

Ejercicio: Copiarse y aprenderse de memoria.

Es obvio que esta lectura, por su contenido, no podría comunicar nada o casi nada al niño indígena, aun en el caso de que éste supiera español: ¿qué le podría significar el gozo pueril de las niñas corriendo en el jardín?

LECTURA Y ESCRITURA SIMULTÁNEAS

Al llegar a nuestras manos el método de Carrillo, nos impresionó su portada deprimente: frente al óvalo donde está un niño cómodamente sentado, y atendido con especial cariño e interés, aparece la figura encorvada de un indio trabajando. La composición sella dolorosamente la imagen del indio alejado de la instrucción.



“Carrillo rechaza por igual el método alfabético, o del deletreo, y el procedimiento fonomímico, [. . .en la alfabetización]. El método fonético, dice, tortura y desnaturaliza los sonidos de las consonantes, los hace más difíciles de articular para maestros y niños”.³⁷ El autor sigue un proceso contrario al de Laubscher: parte del enunciado. Su metodología consta de tres partes: 1) presentación de la palabra en enunciados; 2) sílaba, y 3) letra, como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

el mulo da una patada en el ojo al muchacho.



*el mulo da una patada
en el ojo al muchacho.*

mi tía va en un mulo
muchacho, dame una mecha.
mamá, mírame el ojo malo.

*patada
muchacho*

*mulo
una*

LECCIÓN XV

el mu|llo da u|na pa|ta|da en el o|jo
al mu|cha|cho.

*el mu llo da u na pa ta da
en el ojo al mu cha cho.*

LECCIÓN XVII

i	e	a	o	u
mi'	me'	ma'	mo'	mu'
o	a	u	i	e
lo'	la'	lu	li	le

El método de Carrillo tiene una ventaja sobre el de Laubscher, en cuanto al problema que nos concierne: parte del enunciado; así, al no fragmentar la lengua en el momento del inicio de la lectura, el niño se aproxima a la lengua hablada. “El notable caudal de conocimientos que Carrillo había recogido, no sólo en las obras didácticas de mayor renombre en Alemania, Suiza, Bélgica, Francia y Estados Unidos, sino en las publicaciones que diariamente recibía [. . .], lo puso al servicio del profesorado nacional en las páginas de su flamante periódico *La Reforma de la Escuela Elemental*, durante cerca de seis años.”³⁸ A pesar de sus adelantos pedagógicos en el campo de la alfabetización, si llegó este método a los niños monolingües de lenguas indígenas, lamentablemente, sobre todo por su temática, ha de haber resultado tan ajeno como ¡*Escribe y lee*!

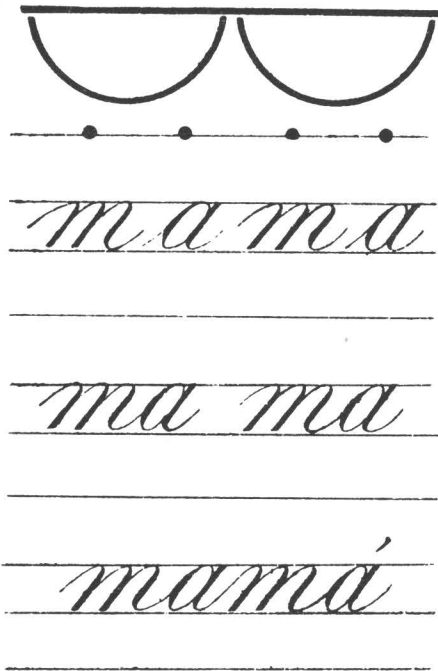
MÉTODO RÉBSAMEN

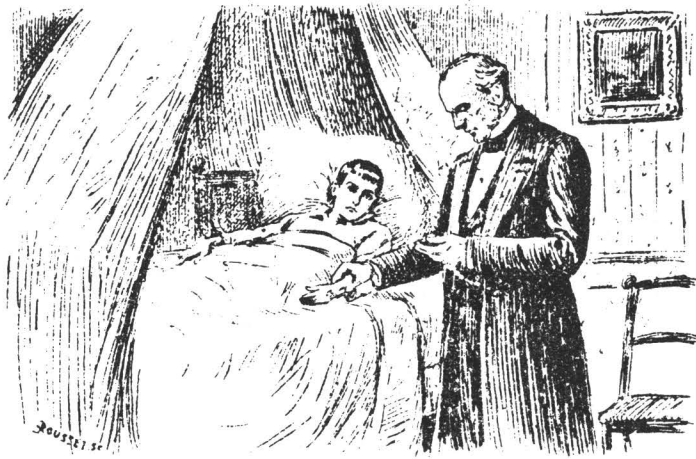
La portada del *Método Rébsamen*, como la del libro de Carrillo, fue lo primero que atrajo nuestra atención; es una rara mezcla de estilos —lo americano y lo europeo fusionados anodinamente— entre los que resalta una construcción clásica, que sin duda simboliza la escuela, combinada con motivos indígenas. La ilustración de esta portada hace evidente, de cualquier modo, el gusto y atractivo que por aquellos días había en México por lo europeo.



El método de Rébsamen, cuyo título completo es *Método de Escritura-Lectura o sea enseñanza de la lectura por medio de la escritura, con aplicación del fonetismo y la marcha analítica sintética (palabras normales)*, consta de dos partes. La primera presenta varias subdivisiones, que Rébsamen llama grados; el primero está formado

por ejercicios preparatorios de caligrafía y coordinación motora, el segundo, llamado “letra minúscula manuscrita”, contiene palabras y frases. Presentamos dos lecciones del segundo grado:





cama

capa, copa, cana,

cuna, coco, codo,

pico, cal, col.

mi gatito come pan.

Insistimos en destacar el tipo de grabados que ilustran estas páginas: nos hablan de un ambiente citadino cien por ciento, en el que difícilmente cabría el mundo de las zonas marginadas. Imaginemos, entonces, el azoro y el desconcierto del niño indígena frente a un mundo totalmente lejano al suyo.

En el tercer grado, aparecen las letras mayúsculas manuscritas, que se practican aisladas y en enunciados que no guardan ninguna relación entre sí. El objetivo es claro: ejercitar la letra que se desea enseñar.

S S Sonora

*Sara, Sofía, Simón,
Sebastián*

L L M M

*Lorenzo Laura, Lu-
ciano, Luisa. - Sabás
Llorente es mi compa-
ñero de escuela. Lagos
y León son ciudades
bonitas. León es más
grande que Lagos.*

La segunda parte del método, titulada "Lecturas fáciles y recitaciones", está formada por textos con temas de interés infantil sin duda singificativos para un niño de la ciudad pero carentes de sentido para el niño indígena.

4. — Nuestra casa.

Nuestra casa se halla en las afueras de la población. Tiene un jardincito al frente y una huerta por detrás. Es de un solo piso. Tiene una sala, un comedor, varias recámaras y una cocina. También tiene por detrás un corredor ancho, donde juego con mis hermanitos. En este corredor hay muchas macetas con perfumadas rosas, exquisitos claveles y otras flores.

Nuestra casa es de mampostería, es decir hecha con piedra y mezcla. El techo es de tejas que descansan sobre gruesas vigas. Los albañiles y carpinteros hacen las casas. El herrero fabrica las chapas y rejas. ¿Ustedes han visto al herrero trabajando en la fragua?

La revisión que de estos tres métodos se llevó a cabo es lo suficientemente precisa como para poder afirmar que no fueron tomados en cuenta —en los proyectos alfabetizadores de los autores— los niños indígenas mexicanos.

En resumen, por todo lo anterior podemos decir que de nada sirvió —en cuanto a nuestro problema— que los maestros de la Escuela de Orizaba hubieran tenido tanta conciencia de la importancia del lenguaje, si esta conciencia no los llevó a pensar en la urgente necesidad de integrar al indígena precisamente a través de la lengua. Tendremos que aceptar, entonces, que “la política educativa del porfiriato se limita casi exclusivamente a la capital, olvidando a la población campesina e indígena”.³⁹ Se elaboraron materiales didácticos para la alfabetización en español suponiendo que con ello se cubriría la necesidad nacional.

NUEVO MÉTODO DE ENSEÑANZA DE FRAY MATÍAS DE CÓRDOVA

El único método elaborado *ex profeso* para la alfabetización de los indígenas —en el México Independiente— fue el de Fray Matías de Córdova. Sin embargo, en él tampoco se atiende el problema de la castellanización. Se dice que fue trabajado con la intención de servir a los grupos étnicos de Chiapas, porque Córdova convivió con ellos por muchos años. Este método, sostiene Torres Quintero, introduce una nueva técnica en la lectura, y por ello llama a Córdova “el introductor o fundador en México de la

39 Monroy Huitrón, *Op. cit.*, p. 14.

enseñanza fonética [...]”.⁴⁰ Lo anterior se explica porque este método surge entre 1810 y 1812, mucho antes de que naciera la Escuela de Orizaba.

Los principios que fundamentan el método de Córdoba son los siguientes:

Honorable ciudadano J. M. del Barrio. - Ciudad Real febrero 5 de 1827. -Apreciable amigo: para satisfacer á Vd. el deseo que me dice tener de instruirse en los pormenores del *nuevo metodo de enseñanza primaria*, debe comenzar suponiendo por ahora, y basta que lo decida la esperiencia. 1º que es ménos trabajo so conocer una letra y despues otra, que de una vez todas juntas las del alfabeto: 2º que si al mismo tiempo se conoce una letra por su figura, su sonido y uso, no se podrá confundir con las demas: 3º que lo primero y lo segundo se puede conseguir formando la letra (cuyo sonido se advierta) sobre los tamaños que se le marquen: 4º que se percibe el uso de ellas combinando los sonidos de cada una: 5º que sabido el silabeo ó esta combinación con cada una de todas un niño, podrá componer y descifrar las palabras escritas, y 6º que el que ya sabe leer de cualquier modo. percibe cualesquiera escepciones que se le hagan. En semejante caso un método de enseñar á leer ajustado á estas consideraciones. puede ser ventajoso, y merecer por tanto, que de él se haga un ensayo a lo menos.

Córdoba ideó un procedimiento fonético a través del cual el niño podía dominar con facilidad las combinaciones articulatorias de los sonidos de las letras. El texto que incluimos da una idea fiel de la técnica utilizada.

De la misma suerte que las vocales se le debe enseñar las consonantes. Para el efecto, y considerando que estas no pueden pronunciarse sin que le anteceda, ó suceda alguna vocal, se anteponen las palabras *letra*, *una*, ó *la*, diciendo: *unab*, *la letrab*, *lab*; y así de las demas. Si se aprende á pronunciar las consonantes terminándolas solamente con la *e* muda francesa será más marcada la pronunciacion en nuestra lengua.

Es preciso hacer entender al niño que las figuras de las consonantes solo son indicativas de la postura que deben tener los labios, el gaxnate o la lengua, ya antes ya después de pronunciar una vocal. Por ejem-

plo: si antes de pronunciar la *a* se cierran los labios, se dirá *ba*; pero si se pronuncia la *a* e inmediatamente se cierran, dirá *ab*; si se hace lo primero impeliendo con fuerza el aliento, se dirá *pa*, y si antes se pronuncia la *a* dirá *ap*; si la boca se cierra con solos los dientes y el labio inferior, se dirá *ja*. y si cerrados los labios, y echando el aliento por las narices, pronunciamos la *a*.

Para la época, este método significa una innovación.⁴¹ Ello resalta, aún más, porque surge con la voluntad de poner de manifiesto una realidad social: “Fray Matías de Córdova pone en relación el problema educativo con las necesidades económicas y sociales de los hombres, y ya hace ver la urgente necesidad de ilustrar a indígenas [...]”.⁴²

Cerramos con Fray Matías de Córdova un siglo de la vida independiente de México. Cien años de silencio con respecto al problema de la castellanización y lo que éste significa para la unidad nacional.

41 Torres Quintero advierte semejanzas profundas entre el camino seguido por Córdova en su método fonético, y los franceses Valange, Bertaud y Danguelov. (*Ibidem*, pp. 4-5.)

42 Larroyo, *Op. cit.*, p. 238.

3. A PARTIR DE LA REVOLUCIÓN...

TIERRA Y EDUCACIÓN

Acampado bajo la sombra del largo periodo del porfiriato, el hacendado vio finalizar el siglo XIX. Bajo esa espesa sombra y la custodia del latifundista, el indígena minaba sus tierras sin descanso. Los sistemas de trabajo en las haciendas se ajustaban a los cánones coloniales: la aparcería y el peonaje con salarios ínfimos, que arrastraban siempre una cuenta de pago semanal en la tienda de raya. “Las víctimas de todo esto fueron en su gran mayoría indígenas semiculturados.”¹ Un factor relevante que los definía como semiculturados, sin duda, era la lengua.

Si por aquel tiempo el acceso a la escuela era, para ellos, algo menos que imposible, “las haciendas parecen haber tenido un efecto cultural considerable sobre los indígenas [...]. Hasta los campesinos que permanecían en sus pueblos y seguían viviendo como indígenas, generalmente reaccionaban ante la presión económica y cultural que ejercían las haciendas, adoptando el español como lengua propia”.² Por ello la hacienda constituye, en el marco de nuestro problema, una etapa de intensa autocastellanización como tiempo atrás, en la medida de las circunstancias, lo fue la encomienda. Ya dijimos que la necesidad imperiosa de comunicarse directamente ha sido siempre *un método eficaz para la enseñanza de segundas lenguas*. El indígena, esperanzado y con presiones económicas, salía de su comunidad en busca de una vida mejor. Ahí, al contacto con el hacendado, el capataz y los compañeros, se iniciaba un “curso intensivo” de español; la lengua constituía su única arma de defensa frente a un mundo indiferente, cuando no hostil.

El problema arriba mencionado estaba latente, y su palpitar se iba vigorizando en la medida que la injusticia se hacía rutina. Junto a éste, otros muchos fenómenos fueron haciéndose manifiestos bajo una política anquilosada, que había esparcido “la fricción en los distritos rurales en un extenso círculo, de manera que cuando llegó el tiempo fue posible poner en movimiento una revolución que encontró amplio apoyo en todas las partes del país, con un definido y específico fin: tierra”.³

La Revolución es una tremenda sacudida a la conciencia del mexicano, que había ido sobreponiendo a los ideales del liberalismo, una tras otra, las capas de su indiferencia y su ambición. Se vuelve a la búsqueda de valores prístinos y auténticos, como queriendo reponer el tiempo perdido, tiempo de olvido y desatención a la clase más necesitada. “La Revolución iniciada en 1910, entre otras de sus virtudes tuvo la de descubrir a México para los mexicanos, [...] libre la expresión del pensamiento, surgió

1 González Navarro, “Propiedad y trabajo”, en *Historia moderna de México*, de Cosío Villegas, Vol. IV, p. 217.

2 Powell, *El liberalismo y el campesinado en el centro de México (1850-1876)*, p. 45.

3 Tannenbaum, *La paz por la Revolución*, p. 166.

en el pueblo el sentimiento de lo nuestro, el amor a la tierra y a los hombres del México ignorado por la mayoría”.⁴

Ahora el hombre del campo ya no oye teorías sobre sus derechos, ahora lucha, si se quiere instintivamente, por ellos. En una contienda que fue “esencialmente obra del pueblo común. Ningún partido organizado estuvo presente [. . .]. *La Revolución fue conducida por pequeños grupos de indios bajo la dirección de jefes anónimos*”.⁵

El camino de esta lucha marca dos propósitos bien delineados: la conquista de la tierra por y para el campesino, y el nacimiento del proletariado obrero. Obviamente, en nuestro trabajo nos interesa el campo, en tanto que ahí nace la escuela rural, a la que iría el indígena.

Urgía cambiar ideas, planear el futuro, y ello con esa fracción de la patria que antes no había participado. Era necesario evitar —a toda costa— que se volvieran a traicionar los ideales del liberalismo, renovados, ahora, con el espíritu revolucionario. Se quería incorporar al esfuerzo por transformar la nación a todos los grupos sociales. “Los revolucionarios, como los liberales, anhelaban crear una nación moderna”.⁶

En este momento de esperanza se empiezan a forjar los nuevos caminos del indigenismo. El renacer a una nueva conciencia significaba buscar la rápida integración del indígena a la vida nacional. Surgieron, entonces, los hombres, las instituciones, los proyectos, todo por abrir el sendero en el que educación y lengua serían las bases.

La tesis incorporativa, que privó en México durante los años de impulso y expansión del aliento revolucionario, expresó nítidamente su concepto de la escuela como el instrumento más adecuado «para integrar a México y crear en nuestras clases campesinas un espíritu rural; para asimilar a dos millones de indios en el seno de la familia mexicana; para hacerlos pensar y sentir en español, para incorporarlos en el tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana».⁷

La escuela rural. La escuela rural es uno de los logros más sorprendentes y trascendentales de la Revolución; con ella, al fin, se hacía realidad la educación popular que por tanto tiempo se había prometido al pueblo. “La protección a la raza indígena educada y dignificada podría contribuir poderosamente al fortalecimiento de nuestra nacionalidad”.⁸ Podríamos decir que el despertar educativo de esta época magnifica el ideal de Flores Magón, quien, en 1906, lanza un manifiesto considerado por muchos como la fuente ideológica de la Revolución.⁹ En él están contenidos los lineamientos educativos básicos, que la escuela rural retomaría vigorosamente. “La empresa educacional es profundamente creativa. [. . .] Intenta penetrarse en el hondo espíritu del pueblo y revelarle el mundo moderno sin debilitar la cultura que él posee y que ha preservado. Éste es el más moderno, el más delicado y sensitivo movimiento cultural de estímulo en gran escala, y de despertar social, registrado en América, y quizá en el mundo”.¹⁰

La escuela rudimentaria. Por primera vez se tenía una escuela específicamente pensada para el indígena, basada en *la enseñanza del español* y con la mira de impartir,

4 Lombardo Toledano, *El problema del indio*, p. 183.

5 Tannenbaum, *Op. cit.*, pp. 135 y 139.

6 Zea, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, p. 16.

7 Aguirre Beltrán, Introducción a *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, de De la Fuente, p. 17.

8 “Programa del Partido Liberal Mexicano”, citado por Monroy Huitrón en *Política educativa de la Revolución (1910-1940)*, p. 15.

9 Cf. Castillo, *México y su revolución educativa*, p. 293.

10 Tannenbaum, *Op. cit.*, p. 295.

a través de él, las otras asignaturas. Esta posición se fundamentaba en la *Ley de Instrucción Rudimentaria* que creó dichas escuelas en 1911.¹¹ En ellas se tendría “por objeto enseñar *principalmente a los individuos de la raza indígena*, a hablar, leer y escribir el castellano. [Estas escuelas estarían] abiertas para cuantos analfabetos concurrieran a ellas *sin distinción de sexos ni edades*”.¹²

Es aquí donde precisamente se enraiza, se “institucionaliza”, una polémica aún vigente: enseñanza directa del español desde los inicios de la instrucción *versus* alfabetización en las lenguas vernáculas desde los primeros años escolares.¹³

Torres Quintero, creador de las bases de la instrucción de la escuela rudimentaria, sentaba sus opiniones respecto a la enseñanza del español a los niños indígenas, en sus conocimientos sobre métodos para el aprendizaje de segundas lenguas, y expresaba que en ellos se exigía “que la enseñanza *no sea por traducción*, que es el peor de los métodos, sino por transmisión directa, tal como hemos aprendido la lengua materna, la cual, como es evidente, no la hemos recibido por intermedio de ninguna otra”.¹⁴ Todo hace ver que había contemplado el problema desde puntos de vista también socioeconómicos, pues afirmaba que la lucha tenaz por conservar las lenguas vernáculas sería “hermoso y deseable para los lingüistas, [...] pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional [...]. La poliglosis es un obstáculo para el progreso dentro de una misma patria [...]. La dificultad no es pedagógica. En último análisis es también económica”.¹⁵

Lo dicho por Torres Quintero fue como un reguero de pólvora, que hizo explotar de inmediato la polémica, que se vio suspendida por la desaparición de las escuelas rudimentarias. . .

Desafortunadamente no encontramos materiales didácticos empleados para la alfabetización en las escuelas rudimentarias ni literatura al respecto. Sin embargo, si Torres Quintero —que desempeñó un papel tan importante en la escuela rudimentaria— es el autor del conocido método onomatopéyico, podemos suponer que muy probablemente éste fue el material didáctico empleado en aquellas escuelas. De no ser así, funcionarían algunos de los textos contemporáneos al de Torres Quintero, que ya hemos comentado en el capítulo anterior.

La Casa del Pueblo y Las Misiones Culturales. Estas dos instituciones surgen en el momento de esplendor de la educación rural, cuando Álvaro Obregón establece la Secretaría de Educación Pública en 1921 y pone a su frente a José Vasconcelos, la figura cumbre de la educación rural mexicana, quien “personifica las aspiraciones educativas de la Revolución como ningún hombre llegó a encarnar, digamos, la reforma agraria o el movimiento obrero”.¹⁶ Vasconcelos pudo trascender, quizá como nadie pudiera haberlo hecho, un momento específico en el que la esperanza habría de funcionar a la medida exigida por su programa. Cosío Villegas llama insólito el nacimiento de la escuela rural de Vasconcelos, y efectivamente lo es, sobre todo si consideramos el tiempo en que surge: México recién salía diezmado de su Revolución. Vasconcelos retoma todo ese producto apasionado, y el zumo de esperanza en él contenido lo torna “realidad con un idealismo que se remontaba, a veces, hasta

11 Monroy Huitrón, *Op. cit.*, pp. 16-17. “Es dentro de las efímeras administraciones de León de la Barra y Francisco I. Madero, en la medida que los recursos lo permiten y, quizá en forma precipitada, cuando se organiza la escuela rudimentaria”.

12 Torres Quintero, *La instrucción rudimentaria en la República*, p. 3. (El subrayado es nuestro.)

13 En los materiales usados por los partidarios de la segunda postura, encontramos que, en ocasiones, se alfabetiza tanto en lenguas vernáculas como en español.

14 Torres Quintero, *Op. cit.*, p. 8.

15 *Idem.*

16 Cosío Villegas, “La crisis de México”, en *Extremos de América*, pp. 44-45.

altitudes místicas. Pero su misticismo no era contemplativo, sino dinámico y propulsor de una voluntad potente, arrolladora, como una fuerza de la naturaleza”.¹⁷

Nacen así las escuelas vasconcelianas con el sugerente nombre de “Casas del pueblo”. En ellas ya no han de copiarse sistemas europeos. Predominará la práctica y la creatividad.¹⁸ Su objetivo central es integrador en los niveles de la comunidad.

Vasconcelos veía en la castellanización el vehículo imprescindible para integrar al indígena a la nacionalidad mexicana, y no consideraba el problema en torno a la polémica sobre la importancia, o no, de las lenguas vernáculas. De la educación del indígena en general, decía: “Recientemente se ha escrito mucho acerca de la mejor manera de educar a los indios de pura raza, siendo numerosos los partidarios de la creación de escuelas especiales de indios; pero siempre he sido enemigo de esta medida porque fatalmente conduce al sistema llamado de *reservación*, [...] y nosotros deseamos educar al indio para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad y no para hacerlo a un lado”.¹⁹

En cuanto a nuestro objetivo (la búsqueda de materiales para la castellanización del indígena o, en su defecto, para su instrucción en castellano), nada específico encontramos en esta época. Sin embargo, sabemos que para Vasconcelos “lo más importante era combatir el analfabetismo y crear escuelas con profusión, con desesperación...”.²⁰ Los maestros misioneros iban por los pueblos indígenas levantando escuelas y adiestrando maestros, y con ellos “iba por lo común la biblioteca ambulante”.²¹ ¿Qué libros contenían esas bibliotecas?

Al terminar el primer año del gobierno de Obregón, se habían repartido 20 mil libros y se habían fundado cerca de doscientas pequeñas bibliotecas en un número igual de localidades. Todavía quedaban 20 mil libros para ulterior distribución. Entre estos figuraban títulos muy importantes: *una cartilla de primeras letras*, cuentos clásicos profusa y bellamente ilustrados, libros de lectura de carácter antológico [...] y los clásicos universales.²²

No sería atrevido asegurar que el niño indígena recibía esas *cartillas de primeras letras* que, de haber logrado su propósito alfabetizador, lo inducirían a la lectura de los otros libros. Lamentablemente, en esta época tampoco se pudo romper la tradición de llevar, para el inicio de la enseñanza del español a los niños hablantes de lenguas indígenas, materiales en una lengua que ellos no conocían o que conocían precariamente. Sin embargo, un hecho fue notoriamente distinto: *el afán por estimular la lengua hablada como una forma directa del conocimiento del español*.

Diariamente, al caer la tarde congregaba [el misionero] a los vecinos en la plaza local para leer con ellos algún diario reciente. Los enteraba de los sucesos del día y los invitaba a comentarlos. Otras veces se aprovechaba la reunión para contar cuentos o para leer en común algún libro.²³

Este espíritu de intercambio de ideas en la tarea del maestro-misionero era parte de la esencia de la filosofía educativa de Vasconcelos.

Con base en la experiencia de los maestros-misioneros, surgen las Misiones Culturales

17 Ramos, *Veinte años de educación en México*, p. 15.

18 Cf. Castillo, Prólogo a *Carapan*, p. XVI.

19 Vasconcelos, “La educación en México. ¿Qué es educar? ”, en *Obras completas*, Vol. II, p. 865.

20 Monroy Huitrón, *Op. cit.*, p. 21.

21 Vasconcelos, “De Robinson a Odiseo”, *Op. cit.*, p. 1602.

22 Castillo, *Op. cit.* p. 250. (El subrayado es nuestro.)

23 Vasconcelos, *Op. cit.*, p. 1603.

en 1924. Las finalidades, ahora, están más programadas. Se envían a las zonas indígenas equipos de maestros especializados en el conocimiento y las necesidades de la comunidad. Este intercambio periódico serviría de asesoramiento y estímulo.

La primera de estas misiones llegó a Zacualtipán, Hidalgo, encabezada por el maestro Rafael Ramírez, quien había estado ligado, desde siempre, a la problemática indígena: “Soy un viejo trabajador de la educación rural de mi país”,²⁴ decía de sí mismo. Era, sin lugar a duda, un gran educador. Bajo su dirección y estímulo vital “se crearon las Misiones Culturales, cuerpos que han recorrido el país levantando el espíritu de los campesinos, llevando a los maestros nuevas ideas y tendencias mejores y coadyuvando al arraigo definitivo de la escuela rural”.²⁵

Ramírez, al igual que Vasconcelos, es una de las figuras educativas que defienden abiertamente la castellanización directa; por lo tanto, las Misiones Culturales heredarían de la “Casa del pueblo” la misma meta: enseñar el español al indígena, y así, definitivamente, integrarlo a la cultura occidental. “La incorporación del campesino y del indio a la civilización —para la escuela de Rafael Ramírez— significaba redimir por igual al uno y al otro; hacerlos recipiendarios de la herencia cultural de la humanidad; integrarles en la comunidad de habla nacional”.²⁶

La defensa que Ramírez hace de la enseñanza del español a los indígenas es objetiva; se basa en su experiencia cotidiana con el mundo indígena, y por eso quizá se advierte el problema con toda nitidez. . . Quería salvaguardar, como cultura alerta, la raíz de nuestro ser e impulsar la integración del indígena para hacerlo que participara de manera auténtica en la nacionalidad mexicana. Por eso se le oían las siguientes opiniones:

Intereses diversos de los de incorporación —en ocasiones buenos, pero a veces socialmente insanos— pueden moverlo a uno a pensar en la conveniencia de mantener a los indios en su estado original de idioma y de cultura, esperando que algún día se realice el milagro de que la raza despierte de su letargo y desenvuelva su civilización propia, pero esta actitud no es seria.²⁷

Así como estas palabras dirigidas a los maestros rurales:

Los inditos que vienen a tu escuela sin hablar ni entender el castellano, son como los otros niños con quienes puedes entenderte en ese idioma, [. . .] pero ese lenguaje distinto de que hacen uso, es tan bueno como el castellano que emplean los otros niños. . .²⁸

Lo que no impedía que buscara la enseñanza —a su ver eficaz— del español. Daba para ello sugerencias que a la fecha siguen vigentes. Y, siempre maestro, decía:

Es necesario que sepas que un idioma no se adquiere haciendo *artificiosos ejercicios de lenguaje* dentro de las horas de clase. Estos ejercicios así, que no surgen espontáneos de *la necesidad o del deseo de hablar y de comunicarse*, no tienen absolutamente ningún valor. Si tú quieres que tus niños aprendan realmente y pronto el castellano, procura entonces ponerlos en situaciones verdaderas y reales que sean propicias para hablar y verás

24 Ramírez, citado por Aguirre Beltrán en el discurso pronunciado en la ceremonia de reinhumación de los restos de los maestros Silvestre Revueltas y Rafael Ramírez.

25 Monroy Huitrón, *Op. cit.*, p. 140.

26 Aguirre Beltrán, *Op. cit.*

27 Ramírez, “La política educativa del nuevo trato hacia los indios”, en *Revista de Educación*, agosto de 1939, p. 10.

95 28 Ramírez, *Cómo dar a todo México un idioma. Resultado de una encuesta*, p. 45.

cómo se les suelta fácilmente la lengua y se les ilumina el pensamiento como por encanto.²⁹

Podemos decir, en resumen, que en el periodo de auge de la escuela rural se siguió la enseñanza directa del español.

Decadencia de la escuela rural. La escuela rural, impregnada de la mística de Vasconcelos fue —de alguna manera— poco “terrena” y, por lo mismo, insostenible frente a los intereses pragmáticos, que difícilmente se hermanan con el idealismo. La ruta marcada para la escuela rural ciertamente era práctica y viable, pero había de contar con la entrega, que es difícil mantener en una causa a largo plazo: la homogeneidad de la nación.

El presidente Calles pretende, en principio, continuar por la línea trazada para la escuela rural, muy a pesar de que la esfera luminosa lanzada por Vasconcelos fuera perdiendo energía. Hay que añadir la problemática religiosa de las contiendas cristeras, que debilitaron aún más su fuerza.³⁰

La casa del estudiante. La escuela rural siguió su marcha. Para reforzarla se inició un proyecto que consistía en traer a la ciudad de México a jóvenes indígenas de diversas comunidades del país, con el fin de que aprendieran básicamente español para que después, al regresar a sus localidades, sirvieran de lazo de unión con el mundo occidental. A las escuelas en que vivían se les dio el nombre de “La casa del estudiante”. Dichas instituciones albergaron a muchachos monolingües de lenguas indígenas, y bilingües que compartían su educación con monolingües de español. El objetivo por alcanzar era difícil y hasta cierto punto contradictorio, porque primero se luchaba por adaptarlos al medio citadino, y después se pretendía que se “sintieran lo suficientemente inadaptados” como para que desearan volver a sus comunidades a cumplir con el plan trazado. Seguramente esto motivó su fracaso, a decir de Del Castillo: “Se introdujeron enseñanzas que no estaban de acuerdo con la realidad ni con las necesidades del indio [. . .]. Tanto se les urbanizó que, por así decirlo, lejos de querer regresar a sus pueblos prefirieron quedarse en la metrópoli”.³¹

No se sabe cuáles materiales didácticos fueron usados en “La casa del estudiante” para efectos de la enseñanza del español o la alfabetización. Sin embargo, podemos suponer, dadas las circunstancias políticas del momento y la efímera vida de la institución, que deben de haber sido los mismos que se empleaban para alfabetizar a los hablantes de español y que, como siempre, quedaban en las manos de los maestros, quienes, en esta larga carrera de castellanización, han venido adaptando todos los materiales que indiscriminadamente llegan a sus manos.

Aunada a la caída de “La casa del estudiante”, nace la desilusión de Moisés Sáenz, personaje que cierra el triángulo, junto con Vasconcelos y Ramírez, de los grandes realizadores de la escuela rural: por aquel entonces —1927—, Sáenz era Subsecretario de Educación y tenía singular entusiasmo y desinteresada entrega por la problemática indígena. Sorpresivamente, al hacer un viaje de inspección por la Sierra de Puebla, cayó en la cuenta de que ni los adultos ni los niños entendían el español, pese al ardiente afán por castellanizar a las zonas indígenas que despuntó desde tiempos de Vasconcelos: “Donde quiera tendrá el maestro rural que vérselas con niños que entiendan tanto castellano, como si fueran criaturas de algún pueblo de África y con adultos tan

29 *Ibidem*, p. 49. Estas sugerencias coinciden con la de uno de los métodos más recientes: el conocido como *método situacional*.

30 Cf. Monroy Huitrón, *Op. cit.*, p. 23.

31 Del Castillo, “La alfabetización en lenguas indígenas: El proyecto tarasco”, en *América Indígena*, Vol. V, núm. 2, p. 144.

ignorantes también en la lengua de Castilla como pudiera serlo un habitante de Polinesia”³²

El impacto de esta realidad produce un cambio de actitud en Sáenz, que vacilaba ya en su antigua y rígida postura de castellanizar directamente al indígena. Sáenz comienza a entrever que quizá la enseñanza directa del español no era lo ideal para iniciar al niño en la educación rural, y empieza la búsqueda, junto con los maestros rurales, de un método adecuado para llevar a las zonas marginadas el idioma nacional. Sáenz pone en tela de juicio la castellanización directa y abre la posibilidad de nuevos métodos, de nuevos puntos de partida para encarar el problema de la enseñanza del español.

Cárdenas da un fuerte impulso al movimiento indigenista que venía debilitándose, y basa su gobierno en la búsqueda de una auténtica política de integración:

No habrá democracia en la América Latina en tanto que los indígenas permanezcan aislados, incultos y en la miseria, y en tanto que los legisladores, los administradores y el ejercicio de la política no los equiparen plenamente al resto de la población.³³

Dados los resultados concretos y palpables de la escuela rural, Cárdenas no está muy convencido de cuáles habrán de ser los métodos o formas ideales para incorporar a los indígenas. Consecuentemente, está abierto a toda idea que les permitiera participar en una forma u otra de los intereses de la nación. En este momento de apertura total, William C. Townsend llega a México con ideas de alfabetizar en lengua indígena. Sus conocimientos de lingüística y su experiencia directa como misionero protestante entre los indios cakchiqueles de Guatemala, eran prometedores en aquel tiempo de expectativa que vivía la escuela rural. Para Townsend, el primer paso que debía dar el niño indígena era la alfabetización en su lengua; más tarde vendría la adquisición del español. Moisés Sáenz, que había visitado las escuelas de Guatemala, invita a Townsend a México para desarrollar un programa de alfabetización semejante.

Tras varios intentos y oposiciones por parte de algunos maestros, como Ramírez, que no querían que se infiltraran en México ideas proselitistas para la educación de los indígenas, Townsend llega en 1933. Formar un equipo de lingüistas especializados era totalmente nuevo en México, donde se introduciría de esta manera una novedosa corriente lingüística. Cárdenas vio la oportunidad de resolver el problema de la enseñanza del español a los indígenas, y bajo sus auspicios el Instituto Lingüístico de Verano, fundado en Oklahoma, inicia sus labores en la República Mexicana en 1935. Es importante aclarar que el ideal de ambos de ninguna forma era el mismo: Cárdenas busca integrar al indio; a Townsend lo mueve el deseo de evangelizarlo.

Con esta nueva corriente se cierra el camino de la castellanización directa y se abre una nueva brecha en la enseñanza del español a los indígenas mexicanos. . .

Posteriormente, en 1939, se realiza en México la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas,³⁴ cuyo fin era consolidar el nuevo procedimiento: alfabetizar en lengua vernácula, antes de cualquier intento de castellanización:

Nos proponemos llevar a cabo la enseñanza del indígena utilizando

32 “Circular del Ciudadano Subsecretario de Educación, Profesor Moisés Sáenz”, en Ramírez, *Op. cit.*, p. 12.

33 Mac-Lean y Estenós, “Planteamientos y soluciones del problema indígena”, en *América Indígena*, Vol. XVIII, núm. 3, p. 235.

34 El prestigio de los lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano iba creciendo. De hecho, los participantes de esta Asamblea eran en su mayoría del grupo de Townsend: Swadesh, McQuown, Pike, etc.

maestros que hablen su propia lengua. Primero le enseñaremos a leer y escribir en su propio idioma, cosa que se puede hacer en muy corto tiempo [. . .]. Después se le impartirán los conocimientos elementales en su propio idioma —la cual debe ser la tarea principal en todas las escuelas del país— procediendo rápidamente a la enseñanza de la lengua nacional.³⁵

Había que llevar a la práctica las teorías defendidas por los filólogos y lingüistas de la Asamblea. Surge, entonces, la idea de crear el *Proyecto Tarasco*. Dicho proyecto se puso en marcha en 1939, dirigido por Mauricio Swadesh:

- 1o. Swadesh reunió a 20 estudiantes monolingües de purépecha.
- 2o. Durante un mes, recibieron un curso intensivo para la preparación del alfabeto tarasco, así como los métodos más eficaces de alfabetización, traducción y propaganda.

Este proyecto tuvo una vida efímera: apenas un año. No se conocen los materiales didácticos que en él se utilizaron y, por lo mismo, no pudimos aprovechar esta experiencia del indigenismo.

Congreso Indigenista de Pátzcuaro. Este Congreso viene a simbolizar el inicio de una nueva era. Es como el cúmulo de inquietudes y búsquedas de los años anteriores, que se van a traducir en un renacimiento indigenista con un enfoque totalmente fresco y diferente. La figura del indígena va a ser revitalizada con una nueva visión: la solidez científica.

El Congreso de Pátzcuaro marca en México una etapa de vital importancia: la del nuevo rumbo que toma el indigenismo renovado en la ciencia. Se rompen las barreras de la “vieja tradición indigenista” para seguir, desde un principio, el camino hacia el indio: por ello, podríamos llamar al Congreso la génesis del indigenismo moderno en México. En él van a nacer los nuevos conceptos y la nueva visión del indio: querer integrar al indígena ya no sería producto de un entusiasmo pasajero surgido de un “movimiento lírico y sentimental”,³⁶ sino que nacería de una conciencia objetiva, despertada en la violencia de una realidad mil veces olvidada:

Si no puede negarse que la atención a los problemas y al desarrollo de las comunidades indígenas ha sido una realidad operante hasta cierto grado, en diversas épocas y en diversos países, también es verdad que hay que aguardar hasta el año 1940 para encontrar al fin una nueva actitud decidida a enmarcar el problema de manera integral en todo el ámbito del continente americano.³⁷

Esto, referido al campo de la lengua, era, realmente, un avance, pues significaba que el problema lingüístico del indio iba a encararse, por vez primera, desde el punto de vista de la ciencia, con materiales y métodos basados en los progresos de la lingüística.

La lengua vernácula, como principio de la trayectoria educativa del indio, triunfaba sobre la castellanización directa. El criterio quedaba establecido; ahora sólo restaba llevarlo a la práctica con materiales didácticos que lo hicieran realidad. De esto se

35 Villa Rojas, “Resultado de la orientación antropológica en la educación indígena del México actual”, en *Anuario Indigenista*, Vol. XXIX, p. 219.

36 Cf. Comas, “Razón de ser del movimiento indigenista”, en *América Indígena*, Vol. XIII, núm. 2, p. 137.

37 León-Portilla, “Teoría y práctica del indigenismo interamericano”, en *América Indígena*, Vol. XXIV, núm. 4, p. 335.

encargaría el Instituto Indigenista Interamericano, nacido como fruto del Congreso de Pátzcuaro y, más tarde, el Instituto Nacional Indigenista, que concretamente se haría cargo de los problemas específicos de la acción indigenista mexicana.

El Instituto Nacional Indigenista. La creación del INI fue como la coronación de los ideales del Congreso Indigenista de Pátzcuaro.

Alfonso Caso lo funda en 1948, con base en los lineamientos y el enfoque científico con que el Congreso de Pátzcuaro había definido el indigenismo moderno:

La labor del Instituto Nacional Indigenista ha sido concebida para tratar los problemas de las comunidades indígenas en forma integral, conservando y fomentando los aspectos positivos de la cultura de esas comunidades, y proporcionando los medios para elevar el nivel cultural en todos los aspectos de la vida colectiva.³⁸

Con la labor del INI llegamos al fin de nuestra larga búsqueda de materiales especialmente diseñados para la enseñanza del español a los indígenas de México. Éstos resultaron ser las *cartillas*.

Como atrás se ha dicho, no deja de ser una coincidencia asombrosa que a casi cinco siglos de distancia, habrá de partirse, para la enseñanza de la *lengua hablada, a través de la lengua escrita*. . .

La polémica de la lengua. Uno de los argumentos más importantes que esgrime la mayoría de los antropólogos en favor de la lengua vernácula es que, de acuerdo con la psicología, el elemento esencial de identificación para la sociedad y para el individuo es la lengua. La lengua materna será, pues, la vía necesaria para el encuentro del indio consigo mismo:

El idioma nativo es el vehículo natural para la expresión de las cosas anímicas, el vehículo natural por el cual se establece y se mantiene la cohesión del grupo étnico. Y es por eso que todo grupo humano lucha conscientemente, y hasta desesperadamente, por la conservación de su idioma natural.³⁹

Sin embargo, pese a la conclusión a que estas interpretaciones han llegado, hay algo que hace pensar que el indio quiere hablar español: intuye y en ocasiones siente profundamente que el español es necesario para salir de su marginación. Es obvio que si el indígena, a través de la carretera, la radio o el contacto directo con el mundo mestizo, entrevé “ventajas”, “privilegios”, desee alcanzar ese mundo por medio de la lengua. Esto es una realidad que tanto los defensores de la lengua vernácula como los de la castellanización directa han vivido:

Los padres sabían que sus hijos necesitaban aprender a leer y escribir en español y no en su lengua nativa en la que no había nada escrito y en la que, además, sabían hablar. Esta objeción se refería al uso de cartillas en el idioma mixteco y al uso de esta lengua en la enseñanza.⁴⁰

Esta oposición de los padres a que sus hijos se alfabeticen en su lengua es común en las zonas indígenas:

38 Caso, *¿Qué es el INI?*, p. 55.

39 Lipschutz, “El movimiento indigenista y la reestructuración cultural americana”, en *América Indígena*, Vol. XIII, núm. 4, p. 283.

40 Arana, “Importancia de la lingüística en la alfabetización en lengua indígena”, en *Anuario Indigenista*, Vol. XXVIII, p. 93.

Una [...] categoría de obstáculos eran razones de carácter social, que hacían aún más difícil el trabajo, ya que representaban la oposición seria y enérgica por parte de los padres de familia, quienes se mostraban renuentes a mandar a sus hijos a una escuela que no satisfacía la aspiración que todo padre mazateco finca en la escuela, esto es, que su hijo aprenda a hablar, entender, leer, escribir y contar en español.⁴¹

De todas formas, los defensores de un programa de instrucción que se inicie por la alfabetización en lenguas indígenas, insisten en que alfabetizar al indio en su lengua equivale a darle armas de confianza y seguridad que más tarde le ayudarán a enfrentarse, sin temor, al español. La alfabetización en lengua vernácula es, para ellos, un requisito indispensable para la castellanización, no obstante el evidente obstáculo que representa este ideal, dada la cantidad de lenguas, variaciones y dialectos de cada zona indígena; obstáculo con el que se ha tenido que enfrentar un buen número de antropólogos. Ricardo Pozas, en su ensayo *Del monolingüismo indígena al bilingüismo en lengua nacional*, relata sus experiencias en el Centro Coordinador de la zona mazateca del Papaloapan, donde se aplicaba el programa alfabetizador del INI. Uno de los más grandes problemas que se presentaron al tratar de cumplir con éste fue el “buen número de dialectos que la lengua mazateca tenía en una área geográfica reducida [...]. Las diferencias dialectales son tan profundas que hubiera sido necesario preparar igual número de cartillas al de los grupos donde se iba a actuar, así como entrenar tantos grupos de promotores como dialectos estuvieran representados en las escuelas. Esto implicaría nuevos cursos de carácter técnico entre los promotores”.⁴²

Cabe recordar que antes del Congreso de Pátzcuaro, los criterios sobre la alfabetización en lengua vernácula o la castellanización directa no estaban fijos, aunque había —como se ha visto— una marcada y segura predilección por la enseñanza directa del español: desde las escuelas rudimentarias de Torres Quintero hasta las Misiones Culturales de Rafael Ramírez, la castellanización se pensaba como el único camino seguro para la integración del indio. En el artículo de Carranza, “Labor lingüística de la escuela rural. La enseñanza del español frente a las lenguas indígenas”, nos podemos dar cuenta clara del sentir que el maestro rural tenía por la enseñanza del español: “El escollo del idioma debe ser resuelto por la escuela primaria: la rural castellanizando, y la urbana convirtiéndolo en un arte de mejor expresión”.⁴³

El profesor Javier Carranza apoya abiertamente la castellanización directa, que era llevada a los niños indígenas a través de la metodología que Rafael Ramírez propusiera años antes: “Para la castellanización empleamos los maestros (rurales), un método que bien podríamos llamar de situaciones reales o de conversación a base de intuiciones [...]. Nosotros imitamos a la madre, aprovechando todas las oportunidades, o bien creándolas, motivándolas, para que haya un interés en ellas, y así empleamos el juego, el canto, el aseo personal, los cultivos, etc. Allí, haciendo las cosas motivadas enseñamos al niño a hablar constantemente”.⁴⁴

“Los alumnos que inician sus estudios en la Escuela Rural, son enseñados en la forma siguiente:

I. La enseñanza del saludo en castellano, en sus diversos aspectos.

41 Pozas, *Del monolingüismo indígena al bilingüismo en lengua nacional*, p. 10.

42 *Ibidem*, pp. 6 y 8.

43 Carranza, “Labor lingüística de la escuela rural. La enseñanza del español frente a las lenguas indígenas”, en *Investigaciones lingüísticas*, Vol. I, núm. 2, p. 120.

44 *Idem*.

II. Pronunciación castellana de las palabras *casa* y *escuela*.

III. Enseñanza intuitiva de las partes del cuerpo humano.

IV. Presentación de los útiles escolares, haciéndolos pronunciar, por su intuición, el nombre, color y utilidad.

V. En la misma forma, pronunciación de las palabras que forman los anexos de la escuela, y utilidad de cada uno.

VI. Pronunciación de cada una de las herramientas de labranza, del jardín, hortaliza y campo de cultivo.

VII. Intuición y pronunciación de las herramientas que se ocupan en los trabajos manuales, escolares, del taller, y otros que visitaren los alumnos en la comunidad.

VIII. Pronunciación de los útiles de la cocina y de otros grabados domésticos, más comunes en la región.

Ejercicio de acción.

Explicación, por el maestro, de acciones ejecutadas por él e imitadas por los alumnos, advirtiendo que el ideal de los ejercicios anteriores, y los subsecuentes, es hacer concebir la idea, y expresarla, procurando en lo posible *no traducirla* al idioma indígena." Estos ejercicios pueden ser:

1º Platicar con los alumnos.

2º Contar objetos.

3º Hacer rayas y dibujar en el pizarrón, pizarra o cuaderno.

4º Cantar en la escuela, en el patio, en el jardín, etc.

5º Tocar la campana, la puerta, la ventana, el violín, etc.

6º Cerrar y abrir la puerta o la ventana.

7º Andar, caminar, correr, formarse, jugar, brincar, etc.

8º Barrer, sacudir, regar, limpiar, lavar, bañarse, etc.

En el primer grado, los alumnos tienen un adelanto mediano, y bajo este concepto, se comienza a enseñar, de la manera siguiente:

1º Leer frases y escribirlas conforme al método natural que aplicamos.

2º Conversaciones relacionadas con las actividades que resultan de la aritmética, pequeñas labores del jardín, hortaliza y pequeño huerto escolar.

3. Cuidado de algunos animales domésticos.

4º Labores manuales, de utilidad práctica.

5º Formación de un pequeño museo escolar, con objetos que los alumnos recolectan en las excursiones del campo.

6º Algunos juegos organizados, y gimnasia.

En el segundo grado, y los que siguen, son las mismas actividades anteriores, aunque con mayor extensión, aumentando el vocabulario español: Se ejecutan ejercicios orales y escritos, en que a los alumnos se les hace adquirir percepción para que expresen sus ideas.

Además de seguir el procedimiento anterior, se tiene en práctica

la campaña pro Lengua Nacional, que consiste principalmente en *no admitir que los alumnos hablen su dialecto dentro y fuera del salón*, no descuidar oportunidad para corregir la torpe pronunciación, la mala construcción y las torcidas interpretaciones.

Es de notarse que cuando los maestros se valen del idioma indígena, para traducir el castellano, no toman interés en aprenderlo los escolares, quizá porque oyen su dialecto, y saben que el maestro les entiende, o bien les platica, y fuera de la escuela, no sienten necesidad del castellano, sino al contrario, son objeto de burlas los alumnos que lo usan en sus casas. Por esta razón, se ha optado por castellanizarlos,

Esa “no traducción al idioma indígena”; esa “no admisión del dialecto de los niños dentro y fuera del salón de clases” fueron más trascendentes y poderosas que todo lo moderno y accesible que pudo haber sido el método castellanizador. Las absurdas prohibiciones al niño de usar su lengua, constituyen el punto del que parten muchos educadores y antropólogos para defender en forma tajante y absoluta la alfabetización en lengua materna. Y no falta quien opine “que siendo la tendencia actual a enseñar en las escuelas indígenas tanto en español como en lengua aborigen se ocasionará a la larga la pérdida de ésta, y el aumento del castellano y así, al cambiar la lengua, [...] el indio ha dejado de serlo”.⁴⁵ Dentro de toda esta polémica, nos encontramos con un sinnúmero de contradicciones en el apasionamiento de una postura y la otra.

En este complejo panorama, Mauricio Swadesh, después de su visita de estudio a los Centros Coordinadores en 1956, expresó que “no existía una fórmula para el éxito de un programa de aculturación” y que si el método bilingüe no funcionaba adecuadamente era tanto por los precarios conocimientos lingüísticos de los promotores como por sus actitudes ambivalentes respecto al método mismo: unos preferían el uso de las lenguas indígenas y otros el del español: “maestros y residentes de las aldeas indias no estaban de acuerdo con la enseñanza de la lectura y la escritura en idiomas vernáculos [porque siguiendo este procedimiento los alumnos] no iban a tener oportunidad de aprender el español”. Esta situación llevó a Swadesh a sugerir a “los directores de los centros [...] que iniciaran la instrucción oral en español [...] y de ahí hacia la aptitud de leer y escribir el idioma nacional”.⁴⁶ Aunque interesantes, estas opiniones fueron expresadas de manera informal y nunca se implantó la enseñanza oral del español, por lo contrario, se siguió impulsando el programa de cartillas bilingües que, paradójicamente, Swadesh defendió con empeño.

Otro grave problema de hondas raíces pedagógicas, sostenido por esta polémica, es el de fusionar constantemente lo que sería la castellanización oral con la alfabetización en español. Los seguidores de los postulados del Congreso de Pátzcuaro creen y afirman que una vez que el niño sea alfabetizado en su lengua está listo para castellanizarse, a través de la alfabetización en español; es decir, se cree que el niño va a poder leer y escribir una lengua que no entiende, puesto que no la ha oído ni la ha hablado:

45 Comas, *Op. cit.*, p. 139.

46 Brice, *La política del lenguaje en México: De la Colonia a la Nación*, pp. 212-213. La autora remite a Swadesh, “La educación indígena en los Centros del Instituto Nacional Indigenista: informe de visitas hechas en febrero-junio de 1956”, copia mecanografiada, entrevista privada, abril de 1969. Desafortunadamente no se nos pudo proporcionar dicho documento.

Aunque ulteriormente tengan que aprender a pensar y a hablar en el idioma nacional [...] esa finalidad puede lograrse mejor, psicológica y pedagógicamente hablando, mediante dos saltos cortos (es decir, pasar del analfabetismo al dominio de la lengua materna, y de ésta a la alfabetización en el segundo idioma), que con un salto largo, o sea del analfabetismo a la alfabetización en el idioma nacional.⁴⁷

No somos autoridad suficiente para acabar con esta polémica ni mucho menos. No tenemos, tampoco, los hilos en la mano para la solución del problema en su conjunto. La integración no es un hecho aislado: está en juego toda la red socioeconómica y cultural del país. Sin embargo, sentimos firmemente que la polémica ya no es saludable y que se ha agotado en sí misma. Así, con igual firmeza, creemos que mediante una adecuada planeación lingüística se puede alcanzar —y esto por vías científicas— una actitud conciliadora. Es lo que proponemos en nuestro trabajo.

Segunda parte

**EVALUACIÓN
DE LAS CARTILLAS**

1. PRESENTACIÓN

Una lengua común. Ésta parece ser la única solución viable al ingente problema de la fragmentación lingüística —correlativa a la fragmentación social y al marginalismo económico. Diversos y aun contradictorios han sido los lineamientos políticos que a lo largo de nuestra historia se han seguido para establecer la comunicación: desde el tenaz aprendizaje de la lengua indígena como único medio eficaz de conquista espiritual por aquellos misioneros intrépidos de los albores coloniales, hasta el decreto de exterminio de las lenguas vernáculos en las épocas más recrudescidas del Despotismo Ilustrado: “todo para el pueblo pero sin el pueblo”; desde los intentos románticos por preservar las lenguas indígenas en los países de América que buscaban, convalecientes todavía de la independencia política, una independencia cultural que encontrara su identidad en las raíces precolombinas, hasta la silenciosa discriminación de las lenguas indígenas, tantas veces consideradas, peyorativamente, como “dialectos inferiores” de sociedades ágrafas; desde el ferviente deseo de integrar a los indígenas a la cultura occidental enviándoles, incluso indiscriminadamente, textos clásicos en lengua castellana, hasta los esfuerzos conciliatorios más recientes por enseñar español a las minorías étnicas a través de la alfabetización en lenguas indígenas.

Lo cierto es que la incomunicación persiste. A medida que el índice de monolingüismo indígena decrece en números relativos con respecto a la sociedad hispanohablante o bilingüe, asciende en números absolutos a causa de la explosión demográfica: en la actualidad hay más indígenas en México que los que había a la llegada de los españoles. Día a día, pues, es mayor el número de indígenas marginados en nuestro país, y día a día es más grave su condición marginal en tanto que va decreciendo su representatividad en el contexto de la cultura nacional.

La primera parte de nuestro trabajo finaliza con el señalamiento de una polémica franca y decidida que marca dos caminos disyuntivos para la enseñanza del español a nuestras minorías étnicas, y de la presencia, por primera vez en nuestra historia, de materiales didácticos elaborados específicamente para la castellanización de los indígenas: las *cartillas*. Nuestra investigación entra, ahora, en una segunda etapa: el análisis estrictamente lingüístico de estos materiales didácticos.

Hemos contraído la responsabilidad de preguntarnos si los textos que se vienen aplicando a las minorías étnicas desde hace más de cuarenta años responden a una planeación lingüística que apunte a la real solución del problema: una lengua común. Sabemos, de acuerdo con Pit Corder, que en el nivel más alto las decisiones en materia de planeación lingüística son políticas y se toman por el gobierno o los ministerios, y de ahí, en el siguiente nivel, tales decisiones son puestas en manos de los especialistas.

estas últimas cuatro décadas y en qué medida los materiales didácticos que se han elaborado responden a las directrices generales determinadas por dicha política?

Habremos de preguntarnos si puede hablarse de una coordinación sólida entre las diversas dependencias o instituciones que en México se abocan a la integración lingüística de los indígenas; si se han cumplido los convenios celebrados entre los organismos nacionales e internacionales en lo relativo a la enseñanza del español; si los materiales didácticos emanados de tales convenios responden a los objetivos últimos que pretenden cumplir las instituciones que los han elaborado. En una palabra, si ha habido en los últimos cuarenta años una *planeación lingüística* congruente y sistemática —acorde con los lineamientos gubernamentales—, basada en la permanencia de las lenguas indígenas y en la enseñanza de la lengua oficial que permita la comunicación, tan turbulenta en nuestra historia, entre los grupos étnicos y la sociedad nacional; en la inteligencia de que si bien el conocimiento del español no basta para la integración social de los indígenas, ésta no podrá llevarse a cabo sin la existencia de una lengua común.

La información editorial, científica y técnica que con minuciosidad hemos recabado de las cartillas y métodos reunidos, nos permitirá evaluar objetivamente: 1) si detrás de estos materiales puede advertirse una planeación lingüística congruente en lo relativo a la enseñanza del español a nuestras minorías étnicas, y 2) si desde un punto de vista lingüístico y pedagógico tales unidades didácticas pueden cumplir satisfactoriamente los objetivos que se proponen, a saber: la castellanización de los grupos indígenas de la República Mexicana, bien como tarea única y exclusiva, bien compartida con la alfabetización en lengua indígena o en español, tarea esta última que ha de entenderse, a juzgar por los prólogos de las cartillas y por las finalidades de las instituciones que las editan, sólo como un paso o una etapa en la enseñanza de la lengua nacional.

Para evaluar el primer punto hemos considerado las características “externas” de todas las cartillas y métodos: la lengua indígena a la que van dirigidas, la institución responsable de la edición, el año de publicación, el tiraje, el número de páginas y, en la medida de lo posible, el número de habitantes —particularmente de aquéllos en edad escolar— del lugar a que están destinadas, según los censos más próximos a su fecha de publicación. Tales datos nos permitirán medir la frecuencia, la divulgación y la intensidad de la enseñanza.

En lo referente al segundo punto —evaluar si los materiales didácticos son capaces de cubrir el objetivo de la castellanización—, hemos llevado a cabo la selección de una muestra representativa de las unidades didácticas del *corpus* en su totalidad. En cada una de las cartillas que la integran, analizaremos los siguientes elementos:

Los *prólogos*: qué objetivos anuncian en ellos los materiales didácticos, en qué bases teóricas se apoyan y cuál método de aplicación proponen; la *distribución formal de la lengua*, desde el punto de vista didáctico; la *estructura de fase* en algunos aspectos del sujeto y del predicado; el *léxico* tanto cuantitativa como cualitativamente; la *temática* en relación con el medio indígena y con la integración social. Finalmente, mostraremos la *extrapolación de metodologías*, verificada a lo largo de la investigación de los materiales, entre algunos estudios de lingüística descriptiva sobre las lenguas indígenas y ciertas cartillas elaboradas en las mismas lenguas.

2. CLASIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL REUNIDO

Tras una minuciosa recopilación de los materiales,¹ nos abocamos a la tarea de seleccionarlos. En una primera ojeada, advertimos que no todos respondían directamente al interés que anima esta etapa de nuestra investigación, a saber: la evaluación de las unidades didácticas dirigidas a la catellanización de los hablantes de lenguas indígenas. Sin embargo, no consideramos conveniente eliminar de nuestro *corpus* inicial aquéllos que, si bien no presentan claramente explicitada esta finalidad, pueden relacionarse íntimamente con nuestro trabajo, sea porque representan una etapa en el proceso de castellanización (alfabetizar en las lenguas indígenas o en español), sea porque están destinados a reforzar el conocimiento del español adquirido con anterioridad.

Finalmente el *corpus* quedó integrado por 883 unidades didácticas elaboradas para los hablantes de 33 lenguas indígenas² y publicadas entre los años 1935 y 1974. Este *corpus* comprende los siguientes tipos de materiales:

1 Fueron reunidos en las siguientes instituciones: Instituto Indigenista Interamericano, Instituto Lingüístico de Verano, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de Educación Pública.

2 Es bien sabido que en muchos casos las lenguas indígenas presentan un número aún no determinado de variantes y que no se ha establecido todavía cuáles de ellas son variantes dialectales y cuáles alcanzan el nivel de lengua. En un informe expedido por el Instituto Lingüístico de Verano el 21 de agosto de 1975, en respuesta a una solicitud formulada por la Secretaría de Educación Pública, se dice que “el número de idiomas en México se calcula en 183”. En dicho documento se explica de qué manera define esta institución una lengua, como única, particular y diferente a las demás. “El criterio consiste básicamente en lo que se puede denominar «inteligibilidad». Si los habitantes de dos grupos o comunidades pueden entenderse bien usando cada uno su lengua vernácula, se considera a ambos como hablantes del mismo idioma (aunque sus grupos conformaran dos dialectos del mismo idioma). Si, por otro lado, dos individuos de diferentes comunidades intentan comunicarse uno con otro usando su lengua vernácula, y no logran entenderse, se consideran como hablantes de dos idiomas distintos [. . .]. Por lo general, es muy difícil distinguir el nivel de entendimiento entre dos grupos [. . .]. Los investigadores del Instituto Lingüístico de Verano han realizado pruebas para averiguar en una forma cuantificada y objetiva el nivel de entendimiento o inteligibilidad entre varios grupos. Las pruebas se realizan por medio de cuentos grabados, los cuales se tocan en un lugar distinto a donde fueron grabados. Por ejemplo, si los mixtecos del pueblo A no logran entender al menos un 80% de una cinta grabada en la lengua del pueblo mixteco B, ni éstos pueden entender los cuentos grabados por hablantes de A, entonces se considera que son dos idiomas diferentes”. Sin embargo, los materiales didácticos no presentan sistemáticamente las lenguas a las que se dirigen: algunos mencionan el nombre del lugar, pero no aclaran si se trata de una lengua o una variante dialectal; otros se destinan a una lengua como el mixteco o el zapoteco y no mencionan de cuál variante lingüística se trata, ni incluyen el lugar específico. En el presente cómputo nos hemos limitado a mencionar los nombres de las lenguas sin reparar en sus variantes dialectales o lingüísticas.

- A. Cartillas y métodos (471 unidades)
- B. Cuentos bilingües (230 unidades)
- C. Folletos bilingües (182 unidades)

(Vid. apéndice, cuadro núm. 1)

Si bien es cierto que los cuentos y los folletos bilingües, por su misma presentación en español y en lengua indígena, pueden vincularse con el presente trabajo y servirnos de interesante complemento de nuestra evaluación, las cartillas y métodos, por estar destinados a la enseñanza de la lengua, constituyen el cuerpo medular de esta parte de nuestro estudio. Bajo este rubro, además de considerar las cartillas de alfabetización y castellanización dirigidas a los hablantes de alguna lengua indígena en particular y los métodos elaborados para la castellanización de los hablantes de lenguas indígenas en general, hemos incluido aquellos materiales que, o bien integran un material auxiliar o complementario de las *cartillas*, como los *cuadernos de trabajo*, o bien tienen los mismos objetivos que ellas, como los *alfabetos* o los *sintagmarios*. Los alfabetos, según sus objetivos, pueden ser de dos tipos: a) los que pretenden, como punto de partida de un proceso de castellanización, alfabetizar en la lengua materna mediante la presentación, en palabras aisladas, de las diversas grafías latinas convencionalmente empleadas para representar cada fonema de la lengua indígena, y b) los que intentan enseñar a leer y a escribir en español y en la lengua nativa simultáneamente mediante la presentación del alfabeto de ambas lenguas en palabras aisladas. Por su parte, los sintagmarios, que también pretenden alfabetizar en español y en lengua indígena, se componen de diversos enunciados en la lengua materna con una traducción consecutiva al castellano. Aunque con los mismos objetivos, los alfabetos se diferencian de las cartillas en que introducen las grafías latinas para la alfabetización en español o en lengua indígena exclusivamente en palabras sueltas; y los sintagmarios, en enunciados aislados. Las cartillas, en cambio, si bien pueden presentar palabras y enunciados aislados, incluyen unidades mayores.

Todos los materiales que integran este grupo, sintetizado bajo el nombre de *Cartillas y métodos*, se han clasificado, según los objetivos que pretenden cumplir,³ en los seis grupos siguientes:

1. *Alfabetización en lengua indígena*. Las cartillas de este tipo pretenden enseñar a leer y a escribir en la lengua materna.
2. *Alfabetización en lengua indígena y en español*. Estos materiales se inician con lecciones para alfabetizar en lengua indígena, y posteriormente incluyen algunas lecciones en español.
3. *Alfabetización en español y en lengua indígena*. Estas cartillas tienen por objeto alfabetizar primero en español y después en lengua indígena.
4. *Alfabetización bilingüe*. En esta clase de materiales se enseña a leer y a escribir simultáneamente en español y en lengua indígena.
5. *Alfabetización trilingüe*. Estas cartillas pretenden alfabetizar en tres lenguas (mixteco, mazateco y español, y mexicano, español e inglés).
6. *Castellanización oral*. Las cartillas y métodos de castellanización pretenden enseñar oralmente el español. Las cartillas están dirigidas a los hablantes de una lengua indígena determinada; los métodos, a los hablantes de lenguas indígenas en general.

(Vid. apéndice, cuadro núm. 2.)

³ Cuando los objetivos no se manifiestan explícitamente en los prólogos de las unidades didácticas, los hemos inferido bien de la presentación de los materiales mismos, bien de los objetivos generales de las instituciones que los avalan.

En los cinco primeros grupos, la alfabetización en español o en lengua indígena debe considerarse como un paso del proceso de castellanización, que es la finalidad última de las cartillas.

Estos materiales han sido descritos mediante una serie de datos que consideramos útiles para dar una visión general del material recopilado. (*Vid.* apéndice, cuadros núms. 3 a 8.)

3. EVALUACIÓN EXTERNA

Para iniciar nuestra evaluación, nos basaremos en las características editoriales de las cartillas: lenguas indígenas en las que se presentan, instituciones responsables de la edición, año de publicación, número de páginas, tiraje, población de edad escolar destinataria según el censo más próximo a la fecha de publicación. Así podremos apreciar si se han cubierto las zonas étnicas que acusan un elevado índice de monolingüismo y, a reserva de cotejar nuestras conclusiones con las obtenidas del análisis formal del contenido de los materiales, si las instituciones han cumplido los objetivos que anuncian y los convenios que han celebrado; si ha habido una secuencia programada en la enseñanza del español; si en los materiales el número de páginas, por sí mismo, indica que pueden cubrirse las finalidades que pretenden; si el número de ejemplares tirados es capaz de satisfacer las necesidades lingüísticas del universo al que se dirigen.

INSTITUCIONES RESPONSABLES

En buena medida, los problemas que implica la integración social de los grupos indígenas de nuestro país al concierto de la sociedad nacional, vienen a recaer en el campo de la educación, particularmente aquellos que irrumpen en el terreno de los materiales didácticos destinados a la preservación de las lenguas vernáculas como manifestaciones vitales de la cultura indígena y a la enseñanza del español a las minorías étnicas. De ahí que la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), fundada en el año de 1921, desempeñe un papel muy importante en la historia contemporánea de la castellanización de los grupos indígenas en nuestro país. Para realizar las tareas concernientes a la integración social de las minorías étnicas, la SEP, a lo largo de su historia, ha creado diversas dependencias específicas que, en el renglón de la enseñanza del español, han participado en la elaboración de los materiales didácticos que venimos estudiando. En el año de 1935 fundó el *Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas*, que en el año de 1946 deja de ser autónomo para convertirse en la *Dirección General de Asuntos Indígenas* (AI). En 1968 se incorporó a la *Dirección General de Internados de Enseñanza Primaria y Educación Indígena* (IEPEI).

Anteriormente a la evolución administrativa del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, la SEP estableció, en el año de 1945, el *Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas* (IALI) con la finalidad específica de alfabetizar en lengua indígena y en español a los diversos grupos étnicos monolingües de la República Mexicana. Para poner en práctica este proyecto, se organizó la *Campaña Nacional contra el Analfabetismo* (CNCA), cumpliendo así lo dispuesto en el artículo 14 de la Ley del 21 de agosto de 1944, que a la letra dice:

En vista de la importancia de cada uno de los grupos indígenas que habitan el territorio nacional, y del predominio que en ellos tiene su idioma nativo, la Secretaría de Educación Pública, de acuerdo con el Departamento de Asuntos Indígenas, determinará los procedimientos técnicos adecuados e imprimirá las cartillas bilingües que fueren necesarias para llevar a cabo, como complemento de la campaña contra el analfabetismo, una labor de enseñanza del español realizada en aquellos grupos por brigadas de instructores especiales, capacitados merced a cursos intensivos de adiestramiento.¹

Posteriormente, la CNCA, con el nombre de *Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües* (IAIM), desarrolló sus labores en cinco grupos lingüísticos indígenas: náhuatl del sur de Puebla y Morelos, náhuatl del norte de Puebla, maya, tarasco y otomí durante cinco años. Aunque la CNCA y el IAIM se proponían alfabetizar en lengua nativa, la finalidad última era la enseñanza del español, como puede verse en el artículo citado arriba. Por tal motivo incluimos en nuestro *corpus* de materiales didácticos dirigidos a la enseñanza del español, las cartillas que se publicaron en lengua indígena, en la inteligencia de que no pueden considerarse más que como una etapa del proceso de castellanización.

A causa de la reestructuración administrativa de la SEP, fue creada, en el año de 1971, la *Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena* (EE). Entre las funciones de esta Dirección, figura la de impartir una educación bilingüe de contenido bicultural.²

Las dependencias de la SEP a las que nos hemos referido han publicado materiales didácticos dirigidos a la castellanización de los grupos indígenas del país. Desafortunadamente, y hasta donde nosotros podemos saber, ninguna de ellas ha contado con un departamento especializado de lingüística que estudie las lenguas indígenas y que se haya planteado científicamente el problema de la enseñanza del español desde el punto de vista de la lingüística aplicada a estos fines.³ La asesoría que ha podido recibir de otros organismos nacionales, como el Instituto Nacional Indigenista, tampoco es halagüeña, en tanto que esta institución ha sufrido las mismas carencias (Cf. INI, pp. 116-117). De ahí que la SEP, a través de la Dirección General de Asuntos Indígenas, haya recurrido, desde el año de 1951, a organizaciones internacionales como el Instituto Lingüístico de Verano, con el cual ha publicado la mayoría de sus materiales didácticos (Cf. ILV, pp. 114-115).

En el *corpus* de materiales didácticos que hemos recabado, las diferentes dependencias de la SEP han participado en la elaboración de 325 cartillas. De ellas, únicamente 25 (7.69%) han sido publicadas en forma independiente, y 300 (92.30%) en colaboración con otro organismo. De estas últimas, 276 con el ILV y sólo 24 con el INI.

Con relativa independencia de la SEP, existen en México otras instituciones que han dirigido sus esfuerzos, en mayor o menor escala, a la castellanización de los grupos indígenas.

En el año de 1933 fue fundado el *Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas* (IL) por la Universidad Nacional Autónoma de México para llevar a cabo diversas investigaciones de la vida indígena y cooperar, a la vez, con las academias regionales en cuanto al estudio de las lenguas náhuatl, otomí, maya y tarasca.

1 *Prontuario de Disposiciones Legales sobre Educación Pública*. Vol. II.

2 Cf. *Manual de Organización de la SEP*, pp. 214-215.

3 Estos datos han sido corroborados por la Dirección General de Coordinación Educativa, a cargo del Dr. Jaime Castrejón Diez.

Con el objeto de propiciar el mejoramiento integral de los otomíes del Valle del Mezquital, se fundó, en el año de 1951, el *Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital* (PIVM), instituto paraestatal, descentralizado por servicios y dependiente de la Secretaría de la Presidencia.

El PIVM ha publicado 4 cartillas para los otomíes: 2 individualmente y otras 2 en colaboración con la Dirección de Educación Extraescolar en el Medio Indígena de la SEP.

El Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) fue creado en el año de 1969. Entre sus diversos objetivos tendientes a la integración social de las minorías étnicas, cuenta con un programa de castellanización oral dirigido fundamentalmente a grupos indígenas de edad preescolar, que se lleva a cabo a través del *Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas*, que ha elaborado con la participación de El Colegio de México (Cf. Tercera parte, capítulo 2).

A lo largo de los cuarenta años en que se han venido publicando las cartillas, México ha contado con la participación de algunos organismos internacionales que firman, ya de manera independiente, ya en colaboración con alguna institución nacional, un porcentaje muy considerable de los materiales didácticos que nos ocupan (Cf. p. 115). Nos referimos al Instituto Lingüístico de Verano (Summer Institute of Linguistics, Inc.), fundado en la Universidad de Oklahoma de los Estados Unidos de América, que desde 1935 ha trabajado con los grupos indígenas de nuestro país y de América Latina, y al Instituto Indigenista Interamericano, que si bien tiene su sede en México, ejerce sus funciones en el ámbito continental y cuenta con el patrocinio de organizaciones internacionales, como la UNESCO, la OEA, la Oficina Sanitaria Panamericana, y de instituciones privadas como la Wenner Gren Foundation for Anthropological Research.

El *Instituto Lingüístico de Verano* (ILV) fue fundado por William Cameron Townsend en abril de 1935. Desde aquellos días ha encontrado acogida en México para trabajar entre los núcleos indígenas con el triple enfoque —científico, social y espiritual— simbolizado en el triángulo de su escudo:⁴ científicamente, en el estudio descriptivo de las lenguas vernáculas; socialmente, en la preparación de materiales didácticos para la alfabetización en la lengua indígena de los grupos étnicos, y espiritualmente, en la evangelización de indígenas.

Oficialmente, sin embargo, ni la alfabetización en lengua indígena ni la evangelización de los indígenas constituyen el objetivo último de las actividades didácticas del ILV. En el año de 1951, el propio Townsend firmó un convenio con la Secretaría de Educación Pública para colaborar con esta dependencia en la investigación de las lenguas indígenas del país y elaborar materiales didácticos cuyo objetivo final sería *facilitar el aprendizaje de la lengua nacional a los grupos étnicos*, como puede verse en los incisos *c* y *d* de la cláusula segunda que transcribimos a continuación:

Cláusula segunda. Se llevará [...] a cabo un programa de servicios prácticos conforme a los puntos siguientes: [...]

- c) la preparación de cartillas en los idiomas indígenas para facilitar a los analfabetos que hablan lenguas indígenas, el aprendizaje de la lectura y la escritura en español;

4 “El escudo del Instituto Lingüístico de Verano contiene el glifo azteca que significa «el habla», y el Calendario de Piedra para representar la avanzada cultura indígena. El triángulo significa el triple enfoque —científico, social, espiritual— que emplea el Instituto para servir a los pueblos indígenas”, *Veinticinco años del Instituto Lingüístico de Verano en México*, p. 2.

d) la elaboración de cartillas bilingües (español-indígena) con el propósito de facilitar el aprendizaje del idioma oficial.⁵

Si bien es cierto que el ILV no se compromete en esta cláusula a enseñar español a los indígenas, sino sólo a facilitar su aprendizaje, también lo es que en unos y otros materiales (cartillas en lengua indígena y cartillas bilingües), el objetivo último es la castellanización. Independientemente de que estemos o no de acuerdo con el procedimiento, la alfabetización en la lengua nativa no puede considerarse, de ser consecuentes, más que como una etapa del proceso de castellanización. Este carácter de los materiales didácticos no sólo nos autoriza, sino que incluso nos obliga, a comprender en nuestro estudio aquellas cartillas que, si bien presentadas en lengua indígena, están destinadas, en última instancia, a la enseñanza del español.

El ILV participó en la elaboración de 359 cartillas (81.21% de los materiales que aparecen avalados por alguna institución). De ellas, 72 (20.05%) las realizó de manera independiente, y 287 (79.94%) en forma conjunta con alguna dependencia nacional.

En el marco de las preocupaciones sociales emanadas de la crisis axiológica de la Primera Guerra Mundial, el papel de las culturas indígenas de América empieza a ser considerado como una cuestión eminentemente social. La actitud "proteccionista", que se había desarrollado desde la defensa a ultranza de los indios por el padre Las Casas hasta un romanticismo prolongado aún en las primeras décadas del presente siglo, va cediendo paso a los nuevos planteamientos de economistas, etnólogos, sociólogos, que se oponen a las ideas románticas de regresión hacia el mundo prehispánico. "Ya está a nuestra espalda [dice el colombiano Antonio García] la época del indigenismo como una simple posición romántica frente a la injusticia. Lo que hoy está presente en América es otra cosa bien distinta: un método de conocimiento, una teoría científica y un impulso de transformación de los medios políticos que han actuado sobre el indio, tomado como individuo o como pueblo".⁶ Semejante pensamiento, que pone en evidencia la visión científica y política del problema, no rompe, sin embargo, la ya proverbial "actitud de protesta" con que los indigenistas de la vieja tradición, empeñados en su afán redentor, denunciaban el marginalismo y la explotación económica. La actitud de protesta sigue vigente, pero englobada, desde ahora, en la esfera de las ciencias sociales y activada por una dimensión política. Sin lugar a dudas, es en el año de 1940, en el ya famoso Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en la ciudad de Pátzcuaro, cuando cristaliza la nueva visión del problema indígena: quedan señaladas ahí, con rigor científico, las orientaciones generales de la "nueva tradición indigenista".

Como resultado inmediato de este congreso, surge el *Instituto Indigenista Interamericano* (III) que, en el ámbito continental, tiene el vasto objetivo de "mejorar la aflictiva situación en que se debate la mayoría de la población autóctona americana".⁷ Sus funciones se resumen en "elaborar, coordinar y aplicar, directa o indirectamente, las medidas adecuadas y efectivas que sean necesarias para satisfacer las necesidades y las legítimas aspiraciones de la población autóctona americana".⁸ Para ello ha debido

5 *Convenio celebrado entre la Secretaría de Educación Pública de México, a través de la Dirección General de Asuntos Indígenas, y el Sr. William Townsend, director general del Summer Institute of Linguistics, Inc., de la Universidad de Oklahoma de los Estados Unidos de América.*

6 García, "Teoría y política del indigenismo", en *América Indígena*, Vol. XI, núm. 4, p. 283.

7 Gamio, *Actividades del Instituto Indigenista Interamericano*, p. 3.

8 *Idem.*

contar con el concurso de los países del Continente y de los Institutos Indigenistas Nacionales de cada uno de ellos fundados también a raíz del Congreso y mediante el III.

Diversas actividades cumplió el III para efectuar las funciones arriba enunciadas, unas veces por sus propios medios y otras en colaboración con organismos internacionales. Nada sabemos, sin embargo, de sus objetivos específicos en el terreno de la lingüística, aunque haya publicado con la UNESCO algunas cartillas de alfabetización bilingüe.

Sin embargo, podemos pensar que el III, emanado del Congreso de Pátzcuaro, debería cumplir con las conclusiones que en materia educativa quedaron ahí señaladas. Transcribimos las de nuestro particular interés:

Conclusiones: I. Se propone a todos los países de América la adopción de los siguientes postulados para su política educativa con los indios:

- a) Respeto a la personalidad indígena, entendiéndolo por ella el respeto a su dignidad, sensibilidad e intereses morales, así como a sus hábitos positivos de organización social y a sus manifestaciones típicas de cultura. [. . .]
- c) Enseñanza de la lengua nacional en todas las escuelas de indios.
- d) Uso de la lengua nacional en todo el desarrollo del programa educativo de los grupos indígenas que la tengan como lengua habitual; sin perjuicio de dar, como instrucción suplementaria, el conocimiento de las lenguas nativas. [. . .]
- g) Reconocimiento del hecho de que la continuación de la habilidad para leer la lengua nativa, depende de la formación de un cuerpo de literatura indígena adecuado para la lectura post-escolar de los adultos.⁹

A juzgar por los materiales y a reserva de probarlo en el análisis formal del contenido de las cartillas, es de lamentar que las recomendaciones arriba expuestas se hayan quedado en el marco de las buenas intenciones: mediante el largo proceso de la alfabetización en la lengua indígena, se ha relegado a un segundo plano, cuando no olvidado, la enseñanza de la lengua nacional. No podemos hablar, tampoco, después de casi cuarenta años, de un cuerpo de literatura en lengua indígena para la lectura post-escolar de los adultos.

Nuestro *corpus* de materiales didácticos incluye 10 cartillas, en el campo de la alfabetización bilingüe, editadas por el III en colaboración con la UNESCO.

Una de las resoluciones importantes del Congreso de Pátzcuaro fue la recomendación a los países americanos con alto índice de población indígena, de crear Institutos Indigenistas Nacionales “que se ocuparan de estudiar y promover el adelanto de las poblaciones indígenas en cada uno de esos países”.¹⁰ Nacerían estos institutos como filiales del III, aunque gozaran de autonomía en su organización interior. En 1948 fue fundado en México el *Instituto Nacional Indigenista* (INI).

Entre sus funciones, la ley que lo creó establece, en su fracción V, la de “fungir como cuerpo consultivo de las instituciones oficiales y privadas, en materia de asuntos que competan a las comunidades indígenas”.¹¹

Una de las materias que obviamente le conciernen es la enseñanza de la lengua

9 *Acta final del Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro*, p. 17.

10 Caso, *¿Qué es el INI?*, p. 12.

11 *Ley que crea el Instituto Nacional Indigenista*, Artículo Segundo, citada por Caso, *ibidem*, pp. 16-17.

nacional a las minorías étnicas de nuestro país. Sin embargo, en lo referente a los programas lingüísticos, el INI no contó con un departamento específico abocado a la castellanización de los indígenas, de manera tal que difícilmente podrá haber cumplido con la función, arriba anunciada, de dar asesoría, en este renglón, a las instituciones oficiales y privadas empeñadas en cumplir los mismos objetivos. He aquí el primer síntoma de la falta de coordinación entre las dependencias e institutos destinados a la integración social de los indígenas.

Contamos con 42 cartillas publicadas por el INI. De ellas, 7 (16.66%) han sido publicadas en forma independiente y 35 (83.33%) en colaboración con otro organismo. De esas últimas, 11 con el ILV y 24 con alguna dependencia nacional.

Para llevar a cabo la acción integradora en las comunidades indígenas, fueron creados, dependientes del INI, los centros coordinadores indigenistas que desarrollan en las diversas regiones los programas de trabajo de esta institución. Nos interesa el más antiguo de ellos —Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil (CCITT), fundado en 1950— por ser el único del que tenemos materiales didácticos publicados. “El centro [coordinador] establece escuelas elementales que tienen por principal propósito la enseñanza de la lectura y de la escritura en la lengua indígena de la comunidad, *como un instrumento* para pasar a la enseñanza de la lectura y la escritura en castellano. Es lo que llamamos el proceso de castellanización”.¹² Curiosamente el 77.77% de los materiales del CCITT se encuentran publicados en lenguas indígenas exclusivamente, de manera que es difícil suponer que, como anuncian, estas cartillas cumplan el cometido de la enseñanza del español y que la alfabetización en lengua indígena sólo sea un proceso, un *instrumento* para la castellanización, como ellos mismos subrayan.¹³

El CCITT ha publicado nueve materiales didácticos.

PROPORCIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS ELABORADOS POR LAS DIVERSAS INSTITUCIONES

Con el objeto de precisar en qué medida han colaborado las diversas instituciones en la enseñanza del español, presentamos a continuación un cómputo de las cartillas elaboradas por los organismos nacionales e internacionales para cumplir cada uno de los seis objetivos que ya habíamos mencionado anteriormente.

1. *Alfabetización en lengua indígena*

Este apartado comprende 238 unidades, es decir, el 50.51% de nuestro *corpus* de cartillas y métodos. De los 222 materiales que aparecen avalados por alguna de las instituciones enumeradas y descritas en páginas anteriores, 157 (70.72%) han sido elaborados conjuntamente por dos organismos, y 65 (29.27%) por uno solo. Dentro de estos últimos, solamente 13 (20%) están amparados por instituciones nacionales; los demás (52 cartillas: 80%) por el Instituto Lingüístico de Verano. (*Vid.* apéndice, cuadro núm. 9.)

12 Caso, *ibídem*, p. 43. (El subrayado es nuestro.)

13 En ninguna de las instituciones que hemos mencionado ha habido un departamento especializado de lingüística abocado a la solución del problema de la enseñanza del español a los indígenas. Esta aseveración está respaldada por la Dirección General de Coordinación Educativa, a cargo del Dr. Jaime Castrejón Diez.

2. *Alfabetización en lengua indígena y en español*

De las 63 unidades que integran este grupo de materiales didácticos, 56 (88.88%) son interinstitucionales, mientras que 7 (11.11%) han sido publicadas por un solo organismo. De estas últimas, 2 fueron editadas por el Instituto Lingüístico de Verano y el resto por dependencias mexicanas. (*Vid.* apéndice, cuadro núm. 10.)

3. *Alfabetización en español y en lengua indígena*

Sólo contamos con 9 unidades didácticas en este apartado. 2 de ellas carecen de datos editoriales. Las restantes fueron publicadas por el Instituto Lingüístico de Verano en colaboración con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la Secretaría de Educación Pública.

4. *Alfabetización bilingüe*

Integran este grupo 141 cartillas de las cuales 9 carecen de datos editoriales. De las 132 restantes, 102 (77.27%) fueron elaboradas por dos instituciones y sólo 30 (22.72%) por un organismo. De estas últimas, 28 (93.33%) se publicaron bajo la responsabilidad de instituciones internacionales (ILV e III) y solamente 2 (0.66%) por dependencias mexicanas. (*Vid.* apéndice, cuadro núm. 11.)

5. *Alfabetización trilingüe*

En los dos únicos materiales que integran este grupo, participó el ILV en colaboración con dependencias de la SEP (IEPEI y AI).

6. *Castellanización oral*

Este grupo de materiales dedicados a la castellanización oral de los indígenas comprende 18 unidades didácticas de las cuales 2 carecen de datos editoriales. De las 16 restantes, 4 fueron elaboradas independientemente por diversos organismos nacionales, y 12 de manera conjunta entre dos instituciones. (*Vid.* apéndice, cuadro núm. 12.)

El recuento anterior nos muestra claramente: 1) que la mayoría de las cartillas (el 75.79% del *corpus*) han sido elaboradas en forma conjunta por dos instituciones, y 2) que la participación de los organismos internacionales, particularmente el ILV, es cuantitativamente superior a la de las instituciones mexicanas: de las cartillas y métodos elaborados en forma independiente, 76.63% fueron publicados por instituciones extranjeras y de los que han sido editados en forma conjunta, el ILV ha participado en la elaboración del 85.67% de los materiales.

Como puede observarse, el ILV ha elaborado la mayoría de los materiales de los cinco primeros apartados, es decir aquellos que suponen la alfabetización en lengua indígena para la enseñanza del español; es más, en dos de ellos, el 3 y el 5 (alfabetización español-lengua indígena y alfabetización trilingüe respectivamente) las instituciones nacionales no han elaborado materiales en forma independiente.

Contrario al deseo de políticos, antropólogos, sociólogos y lingüistas mexicanos, reiteradamente manifestado, de que se conserven las lenguas indígenas y se fomente su uso y su desarrollo, el panorama planteado deja ver con toda evidencia que no existe en nuestro país una institución nacional que pueda autónomamente, sin ayuda de los organismos internacionales como el ILV, encauzar sus recursos técnicos y científicos a la conquista de este fin. La abundancia de cartillas que incluyen en su presentación la lengua indígena frente a la escasez de materiales para la castellanización nos hace pensar que sólo se lleva a cabo la alfabetización, en la lengua nativa y acaso en español, mas no la castellanización: es decir, *lo que se ha anunciado por las diversas instituciones como un medio, como un instrumento, se ha erigido, en la práctica, en una finalidad.* Los indígenas quizá aprendan a leer y a escribir en su propia lengua,

pero con estos materiales seguirán desconociendo el español. No cuentan, tampoco, con un cuerpo de literatura en lengua nativa que justifique, hasta el momento, esta labor.

Nos enfrentamos, así, a la siguiente paradoja, reveladora de una evidente falta de planeación lingüística:

Por una parte, las instituciones extranjeras, particularmente el ILV, elaboran los materiales didácticos en las lenguas indígenas de México con el propósito, no cumplido, de enseñar la lengua nacional que, a juzgar por los propios materiales, no conocen suficientemente (Cf. Capítulo 4, sección F). Por la otra, las instituciones nacionales que pugnan por la preservación de las lenguas indígenas, no han creado un aparato científico y técnico para lograrlo de manera autosuficiente y han tenido que recurrir a organismos internacionales. Pero lejos de trabajar conjuntamente con ellos en un programa coordinado tendiente a fomentar el bilingüismo, los materiales en que han participado dejan ver la falta de revisión elemental que desde el punto de vista del español éstos requerirían. Si tomamos en cuenta las escasas cartillas de castellanización oral que aparecen en nuestro *corpus*, podremos apuntar que las instituciones nacionales tampoco se han abocado de lleno a la enseñanza del español a los indígenas.

AÑO DE PUBLICACIÓN

El número de materiales didácticos destinados a la castellanización de los grupos indígenas varía considerablemente año con año (*vid.* apéndice, cuadro núm. 13). A lo largo de los cuarenta años en que las instituciones nacionales e internacionales dedicadas a la enseñanza del español a los grupos minoritarios han venido publicando las cartillas, nos encontramos, por una parte, con un número considerable de publicaciones concentradas en un solo año y, por otra, años con ninguna o muy pocas ediciones.

Frente a esta desproporción evidente (*vid.* apéndice, gráfica núm. 1), salta a la vista que, en lo referente al número de cartillas publicadas cada año, no ha habido una graduación sistemática y que los esfuerzos de las diversas instituciones no han tenido una coordinación adecuada, sobre todo si vemos que en relación con las lenguas indígenas a las cuales se destinan los materiales (*vid.* apéndice, cuadro núm. 1) existe la misma desproporción. Todo ello nos lleva a confirmar que en la enseñanza del español a los grupos indígenas no se ha contado con una planeación lingüística que coordine la edición regular y sistemática de las cartillas.

NÚMERO DE PÁGINAS

Tomando en cuenta el limitadísimo número de páginas de la gran mayoría de las cartillas, podríamos sospechar a primera vista, en esta evaluación externa del material, que las unidades didácticas son insuficientes para cumplir el cometido que se proponen: la enseñanza del español a los indígenas, amén de otras finalidades como la alfabetización en lengua vernácula. Muchas de ellas son meros fascículos de unas cuantas páginas, las más de las veces con ilustraciones y con una tipografía de alto puntaje, lo que redundo en la limitación del texto. El promedio de páginas por cartilla es de 48.55, volumen que, en principio, nos parece inoperante para cumplir el objetivo de la castellanización.

TIRAJE

La mayoría de las cartillas no presenta colofón que dé cuenta del número de ejemplares tirados: sólo el 29.63% de los materiales incluye este dato. Por tanto, nuestras consideraciones al respecto son restringidas. Asombra, en primer término, la irregularidad del número de ejemplares de las diversas unidades didácticas: hay cartillas cuyo tiraje es solamente de 5 ejemplares (*Segunda cartilla popoloca del oriente*), mientras que el de otras, como la *Cartilla maya*, asciende a 20 000 ejemplares.

Más escasos aún, y no confiables absolutamente, son los datos de la población indígena, particularmente la de edad escolar, a la cual se destinan las cartillas. Debemos tomar con reservas, por tanto, nuestras bases para considerar si el tiraje de los materiales es suficiente para solucionar el problema de monolingüismo indígena de los grupos marginados.

Sólo contamos con 83 casos en que se puede correlacionar el tiraje de las cartillas con la población indígena de edad escolar. En la mayoría de estos casos (70), el número de ejemplares es insuficiente: únicamente el 4.35% de los habitantes entre 5 y 14 años de edad, de las comunidades a que se destinan, puede disponer de estos materiales. Pero no es esto lo asombroso, porque podría atribuirse a la escasez de recursos económicos la imposibilidad de solucionar el complejo problema de la castellanización. Lo que verdaderamente sorprende es el caso contrario que no acertamos a dilucidar: la superioridad del número de ejemplares sobre el número de habitantes de una comunidad determinada, según los censos más próximos a la fecha de publicación, como se muestra en los 13 casos restantes, enlistados a continuación:

<i>Material</i>	<i>Año de publicación</i>	<i>Tiraje</i>	<i>Población de edad escolar</i>	<i>Según el censo de:</i>
<i>Leemos y escribimos 1a. cartilla en chatino</i>	1973	300	94	1975
<i>Leemos y escribimos 2a. cartilla en chatino</i>	1973	200	94	1973
<i>Nueva cartilla mixteca</i>	1962	5000	447	1960
<i>Cartilla mixteca</i>	1972	10000	408	1970
<i>Primer libro de lectura trique de Copala</i>	1971	100	54	1970
<i>Segundo libro de lectura trique de Copala</i>	1971	100	54	1970
<i>Tercer libro de lectura trique de Copala</i>	1971	100	54	1970
<i>Quinta Cartilla trique de Copala</i>	1971	100	54	1970
<i>Sexta cartilla trique de Copala</i>	1971	100	54	1970
<i>Séptima cartilla trique de Copala</i>	1972	200	54	1970
<i>Octava cartilla trique de Copala</i>	1972	200	54	1970
<i>Primer libro de escritura trique</i>	1972	250	54	1970
<i>Segundo libro de escritura trique</i>	1972	200	54	1970

Si bien es cierto que en el caso de las cartillas para los triques de San Juan Copala y para los chatinos de Tataltepec de Valdés, la desproporción entre el número de ejemplares y la población de edad escolar no es muy acusada, amén de que los censos pueden ofrecer datos inexactos, sólo podrá entenderse como un síntoma doloroso de una evidente falta de planeación lingüística el caso de las cartillas mixtecas de Jamiltepec: 5 000 y 10 000 ejemplares para poblaciones de 447 y 408 habitantes respectivamente.

Todo lo anterior viene a confirmar que no ha habido adecuación entre los lineamientos políticos que en materia de integración lingüística ha marcado el gobierno y la praxis de dicha política. Creemos que, tal como se han venido publicando estos materiales, la encomiable actitud conciliatoria de respetar las lenguas indígenas y al mismo tiempo enseñar la lengua nacional a las minorías étnicas es imposible. Los materiales dirigidos a cumplir este cometido, como hemos podido advertir mediante el análisis de sus características editoriales, no pueden realizar su último propósito: la castellanización. Han limitado sus funciones, si acaso, a la alfabetización en lengua indígena, la cual, tomada como un fin y no como un medio, resulta inoperante si no se cuenta con un cuerpo de literatura indígena. Como hemos dicho, la integración social de los grupos étnicos a la sociedad nacional no se logrará sin la existencia de una lengua común. Los materiales que analizamos parecen haber olvidado esta consigna.

4. EVALUACIÓN INTERNA (ANÁLISIS FORMAL DEL CONTENIDO)

A. MUESTRA

Para el análisis pormenorizado del contenido de los materiales didácticos que ahora emprendemos, se tuvo especial cuidado en seleccionar una muestra al azar de la población de las 471 cartillas, que fuera representativa para los fines del presente estudio. El tamaño de la muestra seleccionada fue de 50 cartillas y se obtuvo bajo el siguiente criterio:

Se deseaba determinar el tamaño (n) de la muestra para tener una probabilidad de 0.05 de subestimar o sobreestimar en no más de 0.1 a la proporción verdadera (p) de cartillas del grupo de las 471, deficientes en la enseñanza del español. En general, si el tamaño de la muestra es (n) y si (p) es la proporción en la muestra de cartillas deficientes, entonces lo dicho anteriormente se escribe de la siguiente manera:

$$\Pr(|p-P| \geq 0.1) = 0.05$$

El problema consiste en determinar el valor de (n) de tal manera que se cumpla lo anterior; para ello, se puede hacer una suposición de la proporción (p) de cartillas deficientes, suposición que, basada en experiencias, se acerque lo más posible a la realidad. Si se admite que más del 82% de las cartillas existentes son deficientes, el tamaño de la muestra resulta ser de 50, como puede verse en el desarrollo siguiente:

$$0.05 = \Pr(|p - P| \geq 0.1) = \Pr\left(\frac{|p - P|}{\sigma_p} \geq \frac{0.1}{\sigma_p}\right)$$

donde $\sigma_p = \sqrt{\frac{N-n}{N-1} \frac{P(1-P)}{n}}$ es la desviación estándar de p y N es el

tamaño de la población bajo estudio (N = 471). Lo anterior se aproxima por la distribución normal, de manera que

$$\alpha = 2 \int_{\epsilon/\sigma_p}^{\infty} \frac{1}{\sqrt{2\pi}} e^{-x^2/2} dx$$

y en la tabla de la distribución normal se lee para cada valor en α su valor correspondiente (t) tal que $t = \frac{\epsilon}{\sigma_p}$ por lo que $\epsilon = t \sqrt{\frac{N - n}{N - 1} \frac{P(1 - P)}{n}}$

y despejando n,

$$\left[\frac{t^2 P(1 - P)}{2} \right]$$

$$n = \frac{\left[1 + \frac{1}{N} \left(\frac{t^2 P(1 - P)}{2} - 1 \right) \right]}{1}$$

Finalmente, sabiendo que en las tablas de la distribución normal se tiene: $t = 1.96$ para $\alpha = 0.05$, y que $P = 0.82$, y $N = 471$; la ecuación anterior arroja $N = 50$.

El desarrollo anterior justifica que una muestra aleatoria de 50 cartillas de las 471 es representativa.

En la muestra aparecieron, ocasionalmente, algunas cartillas que forman parte de una serie en la que se sigue un proceso de alfabetización o castellanización. En tales casos incluimos en el muestreo la serie completa.

El material didáctico destinado a la castellanización (grupo 6) consta de quince cartillas, un cuaderno y dos métodos. Estas dieciocho unidades son de mucha importancia para nuestra investigación, porque son las únicas editadas con el objeto específico de castellanizar oralmente a los indígenas. Sin embargo, sólo las cartillas quedaron representadas en la muestra. Habría necesidad, por tanto, de incluir los dos únicos métodos de castellanización oral existentes, que no están dirigidos a los de una lengua en particular, sino a los hablantes de lenguas indígenas en general:

Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas. Instituto de Investigación de Integración Social del Estado de Oaxaca, México, 1972.

Juegos para aprender español, de Mauricio Swadesh. Instituto Nacional Indigenista, México, 1973.

Sin embargo, como la primera unidad del *Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas* va a ser evaluado en capítulo aparte, sólo incluimos en la muestra *Juegos para aprender español*.¹

Por tales motivos, el número de materiales registrados en la muestra se incrementó a 88 unidades, lo que redundará en un menor índice de error. Si no se supone algún conocimiento de la proporción (p) de cartillas deficientes, del desarrollo anterior se deduce que una muestra aleatoria de 80 cartillas tendrá un error de $\epsilon = 0.1$, y una probabilidad de cometerlo $\alpha = 0.05$. Por lo tanto, se concluye que es representativa.

1 Se pensaría que el método titulado *Juegos para aprender español* podría ser evaluado, como el Método IIISEO, con un sistema computacional y presentar sus resultados en capítulo aparte. Sin embargo, a juzgar por la distribución formal de la lengua, por las estructuras de frase, por el léxico y por la temática que presenta, advertimos que no difiere de las características que tienen las cartillas. Por tal motivo, fue evaluado —con el número 88 de la muestra— de la misma manera que el resto de los materiales didácticos.

Este estudio y la representatividad de la muestra está basado en la recolección efectuada. Para precisar la representatividad de la muestra y de la recolección sobre el total de cartillas existentes, se calculó la tabla siguiente, que nos dice, en la primera columna, el número (R) de cartillas adicionales a las recolectadas que pudieran existir; y a la derecha, el número esperado de estas cartillas que aparecerían en la muestra. La segunda columna se calculó usando la fórmula $N \left(\frac{R}{471 + R} \right)$ y se ajustaron las cifras para manejar únicamente números enteros.

(K)	$N \left(\frac{R}{471 + R} \right)$
10	1
20	2
30	3
40	4
50	5
60	6
70	6
80	7
90	8
100	9

Si el número de cartillas existentes adicionales a las recolectadas es menor de 40, se esperaría dejar de incluir en la muestra a menos de 4 de estas cartillas. De la fórmula se observa que estos números esperados se incrementan lentamente.

El grupo asesor en estadística opinó que para los fines de este estudio, en caso de haber pocas cartillas adicionales a las recolectadas y de acuerdo con la información que da la tabla, las inferencias que se hicieran con base en la muestra, para el total de las cartillas existentes, serían confiables.

Con las disposiciones señaladas anteriormente, la muestra quedó integrada por los materiales que a continuación se enumeran, clasificados en:

- A. cartillas seriadas
- B. cartillas no seriadas
 - a) en lengua indígena
 - b) bilingües
 - c) de castellanización oral

A. Cartillas Seriadas

1. *Hì Sìh. ¿Quién es?* Pre-cartilla chinanteca de Lalana. ILV/AI (SEP). México, 1959. 26 pp.
2. *Primera cartilla chinanteca del Municipio de Lalana, Choapam, Oaxaca.* ILV/AI (SEP). Ed. de prueba. México, 1958. 36 pp.
3. *Tercera cartilla chinanteca. Dialecto de Lalana, Choapan, Oaxaca.* ILV/AI (SEP). México, 1960. 50 pp.
4. *Primera cartilla mazateca de Jalapa de Díaz.* ILV/AI (SEP). México, 1958. 32 pp.
5. *Segunda cartilla mazateca.* ILV/AI (SEP). 2a. ed. México, 1958. 34 pp.
6. *Tercera cartilla mazateca.* ILV. México, 1950. 36 pp.

7. *Cuarta cartilla mazateca*. ILV/AI (SEP). 5a. ed. México, 1956. 34 pp.
8. *La quinta cartilla mazateca*. ILV/AI (SEP). 5a. ed. México, 1958. 30 pp.
9. *Sexta cartilla mazateca*. ILV/AI (SEP). 3a. ed. México, 1958. 30 pp.
10. *La séptima cartilla mazateca*. ILV/AI (SEP). 3a. ed. México, 1960. 30 pp.
11. *La octava cartilla mazateca. En el idioma mazateca de Huautla de Jiménez y en español*. ILV/AI (SEP). México, 1963. 34 pp.
12. *Cartilla V. Mazateco de Soyaltepec*. INI/ILV. México, 1954. 22 pp.
13. *Cartilla VII. Mazateco de Soyaltepec*. INI/ILV. México, 1954. 21 pp.
14. *Cartilla VIII. Mazateco de Soyaltepec*. INI/ILV. México, 1954. 18 pp.
15. *Cartilla IX. Mazateco de Soyaltepec*. INI/ILV. México, 1954. 24 pp.
16. *Cartilla X. Mazateco de Soyaltepec*. 25 pp.
17. *Cartilla XI. Mazateco de Soyaltepec*. INI/ILV. México, 1954. 31 pp.
18. *Cartilla XII. Mazateco de Soyaltepec*. INI/ILV. México, 1954. 32 pp.
19. *Cartilla XIII. Mazateco de Soyaltepec*. INI/ILV. México, 1954. 28 pp.
20. *Cartilla XIV. Mazateco de Soyaltepec*. INI/ILV. México, 1954. 31 pp.
21. *Primera cartilla S. Mixe (Oaxaca)* ILV/AI (SEP). Ed. de prueba. México, 1953. 18 pp.
22. *Cartilla mixe la segunda*. ILV/AI (SEP). Ed. de prueba. México, 1953. 16 pp.
23. *Yá T'ohni rā Yuhū. El alfabeto otomí del Oriente de México*. ILV/AI (SEP). México, 1954. 30 pp.
24. *Cartilla Otomí del Oriente 1*. ILV. México, 1952. 26 pp.
25. *Cartilla Otomí del Oriente 2*. ILV. 2a. ed. México, 1951. 25 pp.
26. *Cartilla Otomí del Oriente 3*. ILV/AI (SEP). 1a. ed. México, 1952. 24 pp.
27. *Primera cartilla seri*. ILV/AI (SEP). México, 1963. 29 pp.
28. *Segunda cartilla seri*. ILV/AI (SEP). México, 1963. 29 pp.
29. *Tercera cartilla seri*. ILV/AI (SEP). México, 1963. 30 pp.
30. *Cuarta cartilla seri*. ILV/AI (SEP). México, 1963. 42 pp.
31. *Primera cartilla en el idioma tarahumara*. ILV/AI (SEP). México, 1955. 21 pp.
32. *Tercera cartilla en el idioma tarahumara*. ILV/AI (SEP). México, 1956. 49 pp.
33. *Cartilla I trique-español*. ILV/AI (SEP). México. 39 pp.
34. *Cartilla II trique-español*. ILV/AI (SEP). México. 39 pp.
35. *Cartilla III trique-español*. ILV/AI (SEP). México. 27 pp.
36. *Primera cartilla. Trique de Copala*. Preparada por Elena E. de Hollenbach. ILV/IEPEI (SEP). México, 1971. 48 pp.
37. *Segunda cartilla. Trique de Copala*. Preparada por Elena E. de Hollenbach. ILV/IEPEI (SEP). México, 1971. 52 pp.
38. *Cuarta cartilla. Trique de Copala*. Preparada por Elena E. de Hollenbach. ILV/IEPEI (SEP). México, 1971. 62 pp.
39. *Quinta cartilla. Trique de Copala*. Preparada por Elena E. de Hollenbach. ILV/IEPEI (SEP). 1a. ed. México, 1971. 59 pp.
40. *Sexta cartilla. Trique de Copala*. Preparada por Elena E. de Hollenbach. ILV/IEPEI (SEP). 1a. ed. México, 1971. 56 pp.
41. *Séptima cartilla. Trique de Copala*. Preparada por Elena E. de Hollenbach. ILV/IEPEI (SEP). 1a. ed. México, 1972. 59 pp.
42. *Octava cartilla. Trique de Copala*. Preparada por Elena E. de Hollenbach. ILV/IEPEI (SEP). 1a. ed. México, 1972. 44 pp.
43. *Primer libro de lectura. Trique de Copala*. Preparado por Elena E. de Hollenbach. ILV /IEPEI (SEP). 1a. ed. México, 1971. 28 pp.
44. *Segundo libro de lectura. Trique de Copala*. Preparado por Elena E. de Hollenbach. ILV/IEPEI (SEP). 1a. ed. México, 1971. 25 pp.

45. *La primera cartilla del idioma zapoteco de Atepec de la Sierra de Juárez, Oax.* ILV/AI (SEP). 2a. ed. México, 1956. 38 pp.
46. *La segunda cartilla del idioma zapoteco de Atepec de la Sierra de Juárez, Oax.* ILV/AI (SEP). 2a. ed. México, 1956. 38 pp.
47. *La tercera cartilla del idioma zapoteco de Atepec de la Sierra de Juárez, Oax.* ILV/AI (SEP). México, 1952. 34 pp.
48. *La cuarta cartilla del idioma zapoteco de Atepec de la Sierra de Juárez, Oax.* ILV/AI (SEP). México, 1952. 34 pp.
49. *La quinta cartilla del idioma zapoteco de Atepec de la Sierra de Juárez, Oax.* ILV/AI (SEP). México. 36 pp.
50. *La sexta cartilla del idioma zapoteco de Atepec de la Sierra de Juárez, Oax.* ILV/AI (SEP). México. 38 pp.
51. *La séptima cartilla del idioma zapoteco de Atepec de la Sierra de Juárez, Oax.* ILV/AI (SEP). México. 28 pp.
52. *La octava cartilla del idioma zapoteco de Atepec de la Sierra de Juárez, Oax.* ILV/AI (SEP). México, 1952. 29 pp.
53. *La novena cartilla zapoteca de Atepec de la Sierra de Juárez, Oax.* ILV/AI (SEP). México, 1952. 29 pp.
54. *Primera cartilla zapoteca. Tito ne Ita, zapoteco-español, zapoteco del Istmo, Juchitán, Oaxaca.* ILV/AI (SEP). México. 37 pp.
55. *Titu ne Ita 2. Complemento de la Primera cartilla. Zapoteco del Istmo, Juchitán, Oaxaca.* ILV/AI (SEP). México. 21 pp.
56. *Cartilla zapoteca. Sección núm. 1. Zapoteco de Villa Alta.* ILV/IEPEI (SEP). México, 1970. 34 pp.
57. *Cartilla zapoteca. Sección núm. 2. Villa Alta.* ILV/AI (SEP). México, 1966. pp. 35-88.
58. *Cartilla zapoteca. Sección núm. 3. Villa Alta.* ILV/AI (SEP). México, 1966. pp. 89-141.

B. Cartillas no seriadas

a) En lengua indígena

59. *La primera cartilla del idioma lacandón. Primera sección "Ts'ib juhun". Segunda sección "Ts'ib Tih a Wirik juhun".* ILV/AI (SEP). México, 1955. 29 pp.
60. *Primera cartilla mejicana. Dialecto del Istmo.* ILV/AI (SEP). Ed. de prueba. México, 1956. 33 pp.
61. *Juchari uandakuecha. Nueva cartilla tarasca.* Texto de Alberto Medina Pérez. INI. México, 1955. 40 pp.
62. *Rafá ka rita.* EE-IAIM (SEP). Sección técnica de la Campaña de Alfabetización entre los tarascos monolingües. México, 1948. 33 pp.
63. *Ji jorerjguariaka sani.* Pre-cartilla tarasca. EE (SEP). México, 1960. 24 pp.
64. *Sánderuni jererjguariaka. "Aprenderé más".* Segunda parte de la pre-cartilla tarasco-española. EE-IAIM (SEP). México, 1950. 56 pp.
65. *Lhimak'alhkama'. La primera cartilla en tepehua.* ILV/AI (SEP). México, 1958. 25 pp.
66. *Tomás chu Pedro. Cartilla totonaca de la sierra, núm. 1.* ILV/AI (SEP). México, 1966. 65 pp.
67. *Cartilla de prueba totonaco Zongozotla.* 16 pp.
68. *Cartilla zapoteca. Zapoteco del Istmo, Juchitán, Oaxaca.* ILV. México, 1949. 30 pp.

b) Bilingües

69. *Ña'a na Quityi. Cartilla en chatino de Tataltepec de Valdez.* ILV/AI (SEP). México, 1966. 149 pp.
70. *Frases chinanteco-castellano.* Ed. de prueba. 1972.
71. *Iijutyi Anita. Primera cartilla chontal de Oaxaca.* ILV/AI (SEP). México, 1953. 32 pp.
72. *Sanateow nawiig. Voy a leer un libro. Cartilla completa en huave. Dialecto de San Mateo del Mar.* ILV/AI (SEP). México, 1962. 220 pp.
73. *Cartilla mazahua.* ILV/AI (SEP). México, 1958. 132 pp.
74. *Cartilla purépecha.* INI/SEP. México, 1972. 37 pp.
75. *Cuaderno de trabajo purépecha.* INI/SEP. México, 1972. 79 pp.
76. *Primera cartilla tarahumara.* INI/ILV. México, 1963. 86 pp.
77. *Frases en castellano y tzeltal de Ocosingo.* ILV/EE (SEP). México, 1973. 27 pp.
78. *Frases en castellano y tzeltal de Oxchuc.* ILV/EE (SEP). 1a. ed. México, 1973. 14 pp.
79. *Lab na' ye's. Cartilla zapoteca. Zapoteco de Miahuatlán, Oaxaca.* ILV/IEPEI (SEP). 2a. ed. México, 1970. 316 pp.

c) De castellanización oral

80. *Lecciones para la castellanización de los choles.* ILV/AI (SEP). México, 1953. 9 pp.
81. *Hablamos español. Castellanización oral.* México. 134 pp.
82. *Me enseño a leer. Primera parte.* IAIM/PIVM. México, 1955. 43 pp.
83. *Cocsar iitong quich cöscóozza. Hablemos español.* ILV/IEPEI (SEP). México, 1969. 133 pp.
84. *Aprenderé español. Ji jorenguariaaka kastianapu.* EE (SEP). Cherán, Mich., 1955. 28 pp.
85. *Hablemos español y trique.* ILV/IEPEI (SEP). 2a. ed. México, 1972. 136 pp.
86. *Tajlumaltikik (Nuestros pueblos). Primer libro.* INI/CCITT. 1952. 47 pp.
87. *Tajbontik. Libro auxiliar.* INI/CCITT. Chiapas, 1953. 44 pp.
88. *Juegos para aprender español.* Mauricio Swadesh, INI/SEP. México, 1973. 112 pp.

En lo sucesivo, todas las referencias a *las cartillas* se harán mediante el número con que están consignadas en la lista precedente.

B. PRÓLOGOS

Como paso inicial para el análisis formal del contenido de las cartillas que integran la muestra, hemos hecho una revisión minuciosa de sus prólogos, que aparecen en 70 unidades de las 88 registradas en la muestra.

Los prólogos presentados contienen ciertas características que nos permiten clasificarlos en cuatro apartados. Aunque inevitablemente éstos se traslapan, los hemos ajustado a nuestras necesidades metodológicas. Ellos son: a) los que contienen información acerca del doble objetivo de estos materiales: alfabetizar en lengua indígena y, cuando no castellanizar, al menos facilitar la enseñanza del español (*vid.* ejs. 1, 2 y 3); b) los que contienen el inciso *a* y además informaciones de tipo técnico o metodológico referentes

a datos fonéticos y fonológicos (*vid.* ejs. 4, 5 y 6); c) los que contienen cualquiera de los incisos anteriores y, además, informaciones de orden "teórico" (*vid.* ejs. 7, 8, 9 y 10), y d) los que contienen cualquiera de los incisos anteriores, más instrucciones para la aplicación didáctica (*vid.* ejs. 11, 12 y 13). La mayor parte de los prólogos incluyen categóricamente el primer inciso.

apartado a)

LAS "CARTILLAS LINGÜÍSTICAS"

La idea vulgar que comúnmente nos lleva a considerar nuestras lenguas aborígenes como lenguas muertas frente al español, convertido en lengua nacional, ha hecho que hasta hoy casi no se les haya concedido ningún cultivo. La Escuela Rural, que es la única que ha penetrado a los medios indígenas, se ha encontrado que uno de sus más serios problemas es el de la enseñanza del español. Para imponer esta lengua se ha acudido a varios sistemas, ninguno de los cuales satisface plenamente al educador, y algunas veces se ha ido hasta la proscripción sistemática de las lenguas indígenas en boca de los nativos, pensando que de este modo ganaría el español.

La realidad de nuestra población, recogida en datos estadísticos oficiales, hace ver, sin embargo, que las diversas lenguas indígenas que todavía se hablan en nuestro país, sirven para definir la población indígena y que ésta es muy numerosa.

El Instituto no ha querido desaprovechar la generosa cooperación del distinguido indianista y filólogo norteamericano, señor Guillermo Townsend, que ha trabajado por más de quince años en las zonas indígenas de Guatemala, haciendo leer y escribir, tanto en la lengua Cakchiquel —muy extendida en aquel país—, como en el español, a grupos numerosos de indígenas, para intentar el mismo esfuerzo en nuestras extensas poblaciones aborígenes.

A esto obedeció que en los números 5 y 6 de nuestros CUADERNOS LINGÜÍSTICOS que, como lo hemos dicho, son un suplemento escolar de nuestra Revista, iniciemos la publicación de las "Cartillas Lingüísticas" con la relativa a la Lengua Náhuatl, formulada por el señor Townsend, según el Método experimentado por él con éxito positivo en otras lenguas indígenas.

Obrando así la virtud de la letra en el alma indígena, por lo que ve a su propia lengua, se establecerá un consorcio entre ésta y el español en vez de la pugna estéril en que la misma escuela las ha venido enfrentando.

Ej. 1*

* *Cartillas lingüísticas. Lengua náhuatl*, II., 1935, p. 1. Algunos ejemplos como éste, cuya referencia se hace al pie de página, fueron extraídos de materiales didácticos que no aparecieron en la muestra. Hemos tomado la precaución de recurrir en algunos casos al *corpus* general de los materiales para ofrecer al lector los ejemplos más representativos de los problemas consignados en esta investigación, en la inteligencia de que nuestro análisis se restringe, para la evaluación cuantitativa, a los materiales de la muestra.

ADVERTENCIA

Esta cartilla se ha elaborado con el fin de ayudar en la campaña contra el analfabetismo entre las personas de habla Seri. Se espera que sigan más rápidamente en el camino de alfabetización y castellanización usando el propio idioma como base de la enseñanza.

Ej. 2.C. núm. 27, s/p.

ADVERTENCIA

Esta cartilla se ha elaborado con el fin de ayudar en la campaña contra el analfabetismo entre las persona de habla Mixe. Se espera que sigan más rápido en el camino del alfabetismo usando el propio idioma como base de la enseñanza. La cartilla se hizo bilingüe para que enseñara al mismo tiempo el castellano.

*Ej. 3.C. núm. 21, s/p.**

* En los ejemplos que aparecen fotografiados a lo largo del presente trabajo, no hemos reparado en las graves anomalías sintácticas, ortográficas o tipográficas que aparecen con alarmante frecuencia en estos textos -salvo cuando eso es precisamente lo que se trata de ejemplificar. De hacerlo así, nos desviaríamos de la finalidad de cada sección. No hemos empleado, tampoco, ningún subrayado o signo especial para destacar del contexto el aspecto concreto que deseamos señalar en el ejemplo porque creemos que en todos los casos resulta evidente por sí mismo.

apartado b)

El propósito de la cartilla es la alfabetización y castellanización de todos los ciudadanos mexicanos de la raza zapoteca.

El alfabeto usado en esta cartilla para el zapoteco del Istmo de Tehuantepec es el mismo que para el español, con las siguientes modificaciones.

La z es sonora, v.g. ziidi 'sal'.

La comilla (') después de una vocal denota una oclusiva glotal; entre dos vocales indica una vocal "fuerte" ó glotal; entre dos vocales indica una vocal "fuerte" ó glotalizada, v.g. nanda' 'caliente', na'a 'yo'.

Puesto que la doble rr se encuentra en pocas palabras, se ha podido sustituirla con una r sencilla con rayita horizontal en la parte superior.

Hay varias combinaciones de letras castellanas para distinguir sonidos que no existen en el alfabeto español:

La sh es una prepalatal sorda como en guishe 'hamaca'.

La zh es una fricativa prepalatal sonora como en zhi'i 'nariz'.

La dch es una africada prepalatal sonora como en dchiña 'azúcar'.

hm, hn, hñ, hl, son consonantes sordas, como en las siguientes palabras: hma 'mas'; hneeza 'bien, correcto'; hña'a 'madre'; hlu'una 'mi cama'.

PRESENTACION

Esta es la primera de una serie de cartillas, para enseñar a leer en su lengua materna a los indígenas de la región tarahumara.

Todas estas letras representan los mismos valores fonéticos que tienen en castellano con la excepción de la "r" y la "s." Según el dialecto la "r" inicial se pronuncia "r" o "dr." La pronunciación de la "r" en posición que no sea inicial de la palabra varía entre la "r" y la "l" española. La letra "s" varía entre la "s" de español y la "sh" de inglés.

En la presente cartilla se introducen las siguientes letras: a, n, s, r.

Sabemos que la alfabetización en la lengua materna es un paso importante para la castellanización de los indígenas monolingües. Los autores de la presente serie de cartillas desean que sea también una inspiración a la gran raza tarahumara para llegar a ser una parte integral con el resto de la nación mexicana.

Ej. S.C. núm. 31, s/p.

ACLARACIONES

Este libro se presenta con un doble propósito: ayudar a los triques de San Juan Copala a aprender el español y al mismo tiempo ayudarles a leer su propio idioma.

Las letras que no tiene el alfabeto español o que representan sonidos distintos en el trique son las siguientes:

El sonido representado por la letra *ch* es semejante al sonido de la *ch*, pero se pronuncia con la punta de la lengua más hacia atrás, como en la palabra *chaa* 'tortilla'.

La letra *x* representa siempre el sonido de la *x* del náhuatl (el sonido de la *sh* del inglés), como en la palabra *xij* 'grande'. Nunca representa el sonido de la *x* de las palabras éxito o México.

El sonido representado por la letra *x̣* es semejante al sonido de la *x*, pero se pronuncia con la punta de la lengua más hacia atrás, como en la palabra *caxán* 'bolsa'.

El signo (*ʔ*) representa un ligera oclusión en la garganta, como en las palabras 'nuú 'matz' y ne' 'mecate'.

Los sonidos representados por vocales dobles duran un poco más tiempo que los sonidos representados por vocales sencillas, como en las palabras *chaa* 'tortilla', *nee* 'arado', *güll* 'sol', *yoo* 'caña', *cuù* 'hueso'.

Los acentos (*´*) y (*˘*) indican tonos musicales en las palabras. El acento (*´*) indica los tonos más agudos, como en las palabras *cuù* 'hueso', *yóó* 'tenate'. El acento (*˘*) indica los tonos más graves, como en las palabras *uún* 'nueve', *sá* 'bueno', *marcé* 'colorado'. Las palabras con los tonos intermedios no llevan acento.

apartado c)

Es evidente que la gente aprende con mayor facilidad a leer y escribir en su propia lengua. De aquí que las lecciones de esta cartilla se basan en el mazateco. Enseñándose primeramente las formas mazatecas con las que el alumno está familiarizado.

Desde el principio se da una serie de oraciones y marraciones sencillas. Es de esperarse, pues, que el alumno que constantemente asocie el castellano con su significado correspondiente en su propia lengua, pronto aprenderá a usaresas palabras y frases incorporándolas en su propia habla. Poco a poco el alumno irá aprendiendo a reconocer las sílabas de su propia lengua sin dificultad alguna, ya que las sílabas, cuando éstas forman palabras castellanas, presentan, desde luego, mayores dificultades.

El material mazateco presentado en esta cartilla, omplea solamente sonidos y letras que se usan en el castellano.

Ej. 7.C. núm. 4, s/p.

De esta manera, la tarea final, la castellanización, podrá comenzar desde el principio, tanto como interés y habilidad tenga el alumno. Así también, la traducción en español ayudará al maestro que no tenga conocimientos del trique para hablarlo. La ortografía que se emplea ha sido preparada, en lo posible, de conformidad con la del español. Esta adaptación facilitará al monolingüe el paso de la lectura del trique a la del español. Así mismo se beneficiará el alumno que sólo posea limitados conocimientos del español, que lo pueda leer mecánicamente, sin poderlo entender del todo.

Prólogo

Para que la unidad de México se realice es indispensable una lengua hablada en común, el español. Se requiere para el progreso y avance del país que cada uno de los ciudadanos esté en capacidad de leer y escribir. En el caso de los indígenas monolingües, alfabetizados directamente en español, se ha demostrado que no logran una comprensión suficiente de lo que leen. De acuerdo con esto, la educadora mexicana Profa. Angélica Castro ha dicho, a base de su amplia experiencia en campañas alfabetizadoras con grupos idiomáticos, "que la forma de lograr una castellanización más efectiva y racional es enseñando a leer y a escribir primero en la lengua materna." Puesto que la finalidad de la enseñanza no es el aprendizaje mecánico de un medio de representación gráfica de los sonidos significativos de un idioma, se da principio a la alfabetización de los monolingües en al única lengua que entienden.

Este libro se ha elaborado como una aportación a los esfuerzos de alfabetización que realiza el Instituto Lingüístico de Verano entre la gente de habla "chichimeca". El presente es el primer libro de una serie que se está preparando, aplicable al grupo nativo de Santa María Acapulco, Municipio de Santa Catarina, S. L. P.

Se puede emplear las lecciones de esta serie tanto en las clases de la escuela como en el hogar. El uso de estos libros puede simplificar la labor del maestro bilingüe y facilitar a los niños "chichimeca" la enseñanza de los artes de leer y escribir.

Ej. 9*

PROLOGO

Esta cartilla se ha preparado con el fin de promover una efectiva alfabetización y castellanización entre los hablantes del zapoteco de la zona de Miahuatlan, Oaxaca. El curso incluye la enseñanza de las letras comunes al español y al zapoteco y también las del español que son ajenas al idioma zapoteco. Además, presta atención a los aspectos distribucionales de los dos idiomas, de manera que al alumno que aprenda estas lecciones tendrá la oportunidad de leer muchos materiales en ambos idiomas.

El adelanto en las lecciones será gradualmente progresivo, considerando a cada lección como base de las siguientes. Cada lección contendrá un nuevo elemento: nuevas letras en sílabas sencillas o sílabas compuestas de letras ya conocidas.

La enseñanza empezará con las letras más comunes y fáciles del alfabeto zapoteco y continuará con los más difíciles. Como nuestro deseo es enseñarles también el castellano, se introducirán en la última sección las letras del alfabeto castellano que no se encuentran en el del zapoteco.

Tanto al final de la sección en zapoteco, como de la sección en español, se incluirá un cuento de gran utilidad para evaluar la habilidad del estudiante.

Al final del libro se encuentran dos listas de palabras para ayudar al interesado a aprender a leer en forma individual. Una lista corresponde al alfabeto zapoteco y la otra al español.

El estudiante que deje de leer después de haber dominado la cartilla, pronto olvidará lo aprendido, por lo que se han publicado varios libros especiales para él. Estos se pueden conseguir por medio del autor de esta cartilla.

apartado d)

ETAPAS DE LA ENSEÑANZA PARA LOS MAESTROS BILINGUES
OTOMIES DEL VALLE DEL MEZQUITAL, CON INDICACION
DE LOS MATERIALES QUE DEBEN USARSE.

Instrucciones para el uso de las Cartillitas:

Al maestro: El objeto de estas páginas es proporcionar una serie de indicaciones para el empleo de estas Cartillitas. Se espera que las sugerencias que siguen sean, por lo tanto, sujetas a un cuidadoso análisis, que sepan lo que es de valor de lo que no lo es, complementándose con las propias ideas del maestro las que aquí se exponen. Una cuidadosa planeación y preparación de las clases contribuirá al mejor resultado del trabajo, facilitando la resolución de los problemas de la enseñanza y atrayendo un número siempre creciente de jóvenes y adultos al fácil uso de aquello que hace más feliz y completa la vida: LA LECTURA.

Las indicaciones que siguen se dividen en:

1. Sugerencias para la enseñanza de las vocales.
2. Sugerencias para la enseñanza de las primeras doce páginas de la Cartillita:
 - a) revisión de las vocales y enseñanza de las con sonantes.
 - b) de los tonos.
3. Sugestiones para el uso de la Cartillita en combinación con la Cartilla.

1. Enseñanza de las vocales:

Método general:

Enseñe las vocales en el orden en que aparecen en el Folleto del Alfabeto Otomí. Los pasos de la enseñanza señalados en el mismo son:

a) Onomatopeya:

Ejemplo: El maestro narra un cuento sobre el dibujo que representa la mujer con el cántaro roto. Al llegar al sonido a, deberá agregar la letra al dibujo, ya sea en el pizarrón o en el franelógrafo. Los alumnos, colectiva o individualmente, pueden repetir el sonido.

Después de estas ligeras diferencias en el uso de las letras que son comunes a los dos idiomas que se han aprendido, queda el trabajo de aprender el sonido de las nuevas letras del otomí. Estas incluyen:

1. Dos signos que sirven para distinguir la musicalidad de las palabras: \checkmark
2. Tres vocales: ε , e , u .
3. Nasalización que se indica con la marca $\underset{\sim}{}$ debajo de la vocal.
4. Otros cuatro símbolos: $\text{'} , th, ts, \text{z}$

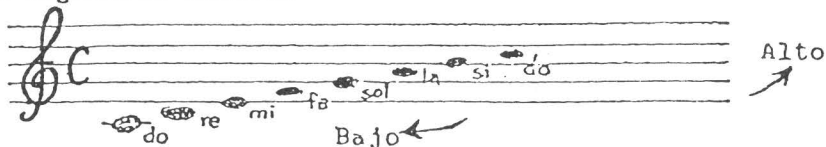
1. Los signos de los tonos: ˘, ˙, ˚.

En el otomí el grado de elevación de la musicalidad o nota de una palabra varía y es una parte integrante de la palabra. Este grado de elevación de la música o nota en la primera parte o primera sílaba de la palabra se encuentra siempre como forma constante. Las palabras se clasifican en tres grupos, según la clase de música que emplea en su comienzo y estas notas musicales podemos llamarlas TONOS: bajo, alto y ascendente.

˘wā́dā (maguey) es ejemplo de palabra baja, por lo que en la primera sílaba no presenta ningún signo especial.
 ˙déhé (agua) palabra alta
 ˚dā́dā (papá) palabra ascendente.

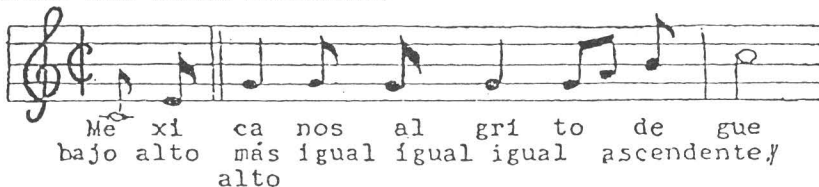
Estos nombres de "bajo" "alto" y "ascendente" son derivados de la escritura musical sobre una escala en la cual las notas están localizadas en una posición más alta o más baja.

Por ejemplo la escala diatónica se representa de la siguiente manera:

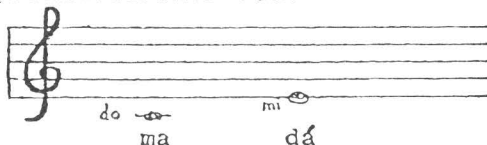


Por esta representación musical en forma de escala, unas notas son llamadas altas y otras bajas. Por ejemplo, sol tiene un grado musical más alto que el de fa. Si, es mucho más alto que re.

Compare ahora las relaciones de las notas en un trozo del Himno Nacional.



Ahora, la frase otomí: ma dá (mi ojo) puede representarse aproximadamente así:



Se debe notar que en la escritura otomí, la palabra alta está indicada por medio de una raya inclinada arriba de la vocal dí. La palabra con tono bajo no recibe ninguna marca arriba de la vocal. La ausencia de marca en la primera sílaba de una palabra siempre indica que tiene tono bajo.

Ej. 11*

SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESTA CARTILLA

MI PRIMER LIBRO EN CHICHIMECA tiene 20 lecciones. Los alumnos que asisten a clases diariamente pueden aprender tres lecciones cada semana, así el libro durará siete semanas de clases diarias. Sin embargo, el maestro no debe permitir que el alumno comience una nueva lección sino hasta que haya dominado la lección anterior.

Las traducciones al castellano al pie de cada página estén escritas con letra más chica porque no forman parte de la lección para aprender a leer, sino que son para el uso del maestro que quiere enseñar a sus alumnos a hablar el castellano. Cuando el alumno ya sepa leer unas frases en chichimeca el maestro debe leer las frases correspondientes en castellano para que así el alumno las aprenda de memoria.

Se aclara que las lecciones 10 y 20 constan de palabras castellanas que el alumno ya puede leer, por haber aprendido las mismas letras en chichimeca.

Se sugiere que el maestro preste mucha atención a los ejercicios de sílabas que aparecen en cada lección, y que los alumnos deben estudiarlos hasta que los sepan perfectamente antes de avanzar a una nueva lección.

*Ej. 12**

AL MAESTRO

La persona que sabe leer un idioma, con facilidad aprenderá a leer cualquiera otro. El indígena que puede leer su propio idioma, pronto leerá el español también, aunque no comprenderá mucho de lo que lea. Si no habla español, costará de uno a seis años de trabajo, por parte del maestro, enseñarle a leer en dicho idioma. Si se le enseña en el idioma que conoce, podrá aprender a leer de uno a seis meses, y, ya leyendo, la ambición y la confianza en sí, que se le habrán creado, le harán seguir sus estudios hasta que aprenda la lengua nacional.

La parte psicológica de la acción de leer, se domina en un idioma conocido. Aún más: el método seguido en esta Cartilla Náhuatl, hace que la parte psicológica del aprendizaje y, sobre todo, la creencia que guardan muchos analfabetos de que para ellos la lectura es un arte inalcanzable, se vencen sin necesidad de usar todo el alfabeto. El alumno aprende a leer renglones enteros que le presentan conceptos concretos, sin advertir que en estos renglones aparece un número limitado de signos ortográficos. Se han utilizado únicamente cinco letras en las primeras ocho lecciones. Un nuevo signo se introduce en cada dos lecciones sucesivas. No se deben enseñar al alumno los nombres de las letras, hasta la lección 39. Se le presentan palabras enteras, como amigos a quienes él debe reconocer dondequiera que los encuentre. Hágalo buscar cada palabra en diferentes partes de la página y en diferentes páginas, teniendo cuidado de que no las reconozca por la posición de la página que ocupan. Inconscientemente, el alumno llega a analizar las palabras en sus partes componentes y a relacionar cada letra con su sonido respectivo.

El principio psicológico que se ha seguido en esta Cartilla, es el mismo que el autor siguió al formular "LECCIONES SENCILLAS PARA APRENDER A LEER EN CAKCHIQUÉL" y "LECCIONES SENCILLAS PARA APRENDER A LEER EN ESPAÑOL," que han dado magníficos resultados en Guatemala. Algunas personas han aprendido a leer en 15 días.

Letras mayúsculas no aparecen en la Cartilla, hasta la lección 39, precisamente para reducir el número de signos usados en dominar la parte psicológica de la acción de leer.

En cada página se encuentra un renglón en letra cursiva, para que sirva de ejercicio de escritura. Al principio estos renglones no deben formar parte en las lecciones de lectura.

Una traducción de cada lección al español, se encuentra en las últimas páginas de la Cartilla, para que el maestro que no entiende el idioma Náhuatl, conozca el significado de las palabras que enseña.

A la noble raza de Cuauhtémoc, al benemérito Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas y a la Academia de la Lengua Náhuatl, el autor dedica esta obra.

GUILERMO C. TOWNSEND.

*Ej. 13**

Las características manifiestas en cada uno de los grupos en que se han clasificado los prólogos de las cartillas despiertan serias dudas respecto a su eficacia en el cumplimiento del fin último para el que han sido elaboradas: la enseñanza del español.

Habremos de partir de una base: nos parece desorbitada la importancia que se da a la lengua escrita frente a la hablada; sobre todo porque estos manuales forman parte de un programa de enseñanza de lengua. Para el caso puede verse cualquier ejemplo. Sin embargo, es de singular importancia el número 1 porque marca el inicio de la enseñanza del español a los indígenas a través de las cartillas y porque explícita, más que ningún otro, el problema que nos ocupa. Los autores de los materiales, en su empeño por alfabetizar en ambas lenguas, llegan a sostener afirmaciones carentes de solidez teórica. En ellos postulan que *aprender una segunda lengua* (o sea, una lengua que no se conoce) *a través de la alfabetización de la misma y, además, en un proceso simultáneo de alfabetización en la lengua materna, es el camino óptimo para el aprendizaje de la segunda lengua* (vid. ejs. 7, 8 y otros). En este punto disentimos con quienes han elaborado los materiales que nos ocupan. Por supuesto, no se trata de poner en duda la trascendente importancia de la alfabetización, sino de programar en el momento adecuado su enseñanza, así como la de la lengua oral. “El factor dominante de la personalidad de un hombre, sea cultivado o no, es la lengua que habla: la lengua hablada sigue siendo, tal vez más ahora que en el pasado, el principal medio de contacto y comunicación con los demás hombres, además de constituir casi siempre el vehículo del pensamiento en acción [. . .]. El reconocimiento de tal distinción —que sigue siendo esencial, dígame lo que se diga— data de [. . . la época] de Ferdinand de Saussure. Él fue el primero en subrayar: 1) el aspecto lineal del significante que, siendo de naturaleza fónica, se desarrolla en el tiempo; 2) las diferentes formas que adopta el mensaje en la cadena emisión-recepción-transmisión-emisión. La importancia del diálogo, esto es, de la lengua hablada, quedó así bien destacada”.¹ La opinión de Brooks, al fundir al hombre y a su sociedad, confirma la teoría de Saussure: “El habla es a la vez el patrón cultural al que con mayor fuerza se adhieren los miembros del grupo y el más difícil de ser imitado de manera convincente por un extraño. El lenguaje, básico [. . .] para la vida comunal, es también el medio por el que se aprende, se transmite y se participa de la mayor parte de los demás patrones culturales”.²

Un punto en el que convergen todas las corrientes lingüísticas actuales es la aceptación de la lengua oral como base para la enseñanza de una segunda lengua. Bloomfield, en 1933, nos dice: “Un estudiante que desconoce los sonidos de una lengua encuentra una mayor dificultad para aprender a leerla. No puede recordar las formas extranjeras, mientras éstas figuren solamente como un montón de letras”.³ “Para poder estudiar la escritura, debemos tener algún conocimiento sobre la lengua, *pero no al contrario*”.⁴ Esta cita nos parece doblemente importante, tanto por su principio teórico, como porque el grupo de lingüistas iniciador de esta tarea en México estuvo directamente conectado con Bloomfield, y en general con la corriente bloomfieldiana; lo que hace más extraña, todavía, su postura respecto a la enseñanza —en nuestro caso del español— a través de la alfabetización.

Para terminar esta enumeración de opiniones de quienes comparten la tesis de la preponderancia de la lengua oral sobre la escrita en programas de enseñanza de una segunda lengua, mencionamos la opinión actual de Grandjouan, quien nos dice: “La absoluta primacía de la lengua oral es un principio que muchos dudan poner en

1 Grève y van Passel, *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 166-167.

2 Brooks, *Language and Language Learning*, p. 12.

3 Bloomfield, *Language*, p. 505.

4 *Ibidem*, p. 21. (El subrayado es nuestro.)

práctica. El respeto tradicional a lo escrito, que desde siglos conforma la corriente básica de la escuela, [. . .] se une a otros elementos para desviar a los maestros de un método racional, gradual, el único que es eficaz a la larga [. . .]. La tentación de leer y escribir desde un principio es muy fuerte. Pero ésta no es la manera con la que el niño aprende a hablar [. . .]. Desde su nacimiento, se encuentra en medio de un conjunto de comunicaciones sonoras que muy tempranamente adquieren significado”.⁵

La pedagogía de la lingüística aplicada para la enseñanza de una segunda lengua pretende partir precisamente de la evolución natural. “Lo primero que uno debe ser capaz de hacer en el caso del habla es oírla. [. . .] Es un *acto* —o mejor, una actividad— que implica dirigir la conciencia. A fin de ser capaz de procesar el habla o cualquier ruido potencialmente informativo que se recibe, [. . .] se deben poder discriminar varios grados de *intensidad*, [. . .] diferencias en cuanto al *tono*, a la *duración*, y más particularmente, *cambios* de intensidad, tono y duración. Deben poderse detectar diferencias en la *calidad* del sonido.”⁶ Por este camino, el maestro espera la secuencia de un proceso que se asemeje *en lo esencial* a la adquisición de la lengua materna. “El habla es un mecanismo productivo. Como tal, su desarrollo empieza a llevarse a cabo después del mecanismo de comprensión auditivo.”⁷ Sin duda, éstas son las bases teóricas que dan fuerza a la tesis de “la importancia fundamental [. . .] de separar, durante las primeras etapas [de la enseñanza de una lengua], el oír-hablar del leer-escribir, en tal forma que lo primero no se vea entorpecido por lo segundo”.⁸ Éste, a decir de Mackey, “es uno de los argumentos que ha motivado a los maestros para empezar el aprendizaje de una lengua oralmente, aun en el caso de que se aspire enseñar a leerla”.⁹ Cuando se haga “la transición de audiolingual a gestovisual y a material gráfico, debe realizarse en términos de las áreas de significado que el estudiante ya conoce”.¹⁰

En resumen, queremos subrayar, con Finocchiaro, algunas de las exigencias en las que se basa el desarrollo del lenguaje:

1. La secuencia en la que las cuatro habilidades deben ser dadas es: oír, hablar, leer y escribir. La primera aproximación al lenguaje debe efectuarse a través del oído. A los estudiantes no se les puede exigir leer materiales que no puedan pronunciar con *razonable fluidez*.

5 Gradjoun, *Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du français aux étrangers*, p. 39.

6 Corder, *Introducing Applied Linguistics*, p. 117.

7 Chastain, *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*, p.201.

8 Brooks, *Op. cit.*, p. 140.

9 Mackey, *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, pp. 316-317, dice: “Se puede transferir la capacidad de hablar, en capacidad de escribir [. . .]. Pero, ¿puede transformarse la capacidad de escribir en capacidad de hablar? Cuando hablamos debemos cumplir con todas las acciones complejas de la expresión simultáneamente en un lapso muy limitado. Cuando escribimos nos es posible separar estas acciones complejas y efectuarlas [. . .] en un periodo más extenso [. . .]. Las formas escritas no pueden ser más que una manera de expresión de las formas orales. Además, se pueden observar ciertas diferencias; algunas de éstas son fuente de confusión y de errores [. . .]. El simple hecho de que un alumno sepa cómo escribir las letras del alfabeto no significa que podrá pronunciar todos los sonidos de la lengua [. . .]. Esta diferencia observable entre lo oral y lo escrito sirve de argumento [suficiente] para presentarlas por separado. [Además,] si el alumno empieza a escribir antes de conocer los sonidos de la lengua, podrá formarse una idea muy personal de la pronunciación, estando dirigido, al mismo tiempo, por la manera de escribir la palabra como por los sonidos de su propia lengua. [Valga la observación de que, en el caso de las cartillas, se alfabetiza en la lengua materna y en español simultáneamente, lo que propicia, aún más, el problema antes señalado.] El condicionamiento de la lectura en la lengua materna supone la capacidad de comprender el discurso hablado. Esta susodicha introducción o iniciación por la lengua hablada exige que el alumno esté en posibilidades de comprender mucho más de lo que habla, de hablar basándose, exclusivamente, en lo que comprende, y de no poder leer más que lo que haya [comprendido]”.

10 Brooks, *Op. cit.*, p. 140.

2. La meta principal de cada lección debe ser el desarrollo de una sola habilidad.¹¹

Por tal razón, Brooks considera que entre los procedimientos de clase más seguros para llevar al alumno al bilingüismo están “*el pronto y continuo entrenamiento de la lengua y del oído, sin recurrir a símbolos gráficos [. . y] la sustitución gradual de los símbolos gráficos por los sonidos una vez que éstos se han aprendido*”.¹²

Otro aspecto en que descansa la metodología que sirve de base a la técnica de enseñanza que se aplica en las cartillas es la traducción. Se cree tan fielmente en este procedimiento que los autores dicen: “*Es de esperarse, pues, que el alumno que constantemente asocie el castellano con su significado correspondiente en su propia lengua pronto aprenderá a usar esas palabras y frases incorporándolas en su propia habla*” (vid. ejs. 3, 7 y 8). Sin duda esta técnica de enseñanza ha pasado a ser obsoleta. Se creía que “una palabra siempre se traduce por otra palabra, y una expresión, por otra expresión; que todas ellas deben ser traducidas una a una [. . .]. Ésta es una idea antilingüística, [. . .] desmentida a cada paso por los hechos, pero que no deja de surgir y adquirir firmeza en todos aquellos que abordan la enseñanza de una segunda lengua por el método de la traducción”.¹³ Nada podríamos aportar de enfrascarnos en una discusión al respecto. Los problemas que se desatan en el complejo campo de la interferencia han sido sobradamente discutidos. Pero lo que sí podemos afirmar es que, conociendo la magnitud del problema, nos parece a todas luces inconveniente exponer intencionalmente al alumno, de manera expresa, a la traducción simultánea de L₁ a L₂.¹⁴ Por lo tanto, habremos de decir que en este punto también disentimos de los autores de las cartillas.

El proceso alfabetizador seguido en estos materiales no es claramente explicitado en las instrucciones que se presentan en los prólogos. Más aún, no se determina con exactitud si la alfabetización incluye la enseñanza de la lectura y la escritura, pues algunas veces –aunque parezca imposible– el propósito anunciado se limita a *enseñar a leer* (vid. ejs. 3 a 6). Tal inestabilidad, incluso en los objetivos, hace pensar que no se ha considerado que si se *oye* o se *lee* exclusivamente, la comunicación no se realiza; que el circuito del habla implica la producción. Si se efectúa la enseñanza con principios que mutilan el propio proceso, los resultados no podrán ser positivos.

En resumen, la metodología seguida en estos materiales no propicia, en términos generales, la comunicación, lo que ha llevado a los autores a permitirse una *licencia inaudita*: que el niño lea sin comprender o sin comprender mucho de lo que lee (vid. ejs. 8 y 13), como dice Townsend en las instrucciones dirigidas *Al maestro*.

Una contradicción que subyace en el fondo de la metodología aplicada en las cartillas es la siguiente: los autores exaltan la alfabetización en la lengua vernácula por ser la única que entienden los indígenas: “La parte psicológica de la acción de leer se domina en un idioma conocido” (vid. ej. 13).

“Puesto que la finalidad de la enseñanza no es el aprendizaje mecánico [. . .] se da principio a la alfabetización de los indígenas en la única lengua que entienden” (vid. ej. 9); sin embargo, no aplican estos fundamentos a la enseñanza del español: ¿Cómo puede emprenderse, de ser consecuentes, la alfabetización en la lengua nacional, sin antes haber enseñado este idioma oralmente a los indígenas? Los autores de las cartillas tienen que hacerse *la triste concesión de que sus alumnos lean lo que no entienden*.

11 Finocchiaro, *English as a Second Language: from Theory to Practice*, p. 82.

12 Brooks, citado por Chastain, *Op. cit.*, pp. 71-72 (el subrayado es nuestro).

13 Grandjouan, *Op. cit.*, p. 52.

14 En lo sucesivo emplearemos L₁ y L₂ para referirnos a la lengua materna y a la segunda lengua respectivamente.

Además, destaca en estos prólogos una sobrecarga de indicaciones de orden técnico, por demás complicadísimas, para el instructor. El problema radica en el empeño de dar claridad a los alfabetos fonéticos de tal suerte que la articulación y los tonos de la lengua indígena en cuestión, puedan ser producidos. Pueden verse los ejemplos 4, 5, 6 y 11, donde se detalla, precisamente, lo relativo a la lengua que hablan el instructor y sus alumnos como hablantes nativos, lo que no resulta fácilmente explicable en un programa de niveles elementales de alfabetización. Pero lo más asombroso es que *los problemas articulatorios del español, que es la lengua por enseñar y por aprender, no se describen ni minuciosa ni someramente.*

Por todo lo dicho hasta aquí, fundado en razones teóricas y metodológicas —concretamente enfocadas a la enseñanza de segundas lenguas—, no podemos ver con indiferencia el “tipo” de enseñanza que se propone en estos prólogos. Dada la época en que las cartillas han tenido vigencia en la vida educativa de nuestro país y el largo tiempo en que se han venido aplicando, no se deben evaluar con juicios precientíficos. Se requiere, entonces, un análisis estrictamente lingüístico. Con base en lo expuesto en el contenido de los prólogos, podemos formular las dos hipótesis centrales que guiarán esta parte de la investigación:

1. *Que los materiales didácticos usados durante cuatro décadas para fines de alfabetizar y castellanizar a los grupos étnicos de México son inadecuados para cumplir su cometido.*
2. *Al contener ciertas características relacionadas con la metodología de la lingüística descriptiva y ajenas a la enseñanza de segundas lenguas, los mismos materiales permiten suponer que ha habido una extrapolación inadecuada de metodologías que se vincula con trabajos de lingüística descriptiva.*

En verdad, la inadecuación de los materiales anunciada en la primera hipótesis, podría deberse a una simple carencia de metodología. Sin embargo, nuestra segunda hipótesis propone la presencia de los métodos de la lingüística descriptiva. El proceso que ha de seguirse en la elaboración de programas para la enseñanza de segundas lenguas, desde el momento de la descripción de las mismas, es planteado detalladamente por Pit Corder, en quien nos basaremos. Él considera que “las descripciones de un lenguaje [...] son el producto de la aplicación de *primer orden* de la teoría lingüística”.¹⁵ Aunque nosotros nos fundamentaremos en Pit Corder, nos parece interesante mostrar al respecto el punto de vista de Halliday, cuya postura es todavía más extrema: “El uso de la teoría lingüística para describir lenguas no se cuenta en sí como una aplicación de la lingüística. Si una lengua, o un texto, es descrito con el único objetivo de descubrir algo más acerca del lenguaje o de esa lengua en particular, éste es un *uso* de la teoría lingüística, pero no es una aplicación de la lingüística. La lingüística aplicada comienza cuando se ha hecho una descripción, o se usa una descripción existente, para un propósito ulterior que se encuentra fuera de las ciencias lingüísticas”.¹⁶ Pit Corder dice diferir de Halliday “por dos razones. En primer lugar, los lingüistas no hacen, en realidad, descripciones «completas» de una lengua con el único objeto de impulsar la ciencia lingüística. Sería una pérdida de tiempo. En segundo lugar, [...] no existe una diferencia sustancial entre las descripciones hechas con propósitos «aplicados» o «teóricos» [...]. Las diferencias son de forma”.¹⁷ La

15 Corder, *Op. cit.*, p. 144.

16 Halliday, citado por Corder, *Op. cit.*, p. 144.

17 Corder, *ibidem*, p. 145.

lingüística aplicada –continúa– en la que recaen las aplicaciones de *segundo* y de *tercer orden* es, precisamente, “la aplicación de los conocimientos lingüísticos sobre algún objeto [. . .]. Como su nombre lo indica, es una actividad [. . .] que hace uso de los logros de estudios teóricos [. . .] y es consumidora y no productora de teorías”;¹⁸ y añade: “La relación entre la teoría lingüística y los materiales que realmente utilizamos en la enseñanza en un salón de clase, es indirecta [. . .]. La teoría lingüística no puede proporcionar sola los criterios para seleccionar, ordenar o presentar el contenido de un programa de enseñanza [. . .], tarea que corresponde a la aplicación de segundo orden [. . .], la que proporciona listas de ítem que representan las tareas de aprendizaje o el contenido de un programa de estudios, ya sea si definimos esto en términos estructurales o en términos sociolingüísticos. Pero dado que no podemos presentar simultáneamente el contenido total de un programa de estudios, debemos estructurarlo según algún principio o conjunto de principios. Ésta es una de las funciones de las aplicaciones de tercer orden”.¹⁹

Por este camino habremos de buscar la comprobación de nuestra segunda hipótesis.

C. DISTRIBUCIÓN FORMAL DE LA LENGUA

Ahora nos situaremos frente a lo que podríamos llamar la presentación formal de las cartillas; o sea, todo aquello que salta a la vista del lector interesado en la enseñanza de lenguas desde el momento en que se acerca a un texto elaborado con este fin; esto es, su diseño. En él se engloban la tipografía, las ilustraciones y en general la distribución del texto escrito. La importancia que el investigador dé a cualquiera de estos aspectos dependerá del enfoque de su trabajo. En nuestro caso, los tres nos parecen de sumo interés; sin embargo, nos referiremos a los dos primeros sólo tangencialmente, y analizaremos con detenimiento –desde un punto de vista lingüístico– la parte que hemos denominado “distribución formal de la lengua”. Tomaremos en cuenta los niveles de la estructura de la lengua que dan forma al contenido de los materiales en cuestión. Este primer acercamiento a los textos nos permitirá seguir un método de trabajo, ya que de acuerdo con la clasificación que hagamos de ellos ordenaremos el análisis que se requiere para cubrir esta parte de nuestro estudio.

Presentar algo implica el deseo de comunicar alguna cosa a alguien; éste es el aspecto esencial de tal intención. De ahí que un material de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas deba presentarse buscando que cada signo que se pretende enseñar reporte la mayor carga expresiva posible, puesto que la materia por sí misma es eso, *comunicación*. Alcanzar tal objetivo ha sido tema de estudio propio de quienes preparan manuales para estos usos, y las técnicas de presentación del material en ellos contenidas nos permiten incluso ubicar –*grosso modo*– los diversos textos de enseñanza de lengua en la corriente lingüística que representan. La forma de presentar los materiales está íntimamente ligada al método de enseñanza que se ha elegido, y éste ha de basarse en una teoría lingüística determinada. Esta cadena tiene eslabones que deben coincidir y, aunque diversos métodos que se desprenden de una misma teoría no sean exactamente iguales, sus diferencias no deben atentar contra las bases teóricas que los sustentan. De tal suerte, el material que ha de probarse en la práctica debe ser coherente en su presentación, con ciertas características que lo identifiquen con la corriente teórica que lo respalda. Además, entendida la presentación de los textos

18 *Ibidem*, p. 10.

19 *Ibidem*, pp. 143-151.

como contribución didáctica, debe actuar como soporte sólido en el que se introduzca el material seleccionado; o sea, desde el punto de vista de cuánto puede ayudar al aprendizaje, o qué tanto puede incidir en el “gran número de expectativas tácitas que el alumno aporta y que habrán de influir sobre lo que será capaz de hacer con la lengua [por aprender]”.¹ Por supuesto, los tres elementos que conforman la presentación formal de las cartillas deben cumplir su función didáctica, al menos la imprescindible: la tipografía tiene que ser clara; las ilustraciones significativas, no confusas y mucho menos opuestas al objetivo por enseñar, y la distribución de los textos, como se ha dicho, acorde con la teoría lingüística que sustenta al método utilizado.

El conjunto de los elementos mencionados en el párrafo anterior debe mostrar que se ha tomado en cuenta un hecho muy importante: “El maestro de lenguas [. . .] no enseña lenguaje; enseña una manifestación o realización particular del lenguaje humano; su tarea consiste en enseñar un *nuevo* código y [. . .] las reglas de formación y de habla de la lengua por aprender. Podemos excluir la posibilidad de que un alumno quiera usar la lengua objeto con propósitos y en situaciones que no están incluidos en la gama de funciones y dominios para los que usa también su lengua materna”.² La asimilación de conocimientos y experiencias que el estudiante conlleva en su saber lingüístico juega un papel, si bien muy complejo, muy aprovechable en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Por eso, quienes preparan manuales para estos fines deben tener en cuenta todo aquello que el alumno sabe de manera práctica y objetiva del significado de la comunicación, e introducirlo con el valor de material pedagógico. Todos estos elementos deben funcionar armónicamente a través de los recursos del mensaje dado en los textos, y éste, obviamente, se da en la cadena del habla; de ahí nuestro interés por atender, en este apartado, a la distribución formal de la lengua.

Habremos de aceptar que los métodos modernos de enseñanza de lenguas se han modificado de acuerdo con las exigencias de los avances de la ciencia y la tecnología. Tres grandes cambios pueden percibirse de inmediato: 1) la preponderancia del uso de la lengua oral, de la que ya Bloomfield decía, desde los años veinte, que “debía concedérsele importancia primaria en el salón de clase”;³ 2) la adopción, para el tratamiento temático, de un enfoque que refleje muy de cerca a la sociedad, lo que se manifiesta en el empeño por presentar la lengua “en situación”, y de la manera más natural posible, y 3) la utilización del diálogo como recurso didáctico, más que las oraciones ejemplificadoras aisladas o las narraciones.⁴

La nueva corriente de pensamiento que influyó en la manera de enseñar una lengua no es tan reciente; aparece en los Estados Unidos con Boas, a finales del siglo XIX. “La importancia [de sus investigaciones] es doble: Boas fue el primero en darse cuenta claramente de que era indispensable que cada lengua fuera descrita en términos de su propia configuración [. . .]; también se dio cuenta de la necesidad de suplementar las gramáticas y léxicos con un cuerpo sólido de textos en la lengua original.”⁵ Con él nace la antropología lingüística, y a estos intereses se unen, entre otros, Bloomfield y Sapir. Sapir había sido alumno de Boas, y aunque Bloomfield no, sentía por él un gran respeto, suficiente para considerarlo su maestro.⁶ “Junto con Sapir, Bloomfield ayudó a establecer los estándares del trabajo de campo contemporáneo y de descripción lingüística antropológica, así como la efectividad del método comparativo [. . .] de las

1 Corder, *Introducing Applied Linguistics*, p. 225.

2 *Idem*.

3 Chastain, *The Development of Modern Language Skills*, p. 16.

4 Cf. Corder, *Op. cit.*, p. 9.

5 Kroeber, citado por Hymes, *Language in Culture and Society*, p. 7.

6 Cf. Hymes, *ibidem*, p. 9.

lenguas no escritas.”⁷ Los trabajos de este equipo de investigadores dieron como resultado “un nuevo enfoque al estudio de lenguas, *la lingüística descriptiva*”.⁸ Estos avances de la ciencia lingüística repercuten en el campo de la enseñanza. “Así, son los lingüistas bloomfieldianos, miembros del *American Council of Learned Societies* (ACLS) [. . .], a quienes recurre el gobierno al estallar la guerra [. . .] para que dirijan y guíen el desarrollo de cursos intensivos de lenguas para [. . .] el personal de las Fuerzas Armadas.”⁹ A principios de 1941, el ACLS establece un programa intensivo de enseñanza de lenguas en diversas universidades. A los pocos meses de haberse iniciado, el lingüista J. M. Cowan, secretario-tesorero de la Linguistic Society of America, es nombrado director. Son tres los proyectos iniciales más importantes: 1) *Army Language Section* (ALS); 2) *Army Specialized Training Program* (ASTP), y 3) *Foreign Language and Area Program* (FLAP).¹⁰ Más tarde, a finales de 1942, se ve la necesidad de desarrollar un mayor número de proyectos y, así, empieza a planearse en Washington el programa de *United States Air Force Institute* (USAFI), con el que Milton Cowan había de mantenerse en relación constante. Uno de los asesores del programa es el Dr. Swadesh.¹¹ En 1943 ya se había realizado “algún trabajo de tipo experimental con un texto de español [. . .] con uno de los jóvenes antropólogos-lingüistas brillantes de la década de 1930, un exalumno de Sapir, Mauricio Swadesh [. . .], quien se hizo responsable del formato original de los materiales de enseñanza del USAFI, tanto para el primer nivel como para el segundo”.¹² En el programa de la ASTP que se efectuaba en la Universidad de Yale participaba Bloomfield como asesor.

Estos dos campos de la lingüística norteamericana —la lingüística descriptiva estructural y su utilización como refuerzo teórico para elaborar materiales didácticos de enseñanza de segundas lenguas— nos interesan tanto porque se relacionan de manera directa con nuestra investigación y porque sus seguidores se vinculan con los textos que analizamos, como para comprobar en qué medida las teorías y la metodología de enseñanza de lenguas en los materiales que nos ocupan representan dicha corriente.

En México, por los años treinta, hay un gran desconcierto en cuanto a la búsqueda de la “forma” adecuada de enseñar español a los grupos étnicos de nuestro país. Esto, incluso, lleva a Moisés Sáenz a dirigir una carta a Rafael Ramírez, en la que le dice: “Le suplico [. . .] se sirva formular un proyecto metodológico para la enseñanza de castellano como lengua extranjera, a los niños de las escuelas rurales y a los adultos de las comunidades donde nuestro idioma no sea el usual”.¹³

Por este tiempo llegó a nuestro país un grupo de lingüistas, entre ellos Townsend, Lathrop y Pike (a quien puede ubicársele en la corriente post-bloomfieldiana) y poco más tarde se unió a ellos Swadesh, quien, como se ha dicho, fue discípulo de Sapir.¹⁴ Este equipo de lingüistas se asoció activamente con quienes se interesaban en la enseñanza del español a los grupos indígenas, entre otras personas el propio Sáenz, por entonces subsecretario de Educación Pública. Kenneth Pike ofreció sus servicios, y los de su personal, a Narciso Bassols para preparar materiales, a base de descripciones fonéticas,¹⁵ que servirían para alfabetizar a los grupos indígenas y, a través del

7 *Ibidem*, p. 10.

8 Chastain, *Op. cit.*, p. 16.

9 *Idem*.

10 Cf. Carroll, *The Study of Language*, pp. 173-175.

11 Cf. Hall, *Stormy Petrel in Linguistics*, pp. 63, 65 y 73.

12 Hall, *ibidem*, pp. 65 y 67.

13 Sáenz, “Circular del Ciudadano Subsecretario de Educación, Profesor Moisés Sáenz”, en *Cómo dar a todo México un idioma. Resultado de una encuesta*, de Ramírez, pp. 12 y 13.

14 Cf. Carroll, *Op. cit.*, p. 82.

15 Cf. Pike, “Cuadro para la transcripción fonética de las lenguas indígenas”, en *Revista de Educación*, Vol. II, núm. 2, pp. 12-15.

alfabeto, *castellanizarlos*.¹⁶ Todos ellos permanecieron por varios años en México, y dieron cuerpo a un equipo de personas que se interesaron en este problema y que siguieron estos principios como base de trabajo en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del español.

Por todo lo anterior esperábamos encontrar —de hecho lo exigíamos— un material que respondiera a la corriente teórica en que la lengua se presentara —para su enseñanza— como un todo, y si esta totalidad se habría de fragmentar para fines didácticos, las unidades que se eligieran para ello deberían cumplir la finalidad última de la lengua: *comunicar*. Y se esperaría, por supuesto, que dicha comunicación fuera lo más amplia posible para que el alumno tuviera la oportunidad de “internalizar” reglas de gramática que son el reflejo de cómo los hablantes de la lengua que se está aprendiendo han interpretado el mundo: “Las lenguas evidentemente difieren por la manera en la cual simbólicamente reflejan el mundo, es decir, por la manera en la que categorizan o codifican la experiencia de sus hablantes.”¹⁷

Sin embargo, el primer acercamiento a la distribución formal de la lengua en los materiales, nos permitió advertir la ausencia de un método para la enseñanza que respondiera al manejo de la lengua como una ciencia. En las cartillas la lengua se presenta fragmentada arbitrariamente en cuanto a la enseñanza de lenguas se refiere; ésta es la divergencia básica que observamos por lo pronto entre los manuales que analizamos y la mayoría —por no decir la totalidad— de los métodos modernos cuya base teórica presenta a la lengua como un “todo”.


En estas cartillas se emplean cuatro tipos de material: 1 cuadros fonéticos, en el mismo orden como se emplean en las cartillas del español. Se recomienda que estos cuadros sean reproducidos en tamaño grande, con el fin de colgarlos en las paredes de la sala de clase, y usarlos fácilmente para el repaso y ejercicios; 2 narraciones breves que guardan una íntima continuidad de pensamiento, con el propósito de estimular al alumno a leer comprensivamente. En el curso de estos ejercicios, se recomienda al maestro que cuide de que el alumno entienda bien cada oración antes de pasar a la siguiente. El alumno deberá leer cada oración dos o tres veces, hasta que comprenda bien su significado. El obstáculo que a menudo se presenta, consiste en que el alumno no acierta a darle el tono debido a la sílaba de la oración. Pero con la práctica, generalmente, se irá corrigiendo él mismo; 3 Se usan figuras asociadas con palabras y frases con el propósito de introducir nuevas letras y nuevas combinaciones de letras. A menudo es conveniente preguntarle al alumno lo que la figura representa, después, tapar la figura con la mano y decirle que lea la palabra o frase escrita debajo de ella; 4 Oraciones numeradas sin formar continuidad de pensamiento, que servirán de repaso para saber los adelantos que el alumno ha tenido.

C. núm. 34. s/p.

16 Este procedimiento de castellanización que aún perdura se ve claramente ejemplificado en el prólogo a *Las cartillas lingüísticas* que Townsend publicó desde el año de 1935 (Cf. p. 128).

17 Corder, *Op. cit.*, p. 72.

Hemos clasificado estos materiales, tanto para el análisis mismo como para efectos operativos, en cuatro apartados: 1) palabras aisladas, 2) enunciados aislados, 3) enunciados ligados parcialmente y 4) diálogos (vid. apéndice, cuadro núm. 14). Estos corresponden —de alguna manera— a la distribución que hacen los propios autores de las cartillas en diversos prólogos. Anexamos un fragmento del prólogo de la *Segunda cartilla trique-español*.

<p>Ca ca</p>			
<p>COCO</p>			
<p>ca co cu</p>			
<p>ca'a co'o cu'u</p>			
<p>coco caá nisa caá beere caá danee náa coco cáá</p>			
<p>laacabeé laacanií laacameé laaca' sicaruu' rarácá'</p>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; padding-right: 10px;"> <p>cama caña casa cola loco poco codo cosa cal col camisa calma caldo culpa</p> </td> <td style="width: 50%;"> <p>la cama la caña una casa una cola el loco un poco el codo la cosa carne cuesta acuesta escuela cuidado campo</p> </td> </tr> </table>	<p>cama caña casa cola loco poco codo cosa cal col camisa calma caldo culpa</p>	<p>la cama la caña una casa una cola el loco un poco el codo la cosa carne cuesta acuesta escuela cuidado campo</p>
<p>cama caña casa cola loco poco codo cosa cal col camisa calma caldo culpa</p>	<p>la cama la caña una casa una cola el loco un poco el codo la cosa carne cuesta acuesta escuela cuidado campo</p>		

No hemos considerado los cuadros fonéticos correspondientes al número 1 de este prólogo porque, aunque se explique la inclusión de ellos en las cartillas por ser la alfabetización uno de los objetivos de estos materiales, no tendrían cabida en el inicio del aprendizaje de una segunda lengua. Además, el hecho de presentar cuadros fonéticos curiosamente no es tan frecuente como podría suponerse.

1) PALABRAS AISLADAS

El material de las cartillas se compone fundamentalmente de palabras sueltas o independientes. Con esta presentación se pretende cumplir el objetivo de ejercitar los diferentes fonemas ya de las lenguas indígenas, ya del español. El recurso de usar voces con este mismo fin también se encuentra de manera abundante al nivel del enunciado. El material que se presenta así, lo hemos agrupado bajo la consideración de palabras de aplicación fonológica, presentadas aisladamente o dentro del enunciado. Como se ve en el ejemplo número 14, el vocabulario es tan abundante y disperso que los autores no se pueden ayudar con ilustraciones, y resulta así una enumeración deshinchada e inútil desde el punto de vista semántico. "Comprender una palabra equivale a ser capaz de *utilizarla* según la costumbre social corriente. Adquirimos los significados al aprehender o al buscar un elemento común, cualquiera, en una situación. Una palabra no puede tener significado más que en virtud de su oposición a otras palabras; lo mismo en presencia de un objeto, una palabra no tiene más que un significado muy vago si no se concentra, gracias a su oposición, sobre una característica particular del objeto mismo."¹⁸ El esfuerzo al cual es sometido el alumno no se aliviana con la presentación de un material fragmentado, y el de las cartillas tiene esta peculiaridad. "La lingüística estructuralista, la psicología de la forma y la pedagogía [. . .] están de acuerdo sobre el valor de los conjuntos y sobre el peligro de fragmentarlos prematuramente, por el medio o en el extremo. Una palabra aislada no tiene significado [. . .]. Sin llevar tan lejos el análisis dialéctico, tenemos que recordar que las palabras se siguen y se encadenan, y ésta es precisamente la forma en que actúan."¹⁹

De las 67 cartillas de la muestra que incluyen la lengua española en su presentación, 45 (67.16% de los materiales evaluables) introducen la enseñanza de la lengua mediante palabras aisladas (*vid.* apéndice, cuadro núm. 14).

2) ENUNCIADOS AISLADOS

La fragmentación del discurso se presenta también en forma de enunciados aislados, o sea que se dan cadenas y más cadenas de enunciados que no tienen relación alguna entre sí. Por cierto, no deja de ser asombroso que los autores adopten deliberadamente esta forma de presentación en los materiales y que lo expliciten en muchos prólogos de las cartillas, como en el punto número 4 del que anexamos (Cf. p. 147).

El ejemplo número 15 nos muestra cómo se presentan estos enunciados.

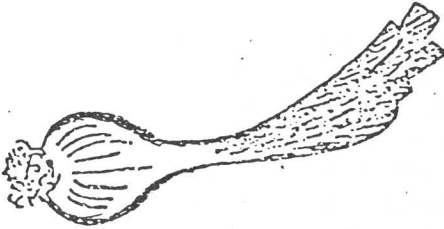
18 Mackey, *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, p. 325.

19 Grandjouan, *Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du français aux étrangers*, p. 44.

llave



Se me perdió mi llave.



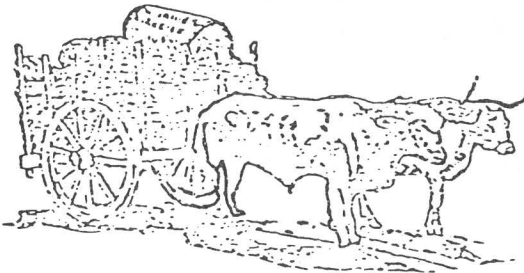
cebolla

Juan esta vendiendo cebollas en la plaza.

barreta



El hombre puso la barreta en su carreta.



carreta

El niño está jugando con su carretita.

Ej. 15.C. núm. 76, p. 240

El ejemplo número 16 manifiesta esta clase de enunciados, pero en formato enlistado. Al apartado en que se han reunido ejemplos de este tipo lo hemos denominado *enunciados aislados*, ya independientes, ya enlistados.

En 31 materiales (46.26% del total) hemos encontrado enunciados aislados, ya independientes, ya enlistados (*vid.* apéndice, cuadro núm. 14).

10. wwij xichōho xacāj nej sij.

11. nēh xātāha aché atīhi.

12. ¿yuj nne nej sij yyaj?

13. gacā yyā diníh.

14. chīj yó ata nej sij.

15. gutah nej sij wwé gatōj nej
sij.

16. utā ducū xuwá wéj xuj.

10. Cogieron dos petatillos del mecapal.

11. En los cielos caminan las estrellas.

12. ¿Dónde viven ahora?

13. Se quemó la lengua de nuestro hermano.

14. Cargan siete tenates.

15. Pusieron los petates, durmieron.

16. Juega mucho la ardilla, brinca.

Ej. 16.C. núm. 35 p. 27.

3) ENUNCIADOS LIGADOS PARCIALMENTE

Hemos considerado un apartado independiente para un tipo de textos que los autores llaman "narraciones" (*vid.* prólogo, punto núm. 2, p. 147) a las cuales atribuyen las características siguientes: "narraciones breves que guardan una íntima continuidad de

pensamiento, con el propósito de estimular al alumno a leer comprensivamente". Consideramos que este tipo de textos no alcanza la categoría de narración: el hilo conductor —en un abundante número de ejemplos— peca de frágil; nunca se logra reforzar el tema, de suerte que se sostenga un trocito narrativo de cierta coherencia. Tal es el caso del ejemplo número 17; además, en muchísimos casos, estos textos sólo se ligan "temáticamente" por una palabra; pero el sentido general entre enunciado y enunciado no ofrece ligazón alguna. Incluso se da el caso, y también muy a menudo, de que los enunciados se presentan con una puntuación que favorece su independencia, o sea con punto y aparte (*vid.* ejemplo núm. 18).

gatúj xuj ruwà wweje.

gawī xuj ruwà wweje.

gatúj xuj wēhe nej.

nne xíh ruwà wehe.

utā wwe xuwe nī xà xuj xíh.

gawī xuj ruwà wehe.

El entró dentro de la cueva.

Salió de la cueva.

Entró la casa también.

Estaba sentado nuestro abuelo dentro de
la casa.

Era muy bravo el perro, y mordió a nues-
tro abuelo.

Salió de la casa.

Eva	zacate
taza	nueva
zacate	Eva
nueva	taza

el	al
un	el
al	la
la	una

Nedín vió un venado.

El venado no vió a Nedín.

Nedín dió zacate a la vaca.

No dió zacate al venado.

Eva lava la cubeta.

Lava la taza nueva.

Eva ve un venado.

El venado ve a Eva.

El venado va veloz a donde vive.

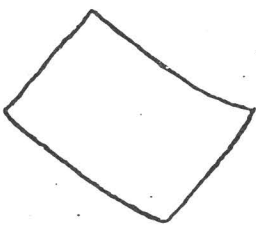

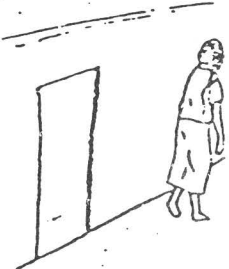
Leer las palabras. ¿Sabe qué quiere decir cada una de ellas?
En los cuadros unir con una línea las palabras iguales. Leer los cuentos.

Ej. 18.C. núm. 58, p. 133.

Permítasenos agregar dos ejemplos en los cuales la conexión entre alguno de los enunciados y los restantes sólo puede captarse con grandes esfuerzos, de tal suerte que no se explican de ninguna manera como material didáctico para la enseñanza de lenguas. En el ejemplo número 19 suponemos que Pepe hizo un barco de papel, pero la ilustración no ayuda a comprobarlo; tampoco en el ejemplo número 20: posiblemente la mamá esté llorando porque la jícara se quema o porque la fruta roja está sucia. En fin, por lo expuesto hasta aquí en relación con el tipo de texto que los autores llaman narraciones, nosotros hemos preferido clasificarlos bajo el membrete de *enunciados ligados parcialmente*.

Los enunciados ligados parcialmente aparecen en 56 cartillas, o sea en el 83.58% de los materiales evaluables de la muestra (*vid.* apéndice, cuadro núm. 14).

Se dan algunos casos de presentación de narraciones breves, así como la abrupta aparición de textos largos en un español no discriminado, es decir en un español que se presentaría a un hispanohablante. Estos dos últimos casos no se registran en el cuadro por considerar que no tipifican el material: no son lo suficientemente representativos.

	
el papel	Pepe dobla el papel.
	
Susana sale de la casa.	
<p>En la tienda se venden latas de chiles. Pepe compra una lata de chiles para su mamá. Pepe sale de la tienda. Su mamá abre la lata. Da la lata y el papel a Pepe. Pepe sale de la casa. Pepe dobla el papel. Lo dobla bonito el papel. Sale un barco.</p>	



tu³.

fruta

i³ tu³.

Son grandes las frutas.

a³ si³¹ tu³.

¿Está sucia la fruta?

si³¹ tu³ ni³.

La fruta roja está sucia.

ti¹³ nta¹ na⁴-na⁴.

Mi mamá está llorando.

ti¹ ti³ ni³ su³.

La jícara está quemándose.

ti¹³ nta¹ ja⁴.

El gavilán está chillando.

Ej. 20.C. núm. 4, p. 27.

4) DIÁLOGOS

Podríamos decir que en los materiales analizados, el diálogo se presenta de manera esporádica, y casi siempre mediante una estructura que no le da vigor, de tal manera que dicho tipo de locución directa no se explota para los fines de estos materiales. El primer trabajo de los alumnos, dice Chastain, "es dominar los sonidos y patrones de entonación que se encuentran en un diálogo. [...] Este enfoque pone especial énfasis en el entrenamiento temprano y constante del oído. Sin este desarrollo de la memoria

auditiva el trabajo oral de los estudiantes es menos que satisfactorio para el maestro".²⁰ El uso de este tipo de locuciones directas en la enseñanza de una lengua hace que, "dependiendo del marco de la situación del diálogo, los estudiantes puedan también obtener un nuevo acceso al pueblo y a su cultura. Esta información puede estar ubicada tanto en lo histórico y político como en lo económico y social"²¹. Bien puede llevarse al alumno a través de la enseñanza, dice Hertzler, al campo donde "la solidaridad *social* sea un sinónimo de la solidaridad *lingüística*".²²

Creemos que los diálogos, tal como se presentan en estos materiales, tienen poco sentido para el objetivo que se pretende cumplir. Por lo tanto, no podemos hablar en rigor de que el diálogo se emplee en las cartillas como método de enseñanza; en ninguno de los materiales se le ve funcionar como tal (*vid.* apéndice, cuadro núm. 14). Esto se puede comprobar con los ejemplos números 21 y 22, que tipifican los existentes en el *corpus* de la muestra.

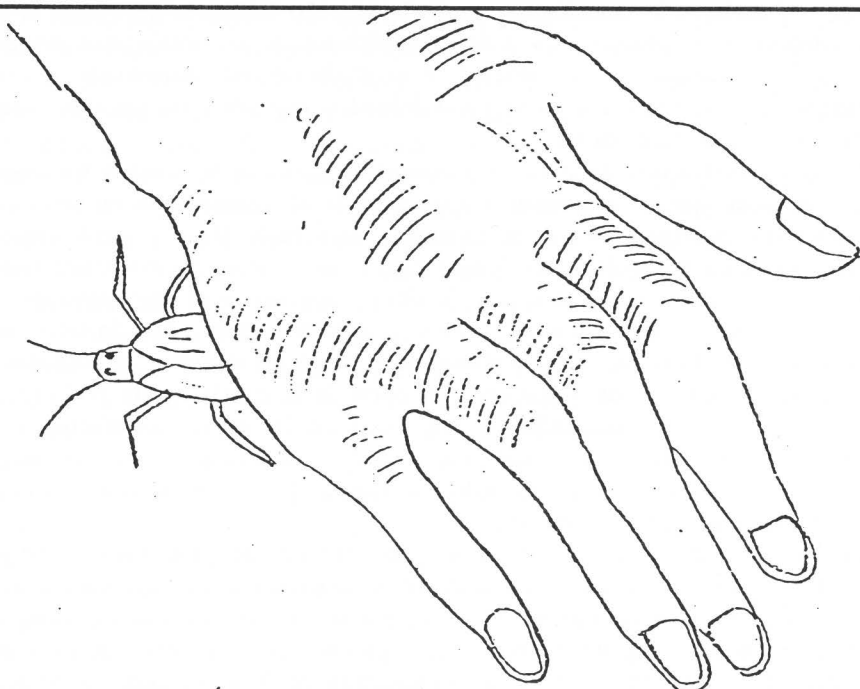
A ³ ʔvi ²⁴ ntiu ²¹ fua ³ ʔe ²	¿Bebes jugo de naranjas?
ra ³ xa ²⁴ .	
Me ³ ji ⁿ¹ -na ³ Ka ³ fe ²⁴ xi ³	No quiero. Es café lo que quiero. Nada más esto quiero.
me ³ je ⁿ¹ -na ³ Kui ³ -tse ¹	
xi ³ me ³ je ⁿ¹ -na ³	
A ³ nta ³¹ ji ⁿ¹ tsi ³ ʔi ⁿ³ -ri ²¹	¿Se te hace feo el jugo de naranjas? ¿No has bebido todavía?
ntiu ²¹ fua ³² ra ³ xa ²⁴ . A ³	
kjie ⁴³ ʔyi ²⁴ .	
Tsa ¹ mi ¹ tsi ³ ʔi ⁿ³ -na ¹ .	No me hace nada.
Mi ²¹ xi ³ kui ⁴ tsu ⁴ -ri ³²	¿Qué te dirá tu mamá?
na ⁴³⁴ -ri ³ .	
Tsa ¹ mi ¹ ji ⁿ¹ xi ³	No me dirá nada.
kui ⁴ tsu ⁴ -na ³ .	

Ej. 21.C. núm. 17, p. 12.

20 Chastain, *Op. cit.*, p. 33.

21 *Ibidem*, pp. 33-34.

22 Hertzler, citado por Kehoe, *Applied Linguistics*, p. 5.



Mi mamá trabaja.

La cucaracha pide.

Ella pide lo que es amarillo.

¿Qué dices tu, mamá?

¡Ja! dice.

La cucaracha llegó a su fin.

Pobre de la cucaracha.

Ej. 22.C. núm. 6, p. 35.

D. ESTRUCTURA DE FRASE

Desde el momento en que el lingüista se dispone a organizar el material que ha de incluirse en un curso determinado de enseñanza de lenguas, se sitúa en el difícil problema de atender tanto a la selección que ha de constituir el *corpus* por enseñar, como a su gradación —el orden en que éste ha de ser presentado al alumno. Obviamente, las posibilidades para dicha selección varían según el nivel de estructura

que se esté trabajando: fonológico, morfosintáctico o léxico; es decir, que la opción para seleccionar es proporcional a las posibilidades de restricción que ofrecen los sistemas de la lengua que se trabaja,¹ y la gradación está supeditada al nivel de enseñanza. Estas tareas son a tal extremo delicadas, que día a día son absorbidas, con preferencia, por los especialistas.

Al nivel de estructura de frase, el problema de selección se acentúa. Curiosamente, podríamos decir que el desconcierto apunta desde el momento en que encontramos diferentes nomenclaturas para la misma unidad. Ésta, según Mackey, puede aparecer en los manuales para la enseñanza de lengua bajo la designación de: *estructura sintáctica, frase modelo, frase tipo y estructura de frase*;² podríamos agregar: *estructura de la oración y estructura del enunciado*.³ Frente al análisis y clasificación de estas unidades del discurso, también han surgido divergencias entre los distintos especialistas en la materia, lo que hace decir a Mackey: “A causa de la incertidumbre y el desacuerdo sobre cómo deben ser analizadas y clasificadas las frases, se han efectuado menos investigaciones en cuanto a la selección de estas estructuras que en el campo del vocabulario”.⁴ Diríamos que esta falta de seguridad bien puede haber frenado la investigación en el campo respectivo.

La dificultad para la selección en el nivel de estructura de frase es entendible porque este sistema no se encuentra funcionando en los extremos de los sistemas fonológico y morfológico por un lado, o en el del léxico por el otro, en cuyos casos, o casi no hay restricción posible o hay un margen muy amplio de selección; sino que estos sistemas extremos nutren con sus unidades a la estructura de frase, es decir, le brindan sus sistemas cerrados y abierto para que sean combinados conforme a las reglas de su sintaxis, lo que significa integrar una estructura que las implica a todas. Elegir aquéllas que desde todos los puntos de vista sean las más adecuadas no es tarea fácil; menos aún si se piensa que el mecanismo de estas reglas es el que se pretende enseñar al que aprende una segunda lengua, puesto que esas combinaciones son básicas ya que poseen, intrínsecamente, posibilidades semánticas que, unidas a la potencia del léxico, contienen toda la capacidad expresiva del hablante.⁵

El criterio de selección, en general, debe dirigirse fundamentalmente a los aspectos de: a) dificultad, b) frecuencia y c) combinabilidad.

a) *Dificultad*. Si nos detenemos a determinar cuáles estructuras de frase se habrán de elegir, tomando en cuenta la dificultad que éstas pueden presentar al estudiante, nos situaremos en un terreno aún muy inseguro, ya que si descartamos de esta consideración los casos evidentes, pronto caeremos en la abundancia de los que son sumamente

1 Cf. Mackey, *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, p. 222.

2 *Ibidem*, p. 267.

3 En el presente trabajo, por razones metodológicas, hemos optado por *estructura de frase*, simplemente porque nos parece más general en materiales de enseñanza de lengua. La consideramos equivalente a *enunciado*.

4 Mackey, *Op. cit.*, p. 266.

5 Al respecto, W. Rivers dice que “el [hablante no] es consciente de la manera en que las reglas abstractas adquieren interpretaciones semánticas. La conducta está «gobernada por reglas» en el sentido que se conforma al sistema internalizado de reglas. Éstas no son las «reglas gramaticales» pedagógicas (frecuentemente de dudosa validez lingüística) del tipo tradicional, deductivo y explicativo, de la enseñanza de la lengua, según el cual los estudiantes dócilmente construyen secuencias lingüísticas. Son reglas, tal como afirma Chomsky, de «gran abstracción e intrincación» inherentes a la estructura del lenguaje, que, a través de la operación de varios procesos, encuentran expresión en las formas abiertas que la gente produce”. De ahí que W. Rivers preceda lo arriba expuesto recalcando: “Con la palabra *internalizar* nos situamos en el meollo del problema: «conducta gobernada por reglas» en el sentido que lo usan los lingüistas y los psicólogos no significa una conducta que sea resultado de la *consciente aplicación de reglas*”. Rivers, *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign-Language Teaching*, pp. 8-18 (el subrayado es nuestro).

relativos. Basta, por ejemplo, con que aludamos someramente a dos hechos, tan sólo por mencionar algunos, para que verifiquemos que este criterio aún no opera sobre bases cien por ciento sólidas, las cuales, con el tiempo, deberán provenir de investigaciones empíricas. De ahí que si nos preguntamos, por ejemplo, qué presentará para el alumno mayor dificultad: aprender estructuras de frase cortas o largas, de inmediato el terreno se torna movedizo y las conjeturas impiden el paso seguro. Veamos: “Se sabe que existe una relación entre la dificultad y la extensión. Parece ser que una estructura corta puede ser aprendida de una manera más fácil que una estructura larga”.⁶ Sin embargo, “en todo lo concerniente a dificultad, hay que hacer siempre la distinción entre lo que es difícil de comprender y lo que es difícil de utilizar. La redundancia innata de algunas expresiones largas puede a la vez facilitar su comprensión y hacer más difícil su expresión”.⁷ La naturaleza de ambos procesos no es la misma. También podríamos preguntarnos algo acerca del conocido problema de la interferencia entre L_1 y L_2 , cuyo aprendizaje está en proceso, cuestionándonos: ¿Qué será preferible: presentar al alumno el material acentuando los objetivos señalados por el contraste, o darles a éstos una importancia paralela al resto del material? Aquí surge nuevamente la inseguridad. Por un lado, sabemos que no hay una barrera firme que evite la traducción de L_1 a L_2 , muy a pesar de que los materiales estén planeados para aplicarse en la lengua de llegada. Consecuentemente, el maestro se engañará si supone que está impartiendo un curso sin traducción, o sea un método “totalmente” directo.⁸ Éste es un hecho no controlable. Por otro lado, la reacción individual de los alumnos frente a las semejanzas o diferencias entre ambas lenguas no es la misma. Hay quienes tienen mayor facilidad para hacer distinciones frente a las semejanzas; por ello, en muchas ocasiones se oye decir: “se me hizo fácil aprender determinada lengua porque se parece mucho a la mía”. Pero existen los casos contrarios, y no con poca frecuencia. De ahí el deseo de elaborar métodos que puedan individualizarse. En fin, sobrarían ejemplos en que el criterio de dificultad, curiosamente, aún es difícil de fundamentar en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Los psicolingüistas han dedicado —por ahora— más su atención a las dificultades en cuanto a la adquisición, o sea al proceso del dominio de la lengua materna.

b) *Frecuencia*. Al tomar en cuenta el criterio de frecuencia en la estructura de frase, podríamos decir que si bien es cierto que los datos estadísticos en relación con lengua hablada frente a frecuencia de las diversas estructuras de frase aún no son un tipo de material de consulta al alcance de quienes elaboran textos para la enseñanza de lenguas, también lo es que se puede trabajar, con un buen margen de objetividad, si observamos, por ejemplo, cómo actúan en la frase sus componentes léxicos. Pensamos que se podrían encontrar soluciones por otro camino; sin embargo, nos interesa el ya mencionado porque se vincula directamente con otro nivel de la selección: el léxico, al cual habremos de aludir en nuestro trabajo, tanto por su importancia en sí mismo, como por su estrecha relación con la estructura de frase. Al respecto, Wilkins dice: “Si optáramos por organizar convencionalmente la enseñanza de lenguas, con la concentración temprana sobre la introducción, paso a paso, de estructuras gramaticales, realizadas a través de un vocabulario seleccionado en gran parte por su utilidad pedagógica, no estaríamos dando a los alumnos lo que necesitan. Una consideración adecuada debe ser otorgada, desde el principio, al vocabulario apropiado, y esa propiedad va a depender, a su vez, de las necesidades sociales de los alumnos. No estoy sugiriendo que el aprendizaje de estructuras gramaticales deba ser reemplazado por el

6 Mackey, *Op. cit.*, p. 282.

7 *Idem*.

8 Cf. Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, pp. 18-19.

aprendizaje de listas de reactivos léxicos, sino que sencillamente se requiere de un equilibrio diferente entre la gramática y el léxico”.⁹

Este enfoque, que interrelaciona “ambos tipos de léxico”, nos da una base que nos acerca con cierta seguridad a la frecuencia —aunque sea cierto que no se refiera concretamente a ella, en cuanto a los modelos de frase en sí mismos— porque el número de posibilidades de equívoco se minimiza si se trata de resolver el problema alrededor de las palabras llamadas *funcionales* o *gramaticales*. Sin duda, la consideración de este género de unidades es punto clave para un buen comienzo en la tarea de seleccionar el material de frases. Dice Mackey que “estas [...] palabras tienen el poder de animar y de volver operantes a las miles de palabras restantes [...]. Puestas en el lugar adecuado, forman [...] el esqueleto sobre el que reposa y se articula el resto de la lengua. Es por esta razón que su selección no rinde tributo alguno al medio ambiente físico, ni a la edad del estudiante. Éstas son palabras que, quien quiera que aprenda una lengua, debe asimilar. De hecho son las palabras más útiles de la lengua, y no es de extrañar que fuesen también las más frecuentes”.¹⁰ De ahí que un hablante nativo que elabore materiales para enseñar su lengua tendrá menor posibilidad de equivocarse si determina, entre las voces gramaticales cuyo número es limitado, cuáles son las más frecuentes, y mediante ellas podrá ayudarse en la selección de estructuras.

Por lo anterior, podemos inferir que estos elementos llamados *funcionales* o *gramaticales* tienen el poder de tipificar, en cierta manera, una lengua determinada, y permitir que afloren y den carne al esqueleto las palabras que el propio Mackey llama *fuertes*, tales como los nombres, los verbos, los adjetivos y los adverbios. En fin, lo que hemos querido decir es que el problema de selección, a este nivel, podría resolverse de manera atinada si se atendiera al juego léxico interno de la estructura de frase. Para ello se hace necesario conocer el valor funcional de los elementos léxicos que conforman dicha estructura (Cf. sección E).

c) *Combinabilidad*. Y cómo enseñar esas funciones sino mediante materiales didácticos que muestren la destreza en el manejo de las combinaciones que, en la sintaxis de la cadena hablada, sufren las unidades léxicas. De ahí que nadie que pretenda enseñar una lengua pueda evadir el conocimiento del factor esencial del sistema, su movimiento. El criterio de combinabilidad es inherente al mecanismo total de la lengua; su razón de ser como estructura total. De hecho, constituye la característica fundamental de todos los elementos que conforman los diferentes niveles del sistema. Su capacidad combinatoria incluso se evalúa tomando en cuenta el número de compuestos que puede generar y por cuáles se pueden sustituir. El conocimiento y manejo de estas combinaciones son vitales en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua; sin ellas, se exigiría la memorización de estructuras aisladas, lo cual negaría el propio mecanismo que ha sido capaz de generar el hombre.¹¹

A la luz de nuestro primer acercamiento a las cartillas, al considerar la segmentación con que se presenta la lengua en estos materiales, observamos no sin asombro, serias anomalías en la estructura de frase. Comprobamos que dicha estructura sufre el mismo tratamiento en cualquiera de las unidades que aplican, como bloques didácticos para la

9 Wilkins, *Linguistics in Language Teaching*, pp. 111-112.

10 Mackey, *Op. cit.*, p. 270.

11 Wilkins dice: “Estudiando un limitado número de oraciones, uno podrá cubrir el rango posible de las estructuras de las frases en toda la lengua. Sin embargo, si el lenguaje es «una creatividad gobernada por reglas», como lo ha definido Chomsky, eso no significa que las frases en una lengua *sean* estructuras sino que *tienen* estructuras. Esta estructura es creada cada vez aplicando las reglas del lenguaje. El mismo sistema de reglas es capaz de producir frases tan complejas como las que se encuentran en la obra de Proust, y al mismo tiempo tan sencillas como las que pueden encontrarse en la obra de Hemingway”. (*Op. cit.*, p. 72.)

alfabetización y para la castellanización, los autores de las cartillas. Nos referimos, concretamente, a los que denominan *oraciones numeradas, frases con el propósito de introducir nuevas letras y nuevas combinaciones de letras, y narraciones breves*.¹² Curiosamente, estas anomalías —como ya hemos dicho— no se dan en textos de mayor longitud o “más formales”; es decir, en los folletos o los cuentos dirigidos también a los grupos indígenas. En ellos se presenta un español correcto, indiscriminado, o sea propio de hablantes nativos de esta lengua o de personas cabalmente bilingües. En cambio, abundan los casos anómalos en los textos dedicados a la *enseñanza*.

Lo expuesto en el párrafo anterior nos hizo pensar que las limitaciones que presentaba este material podían deberse, bien a la falta de conocimiento del español por parte de quienes redactaron las cartillas; bien a que dejaron escapar, con suma frecuencia, traducciones literales del inglés al español. Ello, por las razones expuestas en nuestras secciones de “Temática” y “Extrapolación de metodologías” (Cf. secciones F y G). Quizá no sería demasiado aventurado pensar, con tales antecedentes, que la misma literalidad existe en la traducción de las lenguas indígenas al español, dado que la técnica usada por quienes elaboran estos materiales y anunciada en sus prólogos se basa en la traducción.

De cualquier manera, los dos presupuestos arriba mencionados podrían impedir un análisis de estructura de frase sentado en bases justas: por un lado, porque si se tiene alguna sospecha de que los autores de las cartillas no conocen bien el español, bastaría con mostrar los ejemplos; por otro, porque es absurdo hacer análisis de traducciones *literales* buscando en ellas la norma de la lengua a la que se traduce, pues un trabajo de este orden se distingue, precisamente, porque denota la interferencia interlingual.

Sin embargo, nos permitimos incluir algunos ejemplos porque podremos evidenciar con ellos lo que venimos afirmando, y, además, nos darán pie a un somerísimo análisis. En ciertos casos hemos incluido no sólo el ejemplo sino un fragmento mayor, pues el contexto ayuda a darle claridad al propio ejemplo. En otros casos, reproducimos la página completa en la que éste aparece porque puede resultar, en su conjunto, representativa para otros aspectos de nuestro trabajo. Asimismo, se da al lector la oportunidad de ir cotejando y valorando las cartillas en relación con nuestros comentarios en general, y en particular —por sí mismo— podrá estimar en qué medida estas muestras poseen características propias o ajenas a los materiales de enseñanza de lenguas.

Las anomalías en la estructura de frase las hemos ordenado en cuatro grupos: a) falta de concordancia (*vid.* ejs. 23, 24, 25 y 26); b) sintaxis fuera de la norma (*vid.* ejs. 27, 28, 29 y 30); c) elección equivocada de un elemento (*vid.* ejs. 31, 32, 33 y 34), y d) omisión de un elemento (*vid.* ejs. 35, 36, 37, 38 y 39). Y son del tenor que ilustran los siguientes ejemplos.

a) falta de concordancia

Tsu ³ ?va ² Sa ³ ve ²⁴ .	Isabel andaba.
Tja ⁴ tse ³ ku ² ve ³¹ .	Vió mariposas.
Tji ⁿ²¹ tja ⁴ tse ³ xi ³ a ³ ni ¹ .	Había mariposas coloredas.
Tji ⁿ²¹ tja ⁴ tse ³ xi ³ i ³ su ³ .	Había mariposas azules.
Me ³ je ⁿ¹ -re ⁴ tja ⁴ tse ³ Sa ³ ve ²⁴ .	A Isabel le gusta las mariposas.

Ej. 23.C. núm. 15, p. 2.

Ja ⁿ²¹ tjia ⁿ² ya ²¹ k?iu ²¹ .	Allá están los ar- boles de cacao.
Xu ⁴ ta ⁴ k?ia ⁴ va ³ te ³ ña ² k?iu ²¹ .	La gente de allá venden cacao.

Ej. 24.C. núm. 18, p. 12.

<u>Los nietos de Toño.</u>	
Toño salió de su casa a las cinco. Antes dijo a su nieto que jueguen con las iguanas ese día.	

Ej. 25.C núm. 69, p. 70.

Ki³xi³⁴-na³² nka³ tje¹ñu²¹
 ch^o³¹ chuⁿ³² ntia⁴jo⁴;
 nta³si²ji³², ni³ntu.¹

Yo le dijo que es-
 taban muy feas las
 piedras y el lodo,
 y resbaloso.

Ej. 26.C. núm. 19, p. 3.

b) sintaxis fuera de la norma

Li²coi³ ma³cho⁴ya³-le⁴
 tso²ti³. Na⁴-le⁴ qui³tso²ya³-le⁴.
 To⁴jo³ li²coi³ ca²ma³cho⁴ya³-le⁴
 Xa¹-na⁴ ti¹si¹tse³ya³,
 qui³tso² na⁴-le⁴. Li²coi³
 xa¹ti¹ tsa³ca¹ya³ nio⁴ tso²ti³

La muchacha no
 entiende. Su
 mamá le enseñó.
 Todavía no enten-
 dió. Ella me
 delata en mi
 trabajo, dijo la
 mamá. La mu-
 chacha no pronto
 echa las tortillas

Ej. 27.C. núm. 9, p. 13.

Tu⁴ ntu⁴ju⁴ xi³ nta³¹
 i³te²ña³ nte⁴tsiⁿ⁴.

El jabón, nada
 más, vendió bien
 en la plaza.

Ej. 28.C. núm. 15, p. 7.

--Tengo un montón de tamales. Come cada uno de ustedes que tanto les gustan --dice.

Ej. 29.C. núm. 69, p. 101.

Ji³ lai²⁴. A³ to³ma³li²
ti³va³te²nai³. Na⁴ti³
ca²va³tse³ tsa²cai³. Je³je³
qui³tso²-na³. Mo²li⁴ cjai¹
ti¹si¹je¹ ti³-na⁴.
To⁴ma¹-ni³ to³ma³li²
ti³va³te²nai³ ji³.

-¿Está Ud.
vendiendo ajonjolí?
Lo iba a comprar
más temprano. Se
acabó, me dijo.
Mi hijo está pidiendo
mole. Que bueno que
Ud. está vendiendo a
ajonjolí.

Xi³ je³t³sa³ca³tse³, xi³
je³tjin¹ mo²li⁴, ja³ai³
ti³-ve⁴. Vao³ ma³-le⁴ ti³.
Sa³sa³ qui³si³cje³
mo²li⁴-ve⁴.

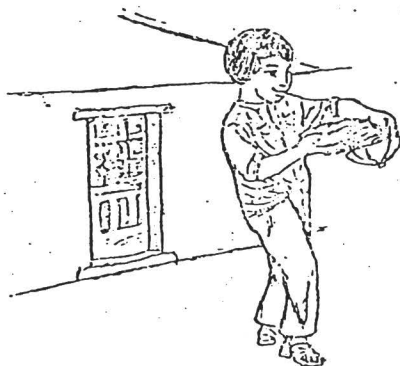
Cuando ya lo com-
pró, cuando ya estaba
el mole, se vino el
muchacho. El muchacho
tenía hambre. Rápido
acabó el mole.

A³ ji³-ni³ xi³ to⁴sa³sa³
ca²ni²cjai³ mo²li⁴-ve⁴.

-¿Es Ud. que así
rápido acabó el mole?
-Tenía mucha hambre,
dijo el muchacho.

Cjai¹ vao³-na³, qui³tso²
ti³-ve⁴.

Ej. 30.C. núm. 9, p. 26.



Tágulá qui? Laloā
raví-ḡ:

El abuelo de Lalo
le dijo:

—Huía tienda? gó?ōlū?
ttu cachucha cúví
qui?lu?.

--Anda a la tienda
cómprata una cachu-
cha nueva.

—Oová tágulá —raḡ.

--Sí, abuelo; --
dijo.

Huía Mlè?è tienda qui?
nátíá qui?ḡ Dina.

Fué en la tienda
de su tía Dina.

Huì?ḡ cachucha qui?ḡ.

Compró su cachucha.



Ná Rosa rùʔē ttu láariʔ-
réela quiʔē.

La Sra. Rosa
está comprando
una cobija
para ella.

Ná Rosa rùʔē ttu cachucha
cuichutóʔ para Nicotóʔ.

La Sra. Rosa
está comprando
una cachucha
pequeña para
Nicolacito.

Rùʔē ttu cuchara cuichutóʔ
para danà Nicotúʔā.

Está comprando
un cuchara
pequeña para
la hermana de
Nicolacito.

Rùʔe chùàʔ cartucho para
Tá Roséndoā.

Está comprando
40 cartuchos
para el Sr.
Rosendo.

Riláʔniē Chúchatóʔ díáꞥ
lío néeda.

Está viendo a
Chuchita que iba
en el camino.

Lànú naná quiʔniā té.

No está su
mamé.

Ná Rosa déchiʔē Chúchatóʔ
para latí dúá naná quiʔi.

La Sra. Rosa
regresa a
Chuchita para
donde vive su
mamá.

Chi díáꞥ lío néeda.

Ya van en la
calle.

Naná qui? Fernándotó?
 nna vèniví ttu fiesta
 de là?-redácca?iatsi?
 qui? Fernándotó?, qui?-
 ní chî ccuanîa ttsi?nu

La mamá de Fernándito hizo una alegre fiesta por Fernándito, porque ya ha cumplido doce años.

Ej. 33.C. núm. 53, p. 3.

hay muchas arañas.
 las voy a matar.
 la araña entró en la mesa.
 máatala, papá.
 tiene mal olor la araña.
 no la mató.
 corrió mucho.

*Ej. 34**

d) omisión de un elemento

A³ni¹ si³nka²ʔe⁴ xu⁴ta⁴-o⁴.
 Su⁴se⁴ si³nka²ʔe⁴ xi³nku³²
 Me³jiⁿ¹-re⁴ si³nka² a³ni¹
 xi³nku³².

La camisa de la persona es roja.
 La camisa del otro es verde.
 Al otro no le gustan camisas rojas.

Ej. 35.C. núm. 14, p. 9.



¿Ganí huía Daliató?

¿A donde fué
Delita?

¿La nna huía huí? i huana? . Ella fué a
comprar espejo.

Ej. 36.C. núm. 49, p. 10.

El peon de mi papá.
La milpa de mi papá.
Yo quiero ir a mi milpa. Voy a ir a la milpa.
¿(es) tu milpa esta? Mi milpa seguramente.
La milpa de mi papá esta.
Le gusta su milpa mi papá.
Se fue el peon de mi papá.
Dos se fueron a la milpa.

Ej. 37.C. núm. 25, p. 14.

Ki³sa³ku³-re²⁴ tu¹ru¹chu¹.

Me³jiⁿ¹-re⁴ tu¹ru¹chu¹.

Encontró una
lagartija.

No quiere a lagar-
tija.

Ej. 38.C. núm. 12, p. 13.

ʔdətʔa

ʔdahto



ʔDěʔ mə hyu njeya ʔí hpetsʔ rə nDore.
ʔDětʔá njèyá ʔi hpetsʔ rə Nesto. Ná ʔdāhte
rə mayó rə ncò hpá rə nDore. Ná ʔdēʔ mə
yohtó rə agosto rə ncò hpá rə Nesto. Mí
tsʔu thó tɪn, ja rə ncò hpá rə Nesto. Tɪn
ja rə ntsʔihmə xə nhõ. Tɪn ja rə ntʔɛnɪ.
Tɪn ja yu ʔyõtʔeí. Tɪqhõhya tʔu Nesto ʔbə.

Trece años tiene Dolores. Diez años tiene
Ernesto. El veinte de mayo es su cumpleaños de Dolores.
El diecisiete de agosto es su cumpleaños de Ernesto.
Ya mero va a ser su cumpleaños de Ernesto. Va haber
un banquete. Van a jugar. Van a echar cuetes.
Ernesto va estar contento.

Ej. 39.C. núm. 26, p. 19.

Como ha podido verse, los ejemplos anteriores no permiten emprender con un mínimo de confiabilidad un análisis de estructura de frase; sin embargo, no quisiéramos dejar de tocar algunos puntos al respecto, aunque sólo sea por no evadir un renglón tan importante en la elaboración de manuales para la enseñanza de una lengua extranjera.

Centraremos nuestras observaciones en hechos que permitan demostrar en qué medida los autores de las cartillas manejan los criterios básicos de la tarea de selección: frecuencia y combinabilidad. Atenderemos a algunos aspectos extremos y lo suficientemente concretos como para demostrar si ha habido una acertada selección de las estructuras de frase que den forma al contenido de estos textos. Elegimos tres aspectos: a) combinabilidad referida a estructura del sujeto, b) combinabilidad referida a estructura del predicado y c) frecuencia referida a enunciados negativos e interrogativos.

Estructura del sujeto. Partiendo de la base de que todo material de enseñanza de segunda lengua debe tener como requisito la tarea de comunicar, habremos de admitir que todo aquello que la impida está restando calidad a un material que ha sido elaborado justamente con la pretensión de *enseñar al alumno a comunicarse* en la lengua en cuestión. Es el caso que en las cartillas, desafortunadamente, se observan impedimentos evidentes para alcanzar dicha finalidad. Aquí apuntaremos un hecho localizado en el nivel de la estructura del sujeto. Como es sabido, tal estructura presenta en el español, como imprescindibles, un número determinado de combinaciones, y éstas deben ofrecerse al alumno debidamente graduadas. De las tres opciones que se combinan en la lengua española para manifestar el sujeto del enunciado —1) nombre (sustantivo) o frase nominal, 2) pronombre y 3) elisión—, ninguna de ellas es más importante que la otra, y en un curso de enseñanza del español, por elemental que éste sea, debe iniciarse al alumno en el conocimiento de las tres, lo antes posible.

Considerando que los usuarios de estos manuales se inician en el aprendizaje del español, cercaremos nuestra perspectiva y nos limitaremos a solicitar el mínimo de formas en la presentación de la estructura del sujeto. Asimismo, veremos al respecto, más de cerca, cuatro series de cartillas con el objeto de exponer cuál ha sido el procedimiento que hemos seguido para el análisis de cada una de las unidades que integran la muestra. Estas series son: 1) la serie del mazateco de Soyaltepec (9 cartillas), 2) la serie mazateca (8 cartillas), 3) la serie del trique de Copala (8 cartillas) y 4) la serie del trique de San Andrés Chicahuaxtla (3 cartillas). Hemos elegido estas cuatro porque son del grupo de las cartillas bilingües; tres de las series tienen un 50% de texto en español y la cuarta un 30% aproximadamente. Además, en sus prólogos manifiestan la intención de enseñar español, salvo la del mazateco de Soyaltepec, que se inicia con la quinta cartilla en nuestro *corpus*.

Empezaremos por decir una vez más, y sentimos que nunca será lo suficiente, que nos parece absurdo alfabetizar a alguien en una lengua que no conoce. Quizá por ello les resulta tan difícil a los autores de estos materiales conciliar una misma metodología para aplicaciones de distinto orden. Por ahora, al volver a los prólogos de las series, vemos con asombro que los argumentos dados para seguir dicha conducta no sólo son inadecuados, sino contradictorios en sí mismos. En una de las cartillas mazatecas explican de la siguiente manera ciertas “bases” de la metodología aplicada (*vid.* C. núm. 4, p. II).

Huelga decir que este prólogo requiere de una discusión muy seria, tanto desde el punto de vista lingüístico —por ejemplo, al introducir el nivel silábico como parte del proceso en la enseñanza del español, y además relacionándolo con la lengua materna, y también en la contradicción manifiesta al expresar que se alfabetiza mejor en la lengua materna, y llevar a la práctica dicha tarea simultáneamente en español, una lengua que aún no conocen los alumnos—, como desde el punto de vista pedagógico al pedir al

Es evidente que la gente aprende con mayor facilidad a leer y escribir en su propia lengua. De aquí que las lecciones de esta cartilla se basan en el mazateco. Enseñándose primeramente las formas mazatecas con las que el alumno está familiarizado.

Desde el principio se da una serie de oraciones y marraciones sencillas. Es de esperarse, pues, que el alumno que constantemente asocie el castellano con su significado correspondiente en su propia lengua, pronto aprenderá a usaresas palabras y frases incorporándolas en su propia habla. Poco a poco el alumno irá aprendiendo a reconocer las sílabas de su propia lengua sin dificultad alguna, ya que las sílabas, cuando éstas forman palabras castellanas, presentan, desde luego, mayores dificultades.

C. núm. 4, p. II.

alumno que “constantemente asocie” L₂ con L₁ y que incorpore a su propia lengua las palabras y frases de la lengua de llegada. Podríamos decir que todo lo dicho en este prólogo resulta inaceptable.

Hemos querido incluir estas observaciones porque ciertas características que presenta la estructura de frase pueden deberse a que las lecciones de las cartillas “se basan en el mazateco” y se dan éstas en castellano para que el alumno “constantemente asocie” ambas lenguas; por tal motivo, la traducción refleja dicha técnica de uso, en este caso, mixta: de alfabetizar y de castellanizar.

La tercera cartilla de la serie trique de San Andrés Chicahuaxtla contiene la siguiente información:

la tarea final, la castellanización, podrá comenzar desde el principio, tanto como interés y habilidad tenga el alumno. Así también, la traducción en español ayudará al maestro que no tenga conocimientos del trique para hablarlo. La ortografía que se emplea ha sido preparada, en lo posible, de conformidad con la del español. Esta adaptación facilitará al monolingüe el paso de la lectura del trique a la del español. Así mismo se beneficiará el alumno que sólo posea limitados conocimientos del español, que lo pueda leer mecánicamente, sin poderlo entender del todo.

C. núm. 35, s/p.

Tampoco es posible estar de acuerdo con los postulados que se expresan en este prólogo, sobre todo en algo que los autores consienten deliberadamente: la lectura mecánica. Incluso admiten que los alumnos lean algo “sin poderlo entender del todo”. Como puede verse, también queda implicada la traducción, ahora para un uso más —enseñar la lengua indígena al maestro. O sea que esta metodología deberá cumplir una triple función: enseñar el trique a los maestros, alfabetizar en lengua indígena y en español; además, y éste como el propósito último, castellanizar. Todo esto en 105 páginas en total.

ACLARACIONES

Esta cartilla es la séptima de la serie que tiene el propósito de castellanizar a los triques de Copala, Oaxaca. Se espera que la serie sirva para enseñarles a leer en su propio idioma y también en español.

C. núm. 41, p. 60

En nuestro *corpus*, la serie del mazateco de Soyaltepec —como ya se dijo— se inicia con la cartilla 5a., y ninguna de las nueve tiene prólogo. Es posible que lo haya en la primera, pero desafortunadamente no fue posible localizarla.

Serie del mazateco de Soyaltepec. Sólo se ofrecen al alumno dos opciones para manifestar el sujeto del enunciado: por medio del sustantivo o la elisión. No se presentan pronombres personales en toda la serie.¹³ Podría pensarse que en las cuatro primeras cartillas, o sea, las que no se localizaron, aparecieron los pronombres; pero de todas maneras no es justificable que nunca vuelvan a darse en las doce cartillas restantes para permitir al estudiante la oportunidad de que aprenda a elegir y a manejar las combinaciones que al respecto brinda el sistema. La gradación se ofrece de la siguiente manera: las cartillas 5a., 7a. y 8a. generalmente presentan primero la forma de elisión y después la de sustantivo; de la 9a. a la 12a., ofrecen indistintamente estas dos opciones (*vid.* apéndice, cuadro núm. 15 para ampliar la información). Damos un ejemplo que ilustra esta serie (*vid.* ej. 40). A guisa de comentario, este ejemplo podría servirnos para confirmar nuestra sospecha en cuanto a que las cartillas no han sido pensadas para enseñar español; véase la falta de relación entre el texto y la lámina: se habla de perros y sólo hay gatos en la ilustración. Asimismo, se dice que Leopoldo tiene dos perros, dos gatos y siete gatitos y se presentan sólo cuatro gatos. Como se ve, desaprovechan la imagen como medio pedagógico para enseñar, en este caso, el sustantivo *perro*, así como el numeral *cuatro*; pero no sólo eso, sino que en este caso se propicia que el alumno aprenda algo que es falso.

Serie mazateca. Las cartillas 1a. y 2a. presentan el sujeto en su forma de sustantivo; la 3a., la 4a. y la 5a. lo hacen mediante los pronombres *él* y *ella*; la 6a. lo manifiesta en su forma de sustantivo y, cuatro veces, a través del pronombre *él*; la 7a. ofrece indistintamente las tres opciones; mediante el sustantivo, o mediante la elisión y el pronombre *él* (siete veces) y la 8a. presenta más veces el pronombre *ustedes* (*vid.* apéndice, cuadro núm. 16 para ampliar la información). Bien podría decirse que, aunque con deficiencia, en esta serie se pretende cubrir las tres combinaciones que, como requisito, deberían introducirse para el manejo de la estructura del sujeto; sin embargo, quisiéramos hacer referencia al marco general de estructuras en que se presenta esta sección componente del enunciado. Hemos seleccionado para el caso dos ejemplos: en el número 41, independientemente de saltar a la vista la falta de oportunidades para la ejercitación, en general, de las alternativas existentes para la estructura del sujeto, cabe mencionar que el pronombre demostrativo *éste* aparece antes sólo una vez, en la segunda cartilla (*vid.* ej. núm. 42); tampoco se presenta

13 Hemos considerado que la presencia de dos o tres pronombres no es significativa.

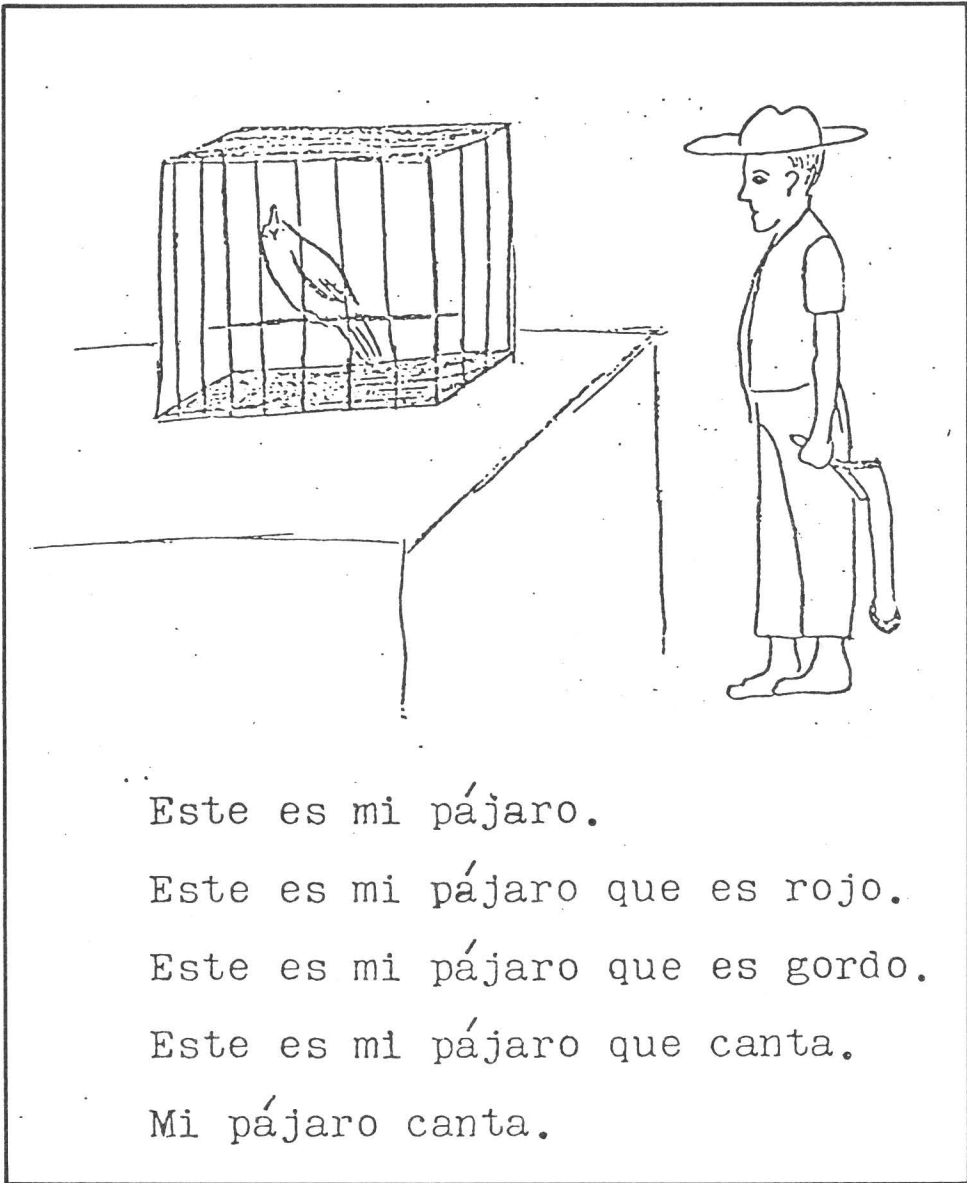


Chu⁴ tjiⁿ³-re²⁴ Li³po.¹ Leopoldo tiene animales.
 Jo¹ na³ña²¹ tjiⁿ³-re.²⁴ Tiene dos perros.
 Na³ña²¹ si³ne¹ tjiⁿ³-re.²⁴ Tiene un perro amarillo.
 Na³ña²¹ a³ni¹ tjiⁿ³-re.²⁴ Tiene un perro rojo.
 Jo¹ chi³tu²⁴ tjiⁿ³-re.²⁴ Leopoldo tiene dos gatos.
 Li³po.¹
 Ya³tu³² chi³tu²⁴ chi²¹ Tiene siete gatitos.
 tjiⁿ³-re.²⁴

Ej. 40.C. núm. 12, p. 6.

ningún otro pronombre demostrativo ni de otro tipo, salvo los personales que venimos comentando. Además, se ha elegido este ejemplo porque nos permite mostrar, colateralmente, tanto la manera insistente como se presenta cierto tipo de enunciados, en este caso la oración subordinada de relativo usada tres veces en un texto de cinco enunciados —la que, por cierto, es muy frecuente en todo el material—, como la monotonía que en todos sentidos se hace evidente en este texto.

De ahí nuestro interés por mostrar también el ejemplo número 43, en el que hay sólo seis enunciados y se presenta dos veces la construcción mencionada. En cuanto a la estructura del sujeto, representada aquí en su forma de sustantivo, vale observar la tendencia de ofrecer siempre el mismo, en esta ocasión, *muchacho*. Esto refleja el paupérrimo léxico de estos materiales (Cf. sección E).



Este es mi pájaro.

Este es mi pájaro que es rojo.

Este es mi pájaro que es gordo.

Este es mi pájaro que canta.

Mi pájaro canta.

Ej. 41.C. núm. 7, p. 21.

<p>Je² xi³ si³ne² cji³ ti¹si¹je¹</p> <p>Nita.</p>	<p>Este que es amarillo Juanita está pidiendo.</p>
---	--

Ej. 42.C. núm. 5, p. 31.

El muchacho está pidiendo.
El muchacho pide fruta.
El pide fruta que es amarilla.
El pide fruta que es grande.
Pobre del muchacho.
El pide mucho.

Ej. 43. C. núm. 5, p. 31.

Serie trique de Copala. La 1a. cartilla está elaborada en lengua indígena. De la 4a. a la 8a., presentan el sujeto a través de la forma del sustantivo y a base de elisión, indistintamente, o sea, sin un sistema que pudiera considerarse dentro del paralelismo, cuyo modelo justifica la pedagogía¹⁴ (*vid.* apéndice, cuadro núm. 17 para ampliar la información). En esta serie, nos encontramos con la ya habitual escasez de pronombres personales, y con ella la imposibilidad de que el alumno combine no sólo las formas

Félix tiene muchos hermanos.
Félix es el sexto.
Aniceto nació primero.
Después nació Susana.
Después nació Clemente.
Después nació Wenceslao.
Después nació Zenaida.
Después nació Félix.
Félix es el sexto de los hermanos.
Félix nació el sexto día de diciembre.

Ej. 44.C. núm. 42, p. 34.

que le son propias al sujeto del enunciado, sino las formas del verbo, o sea la parte fundamental del predicado. Insistimos en la peculiaridad de la sintaxis que se presenta en estos enunciados, que si bien en muchos casos no es ajena al español, no responde al uso más común en el contexto en que aparece, es decir, como unidad independiente, en la cual se pediría la norma más general. Esto nos parece inadecuado porque con las cartillas se pretende dar cuerpo a un material de enseñanza del castellano. El tipo de enunciados que abunda en las cartillas tampoco obedece al modelo de los "patrones" más conocidos para ejercicios de aprendizaje de una segunda lengua (Cf. sección G), ni a los que pudiéramos considerar más extraños, pues no se ve en ellos ejercitada la combinabilidad, factor básico en la enseñanza de lenguas. Por ello tenemos interés en mostrar los siguientes ejemplos. En ambos casos, aparte de "reforzar" una sintaxis con la peculiaridad antes mencionada, se ofrecen tanto un adverbio (*vid.* ej. núm. 44) como un pronombre demostrativo (*vid.* ej. núm. 45) que nunca han sido presentados antes, ni aisladamente, ni mucho menos en contraste.

Aquí están muchas muchachas.

Aquí está María.

Aquí está Chela.

Aquí está Catalina.

Aquí está Tina.

Aquí está Lita.

Aquí está Martina.

Aquí está Amada.

Aquí está Chila.

Aquí está Lola.

Aquí está Sara.

Aquí está Chole.

Son muchas muchachas.

Son muchas.

Serie trique de San Andrés Chicahuaxtla. Las cartillas 1a., 2a. y 3a. ofrecen básicamente dos opciones para manifestar el sujeto, a través del sustantivo y la elisión; presentan sobre todo los pronombres *él* y *ellos*. Hemos querido ver el comportamiento del problema que nos ocupa en un material muy breve —una serie de sólo tres cartillas con muy poco texto en español— porque ello pudiera haber invitado a los autores de estos manuales a conducir de una manera más precisa los elementos por enseñar.¹⁵ Desafortunadamente, no se deja ver ninguna diferencia en el tratamiento de los materiales. De nuevo, como se ha dicho, el paradigma de los pronombres personales se ofrece fragmentado (*vid.* apéndice, cuadro núm. 18).

Los datos de las cuatro series que se han comentado e ilustrado fueron recogidos en los cuadros números 15, 16, 17 y 18 (*vid.* apéndice). En ellos queda consignada la presentación de las tres formas que para la estructura del sujeto hemos considerado como imprescindibles en un curso de enseñanza del español por elemental que éste sea.

De los pocos pronombres personales que aparecen en las cartillas de las cuatro series representativas, los resultados son los siguientes: *él* aparece en las cuatro series (26 cartillas de la muestra) 55 veces (43.6% del total de los pronombres personales presentados en las mismas). *Ellos* se presenta 29 veces, (23% de la totalidad de los pronombres presentados). *Ella* aparece 17 veces, (13.4% del total de los pronombres presentados). *Uds.* (con abreviatura en los textos) se presenta 16 veces (12.6% del total de los pronombres presentados). *Ellas* aparece 7 veces (5.5% del total de los pronombres presentados). *Tú* se presenta solamente 2 veces (1.5% de los pronombres presentados). *Yo* aparece una sola vez (1.7% del total de los pronombres presentados).

Después del análisis de estas cuatro series representativas, volvemos a la muestra en general. En los enunciados enlistados, que por su formato invitarían al orden, podemos advertir que la sintaxis no fluye en la forma que se exige para la enseñanza de la lengua, sobre todo en los cursos iniciales: al lado de construcciones con el orden Sujeto

La esposa del abuelo camina por el camino.
Su esposa camina.
Su esposa canta.
Se quema un lugar para milpa.
Se quema su esposa.
Se queman las vigas también.
Se queman los animales también.
Recogen los huesos de los animales.

Ej. 46.C. núm. 33, p. 37.

15 En los diversos sitios donde acudimos para efectuar la recolección de estos materiales se nos informó que esta serie constaba de tres cartillas únicamente.

+ Predicado, se incluyen otras con el orden invertido (Predicado + Sujeto). El niño, por tanto, corre el riesgo de establecer paralelismos o sustituciones equívocos. Existe el agravante, además, de que algunos de estos enunciados se introducen con el pronombre *se*, por sí mismo muy complejo. Podría pensarse que tal hecho acontece porque se están ofreciendo al alumno contrastes con la lengua indígena; pero si el material tuviera sistemáticamente estas dimensiones, no sería posible que hubiera pasado inadvertida, a sus autores, la tarea elemental de ofrecer, siquiera completo, el paradigma de los pronombres personales (*vid.* ej. núm. 46).

Como puede verse, el panorama es desolador. El efecto del desconocimiento del paradigma de los pronombres personales se reflejará, inevitablemente, en la ausencia del significado de los morfemas del verbo, que se han pretendido enseñar. Con mucha frecuencia se introducen formas verbales de personas cuyos pronombres no han aparecido. Por ejemplo, el pronombre *yo* se presenta, en todo el material, sólo 166 veces, mientras que las flexiones verbales de primera persona de singular se dan en abundancia. Una proporción similar se presenta en la segunda y tercera personas del plural. De ahí que no conociendo el valor personal de los morfemas verbales, el alumno ignore el significado de las flexiones en su totalidad. Sabemos que se traduce constantemente a la lengua indígena, y podría el alumno localizar el valor morfológico del verbo aunque éste no se diera con un pronombre personal. Sin embargo, supuesto que las traducciones se efectúan tomando los enunciados completos, cuando no un texto en su totalidad, suponemos que será difícil para el alumno establecer las correlaciones significativas de los morfemas verbales. Las palabras funcionales, dice Mackey, y entre ellas considera a los pronombres, “deben ser presentadas [. . .] aun tomando en cuenta la dificultad que implique su enseñanza desde el momento en que se empiezan a utilizar las frases, considerando que es imposible construir éstas sin aquéllas [. . .]. Las primeras palabras funcionales que hay que enseñar son las que se integran en las estructuras más simples”.¹⁶ Lo anterior, en cuanto a los pronombres personales —en el caso que venimos estudiando—, nos parece perfectamente adjudicable. Si no se le enseñan al alumno dichos pronombres tampoco se le están enseñando los morfemas verbales. Así, un enunciado en el cual se opta por manifestar el sujeto a base de elisión, será de contenido muy limitado para el estudiante, porque no podrá registrar y coordinar la relación básica actor-acción. En otras palabras, al alumno le será imposible internalizar esta combinación de reglas de elementos gramaticales en las cuales el sujeto y el predicado están implícitos. Esto es grave, obviamente, no sólo porque resta o mutila la riqueza de expresión del alumno —pues al fin y al cabo el hablante se las puede pasar restringido y codificar un mensaje paupérrimo o de escasa utilidad—, sino porque el manejo de estas formas le es indispensable para decodificar el mensaje que recibe. De ahí que “deba haber indicaciones para el ordenamiento del material de un programa a partir de un estudio de reglas de la sintaxis [. . .]. Hay un tipo general de procesos sintácticos [. . .] que pueden ser considerados como *items* de un programa”.¹⁷

No se debe perder de vista que el objetivo de las cartillas es enseñar español, y si se quiere suavizar el hecho, *facilitar* el aprendizaje del español. Pues bien, para ambos propósitos, la presentación de la estructura del sujeto es desde todos los puntos de vista arbitraria. Se han pasado por alto principios pedagógicos de la enseñanza en general, y en particular de la enseñanza de una lengua extranjera, que son tan antiguos y reconocidos como Comenio (siglo XVII), quien ya decía: “El paralelismo proporciona una mayor claridad y una mejor comprensión. No hay que descuidar ninguna

16 Mackey, *Op. cit.*, p. 296.

17 Corder, *Introducing Applied Linguistics*, pp. 309-310.

oportunidad para establecer paralelismos. Hay que enseñar primeramente las unidades más grandes antes de las pequeñas, y el material debe estar organizado de tal manera para que lo poco llegue antes que lo múltiple, lo corto antes que lo largo, lo simple antes que lo complejo, lo general antes que lo particular, lo próximo antes que lo remoto, lo análogo antes que lo excepcional, lo regular antes que lo irregular”.¹⁸ Nada de ello se ha estimado en la presentación de estos materiales.

Se hace necesario recordar que la muestra para nuestro análisis forma un total de 88 cartillas; 21 unidades se trabajan exclusivamente en lengua indígena, lo que significa el 23.86% del total de la muestra. De las 67 cartillas restantes, 18 cuentan sólo con unas cuantas voces en español; por tal razón, no permiten un análisis más o menos considerable; estos textos representan el 20.45% de la muestra. Consecuentemente, debemos trabajar con 49 unidades (55.68%). Sin embargo, este número, según reglas estadísticas, es una buena representación de la totalidad del material recolectado (Cf. sección A). Asimismo, nos parece importante señalar, como ya se ha dicho, que no se tomaron cartillas aisladas; o sea, que si en la muestra apareció una cartilla que pertenecía a una serie, se incluyeron todas las que la integraban con el objeto de estimar el material en su totalidad.

Los datos recordados nos permiten una visión más exacta de la gravedad del problema. De las 49 cartillas analizables, 40 presentan incompleto el paradigma de los pronombres personales, lo que significa el 81.6% de estas cartillas.

Sintagma lo + que. Entre otras características que llamaron nuestra atención en la estructura del predicado, resalta la manera como se presenta esta secuencia. Nos interesa dicha estructura porque nos permite probar la falta de selección y gradación en los manuales que venimos trabajando.

Con mucha frecuencia, como puede verse en el cuadro número 19 (*vid.* apéndice), en las cartillas se presenta el neutro *lo* sin haber ofrecido previamente, a los alumnos, un material graduado en el enunciado simple, que les permita conocer con claridad cuál es su antecedente, y elegirlo adecuadamente cuando tiene valor oracional y cuando funciona como objeto directo.

Se hace necesario, desde el punto de vista pedagógico, que el estudiante conozca en todos los casos el antecedente cuando se le presenta el pronombre que ha de sustituirlo. Sabemos por W. Rivers y por otros especialistas que “es evidente que no [se] pueden introducir selecciones que exijan una operación de alto nivel, si [el estudiante] todavía no ha logrado desarrollar la destreza necesaria en lo concerniente a los elementos interdependientes de un nivel más bajo, por lo que aquí el aprendizaje por medio de la práctica intensiva y de la analogía *tienen cabida*”.¹⁹ En las cartillas no se ofrece al estudiante la posibilidad de utilizar este recurso de aprendizaje, ya que no se sigue este proceso sino, como hemos dicho, se presenta casi siempre el neutro *lo* sin antecedente y, a la vez, como antecedente de la oración subordinada de relativo; esto seguramente provocará desconcierto en el estudiante, quien no ha tenido oportunidad de internalizar las reglas requeridas para el dominio de estas combinaciones; primero, como ya se dijo, en enunciados simples, pues en el momento de presentar las subordinadas, si bien puede ignorar a qué, en concreto, puede estar refiriéndose el pronombre *lo*, en “teoría” debe poder suponerlo. De ahí nuestra insistencia en que, mediante un proceso graduado, el estudiante, al codificar y decodificar el mensaje, pueda ir poniendo en marcha esos “mecanismos innatos que le permiten hacer gramática”. A ellos apela el maestro, en espera —en este caso— de que el alumno pueda

18 Comenio, citado por Mackey, en *Language Teaching Analysis*, p. 205.

19 Rivers, *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign-Language Teaching*, p. 15 (el subrayado es nuestro).

	ni ³ sa ³	
	cántaro	
je ² ni ¹ ni ³ sa ³ -na ⁴ .		Este es mi cántaro.
je ³ cji ³ ni ³ sa ³ -na ⁴ .		Mi cántaro es grande.
na ⁴ -na ⁴ ti ¹ si ¹ je ¹ je ² ni ³ sa ³ .		Mi mamá está pidiendo este cántaro.
1 ⁴ na ⁴ xi ⁴ ti ¹ si ¹ je ¹ .		Aquí en la peña está pidiendo.
a ³ si ³ ne ² cji ³ xi ³ ti ¹ si ¹ je ¹ na ⁴ -na ⁴ .		¿Es amarillo lo que está pidiendo mi mamá?
a ³ ni ² cji ³ xi ³ ti ¹ si ¹ je ¹ na ⁴ -na ⁴ .		¿Es rojo lo que está pidiendo mi mamá?

Ej. 47.C. núm. 5, p. 7.

realizar tanto las sustituciones como las modificaciones que, por la inserción del pronombre, se efectúan en el orden sintáctico. Tal como se presentan estos materiales, el alumno difícilmente podrá efectuar dicha tarea. Parece ser que los autores no han tomado en cuenta que "se aprende más eficazmente una lengua transformando lo simple [...] en estructuras complejas [...], excluyendo entre estos dos puntos los elementos que podrían causar interferencia en el aprendizaje".²⁰ Consideramos que actúa en calidad de interferencia, en este caso, la atropellada manera de introducir enunciados compuestos antes de los simples y éstos presentarlos sin ofrecer al estudiante el debido conocimiento previo de las relaciones que habrá de efectuar mediante sustituciones, o sea, los antecedentes que implican al propio proceso.

Debemos dejar claro que si hemos elegido este caso es, además de lo dicho, porque incide en las cartillas con un alto índice de frecuencia: podríamos decir que se abusa de esta construcción. Esto denota nuevamente la ausencia del criterio de combinabilidad por parte de quienes han elaborado las cartillas.

Todo esto se agrava por el contexto mismo de los materiales en general, que, por decirlo así, no cumplen con los requisitos que se exigen en los textos para fines de enseñanza de segundas lenguas, sino que son particularmente ajenos a este campo. Con base en lo acostumbrado en este trabajo, nos permitimos ilustrar nuestros comentarios con algunos ejemplos que, si se ofrecen en la porción total de su contexto, es porque refuerzan, como podrá verse, otros apartados. Asimismo, en el cuadro de estructuras

20 Mackey, *Op. cit.*, p. 293.

biniti

i

bi

i

ni

i

ti

Se perdió lo que pintó Ita

porque sopló el viento, y ella lloró.

podrá observarse el aspecto cuantitativo de este problema (*vid.* apéndice, cuadro núm. 19).

Nos parecen importantes los ejemplos números 47 y 48 porque los dos son de segundas cartillas y las dos primeras no contienen enunciados simples con pronombre neutro. En el ejemplo número 47 se confirma que no existe el propósito de graduar la presentación de esta estructura, pues aquí se pasa por alto una oportunidad ideal para hacerlo. Nos referimos a que en el enunciado “Aquí en la peña está pidiendo”, se podría haber incluido la sustitución en el enunciado simple en relación con el anterior y después ofrecer el de relativo. En el ejemplo número 48 se deja un espacio en blanco que se podría haber utilizado para determinar, por medio de una ilustración, lo que pintó Ita —el antecedente—, y no presentar una página tan poco estimulante.

El ejemplo número 49 de este grupo nos parece interesante porque denota el deficiente conocimiento que tienen del español los autores de las cartillas. Véase cómo, entre el sujeto de los dos enunciados “Los pájaros están comiendo” y los enunciados intermedios que se refieren al sujeto *los pájaros*, hay una evidente ambigüedad: o bien se registra una falta de concordancia entre el sujeto “los pájaros” y su predicado *está*, o bien se presenta una sintaxis que propicia la confusión porque “lo que es rojo” puede ser sujeto (un pájaro de este color, según el antecedente) o el objeto directo (un fruto rojo, por ejemplo, que el pájaro come).

Kja ²¹ tji ¹ kjie ⁿ¹	El zorrillo está comiendo.
Ki ⁴ tsa ⁴ tji ¹ kjie ⁿ¹ kja ²¹ .	El zorrillo está comiendo rápido.
Chu ⁴ ntu ³² tji ¹ kjie ⁿ¹	Está comiendo un gusano.
I ⁴ ncha ³ kjie ⁿ¹ ni ⁴ se ³	Los pájaros están comiendo.
Xi ³ a ³ ni ¹ tji ¹ kjie ⁿ¹	Lo que es rojo está comiendo.
Xi ³ si ³ ne ¹ tji ¹ kjie ⁿ¹	Lo que es amarillo está comiendo.
I ⁴ ncha ³ kjie ⁿ¹ ni ⁴ se ³	Los pájaros están comiendo.
Tji ¹ kjie ⁿ¹ ja ⁴	El gavilán está comiendo.
Ni ⁴ se ³ tji ⁿ³ -re ²⁴ ja ⁴	El gavilán tiene un pájaro.
Ni ⁴ se ³ tji ¹ kjie ⁿ¹ ja ⁴	El gavilán se está comiendo al pájaro.

Ej. 49.C. núm. 16, p. 14.

Tal hecho viene a demostrar que estos materiales no pueden operar como patrones de enseñanza de lenguas, puesto que el requisito mínimo que deberían cumplir los textos con este objetivo, es la claridad. Este mismo ejemplo podría distinguirse, además, por su monotonía, por su tendencia a evitar el cambio. En los diez enunciados se da un mismo verbo nueve veces y en igual forma. Podríamos decir, sin temor a dudas, que este modelo de texto no es propio de la metodología requerida para la enseñanza de segundas lenguas.

En el texto del ejemplo 50 también se presenta el sintagma *lo + que* sin previa ejercitación del enunciado simple.

Kji ⁿ¹ -ma ³ xu ^{l4} ta ^{l4} xi ³ i ^{l4} ncha ³ ve ³ ʔe ³² tje ^{l4} .	Muchas gentes siembran.
Nku ³² tju ³ -tse ¹ je ³ -re ^{l4} tje ^{l4} ʔe ^{l4} .	En un momento acabaron de sembrar.
Kui ³ nka ³ xa ³ ya ^{2l4} i ^{l4} ncha ³ t ³ si ³ ʔi ⁿ²¹ .	Eso es porque se ayudan el uno al otro.
Nku ² cha ^{l4} ye ³ ʔe ³² tse ^{l4} ʔe ^{l4} Se ² viu ^{l4} .	Ayer sembró lo que pertenece a Eusebio.
Ncha ³ ju ⁿ¹ ve ³ ʔe ³² tje ^{l4} ʔe ^{l4} tse ^{l4} ʔe ^{l4} Fua ^{2l4} .	Mañana sembrarán la siembra que pertenece a Juan.
Kji ⁿ¹ -ma ³ xu ^{l4} ta ^{l4} xi ³ kua ^{l4} cha ³² tsi ³ ʔi ⁿ²¹ va ³ se ⁿ² jo ⁿ⁴ xi ³ kji ⁿ²¹ .	Mucha gente hacen así para ayudarse el uno al otro.

Ej. 50.C. núm. 17, p. 14.

En los últimos ejemplos (núms. 51 y 52), se hace evidente el abuso del sintagma *lo + que*. Intencionalmente se han elegido de una misma cartilla con el fin de acentuar, aún más, el problema. La sobrecarga de esta estructura limita obviamente la selección, de tal suerte que se relegan otras formas de enunciados; además, dada la mala gradación en que se presenta dicha estructura es muy posible que no haya sido aprendida por los alumnos. Estos dos ejemplos, por cualquier ángulo que se les vea, son contundentes en cuanto a su impropiedad como materiales didácticos para los fines que pretenden cumplir. Realmente, hablan por sí mismos, y a toda voz hacen ver que su objetivo es otro o que no cumplen el que anuncian. . .

Enunciados negativos e interrogativos. Toca ahora hacer referencia a un hecho que atañe a la tarea de selección, en este caso referida a la presencia o ausencia de dos tipos de enunciados que expresan conceptos fundamentales en el discurso: los enunciados interrogativos y los negativos.

En ambos casos bastaría con mostrar los resultados obtenidos en el recuento precisado en el cuadro número 19 (*vid.* apéndice), para asegurar que no ha habido, en los autores de estos materiales, el propósito de enseñar el español, ni siquiera de *facilitar* su enseñanza.

Sin embargo, no podemos dejar de referirnos a ciertas peculiaridades que abundan en estas dos clases de enunciados. Por un lado, la sintaxis no obedece, *grosso modo*, a

Tji ¹ kjie ⁿ¹ xa ⁴ nta ⁴ xi ³ cha ²¹ .	El gallo está comiendo.
Mi ²¹ xi ³ vi ³ xi ³ -ji ² .	¿Qué dices tú?
A ³ tja ⁴ tse ³ xi ³ tji ¹ kjie ⁿ¹ .	¿Es mariposa lo que está comiendo?
Tja ⁴ tse ³ ji ¹ xi ³ tji ¹ kjie ⁿ¹ .	No es mariposa lo que está comiendo.
A ³ tji ¹ kjie ⁿ¹ chu ⁴ ntu ³² .	¿Es gusano lo que está comiendo?
Chu ⁴ ntu ³ -ra ²⁴ tji ¹ kjie ⁿ¹ .	Probablemente es gusano lo que está comiendo.

Tji ¹ kjie ⁿ¹ nte ⁴ je ⁴ .	El caballo está comiendo.
Mi ²¹ xi ³ vi ³ xi ³ -ji ² .	¿Qué dices?
A ³ tji ¹ kjie ⁿ¹ tje ⁴ .	¿Es pasto lo que está comiendo?
Tje ⁴ xi ³ tji ³ kji ² ne ³ .	Es pasto lo que está comiendo.

Ej. 51.C. núm. 16, p. 15.

Chu ⁴ i ⁴ ncha ³ kjie ⁿ¹ .	Los animales comieron.
I ⁴ ncha ³ kjie ⁿ¹ nkie ³ je ³ .	Comieron todos.
Xa ⁴ nta ⁴ xi ³ cha ²¹ tji ¹ kjie ⁿ¹ .	El gallo come.
Ntia ⁴ ʔe ⁴ tji ¹ tsi ¹ kjie ⁿ¹ .	El dueño del gallo le está dando de comer. Lo que está comiendo es blanco. Quiere más de lo que come.
xa ⁴ nta ⁴ xi ³ cha ²¹ . Tia ³ va ³ xi ³ tji ¹ kjie ⁿ¹ .	
Me ³ je ⁿ¹ -re ⁴ nki ³ sa ² xi ³ kji ³ ne ³ .	
Tji ¹ kjie ⁿ¹ chi ³ tu ²⁴ .	El gato está comiendo. Su dueño le está dando de comer. Le gusta lo que come.
Ntia ⁴ ʔe ⁴ tji ¹ tsi ¹ kjie ⁿ¹ .	
Me ³ je ⁿ¹ -re ⁴ xi ³ tji ¹ kjie ⁿ¹ .	
Tji ¹ kjie ⁿ¹ nte ⁴ je ⁴ .	El caballo está comiendo. Lo que come es redondo. Probablemente es tortilla lo que está comiendo.
Tji ³ tjiu ² ʔvi ⁴ xi ³ tji ¹ kjie ⁿ¹ .	
Ni ⁴ ñu ⁴ -ra ⁴ xi ³ tji ¹ kjie ⁿ¹ .	
Kjie ⁿ¹ ji ¹ ku ³ ni ³² .	

Ej. 52.C. núm. 16, p. 16.

la más usual en el español, y aunque esto podría discutirse, la verdad es que no se ofrece al estudiante la variedad suficiente de formas sintácticas, y los autores insisten, en cambio, en presentar una o dos que, por cierto, no parecen ser las más frecuentes en el contexto en que aparecen. No se trabajan, tampoco, modelos de frase, en el caso de los enunciados negativos, donde la partícula *no* se vea en combinaciones que permitan el conocimiento de la sintaxis del español. Los dos tipos de enunciado no se dan en combinaciones paralelas, de manera que se ofrezca el recurso del contraste como medio para aprender. No parece que se hayan tomado en cuenta principios básicos de la pedagogía. En el campo concreto de la enseñanza de lengua, Mackey dice al respecto: "los elementos emparentados deben ser enseñados juntos; de la misma manera hay que enseñar conjuntamente los elementos opuestos por la razón que, situados paralelamente, resultan más comprensibles y el aprendizaje del uno sirve como apoyo a la enseñanza del otro".²¹

Para la presentación del negativo se insiste en usar la partícula de negación al inicio del enunciado (*vid.* ej. núm. 53).

No quiso la naranja que se pudrió. (p. 4)
No puede trabajar porque le duele su grano. (p. 4)
No encontró su anillo porque la cueva es honda. (p. 8)
No le vendió un mono porque el muchacho no quiso un mono. (p. 10)
No sabe leer. No estudió su papel. (p. 14)

Ej. 53.C. núm. 14.

Las construcciones negativas presentadas en los ejemplos números 53 y 54 son todas las que incluye la cartilla. Si vemos el tratamiento que se ha dado a la distribución de la estructura del sujeto en estas mismas cartillas, podremos tener una mejor idea de la serie en la que no se incluye un solo pronombre (*vid.* apéndice, cuadro núm. 15).

Para confirmar lo dicho en relación con la manera como se desaprovecha la posibilidad de aplicar la técnica de presentación paralela, véase en la cartilla número 16 (ej. núm. 54) de esta misma serie y en la 46 de la zapoteca (ej. núm. 55) como se introduce, para la negación, la estructura sintáctica aislada, sin contraste con otra. Parece que la intención es, precisamente, no establecer paralelismos. En esta ocasión, dicho sea de paso, la monotonía de tres anunciados de doble negativo y podríamos decir que de igual significado dan muy poca oportunidad al alumno para que perciba el poder de la comunicación.

El muchacho no dijo nada. (p.2)
La muchacha no dijo nada. (p. 2)
La persona no dijo nada. (p. 2)

Ej. 54.C. núm. 16.

Déna Dalia qui?ní
lànú nanáā té.

Dice Dalia que la
mamá no está.

Déna Dalia qui?ní
lànú tataā té.

Dice Dalia que el
papá no está.

Déna Dalia qui?ní
lànú Laloā té.

Dice Dalia que Lalo
no está.

Ej. 55.C. núm. 46, p. 9

Los ejemplos números 56 y 57 refuerzan lo dicho respecto a la estructura que predomina en los enunciados de negativo, la iniciación del enunciado con la partícula negativa:

No es buena la tos. (p. 3)
No fuí ayer. (p. 5)
No irá ahora mi Anita. (p. 6)
No irá mi Anita. (p. 7)
No se pondrá su ropa. No quiere ir. (p. 7)
No es largo el laso (*sic*). (p. 16)
No es grande el toro. (p. 17)

Ej. 56.C. núm. 25

No estaba su papá. No estaba su mamá. (p. 10)
No tiene miedo. No se aparta en el camino. No es mala. (p. 11)

Ej. 57.C. núm. 26

En ocasiones, se antojaría pensar que los autores de las cartillas atendieron a la necesidad de presentar patrones propios para la enseñanza de una segunda lengua, pues se asoma un contraste, un intento de sistematización, pero, desafortunadamente, hay “algo” que viene a probar que tal intención no existe. Para el caso, véase el ejemplo número 58, en el que se introducen enunciados con una misma sintaxis en donde el morfema tonal de interrogación distingue a unos de otros. Pero es imposible aceptar que haya habido dicho propósito si se presenta un error grave en la conjugación del verbo *toser*: “Yo toscó”. Esto confirma lo que se ha venido diciendo a través del

estudio de estos manuales: 1) el desconocimiento del español por parte de quienes elaboraron las cartillas; 2) la falta de revisión de quienes debían fungir, en última instancia, como responsables.

he
te
the

hěhé
těhé
thehé

hta
htj
hte



hěhé

thehé

Ha quí héhe.

Tí héhé.

Ha hěhé ni htă.

Hěhé ma htă.

Ha hěhé ni mbě.

Hěhé ma mbě.

ra thehé

Ra thěhé ma mbě.

toce

¿Tu toces?

¿Toce tu papá?

¿Toce tu mamá?

tos

Yo tosco.

Toce mi papá.

Toce mi mamá..

La tos

La tos de mi mamá.

En la estructura del interrogativo se presentan con suma frecuencia sólo dos patrones sintácticos —entre los muchos que ofrece el español—: uno en el cual se inicia el enunciado con el verbo, y otro en el que se usa una palabra interrogativa en posición inicial. Entre paréntesis, podría pensarse en su relación con los patrones requeridos en el inglés para el caso de la interrogación. Además, nos sigue pareciendo un descuido la carencia de contraste con la forma semánticamente opuesta en la presentación de la estructura interrogativa. W. Rivers dice al respecto: “Los elementos que interactúan en sistemas restringidos deben ser practicados intensivamente para lograr fuertes y habituales asociaciones de las que el hablante nunca se desviará (este principio se aplica a elementos como la inflexión de persona y número, concordancia de género, formas fijas para la interrogación o la negación, algunas características verbales). Estos elementos no requieren un análisis intelectual: existen y deben ser utilizados de una manera determinada y no de otra, en cierto ambiente. Para estas peculiaridades, *la práctica intensiva de ejercicios de varias clases* puede ser un procedimiento de aprendizaje muy efectivo. [. . .] Las prácticas de este tipo no deben ser dadas en un bloque sólido y tedioso, como intento para hacer memorizar estas peculiaridades de una vez por todas”.²² Valdría recordar aquí que, si en estos materiales se presenta la lengua así precisamente, en bloque y de manera tediosa, es sobre todo porque se ha olvidado un recurso ideal: el diálogo. Esta sugerencia de W. Rivers, hecha en 1974, deja ver que, aunque elemental, no resulta una advertencia “trasnochada”, en tanto que conlleva una amonestación, o sea, que éste es un error, que si bien es de solución simple, aún no ha sido superado. Por cierto, sugerencias de este orden tienen una larga historia. Al menos las que datan de la época de Comenio “parece que se olvidaron muy poco tiempo después de su muerte”.²³ El decía: “*Deseo que los libros estén dispuestos en forma de diálogo*. Por estas razones: 1) Por la facilidad en adaptar las materias y el estilo a los entendimientos infantiles [. . .]. 2) *Los diálogos excitan, animan y mantienen la atención* [. . .]. 3) *Hacen la instrucción más sólida* [. . .]. 4) *Como gran parte de nuestra vida transcurre en la conversación, será el camino más breve en la educación de la juventud acostumbrarla, no sólo a comprender cuanto le es útil, sino a hablar acerca de ello con soltura, circunspección y facilidad*. 5) *Por último, los diálogos son en extremo útiles para hacer los repasos con facilidad*, aun para los mismos discípulos entre sí”.²⁴

No puede menos que asombrarnos el despilfarro de oportunidades que dejan escapar los autores de las cartillas cuando ofrecen cadenas y más cadenas de enunciados interrogativos sin una sola respuesta. Presentamos dos que se introducen con la sintaxis ya mencionada: verbo y partícula interrogativa (*vid.* ejs. núms. 59 y 60). En el ejemplo número 61 se ofrece un pálido conato de diálogo hasta que Leopoldo encuentra un sapo; después de esto se pregunta hasta la desesperación: “¿cómo es el sapo?”, y tras presentar cuatro posibilidades, parece no haber respuesta posible para semejante pregunta.

Los tres aspectos ofrecidos en este apartado pueden, por los ejemplos en sí mismos y con nuestras breves anotaciones, hacer que el lector concluya con nosotros que no se han seleccionado las estructuras de frase para la enseñanza del español, y que no se ha efectuado la tarea de gradación propia del lingüista que se dedica a la enseñanza de lenguas.

22 Rivers, *Op. cit.*, pp. 13-14 (el subrayado es nuestro).

23 Mackey, *Op. cit.*, p. 199.

24 Comenio, *Didáctica magna*, p. 102.

A ³	co ¹ to ¹	cji ³	to ³ .	¿Es redonda la fruta?
A ³	co ¹ to ¹	cji ³	lo ² xa ⁴ .	¿Es redonda la naranja?
A ³	co ¹ to ¹	cji ³	to ³ xi ³ .	¿Es redonda el dulce?
A ³	co ¹ to ¹	cji ³	co ¹ lo ¹ .	¿Es redondo el guajolote?
A ³	ca ² si ¹ xa ¹	ni ¹ que ¹ .		¿Trabajó el zopilote?
A ³	ca ² si ¹ xa ¹	ti ³ .		¿Trabajó el muchacho?
A ³	ca ² si ¹ xa ¹	co ¹ lo ¹ .		¿Trabajó el guajolote?
A ³	qui ³ to ² ca ³	co ¹ lo ¹ .		¿Corrió el guajolote?
A ³	qui ³ to ² ca ³	co ³ ni ³ .		¿Corrió el mono?
A ³	qui ³ to ² ca ³	ti ³ .		¿Corrió el muchacho?
A ³	tjio ³ cji ³ ne ³	co ¹ lo ¹ .		¿Están comiendo los guajolotes?
A ³	tjio ³ cji ³ ne ³	ni ¹ que ¹ .		¿Están comiendo los zopilotes?
A ³	tjio ³ cji ³ ne ³	co ³ ni ³ .		¿Están comiendo los monos?
A ³	qui ³ so ³ co ³ le ⁴	xi ¹ cja ¹	ti ³ .	¿Encontró el muchacho un zorrillo?
A ³	qui ³ so ³ co ³ le ⁴	li ⁴ ji ⁴	ti ³ .	¿Encontró el muchacho pasto?

Ej. 59.C. núm. 7, p. 32

Preguntas



¿Tsí dää tienda qui?
nátia Dina?

¿Qué tiene la tía
Dina una tienda?

¿Tsí diá Dalia tienda?

¿Qué va Dalia a
la tienda?

¿Tsí dia naná qui?
Dalia tienda?

¿Qué va la mamá
de Dalia a la
tienda?

¿Tsí diá naná laní
Dalia latí dúá Ná Dina?

¿Qué va la mamá
con Dalia donde
vive la Sra. Dina?

¿Tsí té dää qui?
Tá Tito?

¿Qué tiene frijol
el Sr. Tito?

¿Tsí dúá Tá Tito tètè?

¿Qué vive el Sr.
Tito allá?

¿Tsí té tùu qui? Ná
Dina?

¿Qué tiene hilo
la Sra. Dina?

Tsí denota interrogación.

Mi ²¹ chu ⁴ ki ³ sa ³ ku ³ -re ²⁴	¿Qué animal encontró Leopoldo?
Li ³ po. ¹	
A ³ ye ⁴ -ni ³² .	¿Es culebra?
Ki ³ sa ³ ku ¹ ji ¹ -re ⁴ ye ⁴	Leopoldo no encontró una culebra.
Li ³ po. ¹	
A ³ ye ⁴ je ⁴ -ni ³² .	¿Es tortuga?
Ki ³ sa ³ ku ¹ ji ¹ -re ⁴ ye ⁴ je ⁴	Leopoldo no encontró una tortuga.
Li ³ po. ¹	
A ³ ku ²¹ tu ³ -ni ²¹ .	¿Es sapo?
Ku ²¹ tu ²¹ ki ³ sa ³ ku ³ -re ²⁴	Leopoldo encontró un sapo.
Li ³ po. ¹	
Ku ¹ cha ³² tji ⁿ²¹ ku ²¹ tu ³ -u. ²	¿Cómo es el sapo?
A ³ a ³ ni ¹ ku ²¹ tu ³ -u. ²	¿Es colorado el sapo?
A ³ su ⁴ se ⁴ ku ²¹ tu ³ -u. ²	¿Es verde el sapo?
A ³ si ³ ne ¹ ku ²¹ tu ³ -u. ²	¿Es amarillo el sapo?
A ³ i ³ su ³ ku ²¹ tu ³ -u. ²	¿Es azul el sapo?
Ku ¹ cha ³² tji ⁿ²¹ ku ²¹ tu ²¹	¿Cómo son los sapos?

Ej. 61.C. núm. 12, p. 10.

En las 56 cartillas que pudimos analizar, los resultados fueron los siguientes:

1. *Estructura de sujeto:*

Sustantivo:

- aparece en primer lugar en 35 cartillas (62.5%)
- aparece en segundo lugar en 18 cartillas (32.1%)
- aparece en tercer lugar en 3 cartillas (5.3%)

Pronombre:

- aparece en primer lugar en 5 cartillas (8.9%)
- aparece en segundo lugar en 7 cartillas (12.5%)
- aparece en tercer lugar en 5 cartillas (8.9%)

Elisión:

- aparece en primer lugar en 16 cartillas (28.5%)
- aparece en segundo lugar en 27 cartillas (48.2%)
- aparece en tercer lugar en 7 cartillas (12.5%)

El sustantivo en la estructura del sujeto: aparece en 56 cartillas (100%); el pronombre en 17 (33.5%) y la elisión en 50 (89.2%).

2. *Verbo. Paradigma personal:*

- + aparece completo en 10 cartillas (17.8%)
- no aparece completo en 46 cartillas (82.1%)

3. *Negación:*

- + aparece en 35 cartillas (62.5%)
- no aparece en 21 cartillas (37.4%)

4. *Interrogación:*

- + aparece en 40 cartillas (71.3%)
- no aparece en 16 cartillas (28.5%)

5. *Objeto directo:*

- + aparece empleado pedagógicamente en 15 cartillas (26.8%)
- no aparece empleado pedagógicamente en 34 cartillas (60.6%)
- ∅ no aparece en 7 cartillas (12.5%)

6. *Relativo:*

- + aparece empleado pedagógicamente en 6 cartillas (10.8%)
- no aparece empleado pedagógicamente en 16 cartillas (28.5%)
- ∅ no aparece en 34 cartillas (60.6%)

(Vid. apéndice, cuadro núm. 19)

E) LÉXICO

De una acertada selección del vocabulario depende, en gran medida, la eficacia de un método de enseñanza de una segunda lengua: la posibilidad de que el alumno produzca una serie de combinaciones que permita el aprendizaje de las reglas del “juego” gramatical, y consecuentemente del uso de la lengua.

Para llevar a cabo una selección adecuada del léxico que ha de enseñarse, cualquier método debe tomar en cuenta dos criterios fundamentales: a) *externo o de principios pedagógicos*, según el cual han de considerarse aspectos tales como el objetivo, el nivel y la duración del curso, y b) *interno o de principios lingüísticos* para incorporar aquellas unidades léxicas que den competencia al hablante. Dice Mackey: “La cantidad de elementos escogidos [y...] la eficacia de la selección dependen ante todo de la posibilidad de limitación que ofrece y que contiene la lengua en sí [...]. Debemos saber hasta dónde se puede llegar en el proceso de limitación con respecto a una lengua dada [...]. Lo que se enseña se encuentra en dependencia directa de la naturaleza de la lengua”.¹ Ambos criterios, aunque apenas enunciados, dejan ver cuán compleja es la tarea de elegir el vocabulario que habrá de insertarse en un programa de enseñanza de lengua, y también la de evaluar con objetividad la selección léxica en los materiales que nos ocupan.

El objetivo último de las cartillas, como hemos dicho, es la enseñanza de la lengua nacional. Por su presentación, inferimos que van dirigidas a niños indígenas monolingües y que deben considerarse, por tanto, como materiales de enseñanza de una segunda lengua para un grupo de principiantes. Nada anuncian, sin embargo, de la duración del curso en que han de aplicarse, ausencia grave que impide advertir, en este caso, si el vocabulario incluido es, cuantitativamente, adecuado al tiempo de aprendizaje. Sin embargo, limitándonos al nivel de los alumnos a quienes se pretende castellanizar por medio de las cartillas, podremos fundamentar ciertas observaciones, porque cuanto más elemental es el grado —dice Mackey—, “menos se encuentra afectada la selección por la finalidad (la meta) del curso, por la simple razón de que en cada lengua existen ciertos elementos fundamentales que todos sus hablantes deben conocer [...]. Por ejemplo, en ningún curso de principiantes se puede excluir el artículo y, en general, éste debe contener un alto porcentaje de palabras funcionales”.² Esta razón determinante nos faculta para considerar, en el material que analizamos, dos aspectos fundamentales: 1) si cuantitativamente el vocabulario introducido es suficiente para permitir, aunque sea en forma elemental, una mínima competencia comunicativa por parte del alumno, y 2) si no se han eliminado categorías gramaticales de alto rendimiento funcional, imprescindibles en un curso para principiantes.

En lo tocante al primer punto, nos enfrentamos al problema de precisar cuál es el número de voces adecuado para cada grado o situación de aprendizaje, problema que no se ha resuelto todavía de manera sistemática y categórica. Por ello nos limitaremos a consignar en nuestro análisis si las cartillas incurren en evidentes extremos, e inferir, por tanto, si cuantitativamente el vocabulario enseñado permite cierta movilidad a las lecciones y no restringe el uso del lenguaje a áreas tan reducidas que impidan la práctica del habla.

En lo relativo al segundo punto, se ha hecho la computación del número de voces de cada uno de los materiales didácticos que integran la muestra, atendiendo a su función categorial —sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, pronombres, artículos, preposiciones, conjunciones e interjecciones (*vid.* apéndice, cuadro núm. 20)—, con el objeto de advertir si hay en ellos una proporción equilibrada entre las voces de cada categoría, y ver, además, si el número de palabras instrumentales de alto rendimiento funcional es suficientemente elevado para proporcionar un manejo elemental de la lengua.

1 Mackey, *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, p. 222.

2 *Ibidem*, p. 224.

SELECCIÓN CUANTITATIVA

El Comité de Estudios del Vocabulario señala, en el Sexto Congreso de la Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas, que el número de palabras que pueden introducirse a lo largo de un año escolar oscila entre 500 y 1500, y advierte que de esta cantidad se retiene solamente una tercera parte.³ Si tomamos esta consideración como un mero marco de referencia para la evaluación de las cartillas, podríamos suponer que con un número de 500 palabras es difícil generar una elemental competencia lingüística, en tanto que si de éstas se olvidan dos terceras partes, el alumno sólo contaría, productivamente, con un máximo de 166 voces.

Sólo tres cartillas (núms. 81, 83 y 85) de las consignadas en la muestra rebasan las 500 palabras, y no con un número mucho más alto: 632, 566 y 625 voces respectivamente (*vid.* apéndice, cuadro núm. 20). Esto significa que el 95.7%, casi la totalidad de los materiales que incluyen en su presentación la lengua española, difícilmente podrán cumplir la tarea que se proponen.

Puede advertirse fácilmente que las tres cartillas mencionadas son excepcionales. Al lado de ellas contamos, en el extremo opuesto, con materiales didácticos que presentan un total de 31 palabras para realizar el vasto objetivo de la castellanización.

El promedio de voces diferentes introducidas en las cartillas es de 181 por unidad, número incapaz de generar una elemental productividad en el alumno, más aún si consideramos, de acuerdo con el mencionado Comité de Estudios del Vocabulario, que éste sólo retiene una tercera parte del léxico aprendido: escasas 60 palabras como promedio en el caso de las cartillas.

Por supuesto, no olvidamos en esta evaluación que un considerable número de materiales pertenece a una serie. Aunque las hemos contemplado como unidades independientes en el conteo del vocabulario debido a que no siempre hemos dispuesto de la serie completa, la computación debería de ser acumulativa si se quiere una evaluación justa, es decir, tomar en cuenta el número de palabras que aparecen en el total de las cartillas que integran cada serie. Pero aun así, el vocabulario es sumamente restringido. La serie de la muestra que reúne el mayor número de voces, integrada por nueve cartillas (núms. 45 a 53), presenta un léxico inferior al de 500 unidades (489 voces en total). Y en el otro extremo contamos con una serie completa que en su totalidad comprende solamente 30 palabras.

ÍNDICE DE REPETICIÓN

La evidente limitación del vocabulario que las cartillas presentan podría encontrar un atenuante si al menos contaran con un elemental sistema de repaso que incrementara, o al menos mantuviera, el índice de retención. Pero todo parece indicar que el repaso del léxico no es ni suficiente ni sistemático.

El promedio de repetición de las palabras que aparecen en las cartillas es el siguiente:

sustantivos	3.76 veces
verbos	6.12 veces
adjetivos	2.94 veces
adverbios	3.87 veces
pronombres	4.39 veces

3 Cf. Mackey, *Language Teaching Analysis*, p. 161.

artículos	4.83 veces
preposiciones	9.68 veces
conjunciones	9.10 veces
interjecciones	0.17 veces

Es necesario advertir que en este conteo no hemos considerado como unidades diferentes las flexiones del sustantivo, del adjetivo y del verbo. De haberlo hecho, el promedio de repetición habría bajado notoriamente en las categorías flexionables, sobre todo en las formas verbales. Pero aun así, creemos que el índice de repetición es bajo —en promedio 6.09 veces por palabra—, sobre todo si tomamos en cuenta que hemos incluido las categorías instrumentales que, por su combinabilidad y su alto rendimiento funcional, tienen por fuerza mayor incidencia que las categorías primarias y sus modificadores.

El repaso de las unidades léxicas, además de ser bajo, no es sistemático de ninguna manera: un elevado porcentaje de palabras sólo se introducen y nunca se repasan o acaso se repiten una vez.

En promedio, el 33.46% de las palabras introducidas en las cartillas nunca se repasan; el 15.95% se repiten una sola vez, y sólo el 50.48% dos o más veces.

Aunque no sepamos con exactitud cuál es el número de veces que debe repetirse una palabra para que el alumno la retenga, podemos suponer, sin ser muy exigentes, que es imposible retener una palabra que no se repite más de una vez. Habría que restar, entonces, a las 181 palabras que en promedio presentan las cartillas, el 49.41% que no se pueden aprender por falta de repaso elemental: el alumno dispondría sólo de 91 palabras, y de ahí, según el Comité de Estudios del Vocabulario —que alude a métodos con repaso sistemático del léxico—, sólo retendría una tercera parte, es decir, 30 palabras. ¿Quién, con 30 palabras, aprende una segunda lengua?

SELECCIÓN CUALITATIVA

No menos complejo que el problema de precisar cuántas palabras han de enseñarse en un curso para principiantes, es determinar cuáles palabras son las más adecuadas. Podemos pensar que el vocabulario debe ser el menos complejo y el más usual, aunque a veces ambos criterios pueden oponerse: en muchos casos, las palabras más frecuentes son las más irregulares morfológicamente, y por tanto las más difíciles de manejar. En estas ocasiones sólo sería lícito introducir una palabra compleja morfológicamente, si por su frecuencia fuera impostergerable. El problema salta a la vista: ¿cuáles son las palabras más usuales en español? La ayuda que al respecto podrían proporcionarnos los diccionarios de frecuencias en lengua castellana es muy limitada. En primer lugar, porque toman como base total o parcialmente la lengua escrita; en segundo, porque o bien no se concentran ni sincrónica ni sintópicamente en alguna norma específica, o bien no son representativos del español general.

Pero si resulta difícil o riesgoso determinar cuáles palabras han de enseñarse en un curso de segunda lengua para principiantes, no lo es, en cambio, advertir si en un léxico de 181 palabras —que es el promedio de voces por cartilla— se han incluido algunas evidentemente extrañas, poco frecuentes, locales, o de escaso rendimiento funcional. Si el léxico de las cartillas es tan reducido, podemos exigir, al menos, que las palabras que lo integran sean las más útiles.

Sin embargo, creemos que no es así. En mera calidad de ejemplo, presentamos a continuación una lista con algunas de las palabras que nos parecen francamente inapropiadas dado el escaso vocabulario que introducen las cartillas. Al lado de cada

una de ellas, agrupadas por categorías gramaticales, mencionamos el número de la cartilla en que aparece y el número de voces (de la categoría a la que pertenece esa palabra) incluidas en el material. Así, la palabra *alcoholismo*, por ejemplo, aparece en la cartilla número 72 y es uno de los 108 sustantivos que en ella se presentan.

<i>Palabra</i>	<i>Cartilla</i>	<i>Núm. de voces</i>	<i>Palabra</i>	<i>Cartilla</i>	<i>Núm. de voces</i>
Sustantivos			Verbos		
alcoholismo	72	108	abajar	35	29
altar	11	199	acordar	76	114
alverde	11	199	alistar	48	42
armónica	9	61	aplicar	49	58
ayate	73	92	delatar	9	50
basket	87	120	desparramar	76	114
berreta	79	99	dificultar(se)	84	56
breñal	84	97	extraer	49	58
caïtes	87	120	majar	13	39
capisayo	52	89	traspasar	73	85
carda	86	166	trazar	68	82
ceñidor	51	97			
coscomate	11	199			
crayón	88	209			
cuadrúpedo	68	176			
curandera	49	69			
chacté	81	294			
espectador	76	151	Adverbios		
excremento	76	151	constantemente	76	38
experimentación	87	120	eventualmente	10	26
faringitis	88	209	felizmente	73	30
grosor	84	97	finalmente	79	34
guedeja	72	108	inmediatamente	44	7
jagüey	84	97	probablemente	7	9
lavativa	49	69			
mandíbula	88	209			
naylo (<i>sic</i>)	41	48			
organizador	76	151			
pantle	11	199			
piano	80	39			
pongolote	4	12	Adjetivos		
proyecto	68	176	escabroso	49	34
reyezuelo	51	97	exquisito	50	44
sepulcro	11	199	guinda	84	28
tamalayote	8	49	imaginario	88	100
tejero	50	96	índigo	86	76
temazate	13	47	laborioso	84	28
tepezcuinle	87	120	magnífico	53	39
tesgüino	76	151	pedregoso	11	75
theta (<i>sic</i>)	52	89	pulverizado	11	75
tórax	85	299	rezongón	79	42
totola	18	103	vertical	81	125
úlceras	72	108	volador	68	73
yodo	56	3			

CATEGORÍAS GRAMATICALES

Otro aspecto difícil de evaluar es el de la frecuencia de las categorías gramaticales y la proporción que debe haber en un método de enseñanza de segunda lengua, entre los sustantivos, los verbos, sus modificadores y las palabras instrumentales. Para la evaluación de las cartillas, sólo podemos apelar, en este caso, al criterio general que ha normado esta parte de nuestro estudio: la consideración de aspectos que acusen notorios extremos. Podemos buscar, en lo referente a la proporción de categorías gramaticales: 1) si hay o no un equilibrio entre las primarias y las secundarias; suponemos que los modificadores (adjetivos y adverbios) no deben rebasar en número a las categorías primarias (sustantivos y verbos), y 2) si las palabras instrumentales ocupan un porcentaje suficientemente elevado para permitir construcciones sintácticas elementales.

En general, creemos que no hay una desproporción categorial evidente en los materiales que estudiamos. El promedio de porcentajes en todas las cartillas de la muestra que incluyen la lengua española es el siguiente:

sustantivos:	39.27%
verbos:	21.95%
adjetivos:	15.94%
adverbios:	8.50%
categorías instrumentales:	14.30%

Sin embargo, en algunos casos particulares nos encontramos con la ausencia absoluta de alguna categoría gramatical. La cartilla número 4 no incluye preposiciones ni conjunciones; la 21 no presenta adverbios ni conjunciones; la 37 ómite pronombres y conjunciones; la 56 no ofrece artículos, ni adverbios, ni categorías instrumentales; la 57 no cuenta con preposiciones, y la 58 carece de pronombres y conjunciones (*vid.* apéndice, cuadro núm. 20).

Para hacer una evaluación justa en lo referente a las categorías instrumentales, hemos tomado en su conjunto las cartillas que pertenecen a una serie. Con este criterio las analizamos en:

1) las ocho series completas:

serie 1	Cartillas números	4-11
serie 2	Cartillas números	21-22
serie 3	Cartillas números	25-26
serie 4	Cartillas números	33-35
serie 5	Cartillas números	43-44
serie 6	Cartillas números	45-53
serie 7	Cartillas números	54-55
serie 8	Cartillas números	56-58

Los elementos gramaticales de cada categoría instrumental que hemos considerado imprescindibles para el manejo mínimo de la lengua, debido a su obligatoriedad o a su combinabilidad elemental, son los siguientes:

- pronombres personales: 1a., 2a. y 3a. personas de singular y plural.
- artículos determinados e indeterminados, masculino y femenino, singular y plural.
- preposiciones: *a, con, de, en, para, por*.
- conjunciones: *o, pero, porque, que, y*.

Creemos que por lo menos estas palabras funcionales deben ser conocidas y aprendidas en cualquier curso para principiantes. Sin embargo, no siempre aparecen en los materiales que analizamos.

1. *Pronombres personales*. El siguiente cuadro muestra en cuántos de los 30 materiales didácticos que integran la muestra (8 series de cartillas y 22 cartillas no seriadas) aparece cada uno de los pronombres personales, y cuál es el porcentaje que esta incurrancia representa en nuestro *corpus*:

<i>Pronombres</i>	<i>Series</i>	<i>Cartillas no seriadas</i>	<i>Porcentaje de unidades en que se presentan</i>
<i>yo</i>	5	13	60%
<i>tú</i>	4	11	50%
<i>usted</i>	4	10	46.6%
<i>él</i>	5	10	50%
<i>ella</i>	4	12	53.3%
<i>nosotros</i>	4	10	46.6%
<i>nosotras</i>	0	3	10%
<i>ustedes</i>	3	8	36.6%
<i>ellos</i>	3	11	46.6%
<i>ellas</i>	3	5	26.6%

Solamente en dos cartillas (núms. 81 y 83) aparecen todos los pronombres personales. Sin embargo, tenemos que admitir que algunos son menos frecuentes que otros, como la forma femenina de la primera persona del plural (*nosotras*), pero por razones de combinabilidad, creemos que por lo menos deben aparecer las seis personas gramaticales, si no sus variantes de género o de respeto. Así, pensamos que en cualquier cartilla deben incluirse:

singular

plural

1a. persona

1a. persona (*nosotros* o *nosotras*)

2a. persona (*tú* o *usted*)

2a. persona

3a. persona (*él* o *ella*)

3a. persona (*ellos* o *ellas*)

Aun con este criterio tan flexible, podemos decir que solamente en 8 materiales (2 series y 6 cartillas) se incluye el paradigma completo (26.6% de los materiales) y que

en 4 (2 series y 2 cartillas) no aparece ningún pronombre personal (*vid.* apéndice, cuadro núm. 21).

Como nota al margen, hay que decir que en 2 cartillas (núms. 80 y 84) aparece la forma *vosotros*, que no se usa en el español de México.

2. *Artículos*. Mostramos a continuación el número de materiales didácticos (series de cartillas y cartillas no seriadas) en que se incluye cada uno de los artículos determinados e indeterminados, que consideramos, por su obligatoriedad gramatical, imprescindibles para el aprendizaje elemental del español, y qué porcentaje representa esta incurrancia en nuestro *corpus*:

<i>Artículos</i>	<i>Series</i>	<i>Cartillas no seriadas</i>	<i>Porcentaje de unidades en que se presentan</i>
<i>el</i>	8	20	93.3%
<i>la</i>	8	17	83.3%
<i>los</i>	5	17	73.3%
<i>las</i>	5	20	83.3%
<i>un</i>	8	18	86.6%
<i>una</i>	6	17	76.6%
<i>unos</i>	1	9	33.3%
<i>unas</i>	0	9	30%

El paradigma de artículos definidos aparece completo en 5 series y en 14 cartillas, es decir, en el 63.3% de los materiales, y el de artículos indefinidos en ninguna serie y solamente en 6 cartillas, es decir, en el 20% de los materiales (*vid.* apéndice, cuadro núm. 21).

3. *Preposiciones*. Las preposiciones que hemos considerado imprescindibles son: *a*, *con*, *de*, *en*, *para* y *por*. Veamos en el cuadro que sigue su incurrancia en los materiales:

<i>Preposiciones</i>	<i>Series</i>	<i>Cartillas no seriadas</i>	<i>Porcentaje de unidades en que se presentan</i>
<i>a</i>	8	20	93.3%
<i>con</i>	5	19	80%
<i>de</i>	7	20	90%
<i>en</i>	6	19	83.3%
<i>para</i>	5	16	70%
<i>por</i>	4	15	63.3%

Sólo aparecen las seis preposiciones que hemos considerado elementales en 3 series y en 13 cartillas, es decir, en el 53% de los materiales (*vid.* apéndice, cuadro núm. 21).

4. *Conjunciones*. Las conjunciones que hemos tomado como imprescindibles para la enseñanza elemental del español son: *o*, *pero*, *porque*, *que* e *y*. Su incidencia en los materiales es la siguiente:

<i>Conjunciones</i>	<i>Series</i>	<i>Cartillas , no seriadas</i>	<i>Porcentaje de unidades en que se presentan</i>
<i>o</i>	2	9	36.6%
<i>pero</i>	4	11	50%
<i>porque</i>	4	10	46.6%
<i>que</i>	5	16	70%
<i>y</i>	8	18	86.6%

Las cinco conjunciones solamente aparecen completas en 1 serie y en 7 cartillas, es decir, en el 26.6% de los materiales. Hay una cartilla (núm. 70) que no incluye ninguna conjunción (*vid.* apéndice, cuadro núm. 21).

Si aceptamos que las formas gramaticales presentadas de cada categoría instrumental son absolutamente imprescindibles para el manejo mínimo de la lengua, tendremos que determinar que de los treinta materiales que nos sirven de muestra, ninguna serie y sólo 3 cartillas (el 10%) podrían servir para cumplir, en este renglón, el propósito que anuncian, porque son las únicas (núms. 81, 83 y 85) que incluyen el paradigma completo de pronombres personales y de artículos definidos e indefinidos, y las preposiciones y conjunciones que hemos considerado de mayor frecuencia.

En resumen podemos decir que, cuantitativamente, el léxico que se introduce en las cartillas es insuficiente para cumplir, aun en forma elemental, el propósito que anuncian; las cartillas no presentan ningún sistema de repaso léxico: la mayoría de las voces sólo se introducen y nunca se repiten, lo que debilita considerablemente el índice de retención de un vocabulario ya de por sí muy limitado; cualitativamente, la selección léxica no obedece ni a la frecuencia, ni a la norma del español general, y por último, las categorías instrumentales que hemos considerado imprescindibles para el manejo elemental de la lengua, sólo se introducen en el 10% de los materiales y no de manera sistemática.

F) TEMÁTICA

Analizaremos en esta sección la temática de las cartillas con el doble objeto de valorar si, pedagógicamente, funciona para la enseñanza del español como segunda lengua, y si, sociológicamente, está encauzada hacia los fines últimos de la castellanización: la integración social.

Damos atención a la temática como herramienta pedagógica, porque conocemos la importancia del mensaje en textos dedicados a la enseñanza de lenguas, muy particularmente en el inicio del aprendizaje. Es la primera fase, que Grandjouan llama etapa de la sorpresa, y en la cual dice que “una frase pronunciada [. . .] debe tener sobre [el alumno] un efecto inmediato: incitarlo a la acción, detener su acción, suscitar un sentimiento, provocar una respuesta, evocar un objeto, un acto, un hecho [. . .]. La nueva lengua [. . .] debe sorprender, intrigar, sacudir un poco los hábitos del espíritu”.¹ Con base en lo anterior, se hace imprescindible establecer en cada lección el circuito de retroalimentación constante, que ha de operar como estímulo, o sea ofrecer un *asunto* que mantenga despierto el interés del alumno y funcione, así, como recurso didáctico. En otras palabras, hay que crear la necesidad de comunicación mediante un tema

1 Grandjouan, *Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du français aux étrangers*, p. 24.

siempre sugerente, un tema que, de preferencia, pueda ser aplicado de inmediato a la vida diaria.

Se hace indispensable, antes que nada, la acción solidaria por parte del hablante y del oyente (representados éstos en los materiales de enseñanza de lenguas —a través de las habilidades sustitutas de la comunicación oral— por el que lee y por el que escribe).² Dos elementos de la función del habla se conjugan de inmediato para dar al mensaje, en plenitud, su carga semántica: las funciones *actitudinal* y *congnoscitiva* del enunciado.³ Esta última constituye aquello que “expresa nuestras convicciones, nuestras percepciones o imaginaciones sobre una situación o el mundo en general, [. . .] puede ser juzgada como objetivamente verdadera o falsa. A veces, por esta razón, se le llama elemento *proposicional* o *contenido* del enunciado”.⁴ Por otra parte, “la función *actitudinal* es un complejo de muchas funciones relacionadas. Expresiones de placer, dolor, miedo, deseo y demás, no son expresiones de cómo vemos las cosas o cómo creemos que son, sino de nuestras reacciones personales, voluntarias o involuntarias, frente al estado en que se encuentran”.⁵ Aquí están implícitas, en última instancia, las intenciones del hablante. En resumen, por qué se habla. Pero es indispensable, para que tales intenciones alcancen la categoría de comunicación, que reúnan el requisito de cognición.⁶ En este punto el tema se arraiga en las dos funciones vitales del enunciado, y del tal alianza surge la comunicación, naturalmente, en todas las circunstancias imaginables. El marco que rodea a los hablantes puede o no ser parte del tema, pues no es necesariamente de lo que se habla. En concreto, el ambiente que existe entre los hablantes puede o no influir en el tema; pero siempre habrá una conexión entre éste y los elementos congnoscitivo y actitudinal del enunciado, incluso “si se trata de cosas imaginarias, tales como hadas, gnomos o unicornios”.⁷ Obviamente, las mismas características habrán de suscitarse en la comunicación por vía visual, o lengua escrita; o sea en materiales del tipo de los que venimos analizando. Por ello nos orientamos a buscar en las cartillas un mensaje que descansa en estas bases.

Como hemos visto en la sección “Distribución formal de la lengua”, se ofrecen al estudiante, en los materiales que analizamos: 1) palabras de aplicación fonológica, presentadas aisladamente o dentro del enunciado; 2) enunciados aislados, ya independientes, ya enlistados; 3) enunciados ligados parcialmente, y 4) diálogos “truncados”. Ahora habremos de confirmar lo dicho en aquella sección respecto a las repercusiones producidas, en el ámbito de la temática, por la presentación de la lengua en forma fragmentada. Tal hecho dificulta, por no decir imposibilita, el desarrollo de un tema lo suficientemente estructurado como para permitir una trama coherente. Esto es lo que ante todo impide que se cumplan —en estos materiales— los requisitos indispensables para que se consume la comunicación. Todo esto se agrava, tanto por la insuficiente e inadecuada selección de léxico, ilustrada en los cuadros números 20 y 21 (*vid.* apéndice), como por la sintaxis a menudo incorrecta y tortuosa (Cf. sección D). El “mensaje”, en la mayoría de las cartillas, no contiene una cadena de palabras que funcionen en el habla en calidad de signos plenos de significado, sino que éste se mutila a cada paso. La lengua nos ofrece caminos dúctiles para la clara expresión. La

2 Aunque en las cartillas no se menciona como objetivo la enseñanza de la escritura, probablemente ésta se efectúa en los llamados cuadernos de trabajo.

3 Cf. Corder, *Introducing Applied Linguistics*, p. 34. Establece la distinción de dichas funciones, referidas a la conducta lingüística y no lingüística. Remite a Lyons, “Human Language”, en *Non-Verbal Communication*, de R.A. Hinde.

4 Searle, citado por Corder, *Op. cit.*, p. 38.

5 Corder, *ibídem*, p. 39.


6 Cf. Corder, *ibídem*, p. 35. Remite a Marshall, “The Biology of Communication in Man and Animals”, en *New Horizons in Linguistics*, de Lyons.

7 Corder, *Op. cit.*, p. 44.


sintaxis y el léxico nos permiten, así, ciertas concesiones. Sin embargo, éstas tienen sus límites, y en los materiales se fuerzan a tal extremo que, en ocasiones, se rompe el contenido y se cae, ya en la incongruencia, ya en la comicidad.

1) *Palabras de aplicación fonológica presentadas aisladamente o dentro del enunciado.* Esta manera de presentar los materiales pone de manifiesto el propósito de ofrecer al alumno un determinado fonema para su ejercitación. Sin duda, ello se debe a la necesidad de alfabetizar que tienen los autores.


Pensamos que, si bien es cierto que este criterio —es decir, el uso de uno de los dos métodos más conocidos para enseñar la base de la lectura, en este caso el método fónico y no el global o por frase—⁸ pudiera, en teoría, operar en el proceso de




jti⁴
pescado



jtsa¹
gusano



jco⁴
su cabeza



na⁴jcha¹
abuela

ta	ca	qui	tse	cha
jta	jca	jqui	jtsa	jcha
nta	nca	nqui	ntsa	ncha
xta	xca	xqui	tse	chi
sta	sca	squi	jtse	jchi

Ej. 62.C. núm. 11, p. 6.

⁸ Cf. Mackey, *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, p. 323.



na⁴tse¹

conejo



tso²ti³

muchacha



tsi³ni³ -le⁴

su tío

sa
tse
cha

se
tse
che

si
tse
chi

so
tse
cho

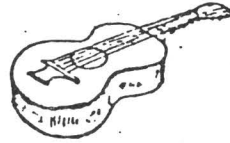
Ej. 63.C. núm. 8, p. 19.

alfabetización, también lo es que despierta serias dudas en el caso de aplicarlo a la enseñanza de una segunda lengua, dado que la metodología implicada en el inicio del aprendizaje obedece, precisamente, al proceso contrario del lenguaje oral, o sea que se efectúa aislando los elementos de la cadena hablada, no uniéndolos. Puesto que el sonido o fonema que se pretende practicar se presenta en el nivel de palabra, se puede distraer hacia la semántica de la misma la atención del alumno, preocupado, como está, en conocer las grafías de los fonemas en cuestión (*vid.* ejs. núms. 62, 63, 64 y 65).

40



guajalote



guitarra



guedeja

parque

guardando

larga

amiguito

metieron

tocando

guajalote

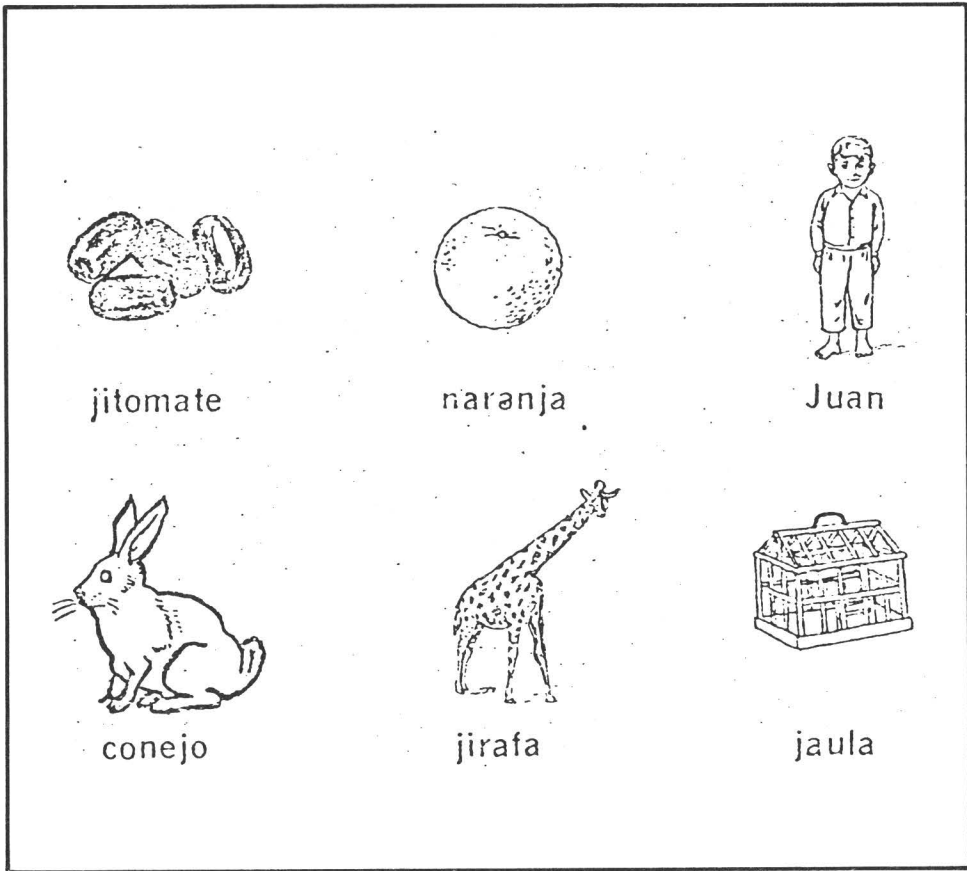
león

guitarra

jaula

guedeja

tigre



Ej. 65.C. núm. 79, p. 237.

Además, enseñar los fonemas dentro de palabras que el alumno no puede ubicar en un campo medianamente estructurado de su saber lingüístico-léxico, es mutilar el aprendizaje de la lengua, puesto que se distrae la atención del alumno, como ya se ha dicho, con respecto a la semántica de la misma, tan desposeída de ayuda contextual para ser retenida. El recurso de reforzar el conocimiento del fonema dentro de una unidad mayor que aún no cobra su consistencia semántica “real” por estar fuera de contexto, es devaluar dos elementos: fonema y palabra; el valor de ésta “no estará fijado mientras nos limitemos a consignar que se puede «trocar» por tal o cual concepto, es decir, que tiene tal o cual significación; hace falta además compararla con los valores similares, con las otras palabras que se le pueden oponer. Su contenido no está verdaderamente determinado más que por el concurso de lo que existe fuera de ella. Como la palabra forma parte de un sistema, está revestida no sólo de una significación, sino también, y sobre todo, de un valor, lo cual es cosa muy diferente”.⁹

La técnica antes mencionada también frustra la comunicación cuando es aplicada en el nivel de enunciado. Se incurre en textos de tipo trabalenguas, forzados y de poca congruencia temática. Esto mismo acontece cuando se insiste en la práctica de un fonema, localizado éste en una palabra, y se procura combinarlo en el nivel de enunciado (*vid. ejs. núms. 66 a 68*).



Anoche chocó una vaca.

Anoche chocó una cochina.

Anoche chocó el nene.

Anoche chocó Anita.

Anoche chocó Nacho.

Anoche chocó Chucho.

Una tina no chocó anoche.

El coche no chocó anoche.



¿Tiene Tata Lico cocos? Si.
Tiene siete cocos. Tiene
setenta cocos secos.

¿Tiene Tino cocos? No. Tino
no tiene cocos. Tiene cal. Tiene
sal. No tiene latas.

Susana tiene tacos. Los tacos
no tienen sal. Catalina tiene la
salsa. Catalina sale con Susana
su nieta.

asamos mis camotes
tomamos mis pepitas
comemos mis tomates

esta es mi camisa
esta es mía
ese es mi camote
ése es mío

coma esos camotes
comas esos tomates
cose esas cosas

asamos mis camotes
aseamos mis mesas
papá saca mi mesa

Por tal motivo, consideramos que estos materiales, tal como se presentan en general, no son de ninguna manera aceptables para realizar la enseñanza de una segunda lengua.

Por ello rechazamos, a todas luces, la alfabetización y la enseñanza de una lengua en forma simultánea. Son dos procesos distintos que requieren de metodologías diferentes. Pensamos que en la enseñanza de una segunda lengua —y lo hemos venido repitiendo— cada elemento lingüístico, no debe darse de manera aislada, sino en una estructura global, y seguir un proceso basado en la asimilación total de las estructuras fonológicas, morfosintácticas, fonéticas, léxicas y conceptuales en general. La técnica de las cartillas no es adecuada a las exigencias pedagógicas de la enseñanza de una segunda lengua porque es poco económica: el alumno puede excederse en una atención fonética sólo en el nivel de fonema o de palabra. Hay autores, como M. de Grève y F. van Passel, que incluso llegan al extremo de decir que “normalmente, y sobre todo en el estadio inicial del aprendizaje, la corrección fonética debe ceder el paso a la adquisición de los automatismos estructurales de la nueva lengua, así como a la línea melódica y a la entonación que le son propias”.¹⁰ En nuestro caso, el hecho no admite siquiera la discusión respecto a si lo asentado por Grève y van Passel es o no pertinente en su totalidad, sino que el alumno se ve obligado a abandonar el esfuerzo y la concentración que debería dar al mensaje en su conjunto, para concentrarse en el “dibujo de un sonido” que se le ofrece, además, en contextos de escaso, por no decir nulo, atractivo.

2) *Enunciados aislados, ya independientes, ya enlistados*, 3) *enunciados ligados parcialmente* y 4) *diálogos truncados*. La agrupación de todos estos materiales obedece a una constante: la debilidad extrema de su temática. Debemos reconocer que, a diferencia de la claridad encontrada en el apartado 1) —el uso de palabras sueltas, insistentemente repetidas, para alfabetizar—, en estos casos la situación es más compleja. No obstante, podemos aludir a hechos de fondo en el tratamiento formal de las cartillas, que pueden haber motivado de alguna manera los abruptos rompimientos o debilidades del hilo temático. Quizá el más grave sea el origen mismo de los materiales: proceden, si no todos, muchos de ellos de estudios lingüísticos parciales efectuados para la descripción de algunas lenguas indígenas. Las descripciones originales se han escrito en inglés y en las propias lenguas autóctonas, mediante alfabetos fonéticos propios para el caso. Estas investigaciones se han aprovechado en las cartillas para alfabetizar en lenguas indígenas y en español y “colaborar” en el proceso de castellanización de los grupos étnicos minoritarios de nuestro país. Desafortunadamente, el procedimiento con que en sus orígenes han sido recopilados tales textos, no es el adecuado para la enseñanza de lenguas (Cf. sección G). Esto da cabida a que los materiales presenten las características siguientes:

a) *Repetición*. Dado que la metodología que ha de aplicarse para transcribir una lengua con fines descriptivos, exige la búsqueda incisiva de una determinada categoría o estructura sintáctica con el objeto de localizar su posición o sus funciones en la sintaxis, las repeticiones de todo orden son constantes en los cuestionarios de los investigadores: tantas cuantas se requieran para satisfacer el punto buscado. Esto, muy posiblemente, puede motivar la repetición de ciertas categorías y estructuras sintácticas —efectuadas sin la metodología propia para la enseñanza de una segunda lengua. De ahí la presencia de “algo extraño” en el tema, que seguramente se hace muy explicable en los estudios originales (*vid. ejs. núms. 69 a 72*).

10 Greve y van Passel, *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, p. 19. Afirman los mismos autores que “es muy importante, sobre todo al principio del aprendizaje de una lengua extranjera, eliminar los elementos fonológicos y estructurales peculiares de la lengua materna que pudieran entorpecer la asimilación y fijación de la lengua-objetivo” (p. 99).



café



ti¹qui³jna³fe²
está durmiendo



ti¹fi²tjen⁴
está volando



fa³ti²-le⁴
tiene sed

fa ³ ne ³	resuena	fi ³ cho ¹	llega
va ³ ne ¹	lava	vi ³ tjo ³	sale
fao ¹ -le ⁴	está triste	va ³ tse ³	lo compra
fa ³ te ³	brillante	fi ² mi ³	sube
va ³ te ³	lo corta	vao ³ ?a ³	le pica

wwij yó nicāj gwi xana.

utā nīco cha ruwà yó.

atúj xutū ruwà yó.

xà xuj cha.

xà xuj gunīhī nej.

utā nīco yoho nicāj gwi xana.

wwij yoho nicāj nehe.

La mujer tiene dos tenates.

Hay muchas tortillas dentro de los tenates.

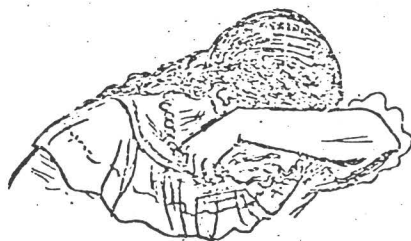
Los ratones entran dentro del tenante.

Ellos comen las tortillas.

Ellos comen tunas también.

La mujer tiene muchos años.

El nene tiene dos años.



na⁴-na⁴

mi mamá

na ⁴ -na ⁴ ti ¹³ nta ¹ .	Mi mamá está llorando.
a ³ ti ¹³ nta ¹ na ⁴ -na ⁴ .	¿Está llorando mi mamá?
na ⁴ -na ⁴ ti ¹³ nta ¹ .	Mi mamá está llorando.
ti ¹³ nta ¹ na ⁴ .	Está llorando la mujer.
ti ¹ ti ³ ti ⁴ .	Está quemándose el pescado.

Ej. 71.C. núm. 4, p. 19.

Ki ³ ji ¹ na ⁴ mi ⁴ na ² .	Mi papá se fué.
Ya ³ va ²⁴ ki ³ ka ² te ³ .	Fué a cortar un gancho.
Tsa ³ te ³ ya ³ va ²⁴ .	Cortó un gancho.
Mi ³ chi ³ ti ²⁴ tsa ³ te ² jo ⁴	Cortó el gancho con machete.
ya ³ va ²⁴ .	
Ji ³ yi ³² ni ³ ya ² ye ⁴ na ⁴ mi ⁴ na ² .	Mi papá llegó a su casa.
Ya ³ va ² -o ⁴ ji ³ yi ³ jo ² .	Llegó con el gancho.
Tji ⁿ³ -re ²⁴ ya ³ jo ³	Mi tío tiene carne
tsi ³ ni ³ na ² .	
Je ³ tji ⁿ³ -re ²⁴ ya ³ jo ³	El gancho con que mi papá llegó ya tiene carne.
ya ³ va ²⁴ xi ³ ji ³ yi ³ jo ²	
na ⁴ mi ⁴ na ² .	

Ej. 72.C. núm. 13, p. 3.

b) *Español deficiente*. Dichas investigaciones, como se ha señalado, se hacen en inglés, y aquí acontece otro hecho no menos importante: nos referimos a la traducción de los diversos estudios descriptivos de lenguas que se ofrecen como materiales de enseñanza del español. La traducción al español, muy probablemente, debe haberse efectuado —en repetidas ocasiones— en forma *literal*, bien del inglés (*vid.* ej. núms. 73 y 74), bien de las lenguas indígenas (*vid.* ej. núms. 75 y 76), por quienes no son hablantes nativos del español. No podemos explicarnos de otra manera los ejemplos que ilustran este trabajo.

¿Cuál de los cuates es Gloria?

Gloria es la muchacha.

¿Es la muchacha con el vestido negro?

Si, la muchacha con el vestido negro es
Gloria.

¿Cuál de los cuates es Clemente?

Clemente es el muchacho.

¿Es el muchacho con la camisa negra?

Si, el muchacho con la camisa negra es
Clemente.

¿Cuál pescado va a comprar Gloria?

Gloria va a comprar el pescado grande.

¿Cuánto vale el pescado?

Vale ocho pesos.

¿Cuánto vale la lechuga?

Vale un peso.

Ej. 73.C. núm. 40, p. 25.

* (Is it the girl with the black dress?)
(¿Es la muchacha del vestido negro?)

* (Is it the boy with the black shirt?)
(¿Es el muchacho de la camisa negra?)¹¹



Jo¹ ʔmi² cho⁴ta⁴ xi⁴
 qui³ tsi² ʔaon³.

* -¿Qué es el nombre de la persona que se lastimó?

Li² coi³ ʔve³ jan³ ʔain¹-le⁴.
 To⁴ Cha¹ Sao² tso²-le⁴
 cho⁴ta⁴.

-No sé su nombre.
 La gente le llama Saúl.

Cho¹tsain³, jo¹ cji³,
 a³ tse³ qui³ tsi² ʔaon³.

-Mira, ¿cómo está él? ¿Se lastimó mucho?

Ma³ jain², to⁴ je²
 mi² yo⁴-na⁴ jin⁴ xi³ tsain⁴-jin⁴
 xi³ tse³ qui³ tsi² ʔaon³.

-No, únicamente nuestro amigo se lastimó mucho.

Ej. 74.C. núm. 10, p. 9.

*(What is the name of the person who hurt himself?)
 (¿Cuál es el nombre de la persona que se lastimó?)
 (¿Cómo se llama la persona que se lastimó?)



Catalina riláa rúuva.

Catalina busca
tenate.

Làví riláa véera.

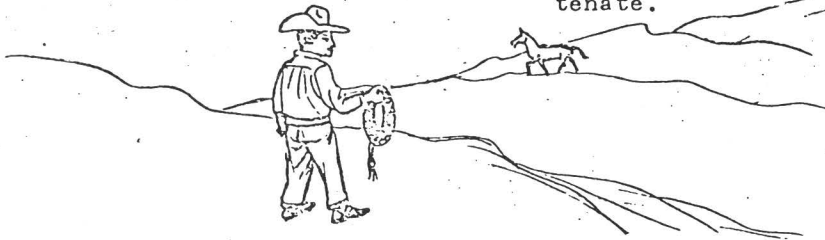
No busca ave
de còrral.

Làví riláa ré?e.

No busca
cántaro.

Sino riláláa rúuva.

Sino busca
tenate.



Nico riláa via?.

Nico busca
bestia doméstica.

Làví riláa véera.

No busca ave
de còrral.

Làví riláa veda?-àchì.

No busca zorra.

Sino riláa via?.

Sino busca
bestia doméstica.

ló? quì?quē	carbón de ellos
dá?a quì?quē	elote de ellos
dăa quì?quē	frijol de ellos
tá?a quì?quē	petate de ellos
tùu quì?quē	hilo de ellos

¿Núní quí? nùì?	¿De quién es éste?
¿Tsí quì?quē?	¿Es de ellos?
Quì?quē.	De ellos.

i	e	e
qui	quì?ē	que
quì?		quì?quē
quì?ì		
quì?quì		

Pronombres posesivos de la tercera persona

Hay casos que podemos clasificar como intermedios entre a) y b). Su análisis cabría en la sección "Estructura de frase". Los incluimos aquí porque, de alguna manera, confunden el sentido, y las ideas no fluyen adecuadamente a causa de una sintaxis oracional que no responde a la norma del español, y se manifiesta en: a) la falta de concordancia (*vid.* ej. núms. 77 y 78); b) el uso inadecuado de palabras gramaticales o funcionales (*vid.* ej. núms. 79 a 81); c) el orden sintáctico no habitual en el español (*vid.* ej. núms. 82 y 83); d) el desconocimiento de la carga semántica de ciertas voces (*vid.* ej. núms. 84 y 85). Esto entorpece el sentido, y las expresiones que, pudiendo ser claras mediante una sintaxis adecuada se presentan oscuras por no ser netamente españolas.

a) Falta de concordancia.

Ya¹ vi² to⁴ me³-le⁴ ti³-ve⁴.
 Tsa³ve³ jnco³ xi³ cho⁴ tse⁴
 cji³. Jnco³ tso²ti³ xi³
 tjin¹-le⁴.

El muchacho quiere armónica. Vió uno que parecía nuevo. Era una muchacha que lo tenía.

-Ja⁴vi¹-vi⁴, qui³ tso²-le⁴.
 A³ i⁴ sa³te¹na³ ya¹vi² to⁴.

-Ven, le dijo. ¿Aquí están de venta las armónicas?

-Ya⁴ ya¹ni³cha³-ve⁴ tjin¹
 cho⁴ta⁴ xi³ ti¹va³te¹na³-ni¹.

-Allá cerca del pino hay un hombre que los vende.

-Jo¹ tjin¹ ti¹si¹je¹.

-¿Cuánto está pidiendo?

-Te³ vi²xo⁴ ti¹si¹je¹.

-Está pidiendo diez pesos.

Ya⁴ ya¹ni³cha³ qui³
 ti³-ve⁴. Tsa³ca³tse³ ya¹vi² to⁴.

El muchacho se fué al pino. Compró una armónica.



Caʔá Catalina dāa idíi.	Catalina va a servir frijoles acedos.
Caʔáa-na.	Los va a servir.
Caʔá Ná Dina dāa.	La Sra. Dina va a servir frijoles.
Queʔéē dāa.	Va a servir frijoles.
Queʔéē-nā.	Los va a servir.
Caʔá Catalina laní Dalia dāa.	Catalina con Dalia van a servir frijoles.
Caʔáca-na.	Lo van a servir.
Caʔá Ná Dina dāa laní naná quiʔví.	La Sra. Dina con su mamá van a servir frijoles.
Caʔáquē dāa.	Van a servir frijoles.
Caʔáquē-nā.	Lo van a servir.

Ej. 78.C. núm. 47, p. 11.

b) Uso inadecuado de palabras funcionales.

Mia ² nu ⁴ ji ³ chu ¹ tse ⁴ ʔe ⁴	Maximiano llegó a lo que pertenece a Eusebio.
Se ² viu ⁴	
Se ² viu ⁴ chi ²¹ sia ⁿ² ti ³ ña ³²	Eusebio Chico estaba cerca de la casa de Eusebio.
ni ³ ʔya ² ʔe ⁴ Se ² viu ⁴	
-Pa ³ se ² sia ⁴ , ki ³ tsu ¹ Mia ² nu ⁴	Perdóname, dijo Meximiano. ¿Está tu papá?
-A ³ sia ⁿ² na ⁴ mi ⁴ -ri ²³ .	

Ej. 79.C. núm. 16, p. 23.

Está yendo la muchacha.
 Está viniendo de su casa.
 Está yendo para el agua.
 Está viniendo el muchacho.
 Está yendo a su casa.
 Está viniendo el perro.
 Está yendo a su casa.
 Está acostado el muchacho.
 Está echado el perro.

Ej. 80*

Antonio vivía en un pueblito en el estado de Guerrero.
Una vez fue a la ciudad de México con su vecino.
Fueron a ver la capital de su país.

Llegaron en la plaza central. Esta plaza se llama el
zócalo. En el zócalo están el palacio nacional y otros
edificios grandes. Entraron a ver el palacio nacional y
fueron a pasear en las calles.

Ndooyom waa waⁿ'aⁿ cwii tsjoom chjoo. Tsjoom'ñeeⁿ
waana' ts'ondaa Guerrero. Cwii ndii' tjaaⁿ tsjoom t'maⁿ
tsjoom Sndaa' ñequio x'iaaⁿ'aⁿ. Ty'ecant'iaana tsjoom
yuu m'aⁿ naⁿman'iaaⁿ t'maⁿ na cwitsaⁿ'ntjom ndyuua
'naaⁿna, jo' cha'waa Ndyuua Sndaa'.

Tquiena xcwe quii' tsjoom yuu na jndyuna' "el zócalo".
Jo' meintyjee' wa'ts'iaaⁿ t'maⁿ cwentaa' cha'waa Ndyuua
Sndaa'. Mati meintyjee' nt'omcheⁿ l'aa t'maⁿ. Ty'e-
quie'na naquii' wa'ts'iaaⁿ na nnt'iaana juuna'. Ndo' ty'ela-
caandyena ts'om nataa.

Ej. 81*

c) Orden sintáctico no habitual.

naská kjoa ^a pātò xi yàtjíoma.	Los patos que estaban andando allí eran muy bonitos.
-jólātjí ^a chjílè pātò [?] ntíi. naskána kjina- kitsōlè yaòlè. līkoi tsakatse, kjái tòchjí pātòvè.	-¿Cuánto costarán los patitos? Pienso que están boni- tos,- se dijo en sí mismo. No los compró. Los patos eran muy caros.
pānò [?] ntíi tsakatselè tsōtilè. k [?] òà panētò tsakatselè chjòō ^a lè. ntàa kjoa ^a panēlà, jnko kótóo tsakatse. tsīkoi kisokōlè pāpà. -tsī ^a kitsōlè chòtà.	Compró un reboso chi- quito para su hija. Y compró un pañuelo para su esposa. La panela estaba buena, compró cuatro pilones. El no encontró papas. -No hay,- le dijeron la gente.
jnko jāōsa tsojmīi tsakatse.	El compró uno ó dos otras cosas.

Ej. 82*

* (He bought one or two other things)
(El compró una o dos cosas más)

de	da	do	di
ve	va	vo	vi

24.

vender

dos

vaca

día

van

todos

ver

nada

Tomás y Damas son amigos. Todos los días Damas va a visitar a la casa de Tomás. Los dos amigos se ven cada día.

Damas y Tomás van a la milpa cada día para ver el ganado. El papá de Tomás tiene dos vacas y dos toros. El papá de Damas tiene nada más que vacas viejas.

El papá de Tomas va a vender el más viejo toro. Quiere venderlo esta semana.

*Ej. 83**

d) Desconocimiento semántico.

-Kji ³ xiu ¹ ni ³ ʔya ² ʔna ⁴ ,	Está quieta mi casa.
ki ³ tsu ¹ Se ² viu ⁴ chi ²¹	dijo Eusebio Chico.
Na ⁴ mi ⁴ ʔna ² ki ³ ji ¹ .	Se fué mi papá.
Mia ² nu ⁴ ki ³ sa ³ ku ¹ ji ¹ -re ⁴	Maximiano no
Se ² viu ⁴ Kji ³ ntiu ³ va ²¹	encontró a Eusebio.
ni ³ ʔya ² ʔe ⁴ .	Está regresando a
	su casa.

Ej. 84.C. núm. 16, p. 23.

Nta ³¹ -ra ⁴ chi ³ ne ³ -re ⁴	Al perro probablemente
tja ⁴ tse ³ na ³ ña ²¹	le parece sabrosa la
Jε ³ je ³ tja ⁴ tse ³	mariposa.
Nki ³¹ -re ⁴ Sa ³ ve ²⁴ nka ³	Acabó la mariposa.
je ³ je ³ tja ⁴ tse ³ -e ⁴ .	Isabel estaba triste
	porque se acabó la
	mariposa.

Ej. 85.C. núm. 15, p. 2.

Hemos centrado nuestras observaciones en la debilidad o falta de coherencia del tema de las cartillas, destacando cómo éste —por tal motivo— no cumple con su función pedagógica; para el caso hemos señalado como factor causal la presentación fragmentada de la cadena hablada. Se ha observado, también, la repetición sin motivo de las mismas categorías y estructuras sintácticas en enunciados de poca extensión y, en muchos de ellos, la oscuridad de sentido motivada por el deficiente español. Estos hechos se originan, dijimos, en las fuentes de los propios materiales. Permítasenos ahora insistir en cómo los mismos factores inciden en la temática, vista ésta en su repercusión en el contexto social.

“En la planeación de las operaciones de la enseñanza de lengua, debemos saber a qué roles sociales hemos de dirigirnos y cuáles son los objetivos personales que el alumno quiere alcanzar. En otras palabras, tenemos que decidir qué «tipo» de lengua le enseñaremos. El concepto de «una lengua» o «un dialecto» es sociológico y no puramente *lingüístico*. Enseñamos *una* lengua, no simplemente *lengua*”;¹² lo que es lo mismo que decir: una lengua implica una sociedad. De ahí la relación tan estrecha entre la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y la sociolingüística.

Un programa de infraestructura lingüística que pretenda la integración de grupos de diferentes culturas presupone tanto el conocimiento de éstas como la selección de los aspectos de dichas sociedades que van a insertarse en los programas. Por supuesto que así como es imposible enseñar la totalidad de una lengua, también lo es presentar la red total de relaciones de una sociedad. Pero no por ello se debe, sin discriminación alguna, referirse a cualquier cosa o no referirse a casi nada.

Esto último —“no referirse a casi nada”— es lo que caracteriza los materiales que analizamos. Habremos de decir que ello nos parece grave porque es una manera de evadir, intencionalmente o no, un problema que hay que afrontar. “El aprendizaje de una segunda lengua claramente implica un cierto grado de recategorización; cuán alto sea este grado, dependerá de las dos lenguas involucradas. [...] Aprender una segunda lengua implica aprender a ver el mundo como los hablantes de dicha lengua lo ven habitualmente; implica aprender su cultura”.¹³ De ahí la importancia de una planeación lingüística de carácter humanista y científico, en la cual no se atente, de manera socavada, a alguna de las lenguas en contacto ni se festine la vigencia de alguna de ellas por vías falsas o aparentes. No podemos olvidar que la ley de supervivencia de cualquier lengua está determinada por su funcionamiento como instrumento primordial de comunicación. Consecuentemente, lo que debe propiciarse, en nuestro caso, es la comunicación en L₂ mediante un material apropiado para la enseñanza de la lengua nacional; en relación con L₁, preparar programas que obedezcan a las exigencias de las sociedades indígenas en las que se deben buscar *deliberadamente*, y con honestidad profesional, mecanismos que estimulen el uso oral de las lenguas autóctonas —propio de la tradición cultural indígena.

Las consideraciones hasta aquí expresadas nos conducen a analizar de qué manera los temas que se manejan pueden contribuir al reflejo de estas sociedades en contacto, y a promover una actitud de movilidad social en el alumno expectante. En otras palabras, qué conocimientos de las sociedades en contacto y qué participación activa, a través de la enseñanza de la lengua, se da a los usuarios de estos materiales. En resumen, qué roles sociales se pretende que desempeñen los estudiantes de los textos que analizamos. Esto es importante porque “un rol social es un grupo de derechos y obligaciones e involucra una cierta escala de conducta más o menos definida,

12 Corder, *Op. cit.*, p. 29.

13 *Ibidem*, p. 77.

dependiente de la naturaleza del rol en cuestión”.¹⁴ Por tal razón, se hace necesario, muy particularmente en manuales para la enseñanza del español a las comunidades indígenas, ofrecer a los alumnos un material que los introduzca dentro de roles que denoten con claridad el proceso de integración que, en cuanto a la enseñanza del español, se está iniciando, pero que está en fases diversas si se considera en su conjunto y a través de su proceso evolutivo a las culturas en contacto. Dicho de otro modo, hay que tener presente que los indígenas son estudiantes, por el momento, de la lengua nacional, y que debemos aspirar a que la posean tan bien como su propia lengua; es decir, que sean bilingües “coordinados”.¹⁵

En los ejemplos números 86 y 87 se deja ver a todas luces el tratamiento inadecuado que se da al hilo conductor del tema: apenas asoma, se rompe y queda ahí estático, sin informar nada más, para luego dejar su lugar a otro que corre el mismo riesgo, y así sucesivamente. Pero de qué otra forma podría ser, si los autores de los materiales lo dicen de manera expresa: En las cartillas se emplean “oraciones numeradas sin formar unidad de pensamiento”.¹⁶ Teórica y prácticamente, lo anterior es inaceptable para la enseñanza de lenguas en general. No se aprende la lengua materna con base en enunciados aislados, “sin unidad de pensamiento”. Enseñar de esta manera una segunda lengua es tanto como pretender que el estudiante memorice un número infinito de enunciados.

1. Los animales cargaron ollas.
2. Tenemos petatillos de mecapal.
3. Se quemó la camisa.
4. Los pájaros comen las anonas.
5. Ellos cogieron la carne de guajolote.
6. Usted halló botellas.
7. Estamos recogiendo hojas.
8. El zorro come la espalda del guajolote.
9. Ellas tienen jícaras.
10. Ellos tienen frijoles y ellos los comen.
11. Los zopilotes están comiendo los huesos del toro.
12. Los ratones comen los plátanos.

Ej. 86.C. núm. 34, p. 39.

14 *Ibidem*, p. 47.

15 Cf. Weinrich, *Languages in Contact. Findings and Problems*, pp. 9-10.

16 Prólogo a la *Segunda cartilla trique*, núm. 34 de la muestra, s/p.

Ha quí héhé. Tí héhé.
 Ja ra thehé ma mbě.
 Ha quí ndè qui mbă.
 Nínte ti nja ra ncó.
 Nde ta hyě rá hě, ta mba rá ncó.
 Hto?ó ?i ?ăhă. ?ăhă ma htă. Ndě t?ăhă
 Ha quí ndè ni thèpé. Tí ndè thă.
 Tiho rá hwăhí ma htá.
 Pi mbă hwăhí ma htá.
 Pi mba nă thǒ wáré.
 Nde ta hcăx rá xăhí ma htá.
 ?o rá ntăní mă hwăhí.
 Pí jà pư rá ju mă hwăhí.
 ?i hpư ya yư mbuntăní.
 Xứ ndòhó rá ?bứ. Nya?ă thoho hpử.
 Ja wa ni htahsa.
 Tă mbổ wa hpohsó rá tềhé.
 Nde ti hpa?p rá ntưư.

¿Tu toces? Yo tousco.

Tiene tos mi mamá.

¿Quieres ir?

En la tarde habrá fiesta.

Quiere poner su ropa, e ir a la fiesta.

¿Quién duerme?

¿Quieres tu collar? Yo quiero seguramente.

Le gusta su milpa mi papá.

Se fué a la milpa mi papá.

Se fué para matar el cuervo.

Quiere llevar el laso mi papa

El toro está en mi milpa.

Hay frijoles en mi milpa.

Están dando vuelta ahora los bueyes en la era.

Es grande el trapiche. Trapi chan por largo tiempo.

Tenga (Ud.) su tasa.

El poso va a tener agua aquí

Quiere calentar su comida.

Ej. 87.C. núm. 25, p. 24.

Los textos que nos sirven de ejemplo no se apoyan en ninguna ilustración; podría pensarse que se olvida la utilidad de las láminas; pero, desafortunadamente, sería difícil aprovechar dicho recurso cuando la información peca por "excesiva". Semejante exceso se traduce, paradójicamente, en falta de información, pues se ofrece al alumno una carga de temas muy difíciles de coordinar y de retener.

Los siguientes ejemplos (88 y 89), además de evidenciar un marcado desfasamiento temático, originado, como ya se dijo, por un "exceso de información" que no se logra hilvanar mediante un "asunto" interno, muestran cómo a veces se presenta súbitamente un enunciado que interrumpe de manera tajante toda posible conexión con aquello que le precede y con lo que le sigue, de tal suerte que se cae en el absurdo.

Tjin ¹ to ³ xi ³	Hay dulces.
Tjin ¹ xi ³ ni ² cji ³	Hay uno rojo.
Tjin ¹ xi ³ si ³ ne ² cji ³ .	Hay uno amarillo.
Me ³ -le ⁴ to ³ xi ³ ti ³ .	El muchacho quiere dulce.
Me ³ -le ⁴ xi ³ si ³ ne ² cji ³	El quiere el amarillo.
Me ³ -le ⁴ xi ³ ni ² cji ³	El quiere el rojo.
Jo ¹ si ³ , a ³ me ³ -le ⁴ na ⁴ xa ⁴ .	Qué dices, ¿quiere sal?
Ma ⁴ -xo ¹ ni ³ ti ³ .	Pobre del muchacho.

Ej. 88.C. núm. 7, p. 27.

El gato está sacudiendo su juguete.

El gato está muy bonito.

Va a encender el ocote.

El gato es muy chaparro.

Pero es muy fuerte el gato.

¿Vás a estrenar?

Escoge el más bonito.

Después lo vas a coger.

*Ej. 89**

Hay casos que pudieran parecer semejantes a los anteriores; sin embargo, se percibe un cierto matiz, aunque tenue, que los diferencia. Hay una mayor carga informativa, y parece que se estuviera a punto de concluir algo; así, en el ejemplo 90, se empuja al lector hacia una cierta indignación contra el hombre que tiene el machete, y se quisiera saber si mató a los "cuchis"; o en el estribillo del ejemplo 91, uno se desconcierta de que no se diga por qué se murió Emiliano o con qué se lastimó Lencho. Nos interesan estos casos porque acentúan la absoluta falta de propósito de conducir la corriente de un tema, y la insistencia en presentar lo que pudiéramos llamar conatos de tema, de manera que la frustración de éste se torna dolorosa porque la función máxima de la lengua, la comunicación, se ve mutilada.

Esperábamos temas hábilmente coordinados y secuentes en los diálogos. Esta estructura del lenguaje hablado es reconocida como medio conductor del mensaje natural; en ellos se da la ductilidad necesaria para introducir "la mayor parte de los conjuntos lingüísticos que los estudiantes practicarán. Los diálogos son más importantes que las narraciones y las descripciones por diversos motivos: utilizan los tiempos más usuales [...] y hacen intervenir la interrogación y la negación, el uso de los relativos, de los demostrativos y de los pronombres personales, que son tan necesarios; se prestan a la acción y son principalmente tópicos; las palabras son cortas y se apoyan mutuamente (no exigen la participación de la memoria, ni más tarde la de la inventiva); en fin, resultan más fáciles, más divertidos y más estimulantes que los otros

Los ratones andan también.

Comen plátanos.

Se levantan los cuchis también.

Entran y comen tortillas.

El esposo de la mujer lleva machete.

Comen la carne del cuchí.

Ellos andan fuera.



el muchacho tuerto
¡pobre muchacho!

El muchacho es tuerto.

¡Pobre muchacho!

La vaca es tuerta.

¡Pobre vaca!

Emiliano se murió.

Laria es una viuda.

¡Pobre Laria!

El vestido de Susana está roto.

¡Pobre Susana!

Lencho se lastimó.


Es tuerto.

¡Pobre Lencho!

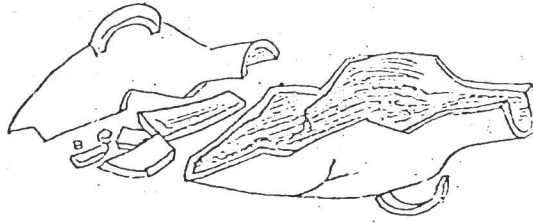
Nacho también se lastimo. pero no es tuerto.

conjuntos".¹⁷ Desafortunadamente, no encontramos en las cartillas diálogos que muestren los recursos que en ellos se concentran.

Abundan los diálogos de estructura extraña; a veces se realizan, podríamos decir, en el monólogo interior, y por ello no surge la respuesta espontánea. Es el caso de los ejemplos números 92 y 93.

<p>ra re ts</p>	<p>ya co ya</p>	<p>tʔa tʔo tʔi</p>
<p>tʔaha</p>		<p>ra tʔaha</p>
<p>Htoʔoʔ ʔaha. ʔaha ma htã. Ndě tʔaha. Ra cõré ma htã. Hĩn qui yã. ʔah thõ. ʔi te ʔa tʔaha.</p>		
<p>sueño</p>		<p>el sueño</p>
<p>¿Quién duerme? Duerme mi papá. Tiene sueño. El mudo mi papá. No habla. Duerme siempre. Pasa el día en sueño.</p>		

Ej. 92.C. núm. 25, p. 9.



jo¹ cji³ ni³ sa³-na⁴.

¿Cómo es mi cántaro?

a³ ta²ja³ cji³

¿Es duro?

to⁴sa³sa³ jé³-na³ ni³sa³.

Pronto se me acabaron los cántaros.

je³je³-na³ te³

Ya se me acabaron diez.

jo¹si³, jo¹ cji³ je² ni³sa³.

¿Qué dices, cómo es el cántaro?

ta²ja³-xo¹ cji³.

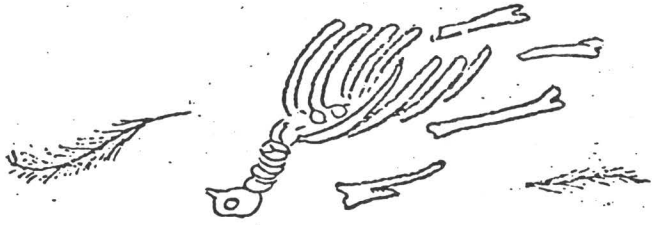
Dicen que es duro.

je² ni¹ xi³ ta²ja³.

Este es el que es duro.

Ej. 93.C. núm. 5, p. 29.

231 La incongruencia en el tema resalta con violencia cuando se nos presenta un simulacro de diálogo que cae en el absurdo, precisamente porque no se realiza o porque se responde algo que no se esperaba (*vid.* ejs. núms. 94 y 95).



La cucaracha es gorda.

¿Qué dices tu, cucaracha?

La cucaracha pide al pájaro que
llegó a su fin.

Pobre de mi pájaro.



Nita

To³ ti¹si¹je¹ Nita.

Juanita está pidiendo collar.

Ni² cji³ xi³ ti¹si¹je¹.

Es rojo el que está pidiendo.

A³ ti¹si¹je¹ xi³ sa⁴se⁴ cji³.

¿Está pidiendo el que es verde.

Je² xi³ si³ne² cji³ ti¹si¹je¹
Nita.

Este que es amarillo Juanita está pidiendo.

xo³to² si⁴je¹-sa³ Nita.

El sábado Juanita va a pedir más.

a	sa	na	xa
A	Sa	Na	Xa

Como se ha visto, hay una fuerte tendencia a incurrir en los extremos en cuanto al “exceso” o falta de información; esto puede suceder en cualquiera de los tipos de texto que se han mencionado; o sea, los que los autores de estos materiales dan como unidades del discurso deliberadamente elegidas como recurso pedagógico para cumplir sus objetivos (Cf. sección C). Es penoso, verbigracia, el desperdicio expuesto en las cartillas números 55 y 21 (*vid.* ej. núms. 96 y 97). En la primera se da a través de una narración con intentos de diálogo —trozos híbridos que son tan frecuentes en estos materiales—, y en la otra mediante una paupérrima narración. En ambos casos se ocupa la cartilla en su totalidad para el diálogo “platicado”, por decirlo así. Se elige un tema de escaso rendimiento funcional. En la cartilla número 55 fundamentalmente se trata de la pérdida de una pintura. La cartilla tiene 21 páginas y 19 enunciados; para ahorrar espacio, los presentamos enlistados, y no transcribimos lo escrito en lengua indígena que aparece en las páginas pares; hemos respetado la puntuación y la división de los renglones:

- P. 3. Entró Tito e Ita en la casa.
Buenas tardes, Mamá, dicen Tito e Ita.
- P. 5. Mira lo que hice, dice Tito.
Está despintado porque llovió.
- P. 7. Se perdió lo que pintó Ita
porque sopló el viento, y ella lloró.
- P. 9. ¿Quién lo perdió? preguntó Mamá.
Lo llevó el viento, dice Ita.
- P. 11. Entró papá.
Buenas tardes, Papá, dice Tito e Ita.
- P. 13. Dice Tito, mira al puerco que hice.
Llovió y se despintó.
- P. 15. Llevó el viento lo que pintó Ita.
Papá tuvo lástima de Ita porque perdió lo
que pintó.
- P. 17. Papá fue a buscar lo que se perdió.
Lo encontró. Estaba despintado.
- P. 19. Lo llevó a su casa.
Mira, lo encontré, dice papá.
- P. 21. Ita se alegró mucho
porque papá encontró lo que se perdió.

En la cartilla número 21, de 18 páginas, se presentan 30 enunciados, y el tema gira alrededor de Pancha y su cántaro; la información más amplia que se nos ofrece, así como la máxima aventura que corre la protagonista, es la de ir por el agua con su cántaro o –la variante– con su jícara. Nos limitamos, como en el caso anterior, a transcribir sólo la versión en español; asimismo se han respetado la puntuación y la división de los renglones.

- P. 1. Pancha
- P. 2. jícara
- P. 3. el cántaro de Pancha
la jícara de Pancha
cántaro su cántaro
jícara su jícara
- P. 4. cántaro su cántaro
jícara su jícara
Pancha
el cántaro de Pancha
la jícara de Pancha.
- P. 5. se va con
Pancha se va con su cántaro.
Pancha se va con su jícara.
- P. 6. se va con
Pancha
Pancha se va con su cántaro.
Pancha se va con su jícara.
cántaro su cántaro
jícara su jícara
- P. 7. agua
al agua
- P. 8. al agua
Pancha se va al agua con su cántaro.
Pancha se va al agua con su jícara.
- P. 9. agua al agua
el cántaro de Pancha
la jícara de Pancha
Pancha se va al agua con su cántaro.
Pancha se va al agua con su jícara.
cántaro jícara

- P. 10. está lleno
el cántaro está lleno
el cántaro de Pancha está lleno.
- P. 11. casa
la casa de Pancha
a su casa
a la casa
- P. 12. está lleno
su cántaro está lleno
el cántaro de Pancha está lleno.
su casa a su casa
el cántaro está lleno
la casa a la casa
- P. 13. la casa de Pancha.
- P. 14. casa
su casa
a la casa
la casa de Pancha
el cántaro está lleno.
el cántaro de Pancha está lleno.
Pancha se va a su casa con su cántaro.
Pancha se va a su casa con su jícara.
- P. 15. su cántaro
su jícara
su casa
agua
a
está lleno
se va con
Pancha
cántaro
jícara
casa

Ej. 97.C. núm. 21.

La serie de ejemplos que hemos presentado puede considerarse representativa de la muestra analizada; no hay duda, pues, de que la estrechez de los temas ofrecidos limita tanto el mundo indígena como el mestizo. Ciertamente se mencionan algunas cosas y actos; pero tan triviales y precarios que no dejan ver, ni por asomo, la función vital del habla. Claro, en lo que se dice nunca falta de manera absoluta un tema; éste se ofrece —cuando menos— mediante la presentación del ambiente material que circunda al hablante; pero es el caso que *ello no es exactamente un tema en su plenitud*; se hace necesario algo que vaya más allá: una manifestación evidente que transforme *aquello de lo que se habla* en un acto de habla, y éste, para que lo sea, tiene que sacar a flote la función del mensaje.¹⁸ Desafortunadamente en estos materiales no se percibe tal función.

A quienes elaboran materiales de esta índole debería exigírseles una clara conciencia de la importancia del contenido del mensaje, porque tal como dice Wilkins, “concomitantes [...] con el aprendizaje de una segunda lengua, hay problemas de identidad social”.¹⁹ No se puede estar ajeno a la mezcla de valores producida por el cruce de L₁ con L₂. A través de la lengua nativa, el hombre se identifica con un determinado grupo social; la segunda lengua ofrece siempre una alternativa a los grupos autóctonos, en nuestro caso. “En el proceso el alumno puede llegar a un punto doloroso en el que sus raíces originales [se tambaleen frente] a los valores de la cultura de la segunda lengua. Cuando el alumno haya atravesado esta etapa, puede obtener beneficios del enriquecimiento personal creado por su habilidad para participar en dos culturas”.²⁰ Por lo tanto, es muy importante preparar materiales que desarrollen esta habilidad, y precisamente es el tema el conducto apropiado. Sin embargo, en las cartillas parece ignorarse, de manera total, esta finalidad, y se toma, extrañamente, un camino de indiferencia en el que se evade, en forma inaudita, tal responsabilidad.

Estos materiales van dirigidos a quienes se enfrentan a un proceso de integración, en mayor o menor escala, ya no reversible. Sabemos que este problema es básicamente de tipo político-económico; sin embargo, dado que ése no es nuestro punto a discutir, ni nuestro campo, ni nuestra participación en el problema, podríamos, con todas las limitaciones y reservas del caso, aspirar a que materiales de este orden contribuyeran —en serio— a la lucha por garantizar la sobrevivencia decorosa de los grupos marginados de nuestro país. Pero sea cual fuere el destino que por la política y la economía les estuviera deparado a estos compatriotas, desde ningún punto de vista es ético enviarles materiales que, por sí mismos, no muestran la intencionalidad de cumplir con su cometido, en este caso: enseñar español. Es importante medir en toda su magnitud lo que puede representar, para los estudiantes de las cartillas, la imposibilidad de poner en práctica lo que se les ha dicho que están aprendiendo. Para ellos no significa solamente estancarse en un curso escolar, sino que su falta de éxito iría en detrimento de una serie de necesidades existenciales. Si aceptan o desean aprender el español es por necesidades vitales: el comercio, y en general los servicios sociales de la cultura en contacto, así como el acceso de los niños a la educación escolarizada.

Debemos tomar en cuenta otro grupo de ejemplos que sí tiene algún cuerpo en su contenido. Éste, a su vez, se puede subdividir en dos apartados que nos llamaron particularmente la atención y que se dan con bastante regularidad: uno, inadecuado al medio por la altura del contenido, y otro, por presentar un ambiente indígena depresivo.

18 Cf. Corder, *Op. cit.*, Cap. 2.

19 Wilkins, *Linguistics in Language Teaching*, p. 158.

20 *Idem*.

Es imprescindible tener una clara visión del universo hacia el que va dirigido el mensaje de un texto de cualquier tipo de enseñanza; pero en el caso específico de ser la lengua lo que en concreto ha de enseñarse, ésta tiene que ser vehículo de temas —como tanto se ha dicho— en primer término comprensibles, y en segundo, sugerentes. Bien sabemos lo complejo que es conocer una cultura, y aspirar a conocer la variedad de las existentes en México no deja de ser un propósito respetable, pero difícil de alcanzar. Sería, ésta, una tarea utópica, más aún si recordamos, a propósito de nuestras carencias, las exigentes palabras de Sapir: “El intento de conocer a fondo una cultura [...] sin la ayuda del lenguaje de su sociedad parecerá tan *amateur* como los trabajos de un historiador que no puede manejar los documentos de la civilización que describe”.²¹ Sin embargo, se debe afrontar esta carencia real con decoro profesional.



el señor Wagner

El señor Wagner es de Alemania.

Alemania es su patria.

El señor Wagner es un extranjero.

Es de Alemania.

Alemania es su patria.

Alemania esta muy lejos.

Alemania esta al otro lado del mar.

El señor Kawamura no es de Alemania.

El es del Japón.

El Japon es la patria del señor Kawamura.

El Japón no es la patria del señor Wagner.

La patria del señor Wagner es Alemania.

Los dos son extranjeros.

Ej. 98.C. núm. 42, p. 40.

21 Sapir, citado por Carroll, *The Study of Language. A Survey of Linguistics and Related Disciplines in America*, p. 114.

y no suponer que se están reflejando dichas culturas tan sólo porque se exhiben de ellas rasgos superficiales, tales como su apariencia física y, en su capacidad de habla, hechos triviales. Se debe ofrecer un material que incluya "compensaciones por hablar de cierta manera sobre temas específicos, y respeto hacia aquellos que oyen y hacia aquellos que proveen los modelos del habla. Los hablantes de diferentes comunidades lingüísticas tendrán distintas cosas que decir, y podemos esperar que el aprendizaje de una lengua implique en sí mismo el aprendizaje del contenido".²² El material presentado en las cartillas adolece, precisamente, de dicha compensación.

Los temas registrados en los ejemplos precedentes no ofrecen experiencias vitales al alumno, son huecos y resultan inútiles; los que exponemos en los ejemplos números 98 a 100 tratan de experiencias tan excesivas que resulta difícil que puedan ser asimiladas adecuadamente en cursos elementales de enseñanza de segunda lengua.

Lee Esto.

Ya acabaste de leer los libros, pero todavía tienes que aprender el castellano.

Porque eres mejicano, precisa que aprendas el castellano.

Ten paciencia. Trabaja duro.

No eres zonzo. Eres vivo.

Poco a poco vas a aprender.

Si aprendes castellano no vas a tener vergüenza cuando hables.

Tu trato va a salir mejor.

No vas a ser engañado.

Si sabes te van a hacer caso.

Más contento vas a estar.

Contento vas a platicar con un ladino o una ladina.

No dejes tus libros.

Lee todo el tiempo.

Lee con ganas.

No tengas vergüenza, eres gente.

Ej. 99*

Cada uno de la familia tiene que hacer un hoyo pequeño en el lugar donde va a obrar, y cuando termine, debe tapar con tierra el excremento. Eso es lo que dice la Biblia en el Antiguo Testamento, en Deuteronomio, capítulo 23, versículos 12, 13 y 14. Se tapa para que las moscas no puedan pararse allí y después lleven microbios a la comida; porque puede ser causa de muchas enfermedades.

*Ej. 100**

música	-
la tarde	- ochajel k'in
tocar	- nijkan musica
trabajar	- cha'len e'tel
el violín	-
en la noche	- ti ak'alel
en el día	- ti k'inil

LECTURA:

Yo trabajo en el día y estudio en la noche. Juan trabaja en la mañana y María trabaja en la tarde. En la noche después de la cena María estudia el piano y Juan estudia el violín. Algunas veces ellos tocan juntos música hermosa. El violín está sobre la mesa cerca del piano. María está cerca de la ventana. El hombre está en una silla; él tiene un libro. Juan está cerca del escritorio.

COMPOSICIÓN:

1. Juan mi' cha'len e'tel ti ak'alel.
2. María mi' cha'len e'tel ti k'inil.
3. Mik cha'len e'tel ti sak'ajel y jatet ma' cha'len e'tel ti ocha'ajel k'in.
4. Juan mi' nop violin y Maria yik'ot jonon mik nop lojon piano.
5. I tajol i t'ojoljax Juan yik'ot Maria temel mi' nijkan i musica.
6. Mik ts'ijban jun yik'ot pluma y tinta.
7. Lak'alix María ba'an piano y lak'alix Juan ba'an violin.
8. An t'ojol ba i kabayu Juan.
9. I tajol Juan yik'ot Maria tomel mi' cha'len estudiar.
10. I t'ojoljax musika.

CONVERSACIÓN:

1. ¿Está el piano cerca de la ventana?
2. ¿Está el violín sobre la mesa?
3. ¿Está la silla cerca de la mesa?
4. ¿Está María delante de la ventana?
5. ¿Tiene usted piano en la casa?
6. ¿Es hermosa la música?
7. ¿Estudia Juan el violín?
8. ¿Estudia María el piano?
9. ¿Está Juan cerca del violín?
10. ¿Tocan ellos juntos hermosa música?

Ej. 101.C. núm. 80, p. 9.

* Los usos de la ceniza del fogón, el estiércol de los animales, el estiércol de las aves y la materia vegetal podrida. Folleto núm. 4 en chol de Tumbalá y en español, ILV/EE, 1972, p. 67.

Los dos ejemplos siguientes, números 101 y 102, muestran la falta de tino para elegir los temas. Un violín y un piano en este sector del medio rural resultan inusitados; tal vez podría oírse eventualmente un violín en alguna banda popular; pero escuchar un piano en la noche, en la tranquilidad del silencio del campo, resulta inverosímil, por no decir absurdo. Además, la escena no hace referencia a la vida de la comunidad, sino que se restringe a un ambiente doméstico donde, en las zonas indígenas, tales instrumentos definitivamente no tienen cabida. . . menos aún para ser estudiados y practicados después de la cena. También inverosímil nos parece que existan, en casa de un indígena, un tocadiscos y los “muchos” discos de los que se hace mención; su presencia en una fiesta particular resulta también inconcebible.



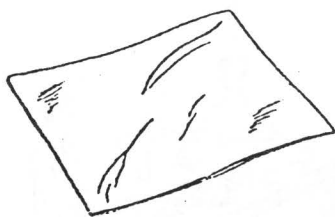
**Dos muchachas van a la casa de Lino.
 Muchos muchachos van a la casa de Lino.
 El tocadiscos está en la mesa alta.
 El tocadiscos toca discos.
 Muchos discos están en la casa.
 Dos discos están en la mesa alta.
 Un disco toca.
 El nene no ve el tocadiscos.
 El nene no ve los dos discos.
 Están en la mesa alta.**

dos
Dos

tocadiscos	
toca	discos

disco
Disco

Los dos casos siguientes se parecen mucho al ya expuesto del señor Wagner; sólo que ahora el tono extranjerizante se dispara con vigor porque, en ambos ejemplos, recae aislado en una palabra que, de manera muy clara, tiñe el ambiente de un chocante tono ajeno a la vida indígena. Es cierto que el *nylon* es un producto de uso ya generalizado —incluso en este medio—; sin embargo, en un material dedicado a la enseñanza elemental del español, se antoja fuera de lugar. En cuanto al término de *libra*, hemos de advertir que su incurrancia es frecuente, y aunque pueda ser un término usado en alguna zona indígena, no es la medida de peso establecida en México (*vid.* ejs. núms. 103 y 104).



el naylo



El vestido es muy bonito.

El hombre va a la tienda.

Quiere comprar un naylo.

—¿Hay naylos?

—Sí, hay.

El naylo verde es muy bonito.

—No, quiero un naylo blanco.

Chole va a la tienda también.

Quiere comprar un vestido muy bonito.

—¿Hay vestidos bonitos?

—Sí, hay vestidos muy bonitos.

—El vestido negro es muy bonito.

—El vestido blanco es muy bonito también.

Ej. 103.C. núm. 41, p. 35.

Para terminar esta sección, expondremos los ejemplos números 105 a 107 que corresponden al grupo que hemos considerado inadecuado por presentar un ambiente indígena depresivo, al que se han dirigido ojos inexpertos, que lo interpretan de una manera muy

ligera, poco científica o sin la sensibilidad adecuada. Así, a fuerza de presentarlo rústico, lo exhiben pobre; pero no pobre en lo exterior, sino carente de los valores propios de toda cultura, esos que particularmente identificarían a los grupos autóctonos.

Nu?a ttu lista quí? iyré-	Lleva una
ttsè? ca-cosa. Wilfrido	lista de mu-
díáa tienda para gú?ā ttu	chas cosas.
kilo café nna chuppá-	Wilfrido va
túmmi queso nna, á?huā	a la tienda
ttu quinqué cúví.	a comprar un
gayu? taza cúví, ttu	kilo de café,
libra velá? nna, á?huā	veinti-cinco
éyù?a dulce nna.	centavos de
	queso, también
	un quinqué.
	nuevo, cinco
	tazas nuevas,
	una libra de
	carne, y
	dulces.

Ej. 104.C. núm. 53, p. 23.

Habremos de decir que, para distinguir lo adecuado de lo inadecuado, nos hemos basado en el criterio de tomar la lengua como institución social en grupos condicionados, precisamente, al proceso de integración. De ahí que consideremos inadecuado simplemente lo que no está de acuerdo con las normas que deseamos compartir.

Ntse ⁿ³ ti ³ chi ⁴ -u ²	El muchacho es tonto.
Ki ³ tsi ² ?o ⁿ³ -re ⁴ ya ³ jo ² ?e ⁴	Se lastimó a sí mismo.
Che ⁿ⁴ ?e ⁿ⁴ ni ³ se ⁿ³	Le lastimó una trempa
ki ³ tsi ² ?o ⁿ³ -re ⁴	para ratones.
Ntse ⁿ³ ti ³ chi ⁴ -u ²	El muchacho es tonto.
Ma ³ ji ⁿ¹ -re ⁴ xu ⁴ ju ⁿ⁴	No sabe leer.
Ki ³ tsi ³ ?i ⁿ¹ ji ⁿ¹ xu ⁴ ju ⁿ⁴ ?e ⁿ⁴	No estudió su papel.



Ji³-ma² te³ntsu²?e⁴
ti³⁴chi⁴-u²

Son ocho los chivos del
muchacho.

Ntse³ ti³⁴chi⁴-u²

El muchacho es tonto.

Ji³?i³² che³je²¹

Llegó un ladrón.

-A³ tsi⁴³ te³ntsu²⁴,
ki³tsu¹-re⁴

¿Son suyos los chivos? le
dijo.

-Tsa⁴?a⁴, ki³tsu¹ ti³⁴chi⁴-u² Son míos, dijo el
Tsa³?a²che³je²¹ te³ntsu²⁴ El ladrón robó los chivos.
che³je²¹ muchacho.

Ji³-ma² te³ntsu²⁴ xi³

Son ocho los chivos que robó.

tsa³?a²che³je²¹

Ntse³ ti³⁴chi⁴-u²

El muchacho es tonto.



Tjiⁿ²¹ xi³ toⁿ³ ve³¹-re⁴ xu⁴ ta⁴. Hay quien odia la persona.

Toⁿ⁴³ ɔeⁿ⁴ me³ jeⁿ¹-re⁴. Quiere su dinero.

Tsa³ nka³ xu⁴ ta⁴. Huyó la persona.

Tsa³ nka² tjeⁿ⁴ nki³ -re⁴ xi³ El que le odia le persiguió.

toⁿ³ ve³¹-re⁴. Mi³ chi³ ti²⁴ Le persiguió con machete.

tsa³ nka² tjeⁿ⁴ nki² jo⁴-re⁴.

Ki⁴ tsa⁴ tsa³ nka³ xu⁴ ta⁴.

La persona huyó rápido.

Toⁿ⁴³ ɔeⁿ⁴ tsa³ nka² jo⁴.

Huyó con su dinero.

Ki³ sa³ ku¹ ji¹ -re⁴ xi³

El que odia no le encontró.

toⁿ³ ve³¹-re⁴.

Hay una fuerte tendencia a mostrar un mundo depresivo de difícil redención. Los casos ilustrados en los ejemplos números 108 y 109 son abundantes, lo que nos hace pensar en una constante pesimista en estos materiales.

pito

el muchacho tocó su pito.

está cuidando a sus ovejas.

está chiflando.

es muy inteligente el muchacho.

se murió su papá.

todavía no se ha muerto su mamá.

*Ej. 108**

Ts ⁴ e ² a ⁿ³ ki ³ ji ¹ Nta ³ tsjua ²⁴ .	Mi hermano fué a Orizaba.
Kjia ² tsi ²¹ t ²¹ e ²¹ nka ³ kji ³ . ² me ³ nte ⁴ je ⁴ ta ³ ja ³ e ² .	Entonces oyó que su mula se estaba muriendo.
Kji ³ nka ¹ nta ³¹ nte ⁴ je ⁴ ta ³ ja ³ e ² tsa ³ kai ⁿ³ -ni ³² .	Su mula era muy buena.
Nka ² t ² ai ⁴ -ma ¹ ts ² o ³ tji ² -nka ³ ni ² ts ² e ² a ⁿ³	Inmediatamente mi hermano regresó otra vez.
Ja ⁴ ku ¹ ki ³ ji ¹ ni ³ ya ² e ⁴ .	Fué a su casa.
Ki ³ ka ² se ³ -re ⁴ nte ⁴ je ⁴ ta ³ ja ³ e ² .	Fué a ver a su mula.
Xi ³ nki ³ sa ² i ⁴ ncha ³ kjie ⁿ¹ .	Las otras comieron.
Xi ³ o ⁿ³ -re ⁴ sa ² xiu ¹ sia ⁿ² . Ch ² a ⁿ³ -ra ¹ re ⁴	La que estuvo enferma estaba quieta Probablemente tenía frío.
Kji ³ fa ³ tse ²¹	Estaba temblando.
Xi ³ ma ³ nka ³ ncha ³ u ⁿ¹ k ² ie ⁿ³ .	Al día siguiente se murió.
Nte ⁴ je ⁴ ta ³ ja ²¹ xi ³ nki ³ sa ² nta ³¹ -re ⁴ k ² ie ⁿ³ .	La mejor mula se murió.

¿Por qué el empeño de ofrecer al indígena un mundo desolado? De ninguna manera la temática que se maneja parece estar pensada para la integración: ni se plantean aspectos de las culturas indígenas que inviten a una consideración juiciosa de sus formas de vida, ni los valores de la cultura mestiza son expuestos de manera que den lugar a su ponderación, por quienes son juez y parte de este proceso. Las situaciones presentadas en los ejemplos números 110 y 111 muestran una relación siempre subordinada a la cual no se le ofrece salida, y sólo deja latente un sabor de amarga resignación.

Ji ³ lai ²⁴ , a ³ ma ³ -li ²	-¿Sabes tú cortar carne?
vi chai ³ yao ³ .	
Li ² coi ³ ma ³ -na ³ . To ⁴ je ²	-No sé yo. Solamente mi patrón sabe.
nai ³ -na ⁴ xi ³ ma ³ -le ⁴ .	
Jo ¹ ni ² cao ⁴ yao ³ ja ¹ .	-¿Cómo se hace con carne de horno?
Ma ³ ni ² so ³ .	Se puede calentar
Jo ¹ ma ³ -ni ³ nca ³ ?yai ³ .	-¿Cómo sabes?
Je ² nai ³ -na ⁴ tsa ³ ca ³ co ¹	-Mi patrón me enseñó.
ya ³ -na ³	
Ta ⁴ co ² ya ³ -nai ¹³ .	-Enseñame.
Mai ³ xi ³ coi ³ . To ⁴ je ²	-Eso no. Solamente mi patrón sabe enseñar
nai ³ -na ⁴ xi ³ ma ³ -le ⁴	

Ej. 110.C. núm. 9, p. 27.

Cha¹ Jaime ja³ʔai³
 ni³ʔya³-le⁴ nai³-le⁴. Ja³ʔai³
 si¹xa¹.

Jaime llegó a la
 casa de su patrón.
 Llegó a trabajar.

-Ti⁴chai¹³ chi³quin¹,
 qui³tso²-le⁴ nai³-le⁴. Nta³
 ti⁴xai¹³.

--Corta leña --
 le dijo su patrón.
 Trabaja bien.

Qui³si³xa¹ Cha¹ Jaime.
 Nta³ tsa³ca³te³ chi³quin¹.
 Ai¹ ma³-le⁴ chi³quin¹.
 Ja³ʔai³cao⁴ ni³ʔya³-le⁴
 nai³-le⁴.

Jaime trabajó
 bien. Cortó leña.
 Le pesó la leña.
 Le trajo a la casa
 de su patrón.

-Ti⁴cha¹-sai³ chi³quin¹,
 qui³tso²-le⁴ nai³-le⁴.

--Corta más leña
 --dijo el patrón de
 Jaime.

Cai³-le⁴ Cha¹ Jaime. -Ai¹
 ma³-na³, qui³tso²-le⁴
 nai³-le⁴.

Jaime no quise.
 --Me pesa --le dijo
 a su patrón

-Ti⁴cha¹-sai³ chi³quin¹,
 qui³tso²-nca¹ni³le⁴ nai³-le⁴.

--Corta más leña
 --le dijo otra vez
 su patrón.

Ej. 111.C. núm. 10, p. 16.

En el cuadro número 22 (*vid.* apéndice) queda registrada la evaluación concerniente a la temática de cada una de las unidades didácticas que integran la muestra. Como se dijo, hemos enfocado esta evaluación del tema relacionándolo con la pedagogía y con el rol social.

De las 56 cartillas evaluables de la muestra se obtuvieron los siguientes resultados:

1. *El tema en relación con la pedagogía:* el 25% de los materiales es inadecuado al medio ambiente rural (fiestas privadas con tocadiscos en casas de los campesinos, cacerías de leones, descripciones de viajes al extranjero, etc.); el 12.5% presenta una temática sórdida y negativa (abundan las enfermedades, la muerte, el fatalismo, el odio, el rencor, etc.); el 83.9% no satisface las necesidades más elementales de la comunicación diaria.
2. *El tema en relación con el rol social:* el 91% de los materiales no responde a las necesidades expresivas primarias en lo referente al desempeño de un rol social en la cultura cuya lengua se estudia. El 96.4% no designa rol social alguno al estudiante, y el 3.5% lo hace negativamente (se trata al indígena de ignorante, de tonto, de ladrón, de asesino, etc.).

Dado que puede presentarse la duda respecto a si existen o no —en las cartillas evaluadas como inadecuadas— textos aceptables, es necesario aclarar que un solo error del tipo de los señalados en los ejemplos de esta sección, ha bastado para considerar como inadecuada una cartilla de la muestra. Esta rigidez no es arbitraria: responde a la certeza de que semejantes errores revisten suma gravedad. Atentan contra el propio objetivo de los materiales por las siguientes razones:

La incongruencia temática no permite romper el círculo de inexpressión en donde queda flotando el marco que rodea a los individuos, todo *eso* que es parte importantísima que incita el habla; de tal suerte que el marco, o ambiente, sólo sirve para enumeraciones poco expresivas. Además, lo que se enuncia en tales condiciones, por un lado no hace conexión con el elemento cognoscitivo que implica la comunicación humana, y por otro, permítasenos decirlo, no lleva el aliento que se requiere para dar cuenta del otro aspecto indispensable: el actitudinal. No se advierten, pues, los dos elementos fundamentales de todo enunciado visto en la función del habla: el cognoscitivo y el actitudinal.²³ A esto ya nos hemos referido con amplitud. Ahora nos importa recalcarlo aquí, porque siendo un factor que pudiera considerarse puramente lingüístico, al impedir que se realice el circuito del habla en su plenitud, el problema alcanza directamente en sus efectos a la sociedad y asume un carácter sociolingüístico. “Para que alguien participe en la vida social de la comunidad tiene que ser capaz de comunicarse y de recibir comunicación. Éste es el motivo por el cual se aprende [...] una lengua”.²⁴ De tal suerte que “cualquiera que aprenda una lengua lo hace, o se le exige que lo haga, para que pueda convertirse ésta, de alguna manera, en funcional o útil”.²⁵ Al no cumplirse en los enunciados de las cartillas los requisitos arriba señalados, el mensaje no se realiza, y flota en el ambiente la sensación de vaguedad constante.

Un material de enseñanza de lengua, cuya característica en la temática sea la fugacidad, no permite reflejar la sociedad, base de la lengua que se pretende enseñar. Por consiguiente, tampoco podrá ubicar a los personajes que dan cuerpo a estos materiales en un rol claramente definido. Asimismo, el alumno no podrá verse reflejado en ninguno. Los personajes de las cartillas son presentados en su mayoría como indígenas, es verdad, pero predominantemente pasivos, porque no actúan más que de

23 Cf. Corder, *Op. cit.*, pp. 32-49.

24 Corder, *ibídem*, p. 47.

25 *Idem*.

manera instantánea; no hay ninguna secuencia en su acción individual, ni en la sociedad indígena. Tampoco se les introduce, vitalmente, a la mestiza.

Si nos ocupamos de enseñar una segunda lengua, no ha de ser sólo para que el hablante produzca cadenas y más cadenas de palabras gramaticalmente correctas, sino también para enseñar a usar la lengua con algún propósito, para comunicarse y recibir comunicación, *para asumir ciertos roles*. Por todo esto, es imprescindible en cualquier operación de enseñanza de lengua especificar con claridad los objetivos. Éstos, en parte, pueden definirse en términos de lo que deseamos que el estudiante pueda hacer al finalizar su curso, tomando en cuenta metas puramente lingüísticas; pero éstas no tendrán sentido si no las formulamos en términos de “qué clase de actos del habla debe estar en condiciones de realizar el estudiante, o qué funciones del habla debería dominar. O podemos enfocar el asunto [...] mediante la especificación de qué roles va a desempeñar en la sociedad”²⁶ En los casos de manuales del tipo de las cartillas, se exige presentar situaciones que permitan un “juego” en roles de transición. Por desgracia, en estos materiales no se desprende de la lengua ninguna situación medianamente coherente. ¿Cómo es posible enseñar una lengua fuera de todo contexto de habla? Y más aún, ¿cómo se pretende integrar así al indígena? La integración ha de realizarse en el despertar de una conciencia comunicativa, ahí donde surge una serie de necesidades existenciales y cobran vida los mecanismos de la lengua.

En vista de todo lo dicho, las cartillas nos parecen básicamente inadecuadas, porque su falta de contenido las hace inoperantes, o sea, no les permite cumplir su objetivo. Al respecto, una pregunta despierta en buena medida el ánimo para una investigación que enfoque, más aún, el aspecto sociolingüístico: ¿por qué los autores de estos materiales han vaciado de mensaje sus textos. . . ?



G. EXTRAPOLACIÓN DE METODOLOGÍAS

Quizás con excesivo empeño, hemos venido ajustando los requisitos de una metodología para la enseñanza de segundas lenguas, a un material que no parecería haber sido diseñado para ello. Ésta es la razón por la que, a lo largo de nuestro análisis, el contenido de las cartillas se nos presentara caótico ante las exigencias de los principios elementales de la lingüística aplicada. Y por ello dicho empeño nos llevó a verificar la primera hipótesis de nuestra investigación: que *los materiales didácticos usados durante cuatro décadas para fines de alfabetizar y castellanizar a los grupos étnicos de México son inadecuados para cumplir su cometido*.

Ahora poseemos un conocimiento suficiente de los materiales en sí mismos y de su contexto, como para poder verificar, como se verá, nuestra segunda hipótesis: *Al contener ciertas características relacionadas con la metodología de la lingüística descriptiva y ajenas a la enseñanza de segundas lenguas, los mismos materiales permiten suponer que ha habido una extrapolación inadecuada de metodologías que se vincula con trabajos de lingüística descriptiva*.

Habremos de decir que esta hipótesis asomaba, si no en todos, en casi todos los textos que, pareciéndonos inadecuados para la enseñanza del español, no podían tener aplicación ni en el campo de su objetivo alfabetizador. Así, descartamos los materiales que evidenciaban un tipo de técnica para alfabetizar que forzaba al autor a dar al alumno, en repetidas ocasiones, textos sin sentido (*vid.* ejs. núms. 14, 66 y 67). Para el caso, aunque con reservas, podemos citar ejemplos en que se usa el mismo procedimiento para la alfabetización en la lengua indígena (*vid.* ejs. núms. 62 y 63). Agrupamos un abundante número de textos plagados de patrones sintácticos muy

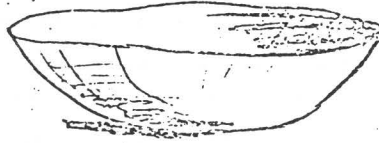
similares cuando no exactos, incluso en cuanto al léxico, al que denominamos “grupo base” (vid. ejs. núms. 112 y 113). Éstos no obedecen a ninguna técnica para la enseñanza de segundas lenguas: no se da al alumno ni siquiera la oportunidad de operar mediante el conocido proceso de analogía, porque se rehúye hasta el recurso generalizado de contrastar a base de paralelismos, que hasta ahora es requerido por los especialistas en enseñanza de lenguas, y tampoco se deja correr un lenguaje lo suficientemente rico como para suponer que se presenta una técnica muy avanzada (Cf. sección E).

¿Núní quií? nùì? ¿Tsí quiì? naná? Quiì?ē.	¿De quién es éste? ¿Es de mamá? De ella.
	
¿Núní quií? nùì? ¿Tsí quiì? Tá Tito? Quiì?ē.	¿De quién es éste? ¿Es del Sr. Tito? De él.
	
¿Núní quií? nùì? ¿Tsí quiì? Dalia? Quiì?ì	¿De quién es ésta? ¿Es de Dalia? De ella

Ej. 112.C. núm. 46, p. 32.

Ahora concentraremos nuestra atención en los textos del “grupo base” e iniciaremos el análisis de la extrapolación de metodologías para verificar nuestra segunda hipótesis.

Tal como lo hemos venido haciendo en las otras secciones, daremos unos ejemplos de los tantos que despertaron nuestras dudas y que forman el *corpus* del ya mencionado “grupo base”. Por ser éstos tan frecuentes podemos aprovechar los de otras secciones (vid. ejs. núms. 45, 52, 71 y 78).



ni³su³

jícara

a³ si³¹ ni³su³. ¿Están sucias las jícaras?

si³¹ ni³su³ i³. Están sucias las jícaras
grandes.

a³ ti¹ti³ ni³su³. ¿Está quemándose la jícara?

ni³su³ ti¹ti³. La jícara está quemándose.

ti¹ti³ ni³su³-na⁴. Mi jícara está quemándose.

Ej. 113.C. núm. 4, p. 20.

Además, en algunas cartillas se presentan datos contundentes de la extrapolación: a) en los prólogos, b) en los textos y c) en los pies de página. Estos datos tienen un carácter técnico, o sea especializado, que no resulta propio para quienes van dirigidos estos materiales y para quienes habrán de aplicarlos: respectivamente los indígenas monolingües analfabetos y los promotores, que tienen una preparación escolar a nivel elemental en la mayoría de los casos. Daremos unos ejemplos de estos datos localizados en los prólogos, los textos y los pies de página (*vid.* ejs. núms. 114 a 121).

a) en los prólogos

ACLARACIONES ACERCA DEL ALFABETO

El alfabeto que usamos es eficaz para leer con facilidad y correctamente el dialecto huave de San Mateo del Mar, Oaxaca, y también el de las poblaciones de Huazantlán y San Dionisio del Mar. Los dialectos de Santa María del Mar y San Francisco del Mar, tienen entre sí ciertas diferencias; aunque no hemos incluido esos cambios dialectales, tenemos la esperanza que el presente vocabulario puede servir en toda la región.

Además de las letras del alfabeto español, se usan otras dos letras para indicar sonidos huaves que no existen en castellano. La e sirve para escribir palabras como pet "perro", y para diferenciar palabras como najtex "podrido" y najtix "salado". Con la letra ^ se escriben palabras como lan "lama" y lap "verruga".

En este vocabulario se usa la forma del verbo huave que corresponde a la tercera persona singular, por ser más sencilla para los fines que se persiguen.

Además de su utilidad para la castellanización, el vocabulario podrá ser de gran ayuda a las personas que se interesen en aprender el huave, y a los lingüistas que deseen datos sobre dicha lengua para sus estudios comparativos o descriptivos.

*Ej. 114**

El vocabulario mixteco es sumamente extenso; sin embargo, se espera que con los vocablos que aquí se incluyen se logre nuestro propósito, que es el de que este vocabulario sea útil a los tres grupos siguientes: al grupo popular, formulado por los hablantes de mixteco que desean aprender el castellano; al grupo oficial formado por maestros o comerciantes cuyas responsabilidades o intereses exigen el conocimiento de la lengua; al grupo científico, constituido por lingüistas y antropólogos.

*Ej. 115**

* *Vocabulario Huave*, ILV/AI, 1952, s/p.

* *Vocabulario mixteco de San Miguel el Grande*, ILV, 1965, p. C.

Vocales nasalizadas: ã ñ ɥ ɣ, como en ãhã dormir; hmj cara; ɥ sal; ãhɣ venir. Las cuales se distinguen de las vocales del español por el hecho de que al pronunciarse se utilizan las cavidades bucal y nasal simultáneamente, como en las vocales nasalizadas del francés.

Vocales especiales: ɛ ɯ ø ɑ, como en théqui serrote; (ɯ frijoles; tøni flor; hai tierra. La letra ɛ se pronuncia como la a de inglés en la palabra, cat gato. La letra ɯ se pronuncia como u, pero con los labios tirantes en vez de redondeados. La ø se pronuncia como la ø del danés, como en Høne gallina. Esta se pronuncia como o, pero con los labios tirantes en vez de redondeados. La ɑ se pronuncia como la a en inglés en la palabra call llama.

La h como en hãhõ zorra; se pronuncia con una ligera aspiración, como la h en inglés.

El signo que se representa en la forma siguiente ' (saltillo) da la impresión de una breve pausa o interrupción dentro de la palabra, compare: øte oir; y øt'e hacer.

z, como en zãhã luna; se pronuncia como la s de la palabra mismo, asemejándose al zumbido de un abejorro.

x, como en xãhã, tortuga; que se pronuncia como la x de la lengua mejicana, ejem. tixtle, asemejándose al sonido que produce el arranque de un cohete.

j, como en jã'i persona; pronunciada por algunas personas como la j de español, y por otras como la k usual del inglés, ejem. keep guardar.

f, como en fãni mula; pronunciada por algunas personas más o menos como la pf de Alemán, tal como Kopf cabeza; y por otras como la p usual en el inglés, ejem. pat palmear.

Los tonos: Hay cuatro tonos, alto, bajo, ascendente y descendente. Las vocales que llevan el signo de tono ' se pronuncian en tono alto o ascendente, y las vocales que no llevan este signo se pronuncian en tono bajo o descendente. Pensamos que las gentes de habla otomí puedan distinguir entre vocales de tono alto y ascendente, y vocales de tono bajo y descendente sin ningunos signos de distinción. La vocal final de cada palabra aislada se pronuncia en tono alto.

EL VERBO ZAPOTECO
Verbo reflexivo-----bañarse

Modo infinitivo: se emplean auxiliares

ttsa'á?	gudia	voy a bañarme (forma de intención)
dí'a?	gudia	voy a bañarme (apenas voy a hacerlo)
hua'á?	gudia	fuí a bañarme (forma perfecta)
ttsu'á?	gudia	voy a bañarme (estaré en el trabajo de bañarme)
yu'á?	gudia	estoy bañandome (tiempo presente)
guyú'a?	gudia	me estuve bañando

Modo indicativo:

gádíá?	(futuro) me bañaré
rádíá?	(forma continuativa, tiempo presente y tiempo pasado) estoy bañandome o estuve bañandome o me baño siempre
gúdíá?	(pretérito) me bañé
chí gúdíá?	(pret. perfecto) me he bañado

Modo imperativo:

gudia	báñate
lígádia	báñense

Modo preguntante:

¿Tsí gádialu? ?	¿Qué vas a bañarte? (forma definida) Parece que va a hacerlo.
¿Tsí huadialu? ?	¿Qué vas a bañarte? (forma indefinida) - no se sabe cuándo va a hacerlo

VERBO INTRANSITIVO---hervir

ítšlá ipnda	el agua va a hervir
chí rítsia	está hirviendo
chí vítsia	ya hirvió
laví vítsia	no hirvió

b) en los textos

Complementos

Los pronombres -a , -na (le, la, lo); y -ca (les, las, los); y -ē , -nē (le, la), y otros, son complementos directos de los verbos transitivos (activos). Estos complementos directos siempre van por guión.

a	a	ā
ā	ca	ca

Modo Imperativo

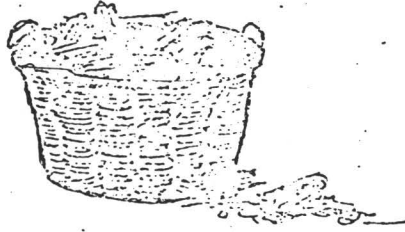
Dénùà?nìca.	Ellos vienen cargando.
Dédenìca.	Ellos traen.
Tánúā-na.	Va él a seguirle.
Tánólu?-ca.	Síguelos.
Tánólu?-ā.	Síguele.
Tánóca-ca.	Van ellos a seguirles.
Cúàlu? ca-la?á.	Guarda los guajes.
Cúàlu?-ca.	Guárdalos.
Tánólu? Lalo.	Siga a Lalo.
Cúàlu? ca-dá?a.	Guarda los elotes.
Cúàlu?-ca.	Guárdalos.
Tánólu?-quē.	Síguelos.
Cúàlu? ca-tá?a.	Guarda los petates.
Cúàlu?-ca.	Guárdalos.
Tánúā-neē.	Va él a seguirle.
Tánólu?-ē.	Síguele.
Tánúā-lu?.	Va él a seguirte.
Lícùà-ca.	Quítenlos.

?
el "saltillo"



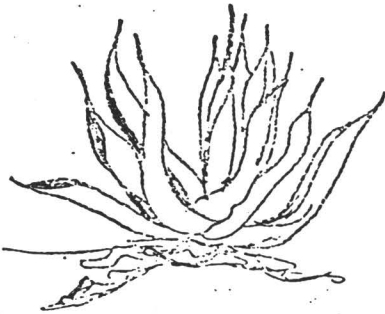
nító?

nene



ló?

carbón



túá?

maguey



ná?

mano

lo	la	to
lo?	la?	to?
Lo?	La?	To?

La ? indica cierre glotal, es decir, un corto silencio causado por el cierre de la glotis.

c) en los pies de página

Tì?ná lóo Tá Tito
ná lóo Lalo.

La cara de Lalo es
como la cara del
Sr. Tito.

Tì?ná lóo naná
ná lóo Dalia.

La cara de Dalia
es como la cara
de la mamá.

Tì?ná lóo Lalo
ná lóo Dalia.

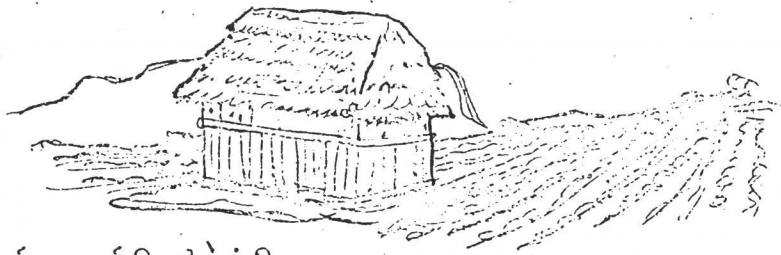
La cara de Dalia
es como la cara
de Lalo.

ta?	te?	ti?	to?	tu?
Ta?	Te?	Ti?	To?	Tu?

tì?
tì?ná
quí?

Tì?ná es adjetivo que denota semejanza.

Ej. 120.C. núm. 45, p. 5.



¿Núní qui? d'í?
 ¿Tsí qui?quì?
 Quì?quì.

¿De quién es este
 frijolar?
 ¿Es de ellos?
 De ellos.

ló? quì?quì
 dá?a quì?quì
 dâa quì?quì
 tá?a quì?quì
 tùu quì?quì

carbón de ellos.
 elotes de ellos
 frijol de ellos
 petate de ellos
 hilo de ellos

i	ì	quì
qui	lúì	lóoquì
quì?	ló? quì?ì	ló? quì?quì

Pronombres posesivos de la tercera
 persona común, singular y plural.

Ej. 121.C. núm. 46, p. 33.

La fuerza de la serie de estos ejemplos, como podrá comprenderse, acentuó nuestra hipótesis. En consecuencia emprendimos la búsqueda de estudios de lingüística descriptiva directamente en las instituciones de donde procedían los materiales que nos ocupan,¹ habiendo seleccionado de antemano aquellas cartillas de la muestra que, de alguna manera, acusaban datos representativos del tipo de los expuestos en los ejemplos precedentes.

¹ Nos dirigimos a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, al Instituto Lingüístico de Verano, al Instituto Nacional de Antropología e Historia y al Instituto Nacional Indigenista. Hemos de manifestar, no sin agradecimiento, que en estas Instituciones se nos dio todo tipo de facilidades para efectuar nuestra investigación.

El primer estudio que pudimos relacionar es el de R. E. Longacre, "Five Phonemic Pitch Levels in Trique"² con una cartilla que tiene un título semejante,³ y que en su prólogo especifica, como objetivo, no sólo ayudar a los propios indígenas "a aprender su idioma nativo, sino también el castellano",⁴ En igual caso se encuentran las cartillas de la serie Trique, números 33 a 35 de la muestra.

En el estudio se especifica la técnica de trabajo usada por el autor, consistente en la correlación de un "marco" y una "lista de sustituciones". Esta técnica forma parte del instrumental metodológico empleado en trabajos descriptivos.⁵ Al respecto, Longacre explica: "*Marco* es un contexto controlado, o una simple expresión seleccionada del habla cotidiana, en relación con su capacidad para sufrir sustituciones de uno o varios morfemas en diversas posiciones. *Lista de sustituciones* es un x número de voces o *items* capaces de ser sustituidos en la misma posición de la expresión [...] mientras que el resto es el *marco* [...]. La *lista de sustituciones*, cuyos *items* son portadores del nivel del tono, pueden presentarse en la mitad, en el principio o en el final de la expresión".⁶

Al respecto, veamos un ejemplo que nos da el mismo autor:

gu ⁵ du ⁵ we ⁵ ku ¹⁻²	'I'll-sell bones	yo vendo huesos
gu ⁵ du ⁵ we ⁵ jo ²	'I-sell palm-baskets'	yo vendo tenates
gu ⁵ du ⁵ we ⁵ ka ³	'I'll-sell squah'	yo vendo calabaza
gu ⁵ du ⁵ we ⁵ ʔ ⁴	'I'll-sell nine'	yo vendo nueve
gu ⁵ du ⁵ we ⁵ 3a ⁵	'I'll-sell eleven'	yo vendo once

Al ir a las cartillas encontramos, si no una traducción literal, sí una coincidencia que no deja de ser particularmente significativa, y no sólo porque se manifieste en el léxico (es obvio que éste sería un argumento fácilmente desechable), sino porque ofrece un conjunto de enunciados que, en su totalidad, no nos dicen nada respecto a la metodología que se requiere en la presentación de textos para la enseñanza de lenguas, (*vid. ej. núm. 122*).

En las tres cartillas triques que venimos comparando con el mencionado estudio, se presentan con frecuencia los sustantivos *hueso*, *tenate*, *calabaza*, *perro*, *pelo*, *sombrero*, *blanquillo*, *plátano*, *esposa*, *estrella*; los numerales *once*, *diez* y *siete*; el verbo *comer*, y las perífrasis verbales *están sentados*, *están cantando*. Estas palabras, así como las perífrasis están incluidas también en el estudio de Longacre, quien las recomienda como propias para listas de sustituciones.⁷

2 Longacre, "Five Phonemic Pitch Levels in Trique", en *Acta Lingüística*, Vol. VII, núms. 1 y 2.

3 *Los tonos del trique*, de San Andrés Chicahuaxtla, ILV/ AI, 1968.

4 *Ibidem*, p. 2.

5 Gudschinsky, al igual que Longacre, dice: "Las tarjetas para la práctica de patrones consistían en un marco que se utilizaba con series de *items* de sustitución". ("Solving the Mazateco Reading Problem", en *Language Learning*, Vol. IV, núms. 1 y 2 p. 63). Asimismo, Eunice Pike nos dice: "Ciertas palabras son especialmente adecuadas como marco para la clasificación de otras palabras [...]. Los numerales y ciertas palabras de medida resultan ser buenos marcos [...]. Los adjetivos y los demostrativos son también buenos marcos". ("Problems in Zapotec Tone Analysis", en *IJAL*, Vol. XIV, núm. 3, pp. 169-170).

6 Longacre, *Op. cit.*, pp. 67 y 69. Dice que estas definiciones se basan en las de K. Pike, tomadas de "Tone Languages".

7 Cf. *ibidem*, p. 70.

Lea estas palabras también.

ruhuj² cu¹ quiero hueso
ruhuj² yo² quiero tenate
ruhuj² can³ quiero calabaza
ruhuj² co⁴ quiero veinte
ruhuj² xan⁵ quiero once

Ya sabemos que cada palabra se junta con su cuerda o número. Sabiendo esto, podemos leer bien los números con las letras de la palabra porque son como cuerdas de una guitarra.

Ej. 122*

Daremos para el caso sólo algunos ejemplos de la serie de cartillas triques:

Recogen los huesos de los animales	C. núm. 33, p. 35.
Recogen los huesos de los cuchis	” ” ”
Recogen los huesos de los animales	C. núm. 33, p. 39.
Los zopilotes comen los huesos de los animales	C. núm. 34, p. 15.
Los zopilotes comen los huesos de los conejos	” ” ”
Comen siete tortillas	C. núm. 33, p. 13.
Comen siete ajos	” ” ”
Comen siete tortillas	” ” ”
Siete nenes	C. núm. 34, p. 3.
Siete canciones	” ” ”
Cogieron siete camisas	” ” ”
Cogieron siete botellas	” ” ”
Cargan siete tenates	C. núm. 35, p. 27.

Pero estos ejemplos no sólo se dan dispersos, sino que en varias ocasiones se presentan en bloques parecidos a los consignados en el ejemplo número 12. Aquí podemos observar una estructura sintáctica similar a la que se presenta en el estudio.⁸

* *Los tonos del trique*, ILV/AI, 1968, p. 9.

⁸ Cf. *ibidem*, p. 69-71.

Los animales comen sus blanquillos.

Comen sus espaldas.

Comen sus blanquillos.

Comen ajo.

Comen siete ajos.

Comen tortillas también.

Comen blanquillos también.

Despacio, despacio comen blanquillos.

Ej. 123.C. núm. 33, p. 19.

Es difícil aceptar como simple coincidencia que la selección de palabras presentadas en las cartillas sea la misma que la del estudio. En primer lugar, porque no se puede admitir que la frecuencia de estas voces sea mayor que la de muchas otras que se han omitido. Baste con pensar en los sustantivos *papá* y *mamá* que no aparecen en esta serie, o en el pronombre *yo* y otras palabras funcionales básicas (Cf. sección E). En segundo lugar, por la similitud de la estructura sintáctica entre los enunciados presentados en el estudio y en las cartillas.

Cada vez con mayor certeza, nuestra hipótesis se iba verificando al grado que nos hizo poner en tela de juicio incluso la eficacia de las cartillas en lo referente a su objetivo de alfabetizar. No es ésta la tarea específica de nuestro trabajo; sin embargo, no podemos pasar por alto dos hechos que se hacen evidentes a través de los ejemplos expuestos:

Consideramos que está fuera de los objetivos de alfabetizar en ambas lenguas —así como lo estaría para el caso de castellanizar— la inclusión en las cartillas de temas, o *items*, de orden netamente gramatical del tipo de los expuestos en los ejemplos anteriores. En el ejemplo número 118 se presenta una descripción de los pronombres átonos, de los complementos directo e indirecto y de algunos verbos transitivos. Este mismo punto gramatical, visto del lado del español, da como resultado una muestra parcial de los pronombres de complemento directo en esta lengua. Al respecto,

habremos de observar que el paradigma de estos pronombres no se presenta completo en ninguna de las cartillas de la serie. En el ejemplo número 117 aparecen algunas formas del verbo reflexivo *bañarse* en zapoteco de la Sierra de Juárez, traducidas simultáneamente al español. En el ejemplo número 116 se describen, con precisión excesiva para el caso, los fonemas vocálicos del otomí. En el ejemplo número 119 se define la pronunciación que corresponde a un fonema que, en el ejemplo número 120, funciona dentro de una palabra que clasifican como “adjetivo que denota semejanza”. En el ejemplo número 121 se dan enunciados en lengua indígena y su traducción simultánea al español, en los que se usan posesivos que sólo se traducen en la forma perifrástica. A pie de página se comentan los pronombres posesivos de la lengua indígena. Este tipo de descripciones de las lenguas indígenas nos da pie a una temeraria interrogante: ¿Las personas que preparan los materiales que nos ocupan tienen la descripción total de cada una de las lenguas en que se presentan las cartillas? De no ser así, creemos que no se podría realizar con fecundidad ni la alfabetización en lenguas indígenas ni la castellanización, ya que los autores trabajan fundamentalmente con base en traducciones de L₁ a L₂. En otras palabras: tenemos la sospecha de que las descripciones de las lenguas indígenas que hay detrás de las cartillas aún son parciales, lo que se refleja en lo asistemático y en lo carente de información de los estudios gramaticales esporádicos que asoman en ellas, y que están referidos a las lenguas vernáculas. Esto no sería, por cierto, nada extraño en trabajos de lingüística descriptiva. Al respecto nos dice Pit Corder: “Las descripciones de lenguas que los lingüistas hacen para sus propios fines teóricos tienden a ser muy fragmentarias y parciales [. . .]. Generalmente se concentran en aspectos específicos para descubrir de qué manera expresan aspectos particulares que les interesan por el momento”.⁹ Nuestros temores respecto a la parcialidad de los estudios, concretamente de las lenguas presentadas en las cartillas, es acentuado por Fernández de Miranda, quien, al referirse a los estudios de índole descriptiva realizados en el ILV, dice que “abundan entre los estudios descriptivos los fonológicos y no son pocos los que atañen a los sistemas tonales de lenguas, localizadas casi todas dentro de los límites mesoamericanos, y pertenecientes, las más, al tradicionalmente establecido grupo otomangué [. . .]. En el campo de la lingüística descriptiva son [. . .] numerosos los estudios gramaticales, más o menos completos, que han aparecido [. . .]. Escasos son los análisis sintácticos parciales hasta ahora [. . .]. Esta clase de estudios se irá desarrollando sin duda a medida que se conozca mejor el funcionamiento de las lenguas”.¹⁰

La cita anterior acrecentó nuestros temores en relación a que en los materiales de las cartillas se ha extrapolado inadecuadamente la metodología de estos estudios, pues abundan en ellas las referencias a aspectos tonales y a puntos gramaticales, además aislados y en una presentación inadecuada para la enseñanza de segundas lenguas, como se puede observar en los ejemplos que ilustran las páginas anteriores.

Consideramos también que dada la complejidad de la tarea que se han propuesto los autores de las cartillas, ésta exige la elaboración de alfabetos *realmente prácticos*. Los que se usan en las cartillas son —para el caso— sumamente complejos y, a todas luces, inadecuados para el objetivo que se proponen cumplir. El problema básico radica en que se ponen en juego las mismas grafías con distintos valores en cada uno de los sistemas —en este caso, de las diferentes lenguas indígenas y el español. Por supuesto, esto ha funcionado en las lenguas que, por razones históricas, se representan en la actualidad con el alfabeto latino como base; sin embargo, no se puede esperar el mismo

9 Corder, *Introducing Applied Linguistics*, p. 157.

10 Fernández de Miranda, “25 años de investigación lingüística”, en *Historia Mexicana*, Vol. XIX, núm. 3, p. 446.

resultado en estos materiales, porque es probable que se presentará confusión en tanto que se pretende alfabetizar —en la mayoría de las veces— *simultáneamente* en lengua indígena y en español, como se ha dicho, y éste es el punto clave: *esta última lengua no es del dominio de los alumnos*. Asimismo, nos parece inadecuado el uso de numerales para marcar los tonemas, dado que el grado escolar de los alumnos exige, también, el inicio de la aritmética, y el uso de dos lenguajes diferentes puede dar motivo a otra confusión. Al respecto, es significativa la observación que los propios autores hacen en los prólogos a las cartillas relativas al trique (*vid. ej. núm. 124*).

Ahora bien, incluso al aplicar el alfabeto fonético internacional con ciertas adaptaciones, se deja ver que no sólo es difícil el campo para el proceso de alfabetización ya mencionado, sino que en las explicaciones para describir fonéticamente un determinado sonido se llega al extremo de tener que ejemplificarlo con un número muy considerable de lenguas, tales como el inglés, el francés, el alemán, el danés, etc. (*vid. ej. núm. 116*). Por lo tanto, estas comparaciones fonéticas, como se comprenderá, están absolutamente fuera del alcance tanto de los promotores como de los monolingües indígenas.

El trique, desde el punto de vista fonético y estructural, difiere radicalmente del español. Esta divergencia ha engendrado un buen número de problemas al adaptar el alfabeto español al trique. Una de las diferencias más profundas entre el trique y el español consiste en el hecho de que cada sílaba en el trique tiene un acento léxico o inherente, que es parte integrante de la palabra como cualquiera de las letras que la forman. Estos acentos léxicos sufren una serie de cambios sistemáticos en las inflexiones del verbo, de los nombres y de los adjetivos. Tales cambios y adaptaciones del acento léxico, constituyen en alto grado la estructura gramatical de la lengua. Por estas razones un alfabeto estrictamente científico para el trique, requeriría que el tono de cada sílaba se marcara con precisión. Sin embargo, una indicación tan cuidadosa y cabal del tono de cada sílaba daría como resultado complicaciones ortográficas considerables.

Ej. 124.C. núm. 33, s/p.

Se comprende que quienes se enfrentan constantemente a nuevas lenguas, y con ello a nuevos problemas, tienen que buscar —por sobre todo— ser precisos. En consecuencia, el problema de transcripción no resulta fácil y seguramente es inoperante para la alfabetización en las lenguas vernáculas. Tal hecho lo expresan los propios autores de algunas cartillas cuando describen la práctica de su trabajo. En estas circunstancias, tienen que modificar y adaptar los signos ya existentes. Esto se deja ver en dos estudios de Sarah Gudschinsky: en “Native Reactions to Tones and Words in Mazatec”, dice: “La técnica que ha sido utilizada para enseñar a nuestros alumnos mazatecos a leer y escribir los tonos de su propia lengua, es esencialmente la que Pike ha delineado en su análisis lingüístico de tono”.¹¹ En su trabajo posterior, “Toneme

265 11 Gudschinsky, “Native Reactions to Tones and Words in Mazatec”, en *Word*, Vol. XIV, núms. 2 y 3, p. 339.

Representation in Mazatec Orthography”,¹² se pueden observar las adaptaciones que, al respecto, la autora tiene que efectuar ya en su trabajo práctico: “Por causa de lo inadecuado de los diacríticos se adoptó finalmente una ortografía de pequeños numerales: alto: 1; semi-alto: 2; semi-bajo: 3, y bajo: 4. Ésta es, esencialmente, la ortografía que ha sido utilizada en publicaciones técnicas, con una sola diferencia: [...] el acostumbrado guión entre los numerales ha sido omitido”.¹³ Vale recalcar que no se da al maestro ninguna explicación del “valor” de estos numerales. Y cuando se dan aclaraciones de este género, como en el caso del *Alfabeto chontal*, que tiene todas las características del método contrastivo, la información no ha de servirle de mucho al instructor en su tarea de alfabetizar, pues se deja ver que las explicaciones son para especialistas (*vid.* ej. núm. 125).

El Alfabeto Chontal

Este librito tiene el propósito de mostrar a Vd. que sabe leer español las letras que se encuentran en el chontal de Huamelula.

El alfabeto chontal tiene 5 vocales cortas:

i e a o u

Además, tiene 5 vocales largas:

ii ee aa oo uu

Tiene las siguientes consonantes las cuales corresponden a las mismas del español: b, c, ch, d, f, g, h, j, l, m, n, ñ, p, q, r, rr, s, t, ts, y.

Además tiene las siguientes consonantes propios del chontal:

"i" que es la "l" sorda o sin voz (llamada ele) como en *tala* pegajoso.

"sh" que se pronuncia como en *shimpa* vió.

? que se llama el saltillo y se pronuncia como en *je'e* papel, ?ahua calabaza, o ahua? viento.

*Ej. 125**

En esta misma cartilla se hace hincapié en aspectos fonéticos de la lengua indígena, en términos propios de fonetistas (*vid.* ej. núm. 126). Lo curioso es que nada se dice de la fonética del español, que es la lengua que se pretende enseñar. En los ejemplos 127 y 128, como en tantos otros, se manifiesta el desconocimiento del español, a juzgar, en este caso, por las anómalas formas perifrásticas.

12 Guschinsky, "Toneme Representation in Mazatec Orthography", en *Word*, Vol. XV, núm. 3, pp. 446-452.

13 *Ibidem*, p. 446.

* *Alfabeto chontal*, ILV/AI, 1960, p. 2.

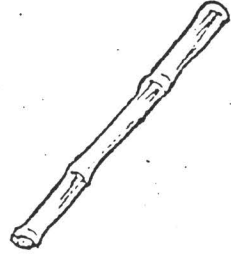
Vocales Cortas

i



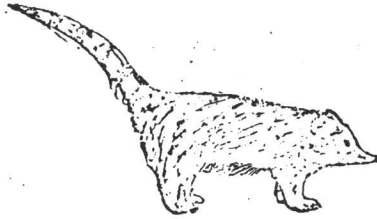
ipa
flor

e



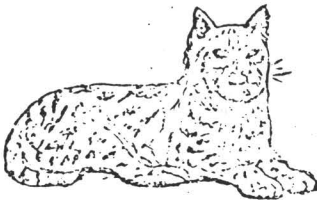
epa
caña

a



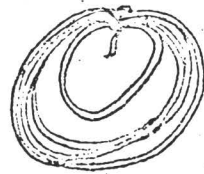
ami
tejón

o



onsale
león

u



ucuish
mecate

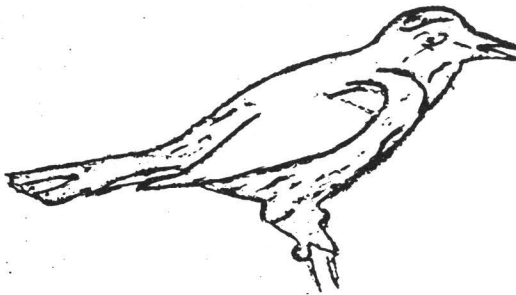
Ej. 126*

'q



'quiñchoduy
está leñando

'ts



'tsaahua?
calandria

Ej. 127*

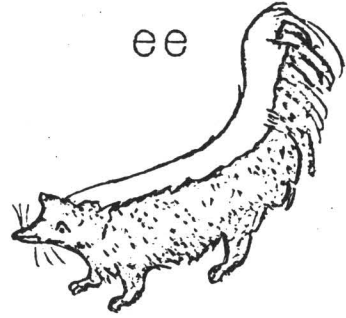
Vocales Largas

ii



ahuijii
tiene sueño

ee



asee'tsi
zorrillo

aa



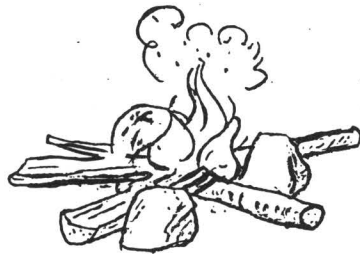
ahuaata
muchacha

oo



poosoduy
está bañando

uu

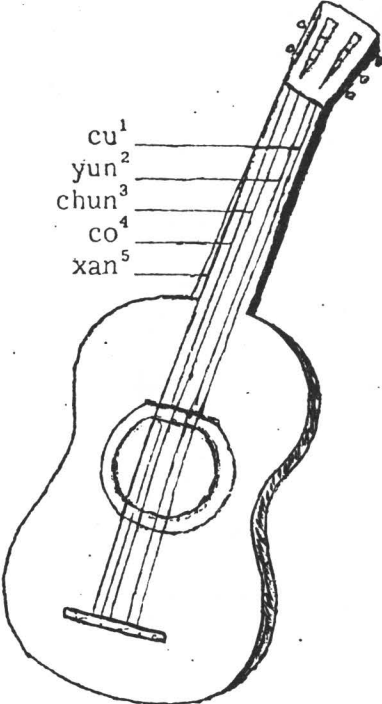


uuncua
lumbre

Ej. 128*

Nos parece difícil, por no decir imposible, que este sistema de alfabetización —más aún si es bilingüe— pueda resultar exitoso. Por un lado, si atendemos a la lengua vernácula, se dan fonemas aislados, o sea, se enseñan uno por uno, pero se ejemplifican con palabras que contienen otros fonemas aún no enseñados; por otro, si atendemos al español, las palabras, e incluso los enunciados, se traducen a esta lengua sin considerar que el alumno no la conoce. Además, las grafías no corresponden en ambos códigos.

La falta de metodología para la enseñanza de las dos lenguas en un proceso simultáneo se deja ver en la cartilla *Los tonos del trique*, en la que se recurre al sonido de las cuerdas de una guitarra: “Hay que pensar que todos somos músicos [. . .]. Cada cuerda tiene un número de 1 a 5. La cuerda más delgadita nombramos número 1. La cuerda más gruesa nombramos número 5”.¹⁴



Cada palabra se junta con su cuerda o con su número propio.
No suena bien si no se oye con su propia cuerda.

Lea estas palabras pasando del número 5 al 1 y del número 1 al 5.

xan⁵ once, co¹ veinte, chun³ pajo, so¹² él,
si¹ hombre

cu¹ hueso, yun² temblor, güi³ sol,
chij⁴ siete, sa¹⁵ bien

Ej. 129*

14 *Los tonos del trique*, p. 2.

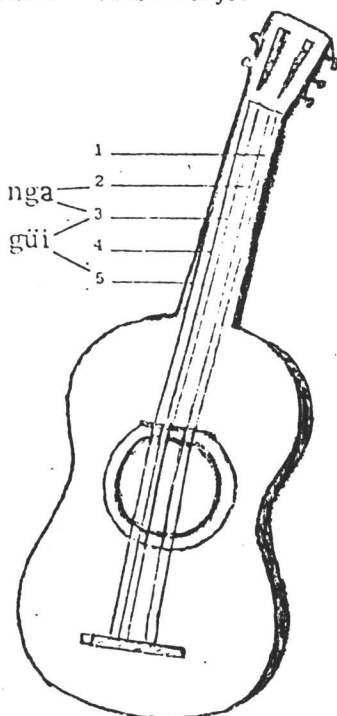
* *Los tonos del trique*, p. 8.

El comentario “no suena bien si no se oye con su propia cuerda” será incomprendible, sin duda, para todo alumno que no toque la guitarra, además de la difícil tarea que supone la identificación, tanto del tonema con una cuerda de la guitarra, como de éste con un número que no ha sido explicado; y la asimilación del número y de la letra.

En este caso, uno de los argumentos que podrían manejar los autores de las cartillas sería que los triques conocen tanto los fonemas como los tonos de su propia lengua; sin embargo, S. Gudschinsky afirma lo siguiente: una “común interpretación falsa es la noción de que porque la gente habla su propio idioma, utilizando los fonemas correctos, y puesto que reconoce palabras que sólo se diferencian por un único fonema, entonces, automáticamente, oye y responde a los fonemas de su propio idioma en el contexto que se le presenta para que aprenda a leer. Esto es, por cierto, una falacia”.¹⁵

Si esta observación es cierta, cuál no será la confusión del indígena monolingüe al enfrentarse a las complicadas marcas técnicas del tono en textos que le resultan por lo demás ininteligibles. La explicación por medio de las cuerdas de la guitarra se complica aún más cuando se trata de sílabas que contienen dos o tres tonos simultáneamente.

Hasta ahora leímos sólo las palabras que tienen un número no más. Pero hay palabras que tienen dos números como nga²³ estoy acostado o güi³⁵ gente. Sólo quiere decir que con los dos números, se toca dos cuerdas. Si la palabra es nga²³, se toca primero la cuerda 2 y luego la cuerda 3. Véalo abajo.



Ej. 130*

15 Gudschinsky, *Manual de alfabetización para pueblos pre alfabetas*, p. 82.

* *Ibidem*, p. 10.

La serie zapoteca (cartillas núms. 45 a 53) fue elaborada por Neil Nellis y Juana Goodner de Nellis (*vid. ej. núm. 131*). Esta serie llama poderosamente la atención por las anotaciones de orden gramatical que se encuentran tanto en sus prólogos como en su contenido (*vid. ejs. núms. 118 a 121*).

P R O L O G O



Altamente agradecido al señor Miguel Nellis y señora Juana Goodner de Nellis por la invitación tan espontánea que se sirvieron hacerme para prologar su interesante trabajo que están formulando en favor de los indios Zapotecas de la Sierra de Juárez, OAX., y en particular del pueblo de Atepec en donde están actuando en representación del "INSTITUTO LINGUISTICO DE VERANO" escribiendo sus cartillas orientadoras para la aplicación de su sistema especial para su uso, y poder lograr una pronunciación exacta del idioma especial en aquel lugar de la Sierra Juárez, me permito expresarle con todo respeto al infatigable Lingüista lo siguiente:

Es muy interesante como patriótica, la obra que está realizando el autor de estas Cartillas, como lo es también, el aprendizaje de la lengua Zapoteca, en virtud de que su dialecto varía mucho en los distintos pueblos de la enorme Sierra Oaxaqueña.

El autor de esta obra que, por primera vez está desarrollándose en aquellos lugares, es digna de encomio y de una sincera felicitación muy merecida para aquellos compañeros que cooperan con su entusiasmo y su ejemplo para el engrandecimiento y prestigio de este Continente nuestro, que ha dado muchos Héroes de la Libertad, de Luz y del Saber.

Como el señor Nellis, según se entiende, ha basado su análisis científico de la lengua Zapoteca, inclinándose al fonetismo, insisto en que se tome en consideración esta humilde opinión y se incluya en las instrucciones generales que imparte el señor Nellis a los maestros como orientación en su esfuerzo magisterial y, aceptar para la alfabetización correspondiente el FONETISMO porque es más fácil para la enseñanza, más exacto en la adquisición de las percepciones de cada sonido y no seguir con el viejo deletreo que confunde a los alumnos. Esta sugestión las dá un maestro que ha practicado en las sierras y en las ciudades el bendito fonetismo que es más racional y más humano que el deletreo que usaron nuestros antepasados y, si es de aceptarse su cooperación, está a las ordenes del Instituto Lingüístico de Verano para la preparación de maestros rurales que acepten seguir este sistema, que es viejo; pero por no haberse podido aplicar debidamente.

Muy atentamente,
Profr. Normalista,
MANUEL PEREZ SERRANO.

Subdirector de la Escuela
Primaria V.-O.=Guatemala
Núm. 69.- México, D. F.

Profr. de Matemáticas en la Se-
cundaria V. Núm. 5.=González
Obregón Número 95.-México, D.F.

Ej. 131.C. núm. 45, p. a.

Los autores de la serie arriba mencionada son también autores de los estudios sobre el posesivo del zapoteco de la Sierra de Juárez *Affirmation and Possession in Sierra*

Juárez Zapotec (Neil Nellis) y *The Possessive Adjectives of the Zapotec de la Sierra de Juárez* (Jane Nellis). Estos estudios se extrapolan de una manera evidente en la serie de las cartillas de este idioma. Las primeras cuatro se encuentran dedicadas en su totalidad al posesivo en el zapoteco, y el material en español, que parece ser una traducción literal, no corresponde a la enseñanza del español como segunda lengua (*vid. ej. núm. 132*).

De aquí que las lecciones de esta cartilla se basan en el zapoteco, enseñándose primeramente las formas zapotecas con las que el alumno esté familiarizado.

Se dá desde el principio una serie de oraciones y narraciones sencillas. Se ha dado también para cada lección su traducción en castellano al frente de cada página. El castellano es el que se habla en la Sierra de Juárez.

Ej. 132.C. núm. 45, p. b.

En esta serie de nuevo observamos la dificultad no solamente para marcar el tono de la lengua vernácula, sino también para reconocerlo. Si se observa el estudio de Neil Nellis nos daremos cuenta que se señalan tres tonos en el zapoteco de la Sierra de Juárez: "Alto (·), mediano (no marcado) y bajo (˘)".¹⁶ Sin embargo, en la cartilla número 45 el autor agrega un tono más: "El Zapoteco de la Sierra de Juárez tiene cuatro tonos, por eso las marcas musicales sobre las vocales son de importancia porque bastan estos cambios para que el significado de muchas palabras varíe".¹⁷

<u>Las Marcas Musicales Sobre Las Vocales</u>	<u>Palabras Ilustrativas</u>	<u>Traducción Castellana</u>
´indica el tono alto	íyyá	piedra
˘indica el tono poco más bajo	íyyā	aquella piedra
`indica el tono bajo	ìyyà	flor o fierro
La ausencia de una marca sobre la vocal indica el tono mediano.	iyya	lluvia

Ej. 133.C. núm. 45, p. c.

16 Nellis, *Affirmation of Possession in Sierra Juárez Zapotec*, p. 6.

17 *La primera cartilla del idioma zapoteco de Atepec de la Sierra de Juárez, Oax.*, núm. 45 de la muestra, p. 2.

Más adelante, en el estudio, aparece la siguiente observación: “Ki’ of is used after objects belonging to the alienable class”.¹⁸ Esta misma observación posteriormente se introduce en la serie de las cartillas zapotecas de la siguiente manera: “La palabra /qui/ denota posesión, como *de* en castellano”.¹⁹ Este comentario a pie de página es, desde luego, extraño en un material para el inicio del aprendizaje de una segunda lengua; pero más aún si las cuatro primeras cartillas de esta serie están dedicadas al mismo posesivo preposicional.

La aridez y la monotonía con que el posesivo es tratado en estos materiales confirma, una vez más, que las cartillas son parte de los “apuntes”, quizá de los cuadernos de trabajo, de los autores de los estudios mencionados. Veamos los siguientes ejemplos:

¿naná qui? Lalo	La mamá de Lalo
¿naná qui? Dalia	La mamá de Dalia
	(C. núm. 45, p. 10.)
¿Díá naná qui? Lalo dífla	Va la mamá de Lalo en la mañana
¿Díá naná qui? Dalia díflá	Va la mamá de Dalia en la mañana
	(C. núm. 45, p. 13.)
¿Núní lóo núí?	¿Cara de quién es ésta?
Lóo naná	Es la cara de la mamá
¿Lóo naná qui? Lalo	Es la cara de la mamá de Lalo
¿Lóo naná qui? daná Lalo	Es la cara de la hermana de Lalo
¿Lóo naná, ála?	¿Es la cara de la mamá, verdad?
	(C. núm. 45, p. 19.)
¿Ní dúá naná qui? Dalia	La mamá de Dalia vive aquí
¿Ní dúá naná qui? Lalo	La mamá de Lalo vive aquí
Ní dúá daná Dalia	El hermano de Dalia vive aquí
Ní dúá daná Lalo	La hermana de Lalo vive aquí
	(C. núm. 45, p. 18.)
¿Núní lóo-ní núí?	¿Cara de quién es ésta?
¿Lóo Dalia, ála?	¿Es la cara de Dalia, verdad?
Lóo daná Lalo	Es la cara de la hermana de Lalo
¿dá? ¿a qui? qui	elotes de ellos
¿dáa qui? qui	frijol de ellos
¿tá? ¿aqui? aui	hilo de ellos
	(C. núm. 46, p. 36.)
¿Culá tatá qui? ¿Catalínató?	El señor padre de Catalinita
¿Culá tatá qui? ¿Nicotó?	El señor padre de Nicolacito [sic]
¿Tanto cadí? ¿ní? ¿a tatá qui?	Duele mucho el pie del padre de ellos
¿Tanto cadí? ¿ni? a culíi	Duele mucho el pie de este señor
	(C. núm. 47, p. 7.)
Daná Catalina láa Nico	El hermano de Catalina se llama Nico
Daná Nico láa Catalina	La hermana de Nico se llama Catalina
¿Naná aui? Caníá qquía	La mamá de ellos les va a lavar la cara

18 Nellis, *Op. cit.*, p. 7.

19 *La primera cartilla del idioma zapoteco de Atepec de la Sierra de Juárez, Oax.*, núm. 45 de la muestra, p. 10.

Por otra parte, en el estudio, Neil Nellis da un ejemplo que coincide con la cartilla número 45:

<i>Estudio</i>	<i>Cartilla núm. 45</i>
dúa-ni José tiéndá Joseph has a store	¿Dáa tienda quí? nátiá Dina La tía Dina tiene tienda

La insistencia de la presentación de una misma forma para el posesivo puede hacer creer al alumno que ésta es su única forma en español: mediante la preposición *de*.

Además, en las páginas 8 y 24 de la cartilla número 45 aparece la reproducción casi completa de una tabla del estudio de N. Nellis, bajo el título “Página de afirmación”:

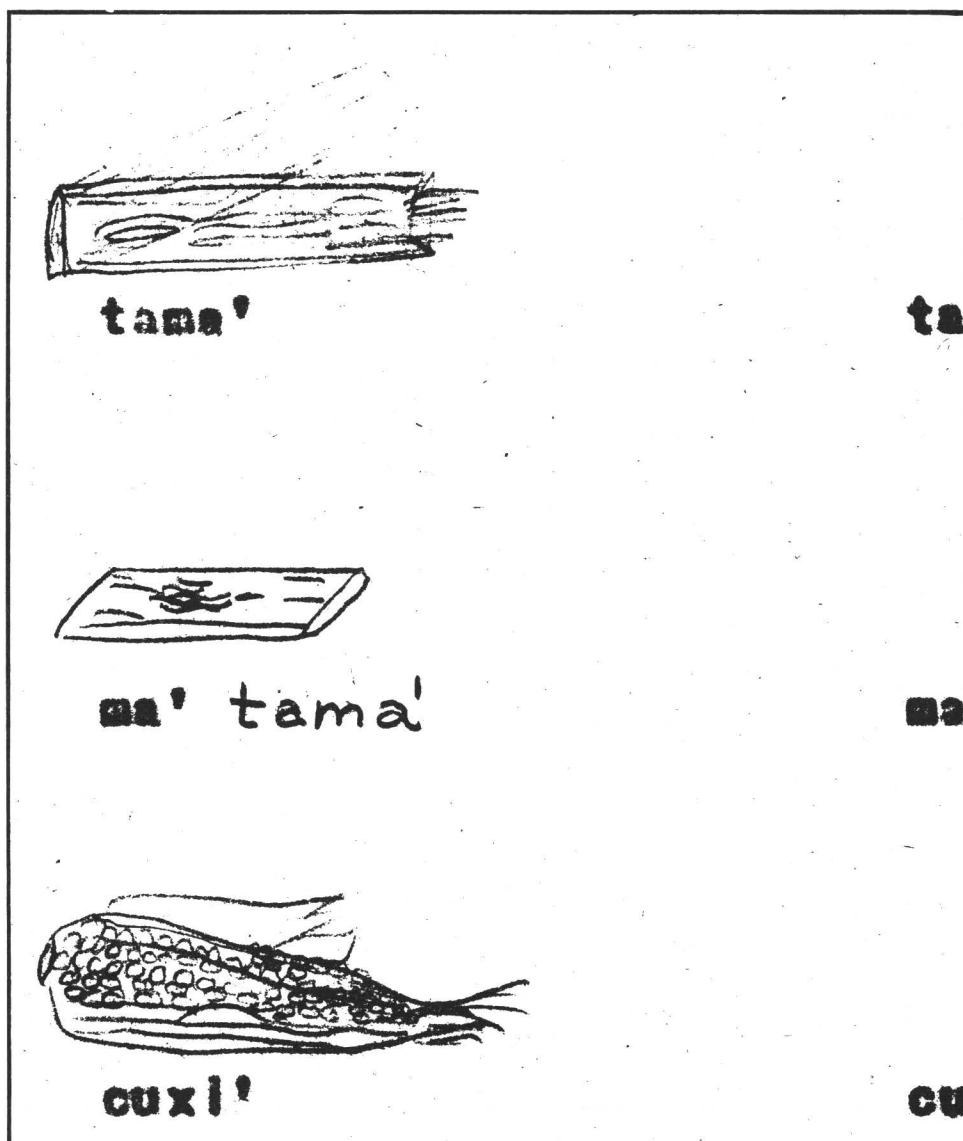
<i>Estudio</i>	<i>Cartilla</i>
Dú	du “Página de afirmación” (<i>C. núm. 45, p. 24.</i>)
dúá	dúá (<i>C. núm. 45, p. 24.</i>)
dáa	dáa (<i>C. núm. 45, p. 24.</i>)
ki ² a ¹ - mi (alienable) que se utiliza como sufijo ... : <i>aunt</i>	Natia quía - es mi tía. (<i>C. núm. 47, p. 23.</i>)
diá ni a Jose/ Has foot Joseph Joseph has feet	El pie de Nicolacito [<i>sic</i>] El pie de Catalinita El pie del padre de ellos. (<i>C. núm. 47, p. 4.</i>)

Este tipo de ejemplos se repite en las cuatro primeras cartillas de la serie zapoteca (núms. 45 a 48):

¿Dáa tienda quí? nátiá Dina	La tía Dina tiene tienda
¿Dáa tienda quí? ¿nátiá quí? Lalo	La tía de Lalo tiene tienda
¿Dáa tienda quí? ¿nátiá quí? Dalia	La tía de Dalia tiene tienda
	(<i>C. núm. 45, p. 32.</i>)

Todo indica que el objetivo principal de los autores de las cartillas es la recopilación de material de campo para estudios descriptivos de las lenguas indígenas. Y esto se hace aún más claro si oponemos a estos trabajos un estudio de Pike²⁰ en el que

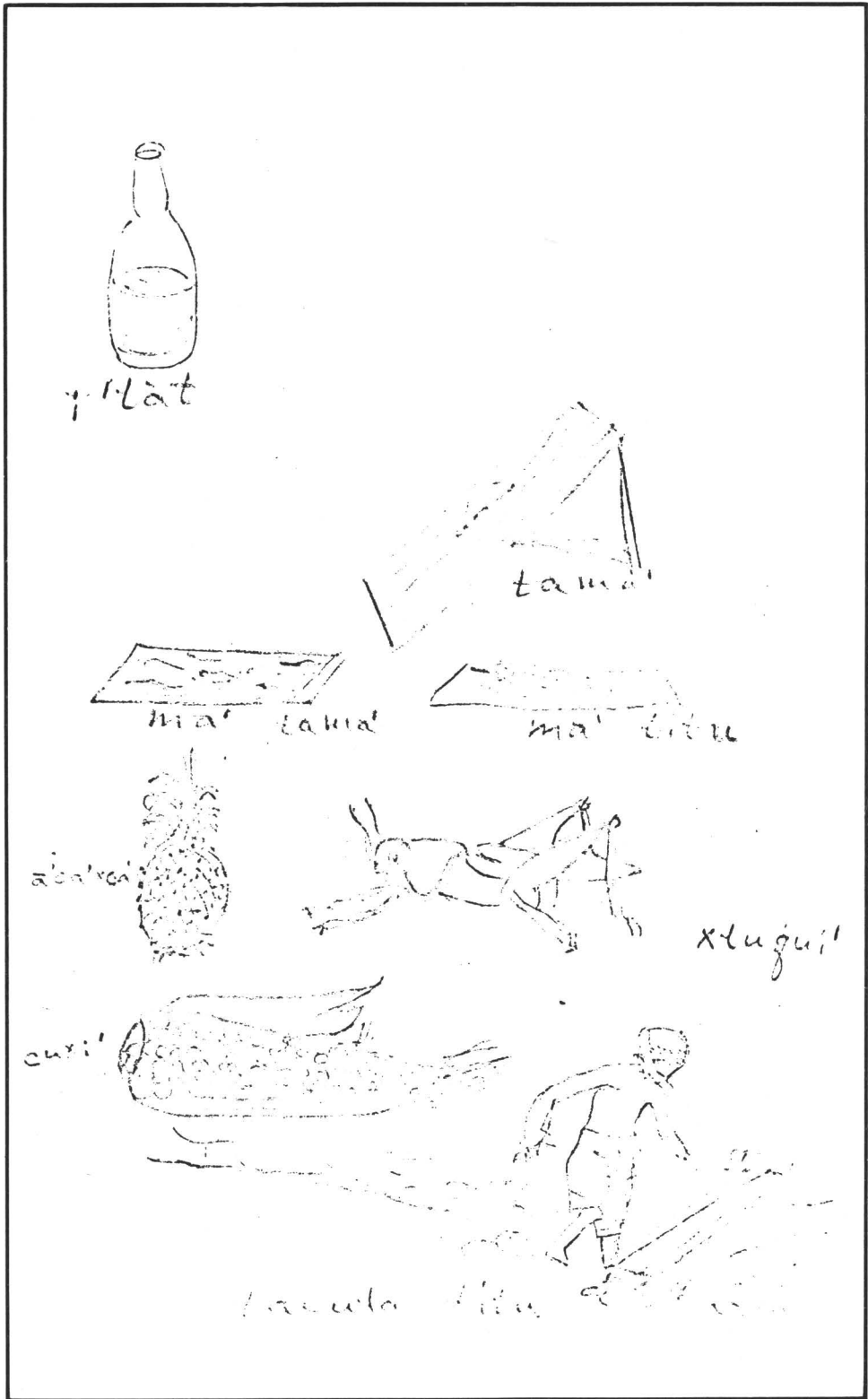
describe las técnicas con las que se sirvieron para efectos de recolección de datos: “Entre los mazatecos de México creamos una «situación ideal» haciendo una serie de cuadernos con dibujos simples; por ejemplo un plátano, un par de tijeras, un pollo, un puerco, etc. Cuando el *junior** estaba en las etapas iniciales del aprendizaje, el nombre del objeto era escrito ligeramente con letras de molde junto a cada dibujo. Armado con el cuaderno, el *junior* podía sentarse al lado de un niño y «llevar una conversación»”.²¹ Es interesante ver en las cartillas dibujos que muestran la técnica arriba señalada (*vid.* ejs. núms. 134 y 135).



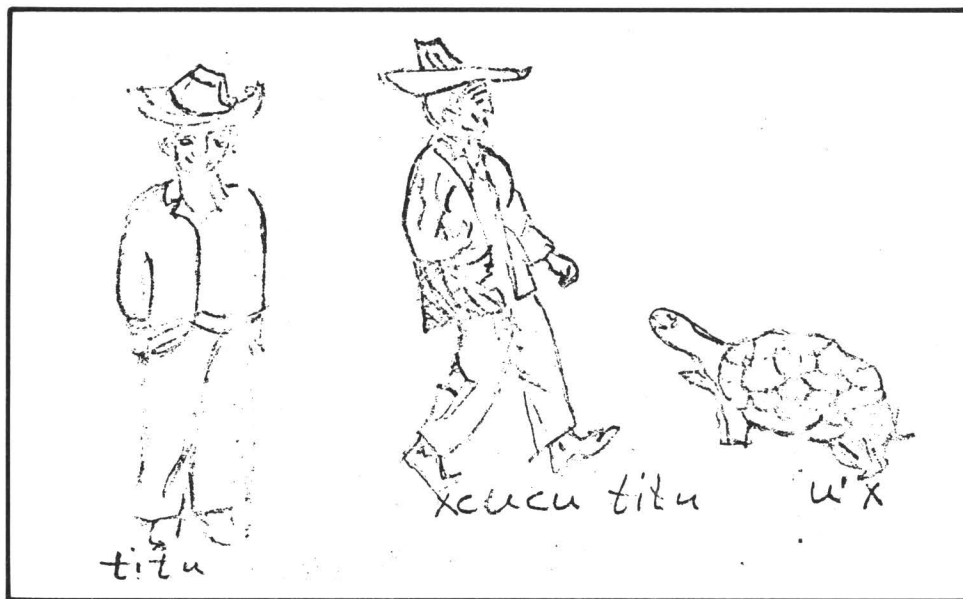
Ej. 134.C. núm. 67, p. 10.

* *Junior* es el trabajador del ILV que está aprendiendo la lengua indígena y que se encuentra excluido del *focus* social en el lugar donde se recopila el material. El trabajador experimentado, que está en el *focus* social, se denomina *Senior* (Cf. *ibidem*, p. 107).

²¹ *Ibidem*, p. 110.



“Cuando el *junior* ha dominado un libro, prosigue con otro que tiene un vocabulario diferente o con otro libro de dibujos más complicados”²² (vid. ej. núm. 136).



Ej. 136.C. núm. 67.

Los “cuestionarios”, dice Pike, se componen de palabras o frases aisladas presentadas en las láminas, y las preguntas para obtener las respuestas a los dibujos se formulan mediante enunciados interrogativos en tercera persona, del tipo de: ¿Qué está haciendo él? o ¿qué está haciendo ella?²³ Ésta puede ser la razón por la cual no se presentan los paradigmas de los pronombres personales (Cf. sección E).

Más adelante, Pike nos dice que el *junior* puede obtener con frecuencia una respuesta del tipo de: *probablemente*.²⁴ Habremos de decir que este adverbio abunda en todos los materiales, sin que antes nos hubiéramos podido explicar esta presencia tan constante:

Probablemente sabes echar tortillas muy bien, dijo el muchacho (p. 12).

Probablemente cuesta mucho (p. 18).

Probablemente tengas otro, dijo el muchacho (p. 19).

En la *Cartilla VIII. Mazateco de Soyaltepec*, número 14 de la muestra también aparecen:

Probablemente encontrará lo que le aliviará el grano (p. 4).

Probablemente compre una camisa (p. 7).

Probablemente compre unos zapatos (p. 7).

²² *Ibidem*, p. 111.

²³ *Idem*.

²⁴ *Idem*.

Probablemente compre un anillo (p. 7).

Probablemente es honda, dijo Gregorio (p. 8).

Probablemente encontrará una escoba mañana (p. 17).

Y así hasta el cansancio.

En las cartillas encontramos con mucha frecuencia enunciados que describen compras en la tienda. Al respecto Pike dice: “Interrumpimos deliberadamente la costumbre americana de hacer todas las compras una vez por semana en algún supermercado grande. Un día comprábamos una caja de cerillos, y al día siguiente una barra de jabón, lo que nos proporcionaba dos oportunidades de hablar en vez de una [. . .]. Por ejemplo, si el *junior* debía responsabilizarse de la compra de los huevos, la conversación podría ser la siguiente:

- ¿Quieres comprar huevos?
- ¿Cuánto cuestan?
- Cuestan 50 centavos cada uno.
- ¿Cuántos tienes? ²⁵

En la *Séptima cartilla mazateca* aparecen estos diálogos de la tienda de la siguiente manera:

- Necesito huevos –dijo la mujer. Inmediatamente fue a la plaza.
 - ¿A cómo son esos huevos?
 - Sesenta centavos cada uno.

C. núm. 10, p. 23.

A través de los datos que hemos encontrado en las cartillas y en los estudios descriptivos de las lenguas indígenas podemos considerar que nuestras dos hipótesis planteadas en el inicio de la evaluación interna (Cf. sección B) han sido verificadas.

De las 61 cartillas que presentan posibilidades de ser evaluadas en esta sección, 28 (45.9%) declaran en sus prólogos que el español es el resultado de la traducción directa de la lengua indígena.

35 cartillas (57.3%) muestran relaciones con estudios de lingüística descriptiva del tipo de los que aquí hemos comentado (*vid.* apéndice, cuadro núm. 23).

Tercera parte

**PROPUESTA DE
UNA PLANEACIÓN
LINGÜÍSTICA**

1. EL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL DEL ESTADO DE OAXACA

Después del análisis de los materiales didácticos que desde hace más de cuatro décadas se vienen empleando para la enseñanza del español a los indígenas de nuestro país, pudimos comprobar que la impresión que habíamos tenido sobre su ineficacia era demostrable por vías científicas. Así, la tarea, iniciada años atrás, de elaborar un método que tomara en cuenta los avances de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas y que pudiera ser capaz de sustituir a los materiales vigentes, resultó oportuna.

Cuando elaboramos el método sabíamos que se necesitaba un medio adecuado para aplicarlo eficazmente. Nació, así, el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca.

Dicho instituto fue fundado por ley estatal mediante el “Decreto número 68 de la H. XLVII Legislatura del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, precedido de la Exposición de Motivos del C. Gobernador Constitucional; publicado en el número 31, tomo LI, del *Periódico Oficial* de esta propia entidad, fechado el 2 de agosto de 1969”:

Exposición de Motivos

Después de un sondeo sociocultural en territorio del estado, ha quedado al descubierto que, muy a pesar de los esfuerzos hechos hasta ahora, persiste una grave fragmentación social que se traduce en un lamentable, a veces doloroso aislamiento o marginalismo, de grandes núcleos de población.

La productividad de estos grupos es cada vez menor en relación con el avance de la economía nacional, circunstancia que los empuja día con día a planos en donde la miseria, la insalubridad y la ignorancia alcanzan grados positivamente críticos.

Por otra parte, el gran número de razas y lo abrupto e incomunicado del suelo oaxaqueño son factores que acentúan en nuestra entidad una diversificación asombrosa de tradiciones, costumbres, idiomas, etc. [. . .]

Abatir el aislamiento y el marginalismo, elevar las condiciones económicas del pueblo todo de Oaxaca, luchar denodadamente en contra de la insalubridad y de la ignorancia, forjar en nuestra entidad una conciencia colectiva mediante el uso del idioma castellano, constituyen tareas inaplazables.

La urgencia no debe significar precipitación. Debe procederse aceleradamente, al ritmo de nuestro tiempo, pero sin tanteos ni improvisaciones.¹

283 1 Para una mayor información de todo lo referente al IIISEO, *vid.* Folleto del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca.

Por supuesto, no se abrigó jamás la esperanza de que el Instituto —ni éste ni otros— resolviera el problema de Oaxaca, esencialmente de orden económico y cuyas raíces calan en la profundidad de los siglos. No, el problema es de tal seriedad que reclama medidas a nivel político superior y no sólo concierne a esta entidad, sino a otras, y al país en general: es un problema palpitante, una bomba de tiempo que no debe contemplarse inconscientemente. Sin embargo, el IIISEO, por un lado, representa la conciencia exigida y, por otro, ofrece un intento de planeación lingüística, entendida como una parte muy importante del problema de integración. Creemos firmemente que la integración puede darse por el camino del respeto entre las culturas en contacto. La historia ya nos ha dado prueba de ello, y, por fortuna, tenemos en la actualidad un ejemplo precisamente en el estado de Oaxaca. ¿Quién podría dudar de la integración de la zona del Istmo de Tehuantepec? Que se usen más o menos los trajes regionales, que se baile —en el mundo juvenil— ya menos la zandunga, no son rasgos de pertinencia suficiente como para negar el espíritu autóctono que vibra en el ambiente todo. Las costumbres que devienen normas de conducta no son totalmente peculiares del mundo occidental; la lengua indígena no se ha dejado apagar, y los hablantes, niños y adultos, denotan un señalado orgullo de su bilingüismo; un 65% del pueblo es bilingüe. En resumen, queremos propiciar conscientemente este tipo de integración; que el pueblo se sienta y actúe orgulloso de su etnia y seguro de su mexicanidad, como intelectuales y artistas de la talla de Andrés Henestrosa y Francisco Toledo.

¿Y qué puede hacer un instituto como el IIISEO para lograr una integración semejante? Quizá poco; el Istmo no necesitó de ningún organismo de este tipo para alcanzar un alto grado de integración; fueron circunstancias, básicamente, de orden económico las que ahí actuaron. Pero el IIISEO sí puede preparar a un grupo de indígenas bilingües en especialidades diversas, todas encauzadas al problema de integración planteado sobre bases científicas, para que en un futuro —si no inmediato, sí próximo— los grupos étnicos puedan, *por sí mismos*, apuntar las mejores soluciones para alcanzar este objetivo, no obstante lo adverso —muchas veces— de las circunstancias. Por ello en el IIISEO, junto a la docencia se debe impulsar la investigación, que implica no sólo la búsqueda, sino la retroalimentación de la teoría y la práctica. La estructura académica del IIISEO queda ilustrada, enseguida, con el esquema de su pirámide educativa.

Cada uno de los niveles educativos de la estructura académica está reconocido oficialmente por la Secretaría de Educación Pública, de manera que los alumnos que determinan no continuar sus estudios en el IIISEO, quedan incorporados a ciclos terminales de estudio que les permiten, si lo desean, proseguir su capacitación profesional en otras instituciones. Este sistema nos garantiza que quienes permanecen en el Instituto están realmente interesados en el problema de integración social.

Promotores. Hasta la fecha han salido seis generaciones de promotores, que comprenden, en su totalidad, 405 egresados. Su trabajo de campo fue organizado por el Departamento de Investigaciones del propio IIISEO. El material que los promotores manejan fue diseñado por los investigadores y cubierto por aquéllos en sus comunidades de origen, donde desempeñan su trabajo. Debemos tomar en cuenta que tanto la breve y acelerada preparación del promotor —sólo un año escolar a nivel posprimario—, como las condiciones inhóspitas en que labora, limitan en gran medida la realización de su tarea. Sin embargo, se señalan rumbos y se recogen y evalúan experiencias.

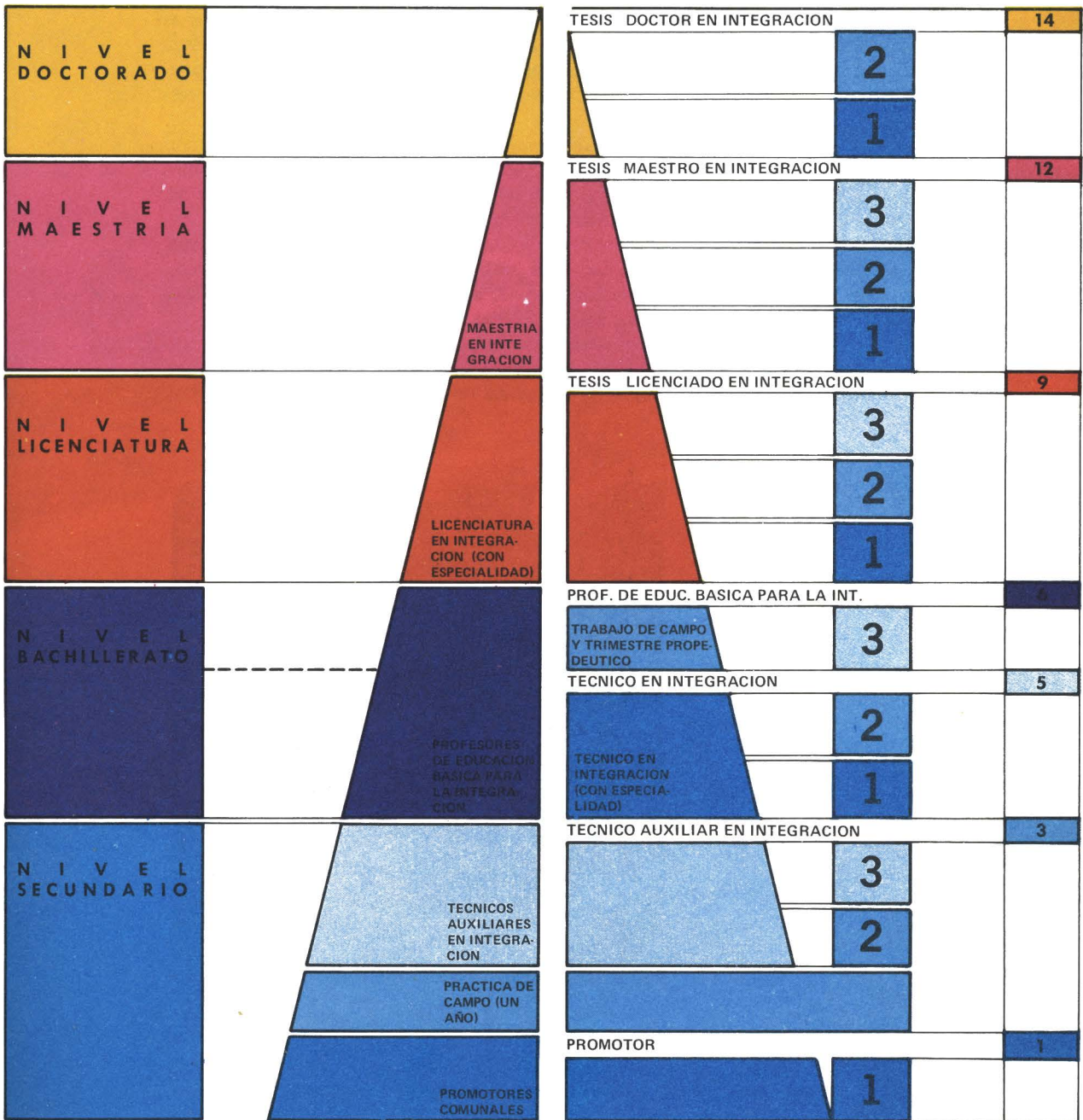
Como punto de partida de la fase práctica de nuestro proyecto de planeación lingüística, los promotores inician su labor, en sus respectivas comunidades, con un grupo de niños a quienes aplican el *Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas*, elaborado por el IIISEO con la participación de El Colegio de México (Cf. capítulo 2). Con ello aspiramos a que los niños indígenas, al ingresar en la Escuela Primaria, puedan tener acceso a los libros de texto —por supuesto escritos en español— que se les distribuyen oficialmente. Los promotores realizan diversas actividades tendientes a suplir, de alguna manera, la educación preescolar que, desafortunadamente, no llega a esas zonas marginadas. Dado que en su

NIVELES ACADÉMICOS

SALIDAS

AÑOS ACADÉMICOS

SUMA DE AÑOS ACADÉMICOS



NIVEL POST-PRIMARIO

NOTA. TODOS LOS CURSOS SON INTENSIVOS.

programa de estudios contaron con una serie de cursos de zootecnia, agricultura, construcción, mejoramiento del hogar rural, etc., están en condiciones de fungir como agentes de cambio de la comunidad en general.

Técnicos auxiliares en integración. 28 promotores, después del tiempo de trabajo requerido en las comunidades, han vuelto a la institución a continuar sus estudios a nivel de secundaria y han egresado con el grado de técnicos auxiliares en integración. Su labor consiste en dar asesoría a los promotores de su región. Asimismo reportan una serie de datos de sus experiencias en el campo, que permiten la continuidad de las investigaciones.

Profesores de educación básica para la integración. En el nivel de bachillerato, han egresado cuarenta profesores para incorporarse a las tareas docentes de las comunidades de donde proceden, de manera que la instrucción primaria en las zonas indígenas se lleve a cabo en el marco de la integración social.

Licenciados en integración social. Han egresado treinta licenciados que realizan sus labores profesionales en instituciones educativas, particularmente de carácter técnico, colindantes con las zonas indígenas; de esta manera, su labor de docencia e investigación está abocada a la integración de los grupos étnicos.

Maestros y doctores en integración social. Un grupo interdisciplinario de profesionistas —médicos, pedagogos, sociólogos, ingenieros, lingüistas, antropólogos— han cursado estudios de maestría en integración. Algunos de ellos forman parte del cuerpo docente del Instituto.



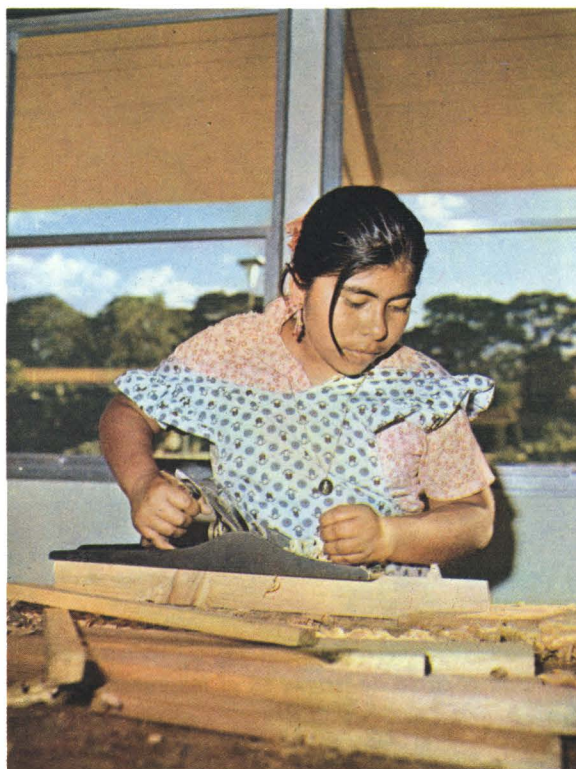
*El trabajo en la comunidad.
Construcción de viviendas.*



Durante el curso de lengua en el laboratorio.



En una práctica de zootecnia.



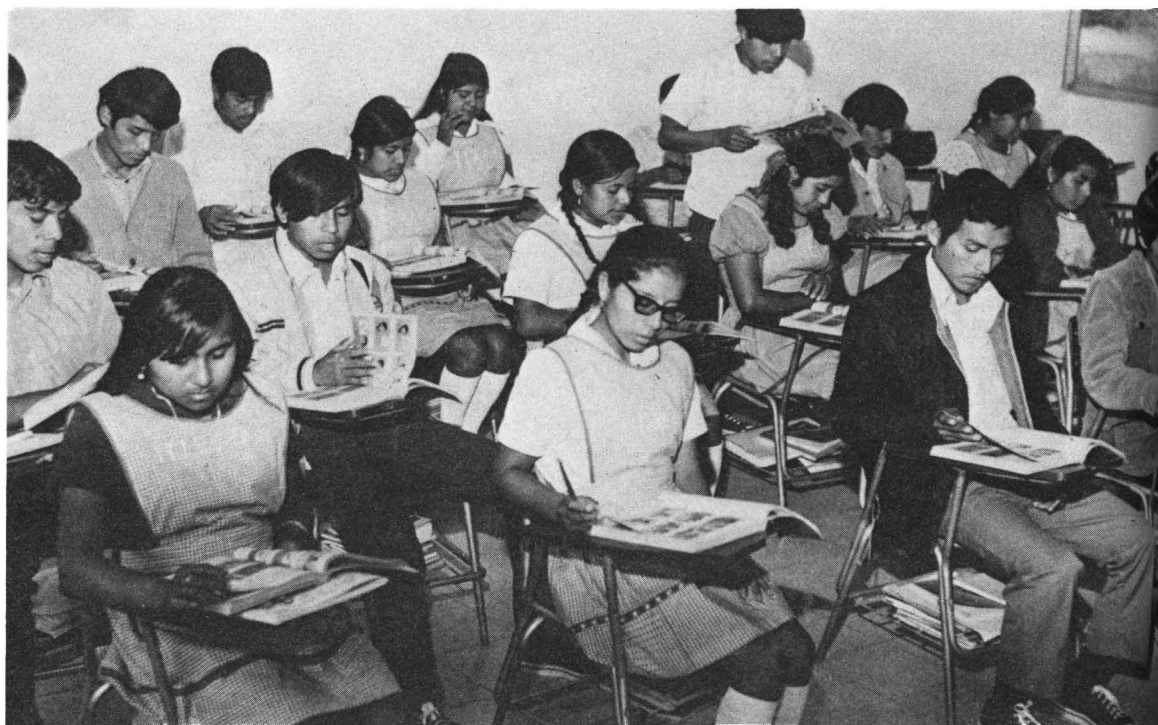
En el taller de carpintería.



Curso práctico de agricultura en el IIISEO.



Promotoras en el taller de carpintería.



Los maestros de educación básica en un curso teórico relacionado con la metodología para la aplicación del Método de Castellanización.



Los estudiantes de la licenciatura salen de sus aulas en las instalaciones del IIISEO en Nazareno, Xoxo, Oaxaca.



2. EL MÉTODO IISEO

A. CONSIDERACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL MÉTODO IISEO

Se decidió elaborar un método apoyado en los principios del audiolingual, y con el refuerzo de ilustraciones —o sea, dentro del enfoque metodológico conocido como *audiovisual*—, evidentemente porque ésta se consideró una buena fórmula para las circunstancias generales del medio en que se habría de aplicar, y no, como pudiera pensarse, por ser el método audiolingual el más extendido en uso.¹ Hemos considerado, además, la ayuda sustantiva dada por la amplia información que se tiene sobre este método a causa del cúmulo de ataques o elogios que, quiérase o no, ayudan a conformar la opinión de quienes planean una tarea de enseñanza de segundas lenguas.

No cabe duda que un momento crucial en lo referente a la enseñanza formal en una segunda lengua se da a finales del siglo XIX con el rompimiento epistemológico que atañe al campo de la psicología. En lo que concierne a la experimentación científica, Alemania abre el primer laboratorio en 1879, lo que da origen al surgimiento de laboratorios con este fin en los Estados Unidos. Ésta es la razón por la cual se empieza a considerar como *ciencia* a la psicología, “y las teorías resultantes de sus investigaciones en estos años [...] ejercen una fuerte influencia sobre los sistemas educativos y la enseñanza de lenguas”.² Se efectúa cuando se separan los psicólogos funcionalistas de los estructuralistas. Los primeros pugnan por dejar de lado la introspección y ver más de cerca los comportamientos que pueden observarse objetivamente. La aplicación directa de la nueva teoría psicológica “proviene de los conceptos de conducta operante y aprendizaje instrumental formulados por Skinner, quien, al señalar que el comportamiento verbal ejemplifica el comportamiento operante, describió también el mecanismo para establecer nuevos hábitos lingüísticos”.³ Este mecanismo permite afirmar que “en toda conducta verbal bajo control de estímulo, hay tres sucesos que deben tomarse en cuenta: el estímulo, la respuesta y el refuerzo”.⁴ El conductismo no tomó de inmediato cuerpo como método de enseñanza; antes había de aparecer Leonard Bloomfield, quien, dentro de la corriente iniciada por el antropó-

1 Cf. Jakobovits, *Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues*, p. 36: “El método más extendido para la enseñanza de lenguas extranjeras actualmente, el llamado «nueva llave», que ha prevalecido desde la década de los cuarentas, es el audiolingual...” Al respecto Anthony y Norris dicen: “«¿Qué método de enseñanza utiliza usted?» Haga esta pregunta a la mayoría de los maestros de lenguas extranjeras [...] y la respuesta será: «el audiolingual», «el enfoque oral», el método aural-oral», «el método lingüístico» [...]. Un examen de algunos artículos de revistas; un vistazo a las instrucciones de los nuevos libros de texto (e incluso revisiones de algunos viejos) nos confirmarán esto: el método aceptado es audiolingual. La mayor parte de nosotros lo usa, o por lo menos dice usarlo” (“Method in Language Teaching”, en *Readings on English as a Second Language: for Teachers and Teacher-Trainees*, de Croft, p. 44).

2 Chastain, *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*, p. 13.

3 Anthony y Norris, *Op. cit.*, p. 46.

4 Skinner, *Verbal Behavior*, p. 81.

logo-lingüista Franz Boas desarrolla, como producto de su trabajo entre las tribus indias, la lingüística descriptiva; a esto hay que añadir lo poco que Bloomfield simpatizaba con los llamados métodos tradicionales, y lo bien que le habían funcionado en sus trabajos de campo las técnicas de estímulo y respuesta orales; todo ello le hizo adherirse pronto a la nueva corriente.⁵ Más tarde, alrededor de los años cincuenta, Bloomfield venía aplicando a la *Army Specialized Training Program* (ASTP) el método lingüístico. “Hacia el año 1950 dos tendencias destacan en el campo de la enseñanza de lenguas. Dos corrientes de ideas dieron origen al nacimiento en los Estados Unidos y en Europa de dos tipos de métodos distintos. El «audiolingual» o método de Glattsonburry, que es, de hecho, la prolongación y la modernización de las técnicas del ASTP en los Estados Unidos, y el audiovisual o estructuro-global, un producto de CREDIF [...] en Saint-Cloud, Francia. Estos dos tipos de método han tenido una amplia influencia sobre la enseñanza de lenguas en todo el mundo.”⁶ Después de 1952, los discípulos de Bloomfield los adaptaron a la situación escolar⁷ (Cf. segunda parte, sección C). Así, el método audiolingual se desprende de la lingüística descriptiva y de la psicología conductista.⁸

Nunca un cambio en el aspecto teórico y metodológico para la enseñanza de lenguas había sido tan explicitado. Los juegos de libros de texto, ya sea con intención o sin ella, dan margen a que la crítica embista. Nada ha quedado en entredicho: datos del surgimiento, criterios para elaborarlos, técnicas de aplicación y procedimientos de evaluación. Para todo ello se tiene respuesta. Las premisas básicas son contundentes:

- 1) El lenguaje es, primeramente, el habla, y la escritura es un derivado secundario;
- 2) la instrucción de las lenguas extranjeras debe progresar, según la secuencia *escuchar, hablar, leer y escribir*;
- 3) el lenguaje consiste en un conjunto complejo de hábitos aprendidos por la práctica y la analogía;
- 4) la adquisición de los hábitos de una lengua extranjera se acelera considerablemente al estructurar la materia y ordenarla en una serie de pasos mínimos graduados;
- 5) la práctica es más eficaz si se refuerza premiando las respuestas terminales deseadas;
- 6) el aprendizaje de las lenguas extranjeras se mejorará sustancialmente si están presentes factores motivacionales positivos de la enseñanza.⁹

El método audiolingual debe responder a todos estos presupuestos básicos a través, primordialmente, de una combinación de la memorización imitativa y la analogía de frases dadas, y la práctica de la estructura como componente fundamental de la enseñanza de lenguas. “Por tal causa, puede ser incluido dentro de la categoría general —designada por Carroll— de la teoría audiolingual de hábito.”¹⁰ Un método de

5 Cf. Chastain, *Op. cit.*, p. 18.

6 Mackey, *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, p. 209.

7 Cf. Chastain, *Op. cit.*, pp. 17 y 23.

8 Cf. Carroll, *The Study of Language: A Survey of Linguistics and Related Disciplines in America*, p. 183. Se tiene como antecedente de este viraje en la enseñanza de lenguas la orientación que, en el *English Language Institute* de la Universidad de Michigan, propiciaban Charles C. Fries y Robert Lado. El primero “plantea el esquema de un procedimiento basado en la premisa de que, por lo menos en la preparación de los materiales, debe llevarse a cabo en un principio un análisis lingüístico del inglés y de la lengua materna del estudiante, para exponer exactamente en qué aspectos son diferentes las dos lenguas, y de ahí indicar las clases de elementos que el alumno debe «desaprender» y el tipo de hábitos nuevos que debe adquirir [...]. Fries considera necesario preparar materiales distintos para hablantes de lenguas extranjeras diferentes”.

9 Cf. Lado, “Principles of Languages Teaching”, en *Language Teaching, a Scientific Approach*, pp. 49-53; Chastain, *Op. cit.*, capítulos 2 y 3, y Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, pp. 36-41.

10 Chastain, *Op. cit.*, p. 30.

enseñanza de lenguas de tal suerte revolucionario, no encontró un campo de serenidad, sino que, por un lado, se enfrentó a un grupo de simpatizantes decididos a aplicarlo sin reservas, llegando así, a veces, como Brooks (1960), a declarar que este método “establece en el estudiante, dentro del salón de clases, un sistema dual [...] en el que la lengua materna y la segunda lengua se coordinan, pero no se confunden. El bilingüismo se encuentra implícito claramente en los límites de lo posible”;¹¹ por otro lado, se enfrentó a severos ataques de los que mencionaremos dos, por decir algunos: Chastain afirma que “las declaraciones de que los procedimientos de la «clave nueva» producirían bilingües graduados no se han realizado”.¹² Jakobovits señala, por su parte, que “gracias a la consistencia y a la pureza con las que el método audiolingual ha sido [...] aplicado, podemos probar su ineficacia y buscar algo potencialmente mejor”.¹³ Sin embargo, W. Rivers observa con serenidad: “La experiencia ha demostrado que el método audiolingual puede ser muy apropiado para la enseñanza de niños; a ellos les gusta la mímica y la actuación de roles, con cuya actividad pueden aprender mejor que por medio de las explicaciones”.¹⁴

Con todo, el entusiasmo por el método audiolingual, dice Hanzeli, empieza a decaer alrededor de 1967. Se refiere a un “estancamiento” de métodos en general, y en particular a una pérdida de impulso del audiolingual. El método mismo propició su evaluación, tanto para quienes lo analizaron fuera de su aplicación directa, como para quienes lo aplicaron con el fin de recabar datos empíricos. La crítica surgió “mientras los lingüistas descriptivos estaban en medio de la revolución audiolingual y mientras su influencia estaba en apogeo [...] y los psicólogos cognoscitivos empezaron a cuestionar la validez de las teorías de aprendizaje de estímulo-respuesta sobre las cuales estaban basadas sus técnicas de enseñanza...”.¹⁵ En 1957, Chomsky publica su libro *Estructuras sintácticas*, en el que se encuentra el germen de la escuela transformacionalista. En 1959 revisa el libro de Skinner, *Verbal Behavior*. El resultado de estos dos trabajos prueba que la lengua es de una complejidad mayor a la que se le otorga en la teoría conductista. En resumen, se trataba de mostrar que mientras la lingüística descriptiva sólo se concretaba a describir la lengua, la transformacional, en cambio, la penetraba. Había que rechazar toda teoría conductista en el proceso de aprendizaje de la lengua. Algunos lingüistas han considerado que la crítica de Chomsky fue devastadora, y afirman que acabó para siempre con la psicología conductista, en cuanto a su aplicación a la conducta del lenguaje humano.¹⁶ Los que siguen el modelo generativo-transformacional consideran que “la gente puede desarrollar una representación de la gramática de su lengua de dos maneras: los niños se formulan una serie de representaciones gramaticales, tomando como base las frases que han experimentado. Cuando las nuevas frases no corresponden a su gramática en un momento determinado, el niño la modifica para acomodar las nuevas frases de una manera conveniente”.¹⁷ “El propósito principal [de esta teoría] fue sugerida por Halle (1962), quien se fundaba en el hecho de que los niños *reestructuran* su gramática de tal manera que adaptan y simplifican la gramática del lenguaje que oyen de sus padres. Esto presupone que las nuevas formas aparecen en la lengua espontáneamente, [...] lo que motiva una reestructuración gramatical”.¹⁸

Otro hecho importante, que ha surgido en el campo de la enseñanza de segundas

11 Brooks, *Language and Language Learning. Theory and Practice*, p. 48.

12 Chastain, *Op. cit.*, p. 78.

13 Jakobovits, *Op. cit.*, pp. 26-27.

14 Rivers, *Op. cit.*, p. 48.

15 Chastain, *Op. cit.*, pp. 23-24.

16 Cf. Smith, *Toward a Practical Theory of Second Language Instruction*, pp. 3-4. Vid. también Chastain, *Op. cit.*, p. 79.

17 Bever y Langendoen, “The Interaction of Speech Perception and Grammatical Structure in the Evolution of Language”, en *Linguistic Change and Generative Theory*, de Stockwell y Macaulay, p. 38.

18 *Ibidem*, p. 79.

lenguas, es el tipo u orden de relación que existe entre adquisición y aprendizaje. Aquí entra en juego el discutido punto crucial de en qué medida, en la enseñanza de una segunda lengua, debe atenderse a la consideración de que, para adquirir la lengua materna, el niño sigue los pasos que llevan de la estructura profunda a la superficial.¹⁹ También, y no menos importante, es el hecho de tomar en cuenta las muchas experiencias que necesariamente lleva acumuladas quien pasó ya por el largo recorrido para llegar al dominio de la lengua materna. ¿Cuáles de estas experiencias, entonces, deben aprovecharse, concreta y tácitamente, para la enseñanza de una lengua extranjera? ¿Si, además, acumulamos la interrogante de Lenneberg, quien, como tantos otros investigadores, pregunta si “no sería posible que la habilidad de la lengua, en lugar de ser consecuencia de la inteligencia, fuera su causa”?²⁰

Así, una a otra se han seguido las preguntas de fondo, hasta detenerse expectantes frente a la certeza de que “la gramática de una lengua contiene elementos que son universales, [. . .] el maestro debe recordar que hay estructuras comunes a la primera y segunda lenguas, y [. . .] debería centrarse en estas similitudes como un medio para utilizar los conocimientos gramaticales que los estudiantes poseen de su propia lengua para así facilitarles el aprendizaje de la segunda”.²¹ Por todo, bien se comprende la búsqueda ansiosa de estos universales en los trabajos teóricos de los que se servirá la lingüística aplicada. Pero este campo aún es oscuro. Lenneberg dice también que “el lenguaje no es aprendido por necesidad psicológica [. . .]. Se adquiere como elemento normal en el proceso típico de la maduración”.²² Y la propia madurez, requerida para la conquista del lenguaje, ¿en qué medida ayuda a deslindar o relacionar elementos de la experiencia en beneficio del aprendizaje? La respuesta a esto tendrá que darse en

19 Cf. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, p. 120. La complejidad de la relación de estos dos procesos se percibe con claridad al profundizar en algunos asentamientos de Lenneberg: “Del examen de la producción del habla, emergen los siguientes puntos:

1) Las correlaciones neuromusculares de los sonidos del habla son patrones de contracciones musculares, que se realizan siempre mediante el mismo sistema de músculos.

2) En la mayor parte de los casos, los procesos fisiológicos preceden a los acústicos de los sonidos del habla.

3) Para los sonidos individuales del habla, la duración de los procesos fisiológicos puede ser dos veces más prolongada que la duración de los procesos acústicos.

4) Puesto que la adecuación secuencial de los procesos musculares requiere de una previa planeación respecto a los procesos posteriores, la frecuencia de ciertos procesos está condicionada a otros que se presentarán más tarde; tal hecho puede ser presentado como prueba de que la secuencia al nivel neuromuscular no se efectúa por un mecanismo asociativo.

5) Las correlaciones musculares interdigitales de los sonidos se reflejan en los más altos niveles de la segmentación. Este ordenamiento de los fenómenos en todos los niveles del habla y del lenguaje parece estar relacionado y muestra evidentes semejanzas formales” (*Idem*).

20 Lenneberg, citado por Chastain, *Op. cit.*, p. 111. Chastain habla del enfoque neurofisiológico, según el cual la primera etapa por la que pasa el niño es el aprendizaje del concepto. La segunda es el aprendizaje del sonido o sonidos que significan el concepto. Después el niño debe establecer una conexión de reflejo automático entre la unidad “palabra-sonido” y su “unidad conceptual” correlacionada. La siguiente etapa, privativa del ser humano, es el habla. Durante el proceso de adquisición transcurre un lapso temporal de dos a siete meses, desde el momento en que un concepto es escuchado hasta que pueda ser usado significativamente por el niño. Refiriéndose al enfoque generativo-transformacional de este problema, Chastain plantea el proceso de adquisición de la siguiente manera:

1) El niño usa palabras.

2) Al madurar sus funciones cognoscitivas, usa oraciones de una palabra.

3) Para lograr eficiencia y exactitud comunicativas, el niño progresa en el desarrollo de una gramática que le permite producir exactamente las expresiones que necesita.

4) Al aumentar más aún sus capacidades cognoscitivas se acerca y finalmente alcanza el nivel adulto del habla. Su simple gramática adquiere la complejidad de la gramática adulta. (Cf. Chastain, *ibidem*, pp. 109-115.)

21 *Ibidem*, pp. 91-92.

22 *Ibidem*, p. 113.

combinación con la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas.

El aporte teórico con el que se cuenta hoy en día para emprender la tarea práctica de la enseñanza de una segunda lengua es abundante, sugerente y extendido en diversas disciplinas, si bien es cierto que, ahora quizá como nunca, es intrincado y discutido. Hoy por hoy, habremos de considerar de alguna manera como tradicional la teoría del conductismo con su enfoque mentalista, a la que se une la visión neurofisiológica.²³ La psicolingüística, por su parte, nos ofrece datos muy concretos sobre algunos principios a seguir en la enseñanza de una lengua extranjera; conclusiones que se desprenden de descubrimientos psicológicos y neurofisiológicos, que fueron el origen de esta nueva disciplina.²⁴ Ellos son:

- 1) El material lingüístico debe presentarse siempre *en situación*, para que se puedan llegar a percibir los conjuntos lingüísticos desconocidos a través de la estructura de los conjuntos conocidos, lingüísticos o de otra especie. Si, por añadidura, es posible relacionar esa «situación» con ciertas necesidades del alumno, el procedimiento creará una motivación muy favorable para el aprendizaje.
- 2) La presentación debe hacerse según el método estructuro-global, es decir, cada conjunto lingüístico, fonético o sintáctico, debe ir íntimamente ligado a un conjunto conceptual, de forma que constituya un auténtico *mensaje*. De aquí que la presentación no pueda limitarse, en modo alguno, a fonemas aislados, ni siquiera a vocablos aislados.
- 3) La longitud de los «modelos» propuestos debe limitarse a unas cuantas unidades (silábicas), a causa del *carácter limitado de la memoria* humana.
- 4) La enseñanza de una lengua extranjera no puede apoyarse en una motivación comparable a la del aprendizaje de la lengua materna; es preciso introducir una *nueva motivación*.
- 5) La enseñanza de una lengua extranjera debe estar basada en la *asimilación de hábitos lingüísticos* —y no en el análisis teórico de fenómenos lingüísticos, con el que se corre el riesgo de destruir la asimilación estructuro-global.²⁵

Huelga decir que en los puntos 1 y 4 se hace necesario el manejo de las herramientas que modelan el contorno sociolingüístico en que ha de funcionar la enseñanza.

Semejante panorama teórico, referido a la lengua en general, reclama de los lingüistas aplicados a la enseñanza de lenguas una tarea que aspire a colaborar de manera científica en el campo de las investigaciones empíricas. Por ello, no parecen extrañas las palabras, de alguna manera terminantes, de Chastain: “Ni los lingüistas transformacionales ni los psicólogos cognoscitivos se interesan en la pedagogía de lenguas modernas en sí. Su interés se fija en el aprendizaje y la lengua en general. De hecho, los lingüistas generativos mantienen que, en el estado presente de los conocimientos, nada tienen que decir al maestro de lenguas”.²⁶ “Mi propio sentimiento [dice Chomsky] es que, de nuestro conocimiento de la organización de la lengua y de

23 Cf. *ibidem.*, p. 87. Chastain dice: “La teoría cognoscitiva sostiene que la mente procesa la información que ha de ser aprendida. Para que este procesamiento sea eficiente al máximo, el material debe ser significativo. La mente no es una computadora. No absorbe simplemente la información en pedazos que nunca olvida. Todo indica que organiza la información que recibe en trozos significativos que relaciona con la información ya contenida en la estructura cognoscitiva del individuo” (*Idem*).

24 Cf. Grève y van Passel, *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, p. 55.

25 Grève y van Passel, *ibidem*, pp. 66-67.

26 Chastain, *Op. cit.*, p. 89.

los principios que determinan su estructura, no se puede construir inmediatamente un programa de enseñanza [...]. Lo único que podemos es sugerir que se diseñe un programa de enseñanza que pueda permitir el libre juego de los principios creativos que los humanos llevan en el proceso de aprendizaje de lenguas, y, supongo, en el aprendizaje de cualquier cosa. Pienso que probablemente deberíamos tratar de crear un ambiente lingüístico rico para la heurística intuitiva que el ser humano normal posee automáticamente.”²⁷ Lo anterior hace decir a Pit Corder que Chomsky, ahora, se sitúa en una de las posiciones inductivas más extremas.²⁸

Sobre todo pensamos que Chomsky abre la compuerta de las posibilidades a quienes pretenden enseñar lengua. El problema de presentar al alumno las reglas gramaticales por la vía de la deducción o la inducción, no es el punto a discutir, sino que lo es el momento específico, el “tino pedagógico, para manipular procedimientos, así como el manejo de materiales dúctiles. Según Ausubel, “el elemento crucial para determinar si el aprendizaje es mecánico o significativo es la *manera* en la que el material es aprendido. [Afirma que] la adquisición de grandes cantidades de conocimientos es sencillamente imposible en ausencia de material significativo”.²⁹

No cabe duda alguna: las diversas disciplinas de las que hemos hecho señalamiento son abrevaderos en los cuales el lingüista aplicado quisiera nutrirse hasta encontrar, en cada campo, una descripción de lengua tal, que le permitiera preparar a sus anchas un programa para la enseñanza de lenguas. Sin embargo, por el momento sólo la teoría lingüística está lo suficientemente desarrollada y es lo bastante rica en descripciones como para cumplir este objetivo. Pero se hace necesario señalar que esa contribución de la teoría lingüística no es directa. Así lo han declarado muchos teóricos de la lengua; Chomsky, por ejemplo: “Francamente soy un tanto escéptico con respecto a lo que pueden significar, para la enseñanza de lenguas, la comprensión y penetración alcanzadas en la lingüística y la psicología [...]. Es difícil creer que tanto la una como la otra hayan logrado un nivel de comprensión teórico tal que les pueda permitir apoyar una «tecnología» de la enseñanza de lenguas”.³⁰ Sin embargo, añade el aliento necesario y torna centelleante el futuro de la lingüística aplicada, y comprometedora la tarea de los ejecutantes: “Es posible —incluso probable— que los principios de la psicología y la lingüística, y la investigación en estas disciplinas, puedan proporcionar útiles esclarecimientos para el maestro de lenguas. Pero esto tiene que ser demostrado y no puede suponerse. Es el maestro de lenguas mismo el que debe validar, o refutar, cualquier proposición específica”.³¹ Abundaremos en citas: Thorne, en una entrevista que le fue hecha para la radio, responde a una pregunta acerca de lo que se podría aprovechar de la lingüística para la enseñanza de lenguas: “Ésta es la clase de preguntas que usted debería plantearle a un lingüista aplicado y no a un lingüista teórico. Como lingüista teórico, yo diría que no —no directamente. Todos los adelantos científicos siempre tienen [...] derivaciones tangenciales. Pero suele suceder que aquellos que trabajan en ese campo nunca perciben cuáles son.”³²

Del conjunto de datos concentrados en las páginas anteriores y del reclamo —un tanto exagerado— expuesto en el último párrafo, se desprende, paradójicamente, tanto lo áspero como lo atractivo de esta tarea, así como también se justifica nuestro empeño decidido por realizarla. En consecuencia habremos de referirnos, ahora, a las

27 Chomsky, citado por Corder, en *Introducing Applied Linguistics*, p. 334.

28 Cf. Corder, *idem*.

29 Ausubel, citado por Chastain, *Op. cit.*, p. 86.

30 Chomsky, citado por Corder, *Op. cit.*, p. 143.

31 *Idem*.

32 Thorne, citado por Corder, *idem*.

causas que determinaron nuestra opción por un método de la corriente audiolingual, con el refuerzo de técnicas audiovisuales.

Líneas atrás dijimos, y deseamos retomarlo aquí, que la ola de críticas al método audiolingual, aguda en el énfasis sobre el aprendizaje de memoria y en su base psicológica respaldada en el conductismo, trajo como consecuencia la resaca de controversias. Todo esto —también lo hemos esbozado— ha enriquecido, quizá como nunca, el campo de la lingüística aplicada.

Para terminar de exponer las razones que justifican nuestros puntos de vista, hemos elegido dos citas. Por supuesto, llevan la intención de manifestar, en voces autorizadas, la postura adoptada.

Wardhaugh, al comentar la utilidad o inutilidad de la serie de ejercicios “altamente estructurados” que se presentan en este tipo de materiales, y la pregunta que muchos lingüistas se plantean al respecto, dice: “¿Exactamente qué está aprendiendo un niño acerca del lenguaje cuando imita diálogos, cuando produce frases, cuando hace sustituciones, cuando transforma una frase en otra? De seguro no estamos enseñándole nada más hábitos fijos, totalmente improductivos [. . .]. También nos acusan a veces de truncar su actividad creadora, o, menos severamente, de no reconocer que el uso del lenguaje es una actividad creadora, y que la creatividad no puede ser alentada, o siquiera iniciada, mediante los tipos de ejercicios que empleamos. Sin embargo, los que critican estas prácticas no han mostrado hasta el momento cómo un alumno puede crear una segunda lengua *sin* estímulo, y ellos mismos no han tenido miedo de usar estímulos lingüísticos en su propia enseñanza, que se parecen mucho a los que hemos estado empleando nosotros durante largo tiempo. Es obvio que existe la necesidad de buenos estímulos en la enseñanza de lenguas, y ese tipo de ejercicios (mímica, expansión, sustitución y transformación) parecen ser necesarios en cualquier clase de enseñanza sistemática de una segunda lengua. ¡Sería una tontería que los tiráramos por la borda para navegar en el mar totalmente inexplorado de la creatividad!”³³

Al especular sobre el intrincado problema de la “competencia”, Wilga Rivers penetra en una zona altamente compleja, aquella que no encuentra, muy posiblemente, un juego paralelo entre los conocimientos del sistema lingüístico, que es aprendido en términos de un modelo abstracto, y los procesos psicológicos del uso lingüístico. De tal suerte que el maestro, al comprobar la competencia, o sea “el conocimiento del sistema lingüístico tal como un hablante nativo lo ha adquirido”, podrá penetrar la estructura lingüística y aclarar puntos de su materia; pero la penetración que haya logrado en ella el alumno no ayudará, precisamente, a aclarar el alcance de la comunicación que pueda tener en la lengua extranjera.³⁴ Obviamente, ésta es la preocupación del maestro de idiomas. Y W. Rivers opina que a esto han de atender “quienes elaboran gramáticas pedagógicas, y a la luz de lo que la gramática lingüística ha establecido, deberán decidir cuáles son los caminos más apropiados para organizar y presentar los materiales de enseñanza a los estudiantes, desde el punto de vista psicológico (en consecuencia, pedagógico)”³⁵ De ahí la necesidad de una tarea estrechamente coordinada entre quienes elaboran los materiales y quienes los llevan directamente a la práctica. Más aún, de ser posible, la docencia no debe ser tarea desconocida para los primeros. Éstas, son, pues, las razones que nos hicieron decidimos, y trabajar alentados por la voz de W. Rivers: “En el pasado, muchos maestros han adoptado sin reticencias las técnicas de la formación de hábitos porque todo parecía indicar que el lenguaje era un «juego de

33 Wardhaugh, “TESOL: Current Problems and Classroom Practices”, en *Teaching English as a Second Language. A Book of Readings*, de Allen y Campbell, pp. 11-12.

34 Cf. Rivers, *Speaking in many Tongues: Essays in Foreign-Language Teaching*, pp. 9-10.

35 Rivers, *ibidem*, p. 10.

hábitos». Ahora muchos están listos para aceptar un lema nuevo y empezar a inculcar reglas, con la esperanza de poder establecer la «conducta gobernada por reglas» [...]. De esta manera esperan llevar a sus alumnos más allá de los campos áridos de la repetición mecánica [...] hasta las praderas más verdes de la producción creadora de los enunciados en una lengua extranjera”.³⁶

B. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL MÉTODO IIISEO*

Base contrastiva

El método que hemos elaborado para la enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas responde, como ya dijimos, a los lineamientos generales de la enseñanza audiolingual de segundas lenguas. Sin embargo, dada la fragmentación lingüística del universo al que va dirigido, presenta ciertas desviaciones propias de la ortodoxia de esta metodología. Entre ellas, la más importante, sin duda, es la parcialidad de su carácter contrastivo. Por una parte, el elevado número de lenguas indígenas existente en la República Mexicana, y su amplia diversidad, impide elaborar un solo método que comprenda las diferencias de todas y cada una de ellas con respecto al español. Por otra parte, si tomamos en cuenta la carencia de estudios relativos a estas lenguas y su reducido número de hablantes, no sólo es incosteable, sino prácticamente imposible elaborar un método contrastivo específico para la lengua indígena de cada uno de los grupos minoritarios en particular. Frente a esta situación, optamos por un procedimiento parcialmente contrastivo: nuestro método se basa en la estructura interna del español, pero toma en cuenta aquellos puntos gramaticales en que todas o muchas lenguas indígenas difieren del castellano. Los puntos de que tenemos conocimiento son los siguientes:

1. Falta de género y número con manifestación morfológica.
2. Categoría de aspecto fundamentalmente, y no de tiempo.¹
3. Falta de un determinante tipo artículo.
4. Falta de construcciones reflexivas.
5. Un mismo equivalente para más de uno de los verbos *ser, estar, tener, haber*.
6. Flexión de persona y aspecto en los verbos que en secuencias verbales españolas van en infinitivo.²

36 *Ibidem*, p. 9. Chomsky, citado por Corder, dice: “Los maestros, en particular, tienen la responsabilidad de estar seguros de que las ideas y los propósitos (de los lingüistas) sean evaluados en su justo mérito y no pasivamente aceptados por la autoridad real o presupuesta” (*Op. cit.*, p. 143).

* El *Método audio-visual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas* fue elaborado por el Instituto de Investigación e Integración social del Estado de Oaxaca y por el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México con la participación directa de Gloria Bravo Ahuja, Rebeca B. de Peón, Gonzalo Celorio, Beatriz Garza Cuarón, Gerald Morris, Giorgio Perissinotto, Oralia Rodríguez y Jorge Suárez. Se contó con la asesoría antropológica de Margarita Nolasco. La revisión de esta obra fue hecha por Roberto Lado. La descripción general que de este método hacemos se basa en el prólogo del mismo, donde puede verse con mayor amplitud.

1 Por ejemplo:

Ka-bwezan djii-bi: estoy esperando que venga.

Ka-bwezan ñii-bi: estuve esperando que venga.

La forma zapoteca *ka-bwezan* por el prefijo *ka-* indica que la acción es continua, pero no si es presente o pasado y equivale tanto a *estoy esperando* como a *estuve esperando*. *Método*, p. XXII.

2 Por ejemplo:

<i>ta</i>	<i>r-aka-lu'</i>	<i>r-ulda-lu'</i>	
(interrogativo)	<i>sab-es</i>	<i>cant-as</i>	¿Sabes cantar?

(*r-* es el prefijo de aspecto habitual; *-lu'* el sufijo de 2a. persona). *Ibidem*, p. XXIII.

7. Complementos locativos sin preposición.³
8. Formas verbales en vez de adjetivos.⁴
9. Interrogación total por medio de partículas y no por medio de entonación.
10. Construcciones de los dos nombres yuxtapuestos, en vez de dos nombres unidos por preposición.⁵
11. Diferencias en la posición de los modificadores verbales.⁶
12. Orden distinto a sujeto-verbo-objeto.⁷
13. Menor diferenciación en los demostrativos.⁸
14. Distintas categorías de personas.⁹

Potencialmente, cualquier alumno indígena encontrará cierta dificultad para aprender las construcciones españolas correspondientes a los puntos lingüísticos arriba mencionados. Por ello, en nuestro método insistimos en estas diferencias incluyendo un mayor número de ejemplos y de ejercicios al respecto y procurando no acumular estas posibles dificultades en una sola lección, sino distribuirlas equilibradamente a lo largo del curso.

Organización lingüística.

Como hemos venido diciendo, uno de los problemas fundamentales a que se enfrenta el lingüista aplicado es sin duda la selección y la distribución de las estructuras gramaticales y del léxico que habrá de enseñar al estudiante: qué porción del sistema ha de incluirse en un método y cómo ha de repartirse esa porción lingüística seleccionada.

1. Estructuras gramaticales.

a) Selección.

Nuestro método pretende enseñar *oralmente* el español a niños de edad *preescolar* para que se incorporen, con un manejo mínimo de la lengua, a los niveles de la educación escolarizada. Partiendo de esta base, los criterios específicos para la selección de estructuras son los siguientes:

- *Lengua hablada*. En el método se introducen sólo estructuras que pertenecen a la lengua oral. Hemos excluido, por tanto, aquellas construcciones que responden con evidencia a la lengua escrita.
- *Frecuencia y sencillez*. Se han eliminado las construcciones gramaticales que

3 Por ejemplo:

<i>chann</i>	<i>itua</i>	
<i>voy</i>	<i>Oaxaca</i>	Voy a ir a Oaxaca.
<i>bare'-ba</i>	<i>rii</i>	
<i>salió</i>	<i>aquí</i>	Salió de aquí. <i>Idem.</i>

4 Por ejemplo:

<i>na-dzitsi-lu'</i>	eres enojón
<i>bi-dzitsi-lu'</i>	te enojaste. <i>Idem.</i>

5 Por ejemplo:

<i>tisi basi</i>	pared (de) ladrillo. <i>Idem.</i>
------------------	-----------------------------------

6 Por ejemplo:

<i>ai</i>	<i>ru</i>	<i>kadziñ</i>	
<i>no</i>	<i>más</i>	<i>quiero</i>	no quiero más. <i>Idem.</i>
<i>Kladzi-ru-n</i>	<i>nissa</i>		
<i>quier-más-o</i>	<i>agua</i>		quiero más agua. <i>Idem.</i>

7 Por ejemplo:

<i>gudziin</i>	<i>naa</i>	<i>tubi</i>	<i>zhittu</i>	
<i>compré</i>	<i>yo</i>	<i>una</i>	<i>calabaza</i>	yo compré una calabaza.

8 Por ejemplo, en mixteco: *ya* este; *ka* ese, aquel. *Idem.*

9 Por ejemplo, en mazateco: 1a. sg., 2a. sg., 3a. sg. (pero no diferencia masculino de femenino), 1a. pl. inclusivo, 2a. pl. exclusivo, 2a. pl. *Idem.*

pueden ser más o menos reemplazadas por otras más frecuentes o más sencillas sin alterar mucho el significado.

- *Fondo activo y fondo pasivo*. En el método, particularmente en las últimas dos unidades, se introducen varias construcciones en calidad de fondo pasivo, debido a su complejidad o a su poco rendimiento funcional. No esperamos que el alumno las produzca, y por tal motivo estas estructuras no se ejercitan en las lecciones en que aparecen; pero creemos conveniente que al menos las entienda.

A continuación presentamos una lista de las estructuras gramaticales que aparecen en el método.¹⁰

1. Cláusulas independientes.
 - 1.1 Sin sujeto.
 - 1.1.1 Existenciales: *hay pocos animales*.
 - 1.1.2 Meteorológicas: *llueve, hace frío*.
 - 1.1.3 Indefinidas: *venden barato*.
 - 1.1.4 Con *se*: *se arreglan zapatos*.
 - 1.2 De sujeto y predicado: *tu amigo no vino*.
 - 1.3 Las anteriores en variedades declarativa, imperativa, negativa e interrogativa.
2. Predicado.
 - 2.1 Intransitivo: *Juan corrió*.
 - 2.2 Transitivo: *comió toda la carne*.
 - 2.3 Bitransitivo: *le dio un dulce al niño*.
 - 2.4 Pseudotransitivo: *tengo un perro; cuesta un peso*.
 - 2.5 De verbo *ser* + sustantivo / adjetivo / frase adverbial: *él es maestro, él es viejo, él es de aquí*.
 - 2.6 De verbo *estar* + adjetivo / adverbio: *está enfermo, está aquí*.
3. Núcleo verbal.
 - 3.1 Verbo de movimiento + *a* + infinitivo: *vino a pagar*.
 - 3.2 Verbo modal + (*a*) + infinitivo:
puede caminar, tiene que trabajar, acostumbra comer temprano.
 - 3.2.1 Construcciones truncadas: *tiene que venir pero no puede*.
 - 3.3 Verbo aspectual + preposición + infinitivo/gerundio:
empezó a sembrar, terminó de sembrar, sigue sembrando.
 - 3.4 Perífrasis: *estar* + gerundio
ir + *a* + infinitivo
estar + participio
haber + participio
 - 3.5 Las construcciones anteriores más pronombres átonos: *te lo regalo, lo puede hacer*.
 - 3.6 Modificadores del verbo: *casi, sólo, ya, mucho, poco, bastante, todavía, quizá, siempre (+ si / no), que, tal que, ojalá que*.
 - 3.7. Complemento predicativo (adjetivo, participio, gerundio): *lo encontró dormido, lo vio rojo, lo vio trabajando*.

10 Frente a la diversidad de nomenclaturas empleadas en la descripción de lenguas, hemos optado, convencionalmente, por seguir la terminología de uno de los autores del método, Jorge Suárez.

4. Complementos del predicado.
 - 4.1 Temporal: frases nominales: *el lunes pasado*.
Preposición + sustantivo: *de noche*.
Hace/durante + frase nominal: *durante la fiesta, hace un año*.
Adverbio + de/para + infinitivo: *temprano para ir*.
 - 4.2 Locativo: adverbio: *aquí, ahí*, etc.
Preposición + frase nominal/adverbio: *en la casa, desde aquí*.
 - 4.3 Instrumental y comitativo: *con/sin* + frase nominal:
vino con el hijo, lo ató con el mecate.
 - 4.4 Final: *para* + frase nominal: *lo compró para la fiesta*.

5. Frases nominales.
 - 5.1 Con núcleo sustantivo.
 - 5.1.1 Modificadores:
 - Determinantes: artículo, demostrativo.
 - Cuantificadores: todos, cada, algún, otro.
 - Numerales.
 - Posesivos.
 - Adjetivos.
 - Cláusula relativa.
 - 5.2 Sin núcleo sustantivo.
 - 5.2.1 Modificador + adjetivo/cláusula relativa/adverbio/posesivo:
el bueno, ese que perdí, éste de aquí, el mío.
 - 5.2.2 *Lo* + más/mejor + que + verbo en subjuntivo:
lo que quiera, lo mejor que tenga.

6. Cláusulas subordinadas.
 - 6.1 Objetivas.
 - 6.1.1 *Que* + verbo en indicativo/subjuntivo: *vi que venía, quiero que salga*.
 - 6.1.2 Verbo en infinitivo + frase nominal: *vi salir a tu hijo*.
 - 6.1.3 Dubitativas: *no sé cuándo viene*.
 - 6.2 Subjetivas: *es necesario que vengas*.
 - 6.3 Temporales: *cuando/mientras* + indicativo/subjuntivo.
antes-que/después-que + indicativo/subjuntivo.
antes-de/después-de + infinitivo.
 - 6.4 Finales: *para* + infinitivo.
para que + subjuntivo.
 - 6.5 Causales: *porque*.
 - 6.6 Concesivas: *aunque*.
 - 6.7 Condicionales: Indicativo: *si lo veo lo compro*.
Subjuntivo: *si lo viera lo compraba*.
Condicionales: *si lo hubiera visto lo habría comprado*.
Modales: Preposición + infinitivo: *pasó sin saludarme*.
Gerundio: *salió persiguiéndolo*.
 - 6.9 Relativas: Indicativo: *dame la cesta que está vacía, dame una cesta que esté vacía*.

7. Construcciones comparativas: *tan bueno como él, menos bueno que éste, más bueno que éste*.

8. Introdutores oracionales: *entonces, pues*.

b) Distribución.

Las estructuras gramaticales seleccionadas se han distribuido a lo largo del método con los siguientes criterios:

- Desarrollo paralelo, a través de todas las unidades, de las construcciones nominales, verbales y adverbiales, con el doble objeto de que el alumno disponga de cierta variedad en su expresión y de que no acumule dificultades en una misma lección.¹¹
- Equilibrio entre el carácter básico y la dificultad de una construcción, en la inteligencia de que hemos recurrido a los rasgos más evidentes, dada la vulnerabilidad del criterio. Aparecen, en principio, primero las más y después las menos frecuentes. En muchas ocasiones, sin embargo, las formas más frecuentes son las más complejas o las más irregulares. En estos casos hemos tratado de conciliar ambos criterios a fin de no posponer construcciones que consideramos básicas; pero reduciendo, hasta donde es posible, su complejidad.¹²
- Distribución de una determinada construcción que puede ofrecer especial complejidad a un hablante de otra lengua a lo largo de varias lecciones, para que no se acumule la dificultad,¹³ por supuesto con las mismas limitaciones del criterio anterior.
- Aplazamiento de una construcción difícil cuando puede emplearse otra más sencilla aunque el significado no sea exactamente el mismo.¹⁴
- Rendimiento funcional.¹⁵
- Naturalidad de la expresión. En algunas ocasiones se enseña primero la construcción más compleja cuando ésta responde más cercanamente al modelo de la lengua hablada que la construcción simple equivalente.¹⁶

11 Por ejemplo, desde el punto de vista del sistema español, podría ser aconsejable presentar simultáneamente en contraste el presente, el pasado y el futuro perifrásticos, pero ello implicaría la introducción de tres paradigmas verbales diferentes en una misma lección. Optamos, entonces, por presentar esas formas en lecciones distintas y contrastar la nueva con la ya conocida. Cf. *ibidem*, pp. XXIII-XXIV.

12 Verbos como *ir, venir, ser* tienen conjugación irregular, pero son demasiado frecuentes como para posponer su enseñanza. La construcción con *haber* existencial (*aquí hay muchos árboles*) debe introducirse antes que una construcción con cláusula subordinada causal (*no lo vi porque estaba escondido*), ya que es más necesaria y menos compleja. Una vez conocidas las oraciones independientes, la construcción causal no ofrece ninguna dificultad especial, puesto que sólo se trata de anteponer *porque* a una principal. *Ibidem*, p. XXIV.

13 Un caso de este tipo lo constituyen los verbos reflexivos en español: por la forma se construyen igual o de modo muy semejante, pero manifiestan categorías semánticas muy diversas y con equivalentes dispares en otras lenguas. Por ejemplo:

- el objeto es igual que el sujeto: *me estoy bañando*;
- el reflexivo se refiere al objeto: *me corté la mano*;
- la acción es intransitiva, pero el verbo es obligatoriamente reflexivo: *me quedo*.

Dado que por su obligatoriedad, los pronombres átonos se presentan primero en función de objeto indirecto y luego directo, enseñamos primero los verbos reflexivos en que el pronombre está en alguna de esas dos funciones y en último término se introducen aquéllos en que la noción de objeto puede faltar por completo.

14 Por ejemplo, la construcción de sujeto indefinido con *se* puede ofrecer bastantes dificultades por falta de una construcción semejante en la otra lengua y por la confusión con otros valores de *se*; la presentamos bastante tarde en el método porque en muchos casos es posible recurrir a construcciones más sencillas, como la de sujeto en 3a. persona plural o incluso en 2a. persona singular o la. plural: *se venden refrescos: venden refrescos; en el pueblo se siembra maíz: en el pueblo sembramos maíz; para ir rápido se va por ahí: para ir rápido vas por ahí*.

15 No siempre fue posible determinar el rendimiento funcional con exactitud, y en muchos casos fue necesario guiarse por un criterio aproximado, pero en otros casos fue claro, por ejemplo (en orden decreciente), el indicativo, el subjuntivo y el condicional.

16 Por ejemplo, aun cuando la perífrasis *estar* + gerundio puede resultar un tanto compleja, se

- Semejanza con otra construcción. Cuando se enseña una determinada estructura que guarda semejanzas formales con otra incluida en la selección, se aprovecha el momento para enseñar la segunda, en la inteligencia de que el alumno podría asimilarla fácilmente por razón de analogía.¹⁷

Con estos criterios generales, se distribuyeron las estructuras seleccionadas a lo largo de las seis unidades que integran el método. En la primera unidad, sin embargo, dada la necesidad de abrir la compuerta de la comunicación elemental, se introdujo una sobrecarga de materiales indispensables para un manejo mínimo de la lengua, a saber:

- categorías y construcciones obligatorias: género, número, persona, determinantes, tiempo-modo, concordancia;
- estructuras sintácticas fundamentales: sujeto, predicados transitivos e intransitivos, verbos *ser* y *estar*, oraciones afirmativas, negativas, interrogativas e imperativas;
- palabras gramaticales fundamentales: pronombres personales y demostrativos, adverbios locativos, interrogativos, preposiciones, coordinantes.

(Vid. apéndice, cuadro núm. 24.)

2. Léxico

a) Selección.

Las unidades léxicas que se introducen en el método fueron seleccionadas con los siguientes criterios generales:

- *Frecuencia*: Procuramos que las palabras que aparecieran en el método fueran las de mayor frecuencia, es decir, las más usuales en español. Sin embargo, este criterio presenta ciertas limitaciones en tanto que no se cuenta con un diccionario de frecuencias adecuado a nuestras necesidades. Los existentes toman, parcial o totalmente, la lengua escrita como *corpus* general y no se restringen a ninguna norma específica del español, de tal manera que consignan entre las palabras de mayor frecuencia muchos localismos y cultismos y, en ocasiones, hasta arcaísmos.¹⁸

Los diccionarios consultados¹⁹ nos sirvieron, sin embargo, para elaborar una primera lista de palabras sobre la cual se aplicaron los dos criterios siguientes:

- *Campos de interés de los niños indígenas*. Debido a que el mundo de los niños indígenas queda incorporado muy rápidamente a la vida de los adultos, en esta selección se atendió a las áreas que pueden interesar a los indígenas en general para el aprendizaje del español (tomando en cuenta los factores más evidentes

enseña relativamente pronto, dado que su postergación impediría el uso de muchos verbos con valor de presente; así, *llego* tiene valor habitual (*llego a las 2*) o futuro (*después llego*). Para la acción presente generalmente se usa *estoy llegando*.

17 Por ejemplo, cuando se enseña la construcción artículo + adjetivo, en la que claramente hay implícito un sustantivo (—¿Quieres esta camisa? —No, dame la roja), también se enseña la construcción artículo + cláusula relativa (*la que guardó*) y la de artículo + expresión adverbial (*la de atrás*), porque el mecanismo de formación es el mismo.

18 En el *Recuento de vocabulario español* de Rodríguez Bou, por ejemplo, aparece *he aquí*, que difícilmente se emplea en la lengua oral de México, como una de las 87 voces más frecuentes del español. En este vocabulario se registran, dentro de las 1 500 unidades léxicas más usuales, palabras como *guagua*, *batata*, *quenepa*, *yautía*, que no son del español general, y palabras cultas como *ave*, *discipulo*, *insular*, *poseer*, poco usadas en la lengua oral.

19 Ismael Rodríguez Bou, *Recuento de vocabulario español*; Hayward Keniston, *A Standard List of Spanish Words and Idioms*; Alphonse Juilland y E. Chang-Rodríguez, *The Romance Languages and their Structures. Frequency Dictionary of Spanish Words*.

de la integración social). La temática y la técnica de presentación del léxico están orientadas hacia el mundo infantil.

- *Eliminación de palabras sinónimas y uso limitado de acepciones.* Se suprimieron aquellas palabras que pudieran ser más o menos sustituibles por otras de mayor rendimiento.²⁰ Asimismo, no consideramos todas las acepciones de cada palabra seleccionada, sino sólo aquellas que corresponden a nuestras necesidades.²¹

b) Distribución.

Las palabras se distribuyeron a lo largo de las lecciones que integran el método de acuerdo con los siguientes lineamientos:

- *Orden de importancia.* Se procuró que aparecieran primero las palabras más importantes según los criterios utilizados en la selección, es decir, las más frecuentes, las más apegadas a los intereses indígenas infantiles, las más generales, etc. Esto se aplicó, naturalmente, con mucha flexibilidad, ya que en un vocabulario tan reducido todo resulta importante, y casi es imposible establecer una clasificación de este tipo.
- *Orden de complejidad.* Se trató, también, de introducir primero las palabras que ofrecieran menor complejidad morfológica, es decir, las de mayor regularidad. Sobra decir que esto no siempre fue posible, pues en muchos casos las palabras más frecuentes son las más irregulares.

(Vid. apéndice, cuadro núm. 25.)

La distribución de las palabras en cada unidad se llevó a cabo, por campos semánticos, de la manera siguiente:²²

UNIDAD	CAMPOS PRINCIPALES	CAMPOS AUXILIARES
I	Libre	Libre
II	La familia/ La naturaleza	La escuela El pueblo La ropa
III	La comida/La gente	Las verduras/las frutas El cuerpo humano El pueblo
IV	La naturaleza/ El trabajo	Las plantas Los animales El mercado

20 Por ejemplo, descartamos de la lista palabras muy específicas, como los verbos *atravesar*, *manchar* y *resbalar*, que pueden ser sustituidos por otros más generales como *pasar*, *ensuciar* y *caer*, respectivamente.

21 Por ejemplo, la palabra *autoridad* sólo se usa en su valor de persona revestida de algún puesto, mando o magistratura, y no como potestad, facultad, que son valores generales y abstractos difícilmente relacionados con el mundo indígena infantil.

22 No se asignaron campos semánticos específicos a la primera unidad, ya que el carácter básico de ésta requiere variedad léxica y gramatical.

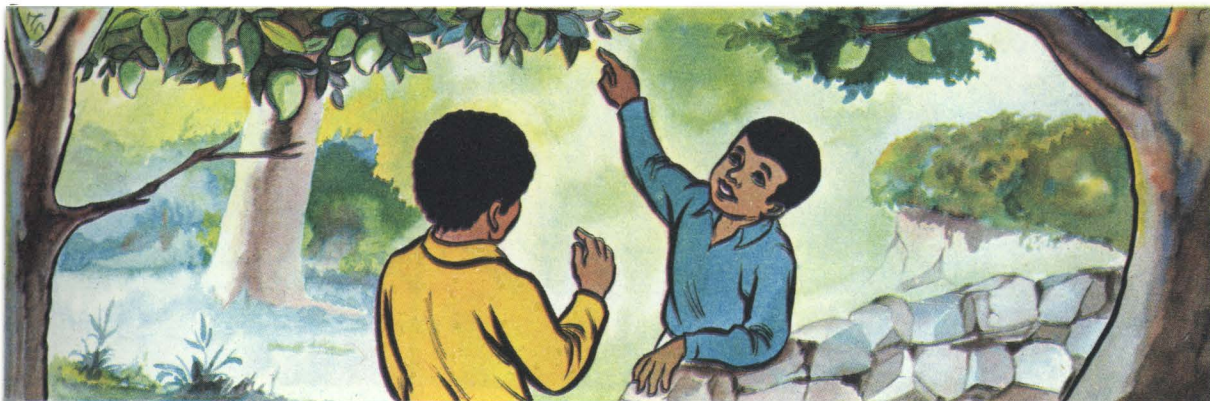
UNIDAD	CAMPOS PRINCIPALES	CAMPOS AUXILIARES
V	La casa/ La comida	Las verduras/las frutas El mercado La ropa
VI	La familia/El trabajo	La escuela Las plantas Los animales

Organización pedagógica.

Unidades y lecciones.

El método está integrado por seis unidades. A su vez, cada unidad está compuesta por diez lecciones, en cada una de las cuales se introducen las estructuras gramaticales y el léxico que se ha determinado según nuestros criterios de distribución; al mismo tiempo se repasan las construcciones introducidas en las lecciones anteriores. En la última lección de cada unidad no se introducen estructuras gramaticales nuevas, sino que se repasan todas las construcciones enseñadas en las nueve lecciones anteriores y se emplea el mayor número posible de las voces que se han introducido.

(El alumno debe ver en su cuaderno las págs. 45 y 46, láminas núms. 1 a 10.)



DIALOGO

José (J)

Miguel (M)



1 J.—Quiero un mango . . .



2 . . . ¿Nos subimos al árbol y cortamos uno?

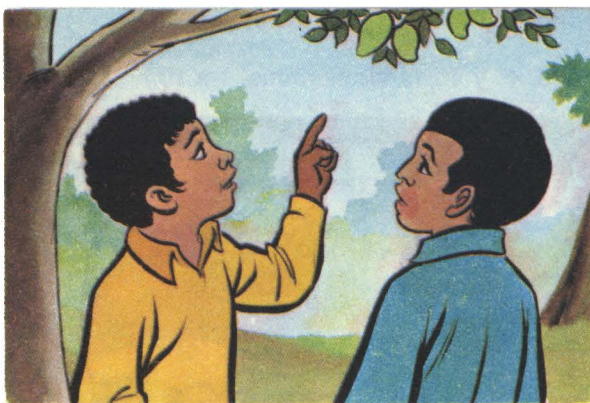
(trad.)



3 M.—No, yo no quiero mangos. (trad.)



4 J.—¿Por qué? (trad.)



5 M.—Porque todavía están verdes,
¿no ves? . . .



6 . . . Te van a hacer daño. (trad.)



7 J.—No, ya están maduros, míralos.
(trad.)



8 M.—No, de veras. Estoy enfermo
del estómago . . .



9 . . . Ayer comí muchos. (trad.)

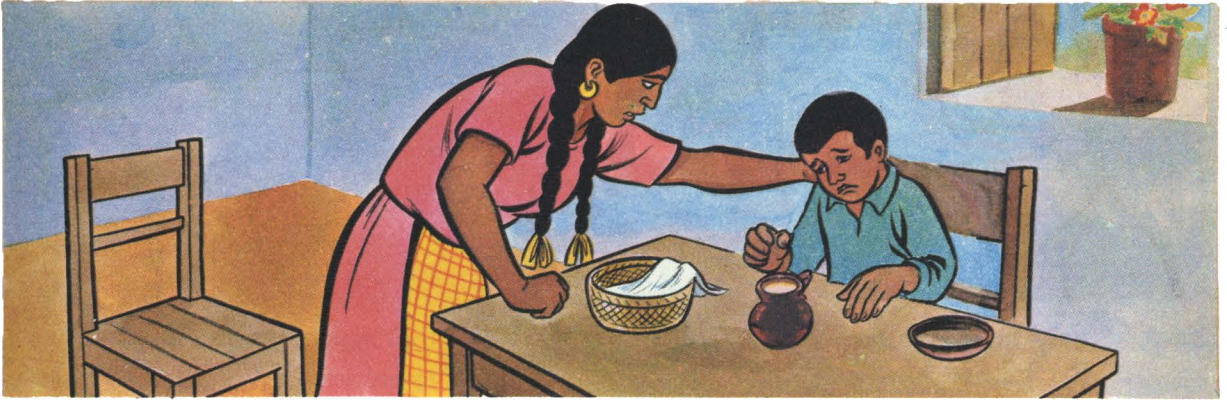


10 J.—A mí no me hacen daño los mangos
verdes. Voy a comer uno. (trad.)

(Variación: fragmentación de las frases y práctica de las palabras nuevas.)

III-7

(El alumno debe ver en su cuaderno las págs. 48 y 49, láminas núms. 17 a 26.)



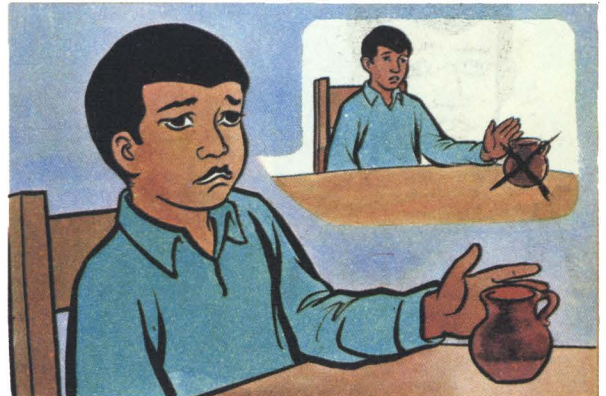
DIALOGO

Doña Rosa (R)

José (J)



17 R.—¿Por qué no tomas el atole, José? (trad.)



18 J.—Porque no tengo hambre. (trad.)



19 R.—¿Comiste algo en la tarde? (trad.)



20 J.—Sí . . .



21 ... comí unos mangos. (trad.)



22 R.—Pero hijo, ahora los mangos todavía están verdes. (trad.)



23 J.—Sí, mamá; ...



24 ... me hicieron daño y tengo diarrea. (trad.)



25 R.—Te voy a hacer un té ...



26 ... y mañana te voy a llevar al médico. (trad.)

(Variación: fragmentación de las frases y práctica de las palabras nuevas.)

III-8

(El alumno debe ver en su cuaderno las págs. 54 y 55, láminas núms. 19 a 28.)



DIÁLOGO

Médico (M)

José (J)



19 M.—¿Qué tienes, José? (trad.)



20 J.—Me duele el estómago y anoche tuve diarrea. (trad.)



21 M.—¿Qué comiste, muchacho? (trad.)



22 J.—Comí unos mangos. (trad.)



23 M.—¿Estaban verdes? (trad.)



24 J.—Sí; no estaban muy maduros. (trad.)



25 M.—Entonces, ¿por qué los comiste? (trad.)



26 J.—Porque antes siempre comía mangos verdes y nunca me enfermaba. (trad.)



27 M.—Toma esta medicina ahorita. (trad.)



28 J.—¡Ay!, ¡está horrible! (trad.)

(Variación: fragmentación de las frases y práctica de las palabras nuevas.)

Cada lección está compuesta por dos elementos didácticos: *los diálogos*, en los cuales se introducen las construcciones gramaticales y las palabras nuevas, y *los ejercicios*, mediante los cuales el alumno las aprende y las practica.

Hemos pretendido que los diálogos sean naturales, en la inteligencia de que el reducido número de estructuras gramaticales y de unidades léxicas disponibles —sobre todo en las primeras unidades—, y la necesidad didáctica de presentar una construcción determinada con un léxico determinado, limitan en gran medida la fluidez deseada. Sin embargo —creemos—, los diálogos ofrecen con bastante naturalidad escenas más o menos ligadas entre sí, en las cuales los personajes —siempre los mismos y fácilmente identificables por el alumno— van enfrentándose a situaciones semejantes a las que vive un niño en el medio rural.

Es de esperarse que, en repetidas ocasiones, un diálogo no pueda contener el paradigma completo de la estructura gramatical y todas las voces que se desean enseñar. Iría en detrimento de la naturalidad. Optamos, entonces, por completarlas en los ejercicios.

El mecanismo didáctico aplicado en los diálogos es el siguiente: el maestro los dice primeramente en español, para que el niño, siguiendo las láminas en su cuaderno, trate de captar el sentido general y se acostumbre a la entonación y al ritmo de la lengua española; después, los traduce enunciado por enunciado a la lengua indígena, como medida económica para asegurarse de que el alumno no se queda con dudas en relación con el significado y de que sepa que en su propia lengua pueden conformarse los mismos diálogos que en español (asimismo, este procedimiento es una medida de revaloración de las lenguas indígenas y por lo tanto de sus culturas); posteriormente se repiten en castellano, también enunciado por enunciado. Con esta primera ejercitación, se inicia el proceso que habrá de llevar al alumno, mediante la comprensión, a internalizar las nuevas estructuras gramaticales y el nuevo léxico. A lo largo de la lección, ampliará y pondrá en práctica este conocimiento. Al final, los alumnos escenifican los diálogos incluidos en la lección. Por un lado, el contexto situacional hace más natural la expresión y facilita el aprendizaje y, por otro, las necesarias variantes para adaptar el diálogo al contexto inmediato propician la productividad lingüística del niño.

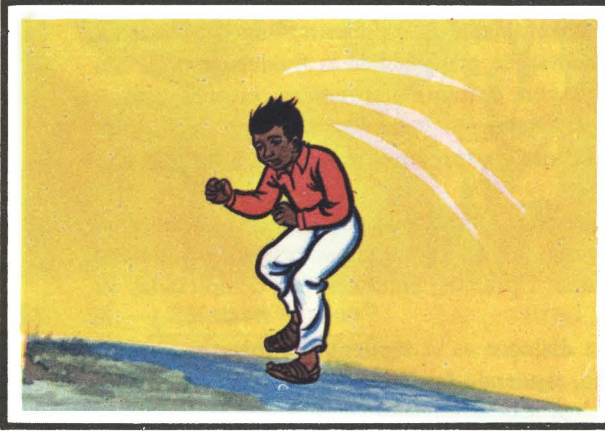
Los ejercicios amplían y ponen en práctica de manera variada las construcciones y las palabras aprendidas en el diálogo. Los tipos de ejercicios que aparecen en el método son, detalladamente enumerados, los siguientes:

— *Ejercicio de identificación y repetición.* Aquí se incluyen, como material auxiliar, diversas series de láminas. El maestro las señala y dice la palabra o construcción que corresponde; el alumno, posteriormente, debe identificarlas y pronunciar la palabra o construcción adecuada. Mediante los ejercicios de este tipo se pretende o introducir el léxico nuevo que no tuvo cabida en el diálogo de la lección, o ejercitar una determinada estructura.

5.—Ejercicio de identificación y repetición (en coro):

(El alumno debe ver en su cuaderno la pág. 91, láminas núms. 11 a 16.)

¿Qué está haciendo ahorita?



11 Está brincando .



12 Está bailando .



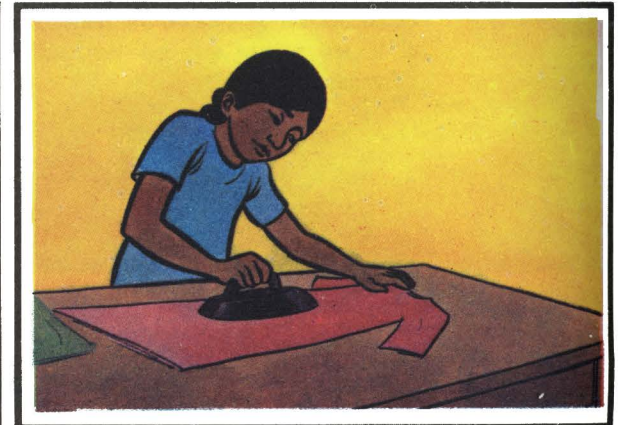
13 Está corriendo.



14 Está jugando.



15 Está lavando .



16 Está planchando .

– *Ejercicio de sustitución.* Se trata de que el alumno vaya sustituyendo alguna parte de la oración con las palabras que va diciendo el maestro. Una variante de este ejercicio es la *sustitución alternada*, que implica modificaciones en diferentes partes de la oración. Con este mecanismo, el alumno identificará las funciones de los diversos elementos gramaticales en la sintaxis de la oración.

6.— Ejercicio de sustitución (en coro):

Don Antonio es alto.

María _____ **María es alta.** _____

Él _____ _____

Ella _____ _____

El maestro _____ _____

Leonor _____ _____

La señora _____ _____

(Variación: salteando)

9.— Ejercicio de sustitución alternada (en coro):

María estudia en la casa.

trabaja _____ **María trabaja en la casa.** _____

en el pueblo. _____ **María trabaja en el pueblo.** _____

Pedro _____ **Pedro trabaja en el pueblo.** _____

enseña _____ _____

canta _____ _____

en el campo. _____ _____

en la tienda. _____ _____

en el mercado. _____ _____

habla español _____ _____

(Variación: salteando)

— *Ejercicio de cambio.* El alumno cambia las oraciones que aparecen en el ejercicio de acuerdo con una respuesta-ejemplo dicha por el maestro.

8.—Ejercicio de cambio (en coro):

Tengo un lápiz. El lápiz es azul. **Tengo un lápiz azul.**

Juan tiene unas naranjas. _____

Las naranjas son grandes. _____

Ellos tienen un trompo. _____

El trompo es rojo. _____

Tú tienes una pluma. _____

La pluma es nueva. _____

Ana tiene un cuaderno. _____

El cuaderno es verde. _____

(Variación: salteando)

— *Ejercicio de equivalencia.* Este mecanismo es muy similar al anterior, sólo que en el llamado *de cambio*, los elementos que se permutan no son equivalentes semánticamente. En este ejercicio el alumno tendrá que producir una oración que signifique más o menos lo mismo que la emitida por el maestro, de acuerdo con la respuesta-ejemplo.

2.—Ejercicio de equivalencia (en coro):

Margarita trabaja en el campo. **Ella trabaja en el campo.**

Pedro canta canciones. _____

Berta habla mixe*. _____

Los niños estudian español. _____

La maestra enseña en la escuela. _____

El promotor enseña español. _____

(Variación: salteando)

— *Ejercicio de adición.* El alumno añade una parte al enunciado emitido por el maestro, de acuerdo con la respuesta-ejemplo.

12.—Ejercicio de adición (en coro):

libro _____	el libro _____
pluma _____	_____
señor _____	_____
lápiz _____	_____
cuaderno _____	_____
método _____	_____

(Variación: salteando)

— *Ejercicio de reducción.* Este mecanismo funciona de manera contraria al anterior; el alumno suprime una parte del enunciado dicho por el maestro, según la respuesta-ejemplo.

3.—Ejercicio de reducción (en coro):

Yo hablo español. _____	Hablo español. _____
Don Antonio habla español. _____	_____
Nosotros hablamos español. _____	_____
Santiago y María hablan español. _____	_____
Tú hablas español. _____	_____
Ellas hablan español. _____	_____
Usted habla español. _____	_____
Ustedes hablan español. _____	_____

(Variación: salteando)

— *Ejercicio de respuestas.* Este ejercicio ofrece tres modalidades:

- a) *Respuestas fijas.* Los alumnos responden a las preguntas de acuerdo con la oración que previamente ha dicho el maestro.

12.—Ejercicio de respuestas fijas (en coro):

Nosotros hablamos mixe*.

¿ Quiénes hablan mixe*? _____ **Nosotros.** _____

¿ Qué hablamos nosotros? _____ **Mixe*.** _____

Pedro y Lupe cantan canciones.

¿ Quiénes cantan canciones? _____

¿ Qué cantan Pedro y Lupe? _____

Luis enseña español.

¿ Quién enseña español? _____

¿ Qué enseña Luis? _____

María estudia español.

¿ Quién estudia español? _____

¿ Qué estudia María? _____

(Variación: salteando)

b) *Respuestas optativas.* El maestro formula una pregunta y da dos opciones para que el niño elija la más conveniente.

7.—Ejercicio de respuestas optativas (salteando):

(El ejercicio debe adaptarse a la realidad.)

¿ Tú eres alto? _____ **Sí, yo soy alto./** _____

No, yo no soy alto. _____

¿ Tú eres flaco? _____

¿ Tú eres chaparro? _____

¿ Tú eres gordo? _____

¿ Tú eres viejo? _____

¿ Tú eres grande? _____

(trad.)

¿ Tú eres chico? _____

(trad.)

c) *Respuestas libres.* El maestro hace una pregunta y cada alumno puede contestar lo que considere más adecuado. Este ejercicio, particularmente productivo, permite, además, que el maestro se cerciore si el alumno ha asimilado las construcciones gramaticales y las palabras enseñadas, y si las maneja con facilidad.

Doña Rosa es gorda.	
Don Carlos es gordo. _____	Doña Rosa y don Carlos _____
	son gordos. _____
El mayordomo es alto.	
El policía es alto. _____	_____
Juan está en la escuela.	
Lupe está en la escuela. _____	_____
Pedro está enfermo.	
Margarita está enferma. _____	_____
Brígida es chaparra.	
Rosa es chaparra. _____	_____
(Variación: saltando)	

— *Ejercicio de preguntas y respuestas.* Dado que es importante que la productividad del alumno no se limite siempre a dar respuestas, aquí aprende también a formular preguntas.

9.—Ejercicio de preguntas y respuestas ** (en cadena):

Yo hablo español.

A.1. ¿Tú hablas _____	A.2. Sí, yo hablo español. _____
español, Abel?	
A.2. ¿Tú hablas _____	A.3. _____
español, Pedro?	
(etcétera)	

En el cuadro número 26 del apéndice puede verse la distribución de los diferentes tipos de ejercicios a lo largo de la primera unidad del método (el primer número indica la lección en que aparece y el segundo, el número que le corresponde dentro de la lección).

Aplicación del Método IIISEO en el campo.

El método que hemos descrito se aplica a los niños de edad preescolar de las diversas comunidades indígenas. Para ello, en el IIISEO se capacita año con año a un grupo de promotores bilingües que, entre otras actividades académicas, aprenden la metodología de la enseñanza del español, para regresar posteriormente a sus propias comunidades, como agentes de cambio y realizar esta misión importantísima en el proceso de la integración social.

Gran parte de los materiales didácticos audiovisuales confía al maestro —especie de “actor especializado”— la eficacia y el funcionamiento de la enseñanza. Éste, lamentablemente, no puede ser nuestro caso. No contamos con maestros especializados, y nuestro método necesita, por tanto, ser autosuficiente. A diferencia de la mayoría de los maestros que trabajan con métodos audiovisuales, nuestros promotores no enseñarán su lengua materna, como aquéllos, sino una segunda lengua que, en muchos casos, no conocen suficientemente. Por ello, además de seleccionar para esta tarea a los aspirantes que demuestren un mayor conocimiento del español, los promotores en el IIISEO reciben cursos de reforzamiento del castellano. Estudian el método y su aplicación al castellanizar a un grupo de niños monolingües —cada año renovado—, procedentes de diferentes regiones y hablantes de lenguas diversas, que reciben el curso de castellanización durante un año escolar en nuestras instalaciones de Nazareno, Xoxo.²³ Con ellos trabajan los futuros promotores, de manera que al regresar a sus localidades respectivas cuentan ya con la experiencia de un año de aplicación práctica del método.

C. PECULIARIDADES DEL MÉTODO IIISEO EN RELACIÓN CON LOS MÉTODOS AUDIOLINGUAL Y AUDIOVISUAL

Es de suponerse que las desviaciones a las “reglas” exigidas por la corriente del método audiolingual hayan surgido principalmente al iniciarse las controversias, y que éstas puedan haberse efectuado en proporción al grado de desacuerdo. El método audiovisual, por su parte, también ha ido presentando modificaciones según los puntos de vista de los diversos autores. Como puede haberse observado en la sección anterior, el Método IIISEO también presenta desviaciones, obligadas por las circunstancias imperantes del medio al que va dirigido, que repercuten, obviamente, en las decisiones de orden teórico y técnico. Habremos de referirnos a la situación lingüística peculiar de Oaxaca, entidad para la que fue originalmente elaborado el método.¹ Según datos expedidos por el Instituto Lingüístico de Verano en el año 1975, “el número de idiomas en México se calcula en 183, de los cuales 99 corresponden al estado de Oaxaca. Esta cifra es aproximada, ya que existen [...] grupos lingüísticos sobre los cuales el Instituto Lingüístico de Verano no tiene datos”.²

En cuanto a Oaxaca, habremos de decir, avalados por Jorge Suárez, que “el número de lenguas no es suficiente para dar una idea de su diversidad [...]. Entre lenguas de distintos troncos, por ejemplo entre el mixteco, el tequistlateco y el mixe, puede

23 Han egresado cinco generaciones de estos niños a quienes en el Instituto se les llama *portadores*.

1 Posteriormente, en el año de 1973, se inició su aplicación en todas las zonas del país con problema de lengua. Hemos de advertir que esta medida fue considerada de emergencia, pues si bien en su origen no se elaboró para cubrir este radio de acción, la disposición de la SEP nos pareció, de los males el menor.

2 El dato se obtuvo mediante un informe expedido por el propio ILV el 21 de agosto de 1975, en respuesta a una solicitud hecha por la SEP.

haber tanta diferencia como entre el español, el árabe y el japonés; las familias de un mismo tronco, por ejemplo, el trique, el chatino y el chinanteco, difieren entre sí como las familias románica, eslava y germánica; las lenguas de una misma familia, por ejemplo, los distintos zapotecos, difieren entre sí como el español, el francés y el italiano; finalmente, entre los dialectos de lenguas mixtecas o zapotecas hay una diferenciación como la que se da entre los dialectos italianos [. . .]. A esta diversidad se suma el hecho de que en general los dialectos abarcan cada uno un área muy reducida, y muchos de los dialectos mixtecos y zapotecos están reducidos prácticamente a un solo pueblo. [. . .] En todo esto se tropieza con la falta de una información adecuada, aun en el caso de las lenguas conocidas, pues sólo se tienen materiales suficientemente amplios sobre una docena de lenguas”.³ Lo expuesto aquí justifica de sobra la urgencia por buscar la solución valiéndose de un método único. Pretender elaborar materiales totalmente contrastivos implicaría un sinnúmero de métodos; o sea uno para cada familia lingüística; pero aún así, se tendrían que descuidar “muchas de las características de cada lengua o dialecto [. . .], ya que éstas no coinciden entre sí y cada una exigiría una presentación diferente del material”.⁴ A esto hay que agregar otro hecho que justifica, aún con mayor razón, esta medida: “No hay que creer que la complejidad descrita puede derivar de la información insuficiente y que un conocimiento más preciso simplificará el panorama. Por el contrario, todo hace prever que se complicará: los estudios de intercomprensión dialectal cada vez hacen elevar más el número de dialectos mutuamente ininteligibles, y los estudios de clasificación lingüística no sólo descubren lenguas nuevas sino incluso lo que pueden ser nuevas familias o subfamilias”.⁵

Hay que tomar en cuenta también la opinión de Rudolph Troike, quien, en el prefacio al *Archivo de Lenguas Indígenas del Estado de Oaxaca*, dice: “La mayor parte de las 3 000 lenguas del mundo las hablan grupos relativamente pequeños, quienes soportan una presión cada vez mayor para que adopten una «lengua de posibilidades más amplias de comunicación» y abandonen la suya propia. Frente a esta diversidad se prevé una reducción inevitable y una final desaparición. De hecho se ha pensado que dentro de un siglo, la mayor parte de los estudios de lenguas indígenas de América tendrá que ser, necesariamente, de carácter filológico, puesto que muchas de ellas habrán dejado de hablarse”.⁶ Piénsese que aquí estamos frente a lo *inevitable*, no frente a lo *deseable*.⁷

Se optó entonces por la elaboración de un método parcialmente contrastivo (Cf. sección B); con ello nos alejamos del método audiovisual y, en cierta manera, de una de las premisas básicas de la corriente audiolingual. No tenemos en su totalidad, ni por asomo, los patrones que pueden o no causar dificultad, y estamos alejados de lo que es el verdadero análisis de contraste, que debe cubrir todos los niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y léxico para cada una de las lenguas. Por lo tanto, estamos lejos de poder predecir, en su conjunto, los problemas a los cuales han de enfrentarse los alumnos en las diversas etapas de aprendizaje; así como tampoco podemos aspirar a

3 *Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas*, pp. XVII-XX.

4 *Ibidem*, p. XXI.

5 *Ibidem*, p. XX.

6 Troike, Prefacio al *Archivo de lenguas indígenas del Estado de Oaxaca*, p. 11.

7 Bull, “The Use of Vernacular Languages in Education”, en *Language in Culture and Society*, de Dell Hymes, p. 529: “Es evidente que la amplia tarea que exige la educación moderna y que sostiene a los estados actuales, no puede ser satisfecha con la exigencia de una sociedad polígota. México, que carece de un sistema adecuado en relación con su población escolar de habla española, difícilmente podría afrontar 49 proyectos o más del tipo del experimento tarasco”.

contrastes de patrones socioculturales de los grupos autóctonos.⁸ Esto último, seguramente, podría darse en sus líneas más generales; pero no contamos aún con el equipo de especialistas capaces de cubrir esta necesidad. Sucede también que la calidad de los trabajos contrastivos entre L₁ y L₂ se ha puesto en predicamento, bien por puntos de vista relativos al enfoque transformacionista, que señala, como limitación de los análisis contrastivos, que la mayoría de éstos son diseñados para poner de manifiesto sólo las características superficiales entre la lengua materna y la lengua de llegada; bien por puntos de vista más generales en los que se destaca la poca utilidad que reportan estos análisis para el problema de la transferencia en sí, una de las razones fundamentales para la exigencia del contraste. W. Rivers opina que “desde la primera lección los estudiantes deben estar preparados por el maestro para percibir la función y la estructura contrastiva del lenguaje. Bien orientados, pueden absorber muchas características contrastivas de la nueva lengua de una manera inductiva, sin sentir la necesidad de detenerse para analizar y describir las diferencias. Un estudiante con una orientación tal desarrollará con más rapidez un sistema coordinado que un estudiante que busca constantemente la identificación de los equivalentes de la lengua extranjera y su lengua materna”.⁹ Whitman y Jackson, en su investigación respecto a la confiabilidad de las predicciones sobre la importancia de la transferencia, tratada con base en la presentación de materiales contrastivos, recapitulan: “Aunque el análisis contrastivo haya llegado a formar parte del arsenal de la lingüística aplicada, éste ha sido un foco de controversias. Sus bases teóricas —tanto psicológicas como lingüísticas— han sido atacadas por una serie de estudiosos, tales como Ritchie, Lee, Wardhaugh, Grodman y Selinker”.¹⁰

Por último, parece ser que, ahora, el énfasis en cuanto al contraste se quiere poner en la segunda lengua; este punto de vista lo comparten, entre otros, Wolfe y Ritchie. Este último asienta: “El contenido del curso como totalidad —la secuencia de tareas específicas— debe reflejar solamente la estructura de la lengua extranjera [. . .]. Esto quiere decir que el curso *no* debe basarse en una relación específica entre la lengua nativa y la lengua extranjera (es decir, en una gramática de transferencia o análisis contrastivo), sino en la relación entre el conocimiento general que tenga el alumno de la estructura lingüística y el que tenga de la estructura de la lengua extranjera”.¹¹

Aquí cabría preguntarse: ¿Porqué entonces no abandonamos totalmente la metodología contrastiva en los puntos en los que todas o muchas lenguas indígenas

8 Cf. Lado, *Linguistics across Cultures*, p. VII. Lado nos habla de la necesidad de un tipo de contraste que alcanza la lengua, y ciertos aspectos de la cultura en general; así, se podrá predecir “y describir los patrones que causarán dificultad y los que no, mediante la comparación sistemática entre la lengua y la cultura que serán aprendidas, y la lengua y la cultura nativas del alumno. A nuestro parecer, la preparación de materiales pedagógicos y experimentales que estén al corriente deben basarse en este tipo de comparación”.

9 Rivers, *Speaking in Many Tongues*, pp. 42-43.

10 Whitman y Jackson, “The Unpredictability of Contrastive Analysis”, en *Language Learning*, Vol. XXII, núm. 1, p. 29.

11 Ritchie, “Some Implications of Generative Grammar for the Construction of Courses in English as a Foreign Language”, en *Language Learning*, Vol. XVII, núms. 3 y 4, p. 128. Wolfe opina que “la práctica de contrastes *dentro* de la segunda lengua puede resultar más significativa para la enseñanza de lenguas que la mera práctica de estructuras de la lengua materna [. . .]. Los contrastes importantes que se debe exigir que domine el que aprende una nueva lengua son los inherentes al sistema de la segunda lengua” (“Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching”, en *Language Learning*, Vol. XVII, núms. 3 y 4, pp. 180-182). Por su parte, Newmark afirma que “el remedio para la interferencia es sencillamente el remedio para la ignorancia: el aprendizaje. No existe ninguna necesidad particular para combatir la intrusión de la lengua nativa del alumno; [puesto que] nosotros esperamos que el estudiante sea capaz de utilizar el lenguaje que le estamos enseñando, y también esperamos que pueda ampliar su habilidad en nuevos casos y crear, así, nuevas expresiones que correspondan a sus necesidades” (*Readings in Applied Transformational Grammar*, de Lester, p. 212).

difieren del español? Podríamos responder que, en primer lugar, no lo pensamos en los términos en que lo hacemos ahora. En segundo lugar, creemos que pesa mucho la incertidumbre y la falta de comprobación que se tiene al elaborar un método de esta naturaleza y en estas circunstancias particulares; pero sobre todo, hemos de considerar que en México no se ha hecho ninguna investigación seria en este campo: las propias investigaciones habrán de señalar los rumbos que se deberán seguir.

En cierta manera, esta imposibilidad de atender adecuadamente el contraste dio origen a otra fuerte desviación —si así puede considerarse— en el tratamiento de nuestros materiales: nos referimos a la falta de presentación, tan característica de los métodos audiolinguales, de ejercicios para la práctica sistemática de los fonemas. No se cuenta con un *corpus* lo suficientemente rico en explicaciones fonético-fonológicas para cada una de las lenguas en cuestión; por lo tanto, pretender agruparlas para preparar ejercicios, también resulta una tarea poco viable. Nos resistimos, entonces, a emplear ejercicios del tipo de los que se preparan con pares mínimos y con listas de palabras donde se practica un determinado fonema. Y llegamos otra vez a los problemas de fondo: Lenneberg dice que “el reconocimiento del habla no es un simple proceso de identificación de las diferencias físicas de los sonidos. De hecho, éste exige pasar por alto ciertas diferencias acústicas como no importantes y dedica especial atención a algunas otras características en relación con el contexto acústico en el que se encuentra incrustado el sonido. [De ahí que el niño, en la adquisición de la lengua materna, aprenda primeramente] los elementos constitutivos de la estructura fonémica del adulto y después produzca el habla por asociación de estos elementos”.¹²

En el aprendizaje de una segunda lengua, ¿acaso no será la globalización —como un proceso ya ejercitado— el mecanismo del cual el aprendiz se vale para discriminar las unidades menores o fonemas, y armar su estructura total a base de hipótesis comprobadas en todos los niveles, incluso en éste? Frente a la imposibilidad práctica y ante la interrogante teórica, habría otro razonamiento de orden tanto lingüístico como pedagógico. Nos referimos al reducido contenido de mensaje que tienen las palabras fuera de contexto, y al riesgo que se corre de que el estudiante no conozca bien su significado, y cuando no se limita a repetir una “expresión” mecánicamente puede estar dándole un significado falso. “Aprender una palabra léxica implica el aprendizaje de una serie de relaciones que guarda con otras palabras de la lengua [. . .]. Cuando se «aprende vocabulario», se aprende una red de relaciones. Obviamente no se «sabe» una palabra cuando sólo se ha aprendido su pronunciación, [. . .] se sabe una palabra cuando se ha aprendido a usarla de manera aceptable semánticamente —y eso significa saber su «sentido»— y cuando se puede usar adecuadamente en un contexto situacional.”¹³

La pedagogía, por su parte, nos provee de ciertas recomendaciones que nos parecen atinadas para el caso. Atendamos a Strain al referirse a problemas de enseñanza de la pronunciación: “El ejercicio consciente de un punto de aprendizaje [. . .] debe gradualmente llegar a ser un ejercicio inconsciente por medio de un cambio de la atención del alumno hacia un punto que se relacione, pero que sea irrelevante para el punto que se pretende enseñar”.¹⁴ Es aquí donde nosotros sentimos que al insistir sobre el aprendizaje fonológico en el nivel de palabra, se sobrecarga en la fonética la

12 Lenneberg, citado por Jakobovits, *Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues*, p. 3. Ahí mismo, Lenneberg dice que “una máquina de escribir sonora que pudiera convertir cada sonido físicamente diferente en un distinto tipo ortográfico no podría producir un registro inteligible”. Cabe recordar aquí la teoría de Martinet de la segunda articulación del lenguaje.

13 Corder, *Introducing Applied Linguistics*, pp. 222-223.

14 Strain, “Teaching a Pronunciation Problem”, en *Readings on English as a Second Language: for Teacher and Teacher-Trainees*, de Croft, p. 72.

atención del estudiante en detrimento de su atención al significado, el cual, desafortunadamente, es muy limitado en la palabra fuera de contexto. Esto implica que el aprendizaje del fonema pronunciado con exactitud está siendo bloqueado al hacer consciente en exceso al estudiante —con ejercicios de este tipo— de lo que se desea: hacer que produzca el sonido del fonema *automáticamente*. “Para que el aprendizaje sea efectivo debe llevarse a cabo tomando en cuenta el significado en un marco contextual y no en forma aislada.”¹⁵ Guberina —dice Renard— subraya la necesidad de que las escuelas fonológicas estructuralistas, tanto en el aspecto lingüístico como en el pedagógico, tomen mucho más en cuenta el hecho de que la estructura lingüística debe responder, por sí misma, a la función de la lengua como tal. El conjunto global del contorno y del diálogo no han sido explotados lo bastante. “Tomando en cuenta que el oído funciona de manera estructural, hay que hacer que los sonidos más difíciles de asimilar puedan llegarle [al estudiante], es decir, que le sean presentados [...] en estructuras fonéticas muy eficientes, puesto que incrustados en un ritmo y en una entonación no hay que hacer que los imiten de manera servil: «la imitación exacta de la entonación y del ritmo es mucho más importante que la pronunciación correcta de un sonido determinado».”¹⁶

Además de estas razones, hay una de mucho peso en nuestro caso particular: la falta de maestros lo suficientemente preparados. Los promotores, como ya se ha dicho (Cf. p. 284), no son profesores de lenguas y, por lo mismo, les falta la maestría o “malicia” que se requiere para no poner en evidencia la intención de un ejercicio; también corren el riesgo de caer en la corrección inadecuada.

Por lo tanto, hemos considerado cubierta la enseñanza de la fonología, los rasgos segmentales, como los suprasegmentales, fundamentalmente al usar —en nuestro método— el diálogo como un recurso pedagógico. Éste, a decir de Brooks, es muy recomendable en las etapas iniciales del aprendizaje.¹⁷ Con todo ello, no habremos contradicho, además, la presentación que nos hemos propuesto como base: un método estructuro-global, tal como Grève y van Passel sugieren, o sea evitando que la presentación se limite a fonemas o vocablos aislados.¹⁸

No obstante las desviaciones mencionadas, el Método IIISEO, a decir de Meikle, “representa un caso del método audiovisual clásico. La composición de las lecciones se apega mucho a la teoría [en que se basa este tipo de métodos]. Cada lección consta de dos diálogos, a veces más, que se aprenden a base de la técnica mímica-memoria. Siguen unas cuantas preguntas sobre el diálogo y luego una serie de entre quince y veinte ejercicios en que se practican elementos morfológicos y sintácticos”.¹⁹ Tanto en el tratamiento del material como en la técnica de aplicación, el Método IIISEO tiene peculiaridades que podrían considerarse como opciones inadecuadas, e incluso, si se quisiera, errores. Muchas de ellas son resultado de una alternativa, como en el caso de las preguntas sobre los diálogos, primero en lengua indígena. Consideramos pertinente esta medida por razones de orden psicológico y pedagógico. Nos parece importante hacer consciente al niño, de manera objetiva, de que en su lengua materna se puede decir todo lo que se quiera. El promotor deberá insistir, de manera adecuada al nivel

15 *Idem*.

16 Renard, *La méthode structuro-globale, audiovisuelle*, p. 54.

17 Cf. Brooks, *Language and Language Learning*, p. 141. Véase también Grandjouan, *Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du français aux étrangers*, pp. 59-60.

18 Cf. Grève y van Passel, *Op. cit.*, p. 67.

19 Meikle, *Observaciones al Método IIISEO* (trabajo interno de la institución). El autor, a lo largo de su trabajo, identifica como similares los métodos audiolingual y audiovisual. Nosotros aceptamos la observación arriba mencionada como viable, siempre y cuando —en este caso específico— se refiera al método audiolingual.

del niño, que la persona que habla dos lenguas tiene mayores conocimientos que la que habla sólo una. Se trata de sembrar la idea, obviamente estimulante, de que quien es bilingüe tiene mucho más. Con ello se contribuye al reconocimiento de los valores culturales de nuestros grupos étnicos minoritarios, así como a evitar la frecuente tendencia que tiene el indígena de hacer a un lado su lengua materna —incluso con deliberada intención—, impulsado por el deseo de obtener un mejor *status* social. Además, en cuanto al aspecto pedagógico —a decir de Smith—, actualmente no parece ser aconsejable la prohibición total de la lengua materna en un curso de lenguas extranjeras, pues ésta puede ayudar y hacer más eficaz la enseñanza. No importa que se usen materiales audiovisuales; el caso es que el uso de “diez segundos de la lengua materna [...] puede evitar diez minutos de pantomima y días, quizá semanas, de lucha por alcanzar la comprensión de un hecho específico”.²⁰ Politzer coincide con él: “Una breve explicación o un «punto de atención» dado [en la lengua materna] pueden ahorrar mucho tiempo”.²¹ En lo que se refiere a la interferencia, M. Finocchiaro ha dicho a los maestros de idiomas: “Nos engañamos si creemos que el alumno no está traduciendo *items* a su lengua nativa”.²² Por supuesto, esto sucederá mucho más en los cursos iniciales.

Podría considerarse inaudita la presentación del léxico nuevo en medio de los ejercicios. Nuestras razones para optar por esta medida fueron las siguientes: para distribuir el vocabulario teníamos que escoger entre presentar diálogos ágiles, o sobrecargarlos con paradigmas y *corpus*, más o menos amplios, de los diversos campos semánticos. Nos decidimos por lo primero. Ciertamente es que podríamos haber recurrido a muchas “artimañas” que nos permitieran dar el léxico fuera de los diálogos y de los ejercicios, por ejemplo, a través de láminas o de juegos. Pero hay que tomar en cuenta que el uso de los juegos requiere habilidad y pericia, productos de una preparación que el promotor, como ya se ha dicho, no tiene. Además, con este sistema no podríamos hacer una evaluación posterior de este léxico, por no estar a nuestro alcance determinar cómo había sido enseñado. Surgió, aparte, otro motivo como resultado de la aplicación misma: a decir del maestro Jerry Morris, quien ha venido observando el funcionamiento pedagógico del método y del consenso de opiniones de los promotores, los ejercicios, en general, no se efectúan sin interrupciones; las circunstancias las propician. Es necesario recordar la edad de los niños, su medio, y las condiciones de relación entre el promotor y los alumnos, que no son precisamente iguales a las de un maestro y sus alumnos en las zonas urbanas, y de un medio sociocultural consciente de la importancia de una clase en lengua extranjera. En los cursos de metodología se sugiere a los promotores que aprovechen las interrupciones para iniciar un ejercicio que tenga una voz nueva que hay que traducir. Sin embargo, sabemos que, efectivamente, con esta técnica corremos el riesgo de interrumpir el flujo y el ritmo del ejercicio, cuyo objetivo es la práctica de un patrón gramatical o de un aspecto morfológico o fonológico.

Las *Observaciones al Método IIISEO*²³ se refieren también a que la presentación del material gira alrededor del verbo, lo cual —se argumenta— no parece ser conducente porque la categoría *sustantivo* es la que rige la estructura del español.²⁴ Sin embargo, optamos por este enfoque, fundamentalmente, porque la estructura de superficie del verbo es mucho más compleja que la del sustantivo, como dice el propio Meikle,²⁵ ya

20 Smith, *Toward a Practical Theory of Second Language Instruction*, p. 43.

21 Politzer, *Teaching French. An Introduction to Applied Linguistics*, pp. 30-34, da una amplia explicación al respecto.

22 Finocchiaro, citada por Smith, *Op. cit.*, p. 43.

23 Cf. Meikle, *Op. cit.*

24 Cf. Hadlich, *Gramática transformativa del español*, pp. 46-47.

25 Cf. Meikle, *Op. cit.*

que suelen aglutinarse —incluso en un solo morfema— los conceptos de tiempo, modo, aspecto y persona.

Otros señalamientos de orden menor en estas *Observaciones al Método IIISEO* apuntan —de alguna manera— a las “deficiencias” propias de la presentación de estructuras gramaticales y de léxico que, quierase o no, resultan artificiales, forzadas y, muchísimas veces, incluso sofisticadas en métodos de esta índole. Por ello, estimamos impropio enfrascarnos en detalles sumamente conocidos y en esa crítica que parece interminable y, por el momento, en cierta forma ociosa, pues no ofrece salida concreta alguna. Esto no quiere decir que los detalles no se consideren; de hecho, estaban previstos. Sin embargo, hay un apuntamiento que se hace necesario destacar: la serie de ejercicios que se formulan en el Método IIISEO no tienen como base la teoría de la gramática transformacional; ciertamente se dan transformaciones, pero bajo la base de ejercitar estructuras superficiales. Nos parece que hacer observaciones aisladas, aplicando fundamentos del transformacionalismo a ejercicios que tienen como objetivo la presentación graduada de patrones gramaticales según el método estructural, es inadecuado, puesto que no se pueden aplicar a un “objeto” dos teorías distintas y seguir la misma metodología. En nuestro caso, es muy importante conocer qué objetivo tiene cada ejercicio y buscar la manera de cumplirlo.

Podría ser viable la elaboración de un método que participara de ciertas propiedades del audiolingual y de la teoría transformacional y, porqué no, incluso de propiedades de otros métodos; pero ello implicaría la elaboración *sistemática* de un nuevo método. Nosotros no hemos aspirado a ello. La psicóloga W. Rivers aboga por un sistema y una metodología que incorporen los mejores elementos de los métodos en general, y señala que aquellos rasgos formales que se mantienen por relaciones fijas dentro de pequeños sistemas cerrados (como por ejemplo, la inflexión de persona, la concordancia de género y número, la entonación propia de la interrogación, los rasgos formales de tiempo), “no requieren un análisis intelectual: existen, y hay que usarlos de una cierta manera dentro de ciertos contextos dados y no de otra. Para estos rasgos, la práctica de ejercicios es una técnica muy efectiva. Los alumnos los pueden aprender en forma inductiva, sin más que una que otra palabra ocasional de explicación por parte del maestro [...]. En cambio, otros elementos del lenguaje, principalmente en el nivel de la sintaxis, emplean decisiones vinculadas más íntimamente con el sentido contextual [...]. Las relaciones dentro del sistema lingüístico que están implícitas en estas decisiones de nivel más alto, necesitan ser clasificadas de modo deductivo por el maestro o el texto”.²⁶ Es necesario observar que W. Rivers se refiere a procedimientos de enseñanza inductivos o deductivos, pero no a un campo total de teoría lingüística ni a un método ecléctico que ya se pueda aplicar sistemáticamente.

Toda esta riqueza teórica, todo este campo especulativo, nos señalan brechas muy interesantes; pero tenemos que emprender un camino seguro por alguna de ellas; de hecho, dimos el primer paso siguiendo el modelo de un método que ofrece una garantía por sobre todas: su estructura misma, que propicia la evaluación tanto del método en sí mismo como de sus resultados, los que nos podrán conducir por caminos más seguros hacia el método que apunta W. Rivers.

3. EVALUACIÓN ESTADÍSTICA DE LA PRIMERA UNIDAD DEL MÉTODO IISEO

Después de cinco años de venir aplicando el Método IISEO, consideramos conveniente efectuar una primera evaluación de su funcionamiento. La riqueza de datos que habíamos acumulado en todo este tiempo mediante el contacto directo con la realidad indígena, tanto en nuestra investigación personal como a través de los reportes de los promotores en su trabajo de campo, la justificaban sobradamente. Nos propusimos, entonces, llegar a una meta: evaluar la efectividad del método como material didáctico para la enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas de nuestro país, mediante una muestra que representara a los 5 298 niños a quienes se les había aplicado la primera unidad durante el año escolar de 1973-1974, en el estado de Oaxaca.

En México no se han realizado, en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza del español a los indígenas, investigaciones estadísticas de este tipo. Ellas requieren de procedimientos muy elaborados que hasta ahora se han efectuado en centros de investigación altamente tecnificados. Recurrimos, por tanto, al intercambio de opiniones con especialistas extranjeros. Nuestro proyecto fue visto con interés por el Dr. Eugène Brière, quien ha venido trabajando en medición de lenguas. Con su asesoría, iniciamos la evaluación del método.

Tipo de prueba. Nos basamos en un modelo de prueba que permite medir puntos de avance muy concretos. Elegimos la llamada prueba de "aprovechamiento" (conocida como "Achievement Test"), que fue proyectada por especialistas en la materia y que ha recorrido un largo camino de experimentación.

Sobre la necesidad de contar con pruebas serias para medir aprovechamiento, baste con señalar los puntos de vista de Roberto Lado:

Un desarrollo significativo [a partir de 1950] lo representa el trabajo de Roberto Lado [...], quien completó su tesis doctoral sobre la construcción de pruebas de aprovechamiento en inglés para estudiantes latinoamericanos. En la elaboración de esas pruebas prestó gran atención a los tipos de aprendizaje lingüístico en los que los estudiantes encontraban un grado mayor de dificultad. Al comentar sobre las pruebas —desarrolladas previamente— de comprensión aural del inglés como segunda lengua, Lado afirma que todas carecen de una incorporación de los descubrimientos y técnicas de la ciencia lingüística, además de mostrar otras deficiencias serias. Lado resume su tesis de la siguiente manera: "Se llega a una serie de conclusiones. Estas son: 1) que existe una gran deficiencia en la medición

del inglés como lengua extranjera; 2) que esta deficiencia está conectada con puntos de vista no científicos de la lengua; 3) que la ciencia del lenguaje debe ser usada para definir aquello que se va a probar; 4) que la lengua nativa del alumno debe ser tomada en cuenta en pruebas de lenguas extranjeras; 5) que se necesitan más pruebas que adapten las técnicas a estudiantes de otro contexto lingüístico y que midan más completamente algunas de las variables, y 6) que el factor del nivel de admisión es significativo para realizar investigaciones basadas en la velocidad de mejoramiento. El estudio ofrece procedimientos para la aplicación de la lingüística al desarrollo de pruebas de lenguas extranjeras”.¹

Con este tipo de prueba se puede medir lo que se ha enseñado en un curso; no se pretende evaluar el conocimiento que el estudiante tiene de la lengua en su totalidad, sino de la lengua que adquirió por medio de un plan de estudios.² Clark define la prueba de aprovechamiento como “la medición de aprendizaje de las habilidades que se basan en el contenido de un curso específico de lengua”.³ Clark coincide con otros conocedores de la materia, como Pit Corder, en caracterizar este tipo de evaluación por dos aspectos fundamentales: a) permite medir la eficacia del curso en cuanto tal y b) puede medir la adquisición de lengua enseñada en dicho curso.⁴

Así pues, a través de los datos que nos da la prueba de aprovechamiento podemos representar cuantitativamente el funcionamiento del curso. Los datos recopilados, por supuesto, son “neutrales” y habrán de valorarse en el contexto del trabajo.⁵

La prueba de aprovechamiento puede ser aplicada con un doble objetivo: para conocer aspectos generales del programa, y para conocer aspectos particulares del mismo, los llamados “puntos discretos”. Nosotros nos ceñimos a este último modelo, o sea el de diagnóstico, porque nos ofrece una visión más precisa de los puntos concretos que debieron haber aprendido los alumnos.

Material de la prueba. El material de la prueba está basado en las diez lecciones que integran la primera unidad del Método IISEO. Decidimos preparar la evaluación tomando en cuenta sólo esta primera unidad, fundamentalmente por dos razones prácticas: una, porque los promotores del Instituto, en su gran mayoría, sólo alcanzan a cubrir durante un año escolar esta parte del método, y la otra, porque en esta unidad se ha concentrado la experiencia del trabajo en el campo y en el propio Instituto durante varios años. Para el diseño de la prueba tomamos de las diez lecciones primeras los siguientes componentes: a) *estructuras sintácticas*, b) *léxico* y c) *tipo de reactivos*.

a) *Estructuras sintácticas.* Hasta el momento no existe un número específico que determine la frecuencia con que han de administrarse al alumno las estructuras de frase —o sea, el número de veces que habrá de tener oportunidad de internalizarlas, mediante su comprensión, y producirlas. Por tal razón, el criterio que se utilizó para seleccionar cuáles habrían de introducirse en la prueba fue el siguiente: se consideró el número de veces que el niño las ha producido dentro de los ejercicios del método (por supuesto, no queda a nuestro alcance conocer el número de veces que los promotores repitieron cualquiera de los ejercicios). Puesto que el mínimo de veces que el niño repite una estructura de frase es de 27, se optó por tomar 25 como número redondo, para determinar cuáles se incluirían en la prueba. Este

1 Carroll, *The Study of Language*, p. 195.

2 Cf. Brooks, *Language and Language Learning*, p. 160.

3 Clark, *Foreign Language Testing*, p. 3.

4 Cf. Corder, *Introducing Applied Linguistics*, pp. 352-353.

5 *Ibidem*, pp. 351-352.

número lo alcanzó la mayoría de las estructuras que conforman esta unidad del método, a excepción de “cuantificador + *de* + lo cuantificado” (*vid.* apéndice, cuadro núm. 27).⁶ Al poder considerar en nuestra prueba la casi totalidad de estructuras de frase enseñadas, cumplimos con un requisito exigido en el tipo de material de evaluación que utilizamos: “La prueba debe incluir toda la serie de estructuras que fueron enseñadas durante el curso”.⁷

- b) *Léxico*. El léxico que forma la prueba fue seleccionado también bajo un criterio de frecuencia (por supuesto con las mismas limitaciones que se han señalado para el caso de las estructuras de frase). Se estimó el número de veces que aparece la palabra a lo largo de la primera unidad. Cada voz se presenta un mínimo de ocho veces; por lo tanto, se partió de ese número para su selección, en la inteligencia de que el promedio de veces que se repite cada voz es de 40. En nuestro cómputo hicimos caso omiso de las flexiones del sustantivo, del adjetivo, del verbo y de los determinantes. Así, incluimos en la prueba 35 sustantivos, 16 adjetivos, 17 verbos, 3 determinantes, 13 unidades funcionales, 8 pronombres y 1 adverbio. Además se introdujeron nueve palabras que no cumplieron con el requisito de frecuencia señalado y que se estimaron dentro de la prueba como léxico de fondo pasivo (*vid.* apéndice, cuadro núm. 28).
- c) *Tipo de reactivos*. Para determinar el tipo de estímulo que nos permitiera detectar el conocimiento, por parte del alumno, de las estructuras de frase y del léxico ya seleccionados, tomamos en cuenta: 1) que en una prueba de aprovechamiento, los reactivos “deben reflejar los objetivos, los métodos y los materiales incluidos en este aprendizaje”,⁸ 2) que “el contenido de la prueba se debe mantener dentro del marco general de trabajo que el alumno ha llevado hasta ese momento en un curso formal”,⁹ y 3) que “cada tipo de estructura debe recibir en la prueba el mismo énfasis que recibió en el salón de clase”.¹⁰ Con base en lo anterior, usamos como estímulo algunos mecanismos del método: *identificación, adición, sustitución simple, sustitución alternada, reducción, preguntas-respuestas, respuestas fijas, respuestas optativas y escenificación*, y, asimismo, las láminas del propio método. El niño, al reconocer este tipo de reactivos, está lo suficientemente motivado como para producir la respuesta buscada; sin embargo, creímos oportuno añadir en la prueba un reactivo que no formaba parte de los mecanismos de la misma: el de *opción múltiple* (*vid.* apéndice, cuadro núm. 29).

Variables de la evaluación. Con el propósito de introducir las variables que intervinieron en la evaluación general del método, es conveniente señalar que la sola prueba de aprovechamiento no podía satisfacer la totalidad de nuestras preocupaciones. Al lado del interés por investigar si el niño había aprendido directamente lo enseñado, nos preguntábamos si no se encontraría mecanizado por el proceso mismo de aprendizaje, es decir, si sería capaz de responder bien independientemente de los mecanismos utilizados en el método. También nos planteábamos la necesidad de comprobar la objetividad de la prueba de aprovechamiento que se elaboraría para evaluar lo enseñado. Por último, juzgábamos pertinente determinar la influencia que podrían ejercer ciertos condicionantes sociológicos del propio niño sobre su aprovechamiento.

6 En el cuadro, la estructura preposición + complemento de lugar, se desglosó en tres partes, de acuerdo con la preposición empleada: *a, en* y *de* (*ser* de origen: “soy de Tlacolula”).

7 Harris, *Testing English as a Second Language*, p. 25.

8 Brooks, *Op. cit.*, p. 160.

9 Clark, *Op. cit.*, p. 4.

10 Harris, *Op. cit.*, p. 25.

Sin pretender agotar lo planteado, se seleccionó un conjunto de tres grupos de variables que permitieron formular hipótesis encaminadas a proporcionar una primera respuesta al panorama de nuestras interrogantes: a) el grupo de las *variables lingüísticas*, directamente relacionadas con la prueba, se vinculó con el interés por establecer si el niño aprendió lo enseñado; b) el grupo de las *variables de control* buscó determinar, en parte, tanto el grado de mecanización que se podría haber operado en el niño en su aprendizaje del español, como el grado de objetividad de la prueba de aprovechamiento, y c) el grupo de las *variables sociológicas* se desprendió de la necesidad de circunscribir la efectividad del método a los condicionantes sociológicos de los niños que lo siguieron.

A. Las cuatro variables lingüísticas. Las variables lingüísticas conforman las cuatro secciones de la prueba, que miden la efectividad del método a través de lo aprendido por el niño. Las tres primeras: *Comprensión*, *Morfosintaxis* y *Léxico*, evalúan el español enseñado, y la cuarta, *Mecanismos*, fue añadida con el objeto de ver qué tan accesible es para el indígena el manejo de los ejercicios que este tipo de método requiere.

Para la descripción de cada una de estas cuatro secciones incluiremos, por razones de claridad y economía, algunos ejemplos directamente extraídos de ellas. Con el fin de que éstos se entiendan mejor, adelantaremos nuestra presentación formulando algunas observaciones relativas a la aplicación concreta de la prueba.

Para que el niño no se viera alterado por la presencia de alguien extraño a su mundo, la aplicación de la prueba fue hecha por el promotor de cada comunidad con quien el alumno había tenido una convivencia cotidiana. El promotor tenía en la prueba mismas instrucciones precisas, que harían fácil y accesible su manejo (*vid.* apéndice, ej. núm. 1). Con esto adquiríamos la seguridad de obtener datos confiables, ya que los promotores, como se ha dicho, tienen una preparación aún lejana a la que posee un especialista en pruebas lingüísticas.¹¹

La prueba se aplicó oral e individualmente. Antes de aplicarla, el niño tenía la oportunidad de familiarizarse con el manejo de cada reactivo mediante la práctica de dos ejemplos. En cada una de las secciones, los reactivos iban seguidos por un lugar previsto para anotar las respuestas del niño. Las anotaciones podían ser:

- a) Si el niño contestaba lo que se le pedía, se marcaba .
- b) Si el niño contestaba algo que no se le pedía, el promotor debía escribir *textualmente* en la misma prueba lo que el niño decía.
- c) Si el niño no contestaba nada, se marcaba .

En cada una de las partes de la prueba, el promotor debía poner el tiempo de su inicio y de su término y entre sección y sección tenía indicado, para evitar la fatiga del niño, un tiempo de descanso.

A.1 Comprensión. En esta parte de la prueba se buscó motivar al niño con oraciones interrogativas e imperativas. Estas estructuras se distribuyeron en 20 reactivos, de la siguiente manera:

- 1-10 Oraciones interrogativas con pronombres y adverbios: *adónde, dónde, quién y qué.*¹²
(*Vid.* apéndice, ejemplo núm. 2.)

11 En esta primera prueba hemos buscado el modelo adecuado a nuestras circunstancias, similares, por cierto, a las de otros países. Posteriormente, habremos de sujetarla también a evaluación. Queremos aproximarnos a un modelo idóneo que responda a las necesidades de los países con problemas semejantes al nuestro.

12 La oración interrogativa: *¿qué son?*, se incluyó aquí para medir la comprensión del plural.

- 11-16 Oraciones interrogativas con patrón de entonación.
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 3.)
- 17-20 Imperativos.
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 4.)

A.2 *Morfosintaxis*. Esta parte de la prueba tuvo como objeto último medir si el niño producía enunciados que mostraran su aprovechamiento. Incluimos aquí todas aquellas estructuras que no fueron presentadas en *Comprensión*, y las distribuimos así:

- 1-5 Concordancia de género entre artículo definido y sustantivo.
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 5.)
- 6-10 Oraciones negativas.
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 6.)
- 11-15 Concordancia entre sujeto y verbo regular.
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 7.)
- 16-20 Concordancia entre sujeto y verbo irregular.
30-34 (Vid. apéndice, ejemplo núm. 8.)
- 21-29 Preposiciones *de, en, a* + complemento de lugar.
(Vid. apéndice, ejemplos núms. 9 y 10.)
- 35-44 Concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo.
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 11.)

A.3 *Léxico*. En esta sección tratamos de medir el vocabulario manejado por el niño. Esta parte la forman 29 reactivos. Es importante hacer notar que todos fueron acompañados por láminas, pues, como dice Clark, son el mejor tipo de estímulo para hacer que el niño produzca vocabulario.¹³

- 1-7 Sustantivos.
19-20 (Vid. apéndice, ejemplo núm. 12.)
- 8-12 Adjetivos.
21-26 (Vid. apéndice, ejemplo núm. 13.)
- 13-18 Pronombres personales.
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 14.)
- 19-20 Verbos.
27-29 (Vid. apéndice, ejemplo núm. 15.)

A.4 *Mecanismos*. Hemos señalado que a través de esta sección de la prueba no se pretendió medir lengua, sino determinar si los mecanismos del método eran manejados con facilidad por los niños cuyo aprovechamiento se evaluaría. La sección constó de 34 reactivos que fueron distribuidos de la siguiente manera:

- 1-5 Adición.
(Concordancia de género entre artículo indefinido y sustantivo.)
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 16.)
- 6-10 Reducción.
(Concordancia entre sujeto y verbo regular.)
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 17.)

- 11-15 Sustitución.
(Concordancia entre sujeto y verbo regular.)
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 18.)
- 16-20 Respuestas optativas.
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 19.)
- 21-29 Respuestas fijas.
(Preposiciones *en, de, a* + complemento de lugar.)
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 20.)
- 30-34 Sustitución alternada.
(Concordancia entre sujeto y verbo regular.)
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 21.)

B. *Las dos variables de control.* Estas variables no persiguen limitarse a un interés central, sino controlar un conjunto de fenómenos en torno a una determinada preocupación. Paralelamente al interés por investigar si el niño aprende, las dos variables de este apartado controlarán en parte, tanto si ha habido mecanización en el niño, como la objetividad de la prueba de aprovechamiento.

B.1 *Mecanización: control del español captado.* Se pensó que un primer camino para determinar si el niño se encontraba o no mecanizado por los propios ejercicios utilizados en el método, sería el estudio de las respuestas a una serie de reactivos que, incluidos en la sección *Morfosintaxis*, requirieran responderse a través de mecanismos distintos a los presentados en el método. Un resultado positivo indicaría que el niño puede producir independientemente de la herramienta que se usó para su enseñanza; un resultado negativo señalaría o bien que el niño no aprendió, o bien que es incapaz de contestar fuera de los ejercicios del método, lo que probaría que está mecanizado.

De los 44 reactivos que conforman la sección *Morfosintaxis*, los 20 siguientes responden al criterio anterior, es decir, conforman una variable de control que reflejará la mecanización o no en el proceso de aprendizaje:

- 1-5 Concordancia de género entre artículo indefinido y sustantivo.
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 5.)
- 30-34 Concordancia entre sujeto y verbo irregular.
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 8.)
- 35-44 Concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo.
(Vid. apéndice, ejemplo núm. 11.)

B.2 *Orden de presentación: control de la prueba de aprovechamiento.* Si bien es cierto que reconocemos la necesidad de determinar la objetividad —validez y confiabilidad— de la prueba de aprovechamiento, no es menos cierto que una comprobación total hubiera rebasado las fronteras que delimitan un primer intento por evaluar un método de este tipo. Nos restringimos, entonces, a averiguar las consecuencias que tendría variar el orden de presentación de las cuatro secciones de la prueba.

Nos preocupaba determinar si la fatiga del niño podía influir en sus respuestas, porque podríamos concluir sobre la ineficiencia del método, cuando en realidad el niño no respondía por cansancio. Por lo tanto se optó por cuatro diferentes posibilidades de aplicación para las cuatro secciones e investigar los resultados obtenidos. Los órdenes de presentación fueron los siguientes:

Orden 1	Orden 2	Orden 3	Orden 4
Comprensión	Mecanismos	Léxico	Morfosintaxis
Morfosintaxis	Comprensión	Mecanismos	Léxico
Léxico	Morfosintaxis	Comprensión	Mecanismos
Mecanismos	Léxico	Morfosintaxis	Comprensión

C. *Las catorce variables sociológicas.* Las variables sociológicas determinan aquellos rasgos de la población indígena que pueden influir en el aprendizaje del español como segunda lengua.

Sabemos que la adquisición de una segunda lengua no sólo depende de la capacidad intelectual del estudiante, o de la eficacia de los materiales didácticos, sino que también hay factores externos que influyen en ella: “Casi siempre oímos la queja de que la falta de recursos económicos y las condiciones sociales vinculadas al aprendizaje tienden a interferir en el desarrollo de la lengua de un niño”.¹⁴

Puesto que en Oaxaca las condiciones sociales, económicas y culturales no son enteramente iguales en las diversas comunidades indígenas, pensamos que la muestra debía ser representativa de esta heterogeneidad.

Para obtener la información sobre las condiciones antropológicas, sociales y culturales de dichas comunidades, tomamos en cuenta un estudio realizado especialmente para la planificación del IISEO.¹⁵ Asimismo, se consideraron los datos de los reportes que los promotores, desde sus comunidades y en trabajo de campo, enviaron al IISEO durante tres años; éstos han servido para conocer mejor los sistemas de estructuras socioeconómicas de las comunidades mencionadas.

Con base en estas dos fuentes, se determinaron 14 variables sociológicas que sirvieron, tanto para formular las hipótesis sociocontextuales que vinculan la eficiencia del método con los condicionantes sociológicos de los niños que lo siguieron, como de criterios para determinar los núcleos de población representativos del estado de Oaxaca en donde se aplicaría la prueba. Estas variables son de dos grupos: características de la comunidad indígena en general (C.1 a C.6) y características de la familia en particular (C.7 a C.14).

C.1 *Situación lingüística.* Uno de los rasgos distintivos del conjunto de los núcleos de población indígena del estado de Oaxaca es, sin lugar a dudas, el multilingüismo. Llamaremos situación lingüística al “nombre común” de la lengua correspondiente a cada núcleo de población.¹⁶

C.2 *Grado de monolingüismo.* Dados la densidad y el aislamiento de la población indígena en el estado de Oaxaca, es de esperarse que prive un alto índice de monolingüismo. Sin embargo, no hay datos suficientemente confiables que proporcionen un conocimiento del número de monolingües para cada una de las lenguas en contacto. Estos datos son técnicamente muy difíciles de precisar porque la gama de bilingüismo, debido a su gran amplitud, requiere de estudios serios y delicados, aún fuera de nuestras posibilidades.¹⁷ Para suplir esta falta de información, se hizo una

14 Saville-Troike, “Bilingual Children”, en *Papers in Applied Linguistics*, p. 24.

15 Cf. Nolasco, *Oaxaca Indígena*.

16 Por nombre común entendemos el conocido tradicionalmente de dichas lenguas sin las distinciones ya hechas, en muchos casos, por el ILV. Por ejemplo, al decir *Mixteco* incluimos *Mixteco Nuyoo*, *Mixteco Numi*, *Mixteco de Ocotepec*, *Mixteco de Huajuapán*, *Mixteco de Juxtlahuaca* y *Mixteco de San Juan Jamiltepec*; cada uno de ellos ya ha sido catalogado como una lengua distinta. Asimismo, el grupo que llamamos *Mixteco de la Costa* muy probablemente comprende otra serie de lenguas distintas entre sí.

17 Hasta ahora sólo se cuenta con los censos oficiales, que están muy lejos de ser precisos y confiables; pero, aun así, constituyen la única fuente a la que podemos recurrir en estos casos.

escala mediante los datos que los promotores del IIISEO señalan en sus *estudios de comunidad*. De esta manera obtuvimos una muestra *grosso modo* representativa de la población monolingüe de las comunidades donde se sitúan las promotorías muestra.

C.3 *Localización del centro rector*. El centro rector es la cabecera o localidad desde donde se rige y controla el sistema económico microrregional que caracteriza, entre otras cosas, a los grupos indígenas del país. Al respecto, el orden de dependencia, de mayor a menor, es el siguiente: centro rector regional; pueblo cabecera dependiente; pueblo dependiente; ranchería, y barrio. Se buscó que en la muestra estuvieran representados los componentes básicos de este sistema estructural de dependencia.

C.4 *Uso del español*. Como uso del español entendemos la esfera o ámbito de acción social en que dicha lengua se habla y el tipo de relación que se establece entre los habitantes de estas comunidades cuando el español actúa, de alguna manera, como *lingua franca*. Se hizo una escala con base en algunos estudios de Weitlaner y otros autores, para poder determinar en qué ámbitos de acción social se encuentra el uso del español dentro de las comunidades indígenas. Anotamos, de mayor a menor importancia, los medios en que el español es más usado: en la vida familiar y en las relaciones de parentesco; en las prácticas religiosas; en los diferentes grupos sociales de la comunidad; en la escuela; en el sistema de mercados, y en el ambiente político. Se buscó que quedaran representados estos parámetros en la muestra.

C.5 *Necesidad del español*. La migración, motivada por la urgencia de encontrar fuentes de trabajo, hace necesario el manejo de una *lingua franca* que establezca la comunicación entre los indígenas y los no indígenas. Tomando esto en cuenta, se hizo la siguiente escala, de mayor a menor importancia: bracerismo (la necesidad del español es absoluta); peonaje nacional y de plantación (se requiere un conocimiento del español para poder obtener este tipo de trabajo); peonaje regional (el español —como *lingua franca* en la relación de trabajo— no es indispensable porque se puede hablar en lengua indígena o hay intérpretes), y ausencia de peonaje en la comunidad (no hay necesidad de una *lingua franca* para la relación de trabajo). Se consideraron los factores precedentes como determinantes de la necesidad de hablar español y consecuentemente del uso de éste por los hablantes de la comunidad. Estas variables están íntimamente ligadas a uno de los estímulos más seguros para aprender cualquier cosa y, en este caso, el español.

C.6 *Condiciones materiales de la promotoría*. Dadas las condiciones particulares de estas zonas, las promotorías pueden dividirse en dos grupos: cuando están completas, tienen locales especiales, bancas, pizarrones, gises y materiales de trabajo: libros y cuadernos; cuando no tienen local y consecuentemente les faltan bancas, pizarrones, gises, pero tienen libros y cuadernos.

C.7 y C.8 *Edad y sexo*. Estas dos variables, que identifican al niño consigo mismo, fueron consideradas para la muestra.

C.9, C.10 y C.11 *Si el papá, la mamá o los hermanos hablan o no español*. Estas tres variables se refieren al núcleo familiar, a la esfera de acción más cercana al niño. Si en la familia algún miembro o todos hablan español, además de la lengua indígena, se puede establecer una relación directa con el interés por aprender el castellano.

C.12 *Asistencia a la Promotoría*. Seguramente el interés del niño manifestado en la regularidad o irregularidad de su asistencia a la promotoría afecta positiva o negativamente el proceso de aprendizaje.

C.13 *Si hay o no radio en la casa*. Podría determinar una ventaja en el aprendizaje del español que el niño escuchara radio en su casa.

C.14 *Si el niño vive en pueblo o en ranchería*. Tenemos que considerar que el lugar

donde reside el niño —pueblo o ranchería— puede ser indicador de su mayor o menor contacto con el español.

Hipótesis de la evaluación. Las variables lingüísticas, de control y sociológicas arriba planteadas nos permitieron formular el cuerpo de hipótesis en que descansa la evaluación del Método IIISEO. Las relaciones obtenidas se volvieron a agrupar en tres conjuntos: a) hipótesis lingüísticas, b) hipótesis de control y c) hipótesis sociocontextuales.

Las hipótesis lingüísticas tuvieron por objeto contestar a la interrogante central en torno a la efectividad del método; las de control se vincularon con la verificación de la ausencia de mecanización en el español enseñado y de la objetividad de la prueba; y finalmente, las sociocontextuales circunscribieron la efectividad del método a los condicionantes sociológicos de los niños que lo cursaron.

A. Hipótesis lingüísticas. Como era de esperarse, se formularon cuatro hipótesis lingüísticas encaminadas a establecer, como tesis central, que el Método IIISEO permite el aprovechamiento de la enseñanza del español.

- A.1 A través de la aplicación del Método IIISEO, se cumplen los requisitos de la sección *Comprensión* de la prueba.
- A.2 A través de la aplicación del Método IIISEO, se cumplen los requisitos de la sección *Morfosintaxis* de la prueba.
- A.3 A través de la aplicación del Método IIISEO, se cumplen los requisitos de la sección *Léxico* de la prueba.
- A.4 A través de la aplicación del Método IIISEO, se cumplen los requisitos de la sección *Mecanismos* de la prueba.

B. Hipótesis de control.

- B.1 Los niños que cursan el Método IIISEO no se encuentran mecanizados.
- B.2 El orden de aplicación de las cuatro secciones de la prueba no influye en los resultados de cada una de ellas.

C. Hipótesis sociocontextuales. En un principio, las hipótesis sociocontextuales se formularon en términos de la influencia o no influencia de las variables sociológicas sobre el aprovechamiento del método, por parte de los niños que lo cursaron, y contemplan las mismas variables en tanto que contingencias sociales. El trabajo empírico estadístico permitirá determinar lo positivo o negativo de las correlaciones.

- C.1 La situación lingüística de los núcleos de población de los niños no influye en sus respectivos aprovechamientos.
- C.2 El grado de monolingüismo de los núcleos de población de los niños influye en sus respectivos aprovechamientos.
- C.3 La localización con respecto al centro rector de los núcleos de población de los niños influye en sus respectivos aprovechamientos.
- C.4 El uso del español en los núcleos de población de los niños influye en sus respectivos aprovechamientos.
- C.5 La necesidad del español en los núcleos de población de los niños influye en sus respectivos aprovechamientos.
- C.6 Las condiciones materiales de la promotoría a donde asisten los niños influye en sus respectivos aprovechamientos.
- C.7 La edad de los niños influye en sus respectivos aprovechamientos.
- C.8 El sexo de los niños influye en sus respectivos aprovechamientos.

- C.9, C.10 y C.11 El hecho de que los papás y/o las mamás y /o los hermanos de los niños hablen español influye en sus respectivos aprovechamientos.
- C.12 La asistencia de los niños a la promotoría influye en sus respectivos aprovechamientos.
- C.13 El hecho de que haya radio en las casas de los niños influye en sus respectivos aprovechamientos.
- C.14 El lugar donde viven los niños influye en sus respectivos aprovechamientos.

Confrontación empírica de las hipótesis. En el trabajo estadístico para la verificación de las hipótesis, se siguió un plan compuesto de cuatro apartados: a) determinación de la muestra de niños a la cual se aplicaría la prueba de aprovechamiento; b) aplicación de un primer examen a un pequeño grupo de niños indígenas de las mismas características que los de la muestra, con el propósito de perfeccionar nuestra prueba definitiva; c) establecimiento del criterio de efectividad del método y del grupo control de hispanohablantes que serviría para comparar el comportamiento ante la prueba de los niños indígenas castellanizados en relación con los hispanohablantes, y d) interpretación de los resultados estadísticos.

A. *La muestra.* La determinación de la muestra obedeció a un planteamiento en tres niveles: 1) seleccionar promotorías cuyos núcleos de población reflejaran la diversidad social que se desprende de las 14 variables sociológicas expuestas anteriormente, para responder así a las hipótesis sociocontextuales; 2) optar por un número de promotorías en cada núcleo de población, de manera que la muestra de promotorías fuera representativa del universo total, y 3) determinar el número de niños por cada promotoría, y contar así con una muestra representativa de su universo.

1) Los núcleos de población. La selección de los núcleos de población no obedeció a un criterio propiamente estadístico. En verdad, los catorce criterios sociológicos justifican teóricamente que los dieciséis núcleos de población distinguidos representan la diversidad social del estado de Oaxaca. Los núcleos fueron: el amuzgo, el cuicateco, el chatino, el chinanteco, el huave, el mazateco, el mexicano, el mixe, el mixteco, el mixteco de la costa, el trique, el zapoteco del istmo, el zapoteco de la sierra, el zapoteco del sur, el zapoteco del valle y el zoque.

2) Muestra de promotorías. De un total de 218 promotorías distribuidas en los 16 núcleos de población anteriores, se determinó el número de promotorías de la muestra, a partir de un planteamiento estadístico clásico. Se estimó conveniente trabajar con un coeficiente de variación $C = 0.5$ y una varianza de la media $V^2 = 0.01$.

De las fórmulas: $No = c/V^2$ y $n = No/1 + \frac{No}{N}$ ¹⁸, se obtuvo un tamaño de muestra $n = 40.65$ que se redondeó a 41.

Debido a que la muestra debía representar a los 16 núcleos de población, se consideró indispensable contar al menos con una promotoría por núcleo. Las 25 que complementarían la muestra de 41, fueron seleccionadas del grupo de las 202 restantes, para no considerar así a las 16 ya tomadas en cuenta. Para ello se utilizó una representación cualitativa, esto es, que la muestra comprendiera las distintas manifestaciones de los siguientes aspectos por lo menos:

– Situación lingüística.¹⁹

18 Cf. Kish, *Muestreo de encuestas*, p. 75.

19 Cf. situación lingüística, grado de monolingüismo, uso del español.

- Situación interétnica.²⁰
- Relaciones interétnicas.²¹
- Condiciones materiales de la promotoría.²²

De esta manera, quedaron seleccionadas las 41 promotorías de un total de 218 mencionadas con anterioridad.

3) Muestra de niños. De un total de 5 298 niños que componen el universo de nuestra investigación, el número de la muestra se volvió a determinar mediante el procedimiento estadístico clásico, expuesto en el inciso anterior, y bajo los mismo requisitos de confiabilidad. Se concluyó que la muestra debía incluir a 900 niños. Por supuesto, sólo se tomó en cuenta a aquéllos que habían cubierto la primera unidad del Método IIISEO.

Véase en el apéndice la tabla número 1, que resume las características definitivas de la muestra a la cual se le aplicó la prueba de aprovechamiento.

B. El pretest y las características definitivas de la prueba. El pretest se aplicó a dos grupos de niños indígenas de las mismas características que los de la muestra, con un doble propósito: ver si la estructura del examen era accesible al medio infantil indígena, y llevar a cabo las últimas modificaciones a los criterios de corrección de la prueba definitiva.

Para efectos de computación, se concluyó que el criterio adecuado para corregir la prueba debía incluir tres posibilidades:

- Si el niño contestaba lo que se le pedía = correcto.
- Si el niño contestaba algo que no se le pedía = incorrecto.
- Si el niño no contestaba nada = omisión.

Ahora, veamos en cada sección de la prueba qué fue considerado como correcto.

Comprensión. En esta sección de 20 reactivos fueron consideradas como correctas las siguientes respuestas: 1) en las oraciones interrogativas presentadas mediante láminas, si el niño señalaba la ilustración adecuada; 2) en las oraciones interrogativas sin lámina, toda respuesta oral que contestara acertadamente la pregunta, y 3) en los reactivos que exigían una respuesta kinestésica, las reacciones correspondientes al estímulo ofrecido.

Morfosintaxis. En esta sección de 44 reactivos, fue considerada correcta cualquier respuesta con estructura gramatical adecuada, sin importar que el niño se saliera del tema o no empleara el sustantivo, el adjetivo o el verbo esperados, con la excepción de los verbos irregulares que siempre fueron exigidos. En los reactivos de negación, fue incorrecta una respuesta con la estructura negativa corta *no*, porque sería sólo la repetición de lo que el promotor decía al presentar el reactivo.

Léxico. En esta sección de 29 reactivos, fueron consideradas como correctas las palabras que correspondían a las láminas presentadas. En el grupo de reactivos con el verbo *ser*, se señaló correcta sólo aquella respuesta que concordara en número con la pregunta.

Mecanismos. En esta sección de 34 reactivos fue juzgado correcto sólo el manejo

20 Cf. localización del centro rector, si el niño vive en pueblo o en ranchería.

21 Cf. necesidad del español; si el papá y/o la mamá y/o los hermanos hablan o no español; asistencia a la promotoría; si hay o no radio en la casa.

22 Cf. condiciones materiales de la promotoría.

adecuado del mecanismo correspondiente, sin tener en cuenta otro tipo de errores como los de gramática o léxico.

C. Criterio de efectividad del Método IIISEO y grupo control. Con el propósito de evaluar la efectividad del método, se aplicaron las cuatro secciones de la prueba a los niños de la muestra; se obtuvieron los promedios de las respuestas correctas de cada sección, y se compararon con los reactivos totales de cada una de estas partes.

Se optó convencionalmente por calificar el método como efectivo, bajo la condición de que los cuatro promedios de respuestas acertadas en cada una de las secciones de la prueba, superan el 75% del total de reactivos por sección, independientemente de la heterogeneidad del conjunto de las notas.²³ Sabíamos que se tendrían importantes desviaciones estándares por promedio, debido al carácter expresamente heterogéneo en lo tocante a los contextos sociales de los integrantes de la muestra, los cuales suponíamos que influirían en sus aprovechamientos.

Finalmente, fue seleccionado un grupo control de 20 hispanohablantes que cursaban el segundo año de educación preescolar en un barrio de la ciudad de Oaxaca,²⁴ de manera que se pudiera comparar su comportamiento ante el examen con el de los niños de la muestra.

De encontrar promedios similares se concluiría satisfactoriamente que, al menos a nivel del español que contiene la prueba —que es el nivel mínimo que los indígenas deben tener para poder ingresar en la Primaria—, los indígenas castellanizados manifestarían una capacidad semejante a la de los hispanohablantes.

Debido a que los 20 niños viven una contingencia social homogénea frente a la heterogeneidad de los 900 indígenas de los 16 núcleos de población de la muestra, era de suponer que la desviación estándar del promedio de las calificaciones de los primeros fuera pequeña en relación con la de los segundos. Comprobar lo anterior nos permitiría concluir sobre la importancia del contexto social del indígena en su aprovechamiento del método.

D. Interpretación de los resultados.

1. Verificación de las hipótesis lingüísticas.

La verificación de las hipótesis lingüísticas descansa en la interpretación de las tablas 2 y 3 (*vid.* apéndice). Es conveniente señalar que se elaboró un “análisis de reactivos” con el propósito de conocer el grado de exactitud de las mediciones efectuadas y fundamentar la toma de decisiones para el empleo de la información obtenida. El análisis de reactivos proporciona un indicador del rendimiento general ante el examen; permite detectar el *item* o los *items* que la mayoría no dominó y que requieren un estudio mayor, así como los que son del dominio general. Este trabajo permitió comprobar que el grado de dificultad de las secciones de la prueba era adecuado tanto para el grupo control, como para la muestra de indígenas.

● *Comprensión.* De 20 reactivos en total, los niños indígenas acertaron a 17.35 y

23 Dado que es la primera vez que se evalúa la aplicación formal del método, estimamos que nuestra exigencia con respecto al aprovechamiento de los niños debía ser limitada; además, para efectos de confiabilidad, una prueba de medición debe rebasar, como es sabido, la capacidad del sujeto. Por tales motivos no esperábamos un acierto que llegara al 100%. Consideramos adecuada una calificación que si bien no llegara al acierto de la totalidad de los reactivos, rebasara, al menos, el 50%. Optamos entonces, convencionalmente, por exigir un 75% de aciertos como calificación satisfactoria.

24 En el barrio donde se ubica este jardín de niños se dan algunas de las características generales de las zonas indígenas. No faltan en el lugar hablantes de lengua indígena.

los hispanohablantes a 19.05. En relación con la nota máxima, los niños de la muestra acertaron en un porcentaje de 86.75%; y, en relación con la comprensión de los hispanohablantes, mostraron un 91% de su capacidad. De esta manera, el criterio empírico de efectividad establecido nos permite comprobar que a través del Método IIISEO se cumplen los requisitos de la sección *Comprensión* de la prueba (hipótesis A.1).

La desviación estándar de las calificaciones, que de 3.41 para el caso de los niños indígenas desciende a 1.28 en los hispanohablantes, permite concluir que las contingencias sociológicas que viven los niños de la muestra influyen en su aprovechamiento del método, como se manifiesta en esta sección de la prueba. Sucede que las notas obtenidas por los integrantes de la muestra no presentan la misma pequeña agrupación en torno a la media, que la de las notas de los niños del grupo control.

Cabe hacer notar que de las cuatro secciones de la prueba, los indígenas respondieron con mayor facilidad y éxito a *Comprensión*, lo que es explicable tanto porque el método inicia su labor fomentando, sobre todo, la comprensión, como por la facilidad de comprender (fondo pasivo) frente a la dificultad de producir lengua.

● *Morfosintaxis*. A la sección *Morfosintaxis*, que constaba de 44 reactivos en total, los indígenas respondieron, en promedio, a 32.81, en tanto que los hispanohablantes a 35.60. Tomando como criterio la nota máxima, los primeros acertaron con un porcentaje de 74.5%; y en relación con el promedio de la nota media de los segundos como punto de referencia máxima, los indígenas acertaron en un 97%. Si mediante esta prueba no se llegó a cumplir —sólo por 0.5%— el criterio empírico del 75% de aciertos, es debido a la complejidad de la misma, como lo muestra el puntaje medio, también reducido en los hispanohablantes. Así podemos concluir que a través del Método IIISEO se cumplen los requisitos de la sección *Morfosintaxis* de la prueba (hipótesis A.2).

La desviación estándar de las notas, que de 10.53 para el caso de los indígenas baja a 4.36 en los hispanohablantes, nos permite de nuevo concluir que el contexto social de los indígenas influye en su aprovechamiento, que se manifiesta en esta sección de la prueba.

● *Léxico*. De los 29 reactivos de esta sección, los niños indígenas respondieron positivamente, en promedio, a 22.88, en tanto que los hispanohablantes a 23.60. En relación con la nota máxima, los primeros acertaron en un porcentaje de 79%; y en comparación con el léxico medio de los hispanohablantes, tuvieron un 97% del conocimiento. Los resultados permiten concluir que a través del Método IIISEO se cumplen los requisitos de la sección *Léxico* de la prueba (hipótesis A.3).

Aquí también la desviación estándar, de 6.39 en el caso de los indígenas, es superior a la de 1.85 de los hispanohablantes, lo que de nuevo manifiesta la importancia del contexto social del indígena en su aprovechamiento.

● *Mecanismos*. Los resultados positivos de la sección *Mecanismos*, de 34 reactivos en total, fueron, en promedio, 26.81 en el caso de los indígenas, y 23.60 en el de los hispanohablantes. En relación con la nota máxima, los primeros obtuvieron un promedio de aciertos de 79%; y en comparación con el promedio de los hispanohablantes el porcentaje de los niños de la muestra representó el 120%. Es obvio que los hispanohablantes, al desconocer los ejercicios del método, acierten en menor medida.

En esta sección de la prueba, como se ha dicho, no se pretende medir lengua, sino se busca evaluar el manejo que pueden hacer los indígenas de los mecanismos empleados en su aprendizaje. El porcentaje de 79% permite concluir que a través del Método IIISEO se cumplen los requisitos de la sección *Mecanismos* de la prueba (hipótesis A.4).

No obstante que el promedio de aciertos de los hispanohablantes sea inferior al de los indígenas, la desviación estándar sigue siendo también inferior: 5.52 en el primer caso y 7.55 en el segundo. Esto confirma la importancia del contexto social en este proceso de enseñanza de español a indígenas monolingües.

La verificación de las cuatro hipótesis lingüísticas permite, finalmente, aseverar que la castellanización a través de nuestro método podrá ser una realidad.

2. Verificación de las hipótesis de control.

Como ha sido señalado, las dos hipótesis de control reflejan nuestro interés por plantear algunas primeras indicaciones encaminadas a garantizar la certeza del proceso general de evaluación del Método IIISEO. Se investigó tanto el grado de mecanización del español captado por los indígenas de la muestra, como la influencia en los resultados de la prueba, asociada a los diferentes órdenes de presentación de las cuatro secciones que la componen.

● *Mecanización.* La variable vinculada con el grado de mecanización fue construida a partir de 20 reactivos particulares incluidos en la sección *Morfosintaxis*. Debido a que las respuestas positivas exigían el uso correcto de mecanismos distintos a los presentados en el método, se pensaba que un índice importante de aciertos informaría sobre un español ausente de mecanización.

Para medir lo anterior se optó una vez más por promediar el número de aciertos de esos 20 reactivos por parte de cada uno de los 900 niños integrantes de la muestra. El promedio obtenido se comparó con la nota máxima ideal de 20 respuestas correctas, así como con el promedio correspondiente al del grupo control de hispanohablantes. La tabla número 4 (*vid.* apéndice) resume los resultados.

De 20 reactivos, los indígenas respondieron positivamente, en promedio, a 14.87, en tanto que los hispanohablantes a 16.2. Tomando 20 como nota máxima, los integrantes de la muestra acertaron en un porcentaje de 74.35%; y en relación con el promedio de respuestas justas del grupo control, los indígenas acusaron un nivel de 91.8%. Si los indígenas en proceso de castellanización no lograron superar el criterio empírico del 75%, fue debido a la dificultad intrínseca de esta parte del examen, que se advierte del promedio de aciertos reducido por parte de los integrantes del grupo control. Por lo anterior, podemos afirmar que el español de los indígenas que cursan el método, no se encuentra mecanizado (hipótesis B.1).

El hecho de que la desviación estándar de 5.02 del promedio de aciertos de los integrantes de la muestra vuelva a ser inferior a la de 2.96 de los hispanohablantes indica la influencia del contexto social del indígena en su aprovechamiento.

● *Orden de presentación.* Para investigar el efecto del orden de presentación de las cuatro secciones de la prueba en sus resultados respectivos, se dividió la muestra de los 900 niños en cuatro grupos de aproximadamente 225 indígenas. A cada grupo se le aplicó el examen según una secuencia particular. Las cuatro secuencias que se investigaron fueron:

Orden 1	Orden 2	Orden 3	Orden 4
Comprensión	Mecanismos	Léxico	Morfosintaxis
Morfosintaxis	Comprensión	Mecanismos	Léxico
Léxico	Morfosintaxis	Comprensión	Mecanismos
Mecanismos	Léxico	Morfosintaxis	Comprensión

Con el fin de interpretar los resultados, se consideró conveniente aislar la sección *Comprensión* y agrupar las tres secciones restantes, *Morfosintaxis*, *Léxico* y *Mecanismos*, en una sola variable que se denominó *otras*. Se hizo así porque el comportamiento de los niños ante *Comprensión* fue más exitoso (86.75%) en relación con las otras secciones (75.57% para *Morfosintaxis*, 78.89% para *Léxico* y 78.85% para *Mecanismos*). El resultado de las correlaciones lineales entre las cuatro secciones, que aparece en la tabla número 5 (*vid.* apéndice), justifica nuestra determinación.

Ahora bien, volviendo al orden de presentación, se vio, a través de un primer análisis de varianza (*vid.* tablas núms. 6 y 7 del apéndice) que la secuencia tiene un efecto significativo en las calificaciones. Para las de *Comprensión*, el orden es significativo al nivel 0.001, y para las de *otras* el orden es significativo al nivel de 0.02. Posteriormente, la prueba Scheffé separó el orden 3 como la única variable significativamente diferente de las otras para predecir la calificación de *comprensión*. Para las calificaciones de *otras*, ninguno de los órdenes fue separado por esta prueba.

Para ilustrar cómo trabaja la prueba Scheffé, hacemos el siguiente análisis referente a la tabla número 6 del apéndice: de los promedios obtenidos en cada uno de los órdenes, se estima el promedio total. Se multiplican los promedios por el número de casos en cada orden, se suman, y el resultado se divide entre el número total de casos para obtener un promedio que en esta ocasión es de 17.47. Después, se calculan las diferencias con respecto a la media obtenida para determinar los efectos de cada categoría:

Orden 1:	$(18.0041 - 17.47) = 0.5341$
Orden 2:	$(17.6174 - 17.47) = 0.1474$
Orden 3:	$(16.7519 - 17.47) = 0.7181$
Orden 4:	$(17.6977 - 17.47) = 0.2277$

Posteriormente se ordenan esas diferencias de menor a mayor, y se agrupan de acuerdo con su grado de influencia. Se puede observar, entonces, que el orden 3 es el más alejado del valor promedio, que es el mismo resultado que se obtuvo mediante el primer análisis. Un procedimiento análogo se puede realizar con las tablas de análisis de varianza subsecuentes.

Así pues, queda establecido que la secuencia de presentación no fue determinante para las secciones *Morfosintaxis*, *Léxico* y *Mecanismos*, y sí, en cambio, para *Comprensión*. Cuando el orden seguido fue *Léxico*, *Mecanismos*, *Comprensión* y *Morfosintaxis*, los resultados en *Comprensión* fueron inferiores a los que arrojó la misma sección en otras secuencias (16.75 en relación con el promedio de 17.47). Que el orden afecte sólo a la sección *Comprensión* y sólo en una de las cuatro secuencias seguidas, garantiza la efectividad de la prueba, en el sentido de que la fatiga creciente del niño no influye en las notas (hipótesis B.2).

3. Verificación de las hipótesis sociocontextuales.

Con el propósito de investigar la influencia del contexto social de los integrantes de la muestra sobre su aprovechamiento del método, se decidió interpretar los coeficientes

de contingencia que relacionan cada una de las catorce variables sociológicas —imágenes del contexto— con las notas relativas a una por una de las cuatro secciones de la prueba. Tal procedimiento lícito y sencillo no pudo, sin embargo, llevarse a cabo en el caso de dos variables de las catorce: situación lingüística y edad. Situación lingüística, porque dado el número de núcleos de población distinguidos —dieciséis—, las celdas de las tablas de contingencia no contaban con suficientes casos para inferir; y edad, debido a que representa una variable ordinal cuya estrechez de rango hacía difícil un fraccionamiento con el número de casos adecuados. Para estas variables tuvo, pues, que seguirse un procedimiento diferente.

● *Situación lingüística.* La hipótesis relativa a la situación lingüística se centró en el interés por investigar si la lengua materna del indígena influía en su aprovechamiento del método. Para tal efecto tuvo que recurrirse a un análisis de varianza unidireccional con variables mudas, debido a que los análisis de varianza clásicos no podían efectuarse frente al nivel de medición nominal de la variable “situación lingüística”. Así pues, fueron corridos tres programas encaminados a medir la influencia de la lengua materna del niño en los resultados: primero, de la sección *Comprensión*; segundo, de las tres secciones conjuntas, *Morfosintaxis*, *Léxico* y *Mecanismos*, y tercero, del conjunto de la prueba. Las tablas 8, 9 y 10 del apéndice resumen lo arrojado por la computación.

Como se puede observar, la lengua materna del niño sólo explica el 12.84% de la varianza en *Comprensión*; el 23.57% en la varianza de las secciones *Morfosintaxis*, *Léxico* y *Mecanismos*, y el 23.64% de la prueba en su totalidad. El grado de influencia tan pequeño permite asegurar que la situación lingüística de los núcleos de población de los niños que cursan el Método IIISEO no influye significativamente en sus correspondientes aprovechamientos. Tal evidencia empírica justifica que un método con las características del nuestro puede ser aplicado eficazmente a los diversos núcleos de población de las diferentes lenguas del estado de Oaxaca.²⁵ A su vez pone en tela de juicio la opinión de quienes suponen que se debe contar con materiales didácticos distintos en función de las diferentes situaciones lingüísticas de los núcleos de población por castellanizar (hipótesis C.1).

● *Edad.* Para determinar la influencia de la edad se recurrió a interpretar los coeficientes de correlación lineal que vinculan la edad de los niños que cursaron el método con sus respectivos resultados, tanto en la sección *Comprensión* como en las otras tres secciones. Los coeficientes respectivos: 0.07825 y 0.07454 encontrados, permiten aseverar que la edad de los niños de la muestra no influye en el aprovechamiento (hipótesis C.7).

● *Las doce variables sociológicas restantes.* Como fue señalado, para determinar la influencia de las doce variables sociológicas restantes, se optó por determinar e interpretar la matriz de los coeficientes de contingencia, que las relacionan con las cuatro secciones de la prueba. La tabla número 11 (*vid.* apéndice) incluye dicha matriz.

Del análisis de los coeficientes, es posible distinguir tres grupos de variables, según un orden creciente de influencia en los resultados de la prueba de aprovechamiento.

25 Es necesario insistir que esta evaluación verifica la eficacia del método para el caso concreto del estado de Oaxaca, cuyas diversas características sociales —entre ellas las diferentes lenguas— sirvieron de base para su elaboración. No podemos todavía inferir que funcione de la misma manera para los grupos indígenas de otras entidades. El que su aplicación se haya elevado a nivel nacional, repetimos, obedece a la ausencia de métodos y a la urgencia de castellanizar a los indígenas.

En el primer grupo sólo incluimos, además de la edad —ya considerada— la variable sexo de los indígenas, que no presenta relación significativa con sus respectivos aprovechamientos (hipótesis C.8). Al respecto, Brière hace los siguientes comentarios:

La variable sexo no mostró efecto en las calificaciones. Esto es contrario a muchos estudios efectuados en los Estados Unidos en los que se indica que las niñas son mejores en el aprendizaje de la lengua y que los niños lo son en el de la matemática [...].

Una explicación de la falta de diferencia en las calificaciones masculinas y femeninas entre los indígenas de México, podría deberse a que no han sido nunca establecidos los papeles estereotipados para los niños y las niñas. Como no se ha pensado entre maestros y estudiantes en una posible diferencia, el tratamiento es igual para ambos y ninguna profecía de autocumplimiento puede producirse, ya que los niños nunca se dan cuenta de que se suponía que existiera alguna diferencia.

No obstante las distancias culturales entre los indígenas norteamericanos y los mexicanos, y las que pudieran existir entre los niños de las zonas rurales o marginadas y las urbanas, esta observación concuerda con las experiencias obtenidas en las pruebas aplicadas para medir aptitudes verbales (español) y numéricas (matemáticas) en los niños de sexto grado de primaria donde no se encuentran diferencias significativas en lo relativo al sexo.²⁶

El segundo grupo estaría compuesto de las siguientes variables sociológicas: monolingüismo, papá habla español, mamá habla español, hermanos hablan español, radio en casa y residencia, que influyeron en los resultados de la prueba de aprovechamiento más determinadamente que el sexo (hipótesis C.2, C.9, C.10, C.11, C.13 y C.14).

Finalmente, el tercer grupo de variables sociológicas comprendería la localización, el uso del español, la necesidad del español, las condiciones de la promotoría y la asistencia, que resultan ser las contingencias sociales cuya influencia es más significativa sobre el aprovechamiento del método (hipótesis C.3, C.4, C.5, C.6 y C.12).

Dado que los niños de la muestra habían cursado solamente las diez lecciones de la primera unidad del método, los tres grupos destacados deben considerarse como un esfuerzo empírico-tipológico que distingue tres asambleas de variables en función de su creciente trascendencia. Interpretar la clasificación sería, por ahora, prematuro. Conforme nuestros procesos de evaluación vayan avanzando podrá proponerse un marco teórico sociolingüístico.

Con todo, debe comprenderse que nuestro interés fundamental residió en mostrar que la castellanización puede enfrentarse al problema del multilingüismo mediante métodos que engloben universos de lenguas de estructura diferente, como parece comprobarse en el caso del estado de Oaxaca.

Conclusiones. La interpretación de los resultados estadísticos que hemos desarrollado debe ser situada en el contexto de una primera evaluación del Método IIISEO, lo que doblemente limita el proceso: por un lado, el material ofrecido para la medición de la primera unidad no es, por su sobrecarga, absolutamente proporcional a cada una de las otras unidades; por otro, los reactivos probados obedecen, por supuesto, a los elementos más “rudimentarios” de la lengua por lo que pudieron haber formado parte del haber lingüístico del niño previo a la aplicación de la prueba.²⁷

26 Cf. Informes 1974 y 1975 de la prueba A. B., Sub-dirección de Evaluación y Acreditación, Dirección General de Planeación Educativa, SEP, 1975.

27 Si bien estos niños fueron considerados, en principio, como monolingües en lenguas indígenas, la situación interétnica de su realidad ambiente les pudo permitir no serlo totalmente.

Tales limitaciones implican que nuestro trabajo no pretenda arrojar resultados definitivos. Se buscó principalmente delinear la metodología adecuada de evaluación. El lector debe tener en mente que las hipótesis de control y las sociocontextuales, aquí formuladas, deben complementarse con otras que engloben la problemática de la objetividad de la prueba de aprovechamiento y la relativa a la influencia del contexto social.

En la medida en que los niños tengan un mayor conocimiento de la segunda lengua habremos de conocer más acerca de las dificultades concernientes al problema de lenguas en contacto en nuestro contexto sociocultural. Asimismo, conforme las pruebas de evaluación se vayan perfeccionando, nuestras conclusiones podrán ser más certeras y más profundas.

Bibliografia

- ACOSTA, Joseph de.
Historia natural y moral de las Indias, ed. preparada por Edmundo O'Gorman. Fondo de Cultura Económica. México, 1962, 444 pp.
- Acta final del Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro.*
 Instituto Indigenista Interamericano. México, 1948, 53 pp.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo.
 "Educación intercultural" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXV, núm. 2. México, abril de 1965, pp. 155-177.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo.
El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México. Universidad Iberoamericana, 2a. ed. México, 1970, 206 pp. (Colección del Estudiante de Ciencias Sociales, núm. 2.)
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo.
Obra polémica, pról. de Ángel Palerm. Centro de Investigaciones Superiores, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Secretaría de Educación Pública. México, 1976, 227 pp. (SepInah.)
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo.
Discurso pronunciado por... en la ceremonia de reinhumación de los restos de los maestros Silvestre Revueltas y Rafael Ramírez. México, marzo de 1976.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo.
Teoría y práctica de la educación indígena. Secretaría de Educación Pública. México, 1973, 282 pp. (SepSetentas, núm. 64.)
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo.
 Introducción a *Educación, antropología y desarrollo de comunidad* de Julio de la Fuente. Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de Educación Pública, México, 1973, pp. 1-37. (Serie de Antropología Social. SepIni, núm. 4.)
- ALATIS, James E.
Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1970, ed. por... Georgetown University Press. Washington, 1970, XV + 374 pp.
- ALLEN, Harold B. y Russel Campbell.
Teaching English as a Second Language. A Book of Readings. McGraw-Hill, 2a. ed. New York, 1972, 449 pp.
- ALLEN, J. P. B. y Paul van Buren.
Chomsky. Selected Readings, ed. por... Oxford University Press. London, 1971, IX + 166
- ALTAMIRA Y CREVEA, Rafael.
Historia de España y de la civilización española. Sucesores de Juan Gili, 4a. ed. Vol. III. Barcelona, 1928, 742 pp.
- ALVA IXTLILXÓCHITL, Fernando de.
Obras históricas de... publicadas y anotadas por Alfredo Chavero, pról. de J. Ignacio Dávila Garibi. Editora Nacional. Vol. I. México, 1959, 505 pp.
- AMARO GAMBOA, Jesús.
 "La educación rural en México: agencia de transformación social" en *Revista de Educación*.

- Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad. Vol. I, núm. 5. México, octubre de 1937, pp. 55-57.
- ANDERSON, Paul S.
Linguistics in the Elementary School Classroom. Macmillan. New York, 1971, XIII + 430 pp.
- ANDERSON, Wallace L. y Norman C. Stageberg.
Introductory Readings on Language. Holt, Rinehart and Winston. New York, 1962, XIV + 493 pp.
- ANTHONY, Edward y William E. Norris.
"Method in Language Teaching" en *Readings on English as a Second Language: For Teachers and Teacher-Trainees* de Croft. Winthrop. Cambridge, Mass., 1972, pp. 39-49.
- ANTÚNEZ, Antonio.
"Las lenguas indígenas, instrumento de los indios para promover su cultura" en *Revista de Educación*. Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad. Vol. II, núm. 2. México, febrero de 1938, pp. 18-22.
- ARANA DE SWADESH, Evangelina.
"Importancia de la lingüística en la alfabetización en la lengua indígena" en *Anuario Indigenista*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXVIII. México, diciembre de 1968, pp. 91-96.
- ARANA DE SWADESH, Evangelina *et al.*
Las lenguas de México. Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Antropología e Historia. Vol. I. México, 1975, 231 pp.
- ARENAS GUZMÁN, Diego.
La Revolución Mexicana. Eslabones de un tiempo histórico. Fondo de Cultura Económica. México, 1969, 140 pp. (Presencia de México. núm. 8.)
- A William Cameron Townsend en el vigésimo aniversario del Instituto Lingüístico de Verano*. Tipografía indígena. México, 1961, 694 pp.
- BARCIA, Roque.
Primer diccionario general etimológico de la lengua española. Seix. Barcelona, 1880.
- BARRANTES, Emilio.
"Conceptos fundamentales sobre la educación del indio" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. IV, núm. 2. México, enero de 1944, pp. 49-63.
- BARREIRO SAGUIER, Rubén.
"Encuentro de culturas" en *América Latina en su literatura*. Siglo XXI Editores, México, 1972, pp. 21-40. (América Latina en su cultura.)
- BARTHALAN, Jean y André Mansat.
L'Épreuve D'Anglais (1^{re} langue) Dans les Classes de Mathématiques Supérieures. Normales et Techniques. Didier. París, 1972, 121 pp.
- BASAURI, Carlos.
"El estudio de las lenguas autóctonas, bases de la pedagogía indígena" en *Revista de Educación*. Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad. Vol. I, núm. 3. México, agosto de 1937, pp. 22-23.
- BASAURI, Carlos.
"El problema del bilingüismo y la educación en México" en *Revista de Educación*. Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad. Vol. II, núm. 12. México, diciembre de 1932, pp. 6-11.
- BATAILLON, Marcel.
Erasmus y España. Estudio sobre la historia espiritual del siglo XVI, trad. de Antonio Alatorre. Fondo de Cultura Económica, 2a. ed. México, 1950, CXVI + 921 pp.
- BELYAYEV, B. V.
The Psychology of Teaching Foreign Languages, trad. de R. T. Hingley. Pergamon. Oxford, 1966, 230 pp.
- BELLAFIORE, Joseph.
Reviewing Preliminary English. Amsco School Publications. New York, 1946. III + 316 pp.

- BÉNÉDICT, Gastón.
La enseñanza viva de las lenguas vivas por el método directo progresivo, trad. y proemio de Juvenio López Vásquez. Imprenta Universitaria. México, 1953, 63 pp.
- BERISTÁIN, Helena.
Gramática estructural de la lengua española. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1975, XXI + 522 pp. (Textos Universitarios, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, Textos Programados.)
- BERNEY, Tomi D. y Robert L. Cooper.
 "Semantic Independence and Degree of Bilingualism in Two Communities" en *The Modern Language Journal*. The National Federation of Modern Language Teachers Assocs. Vol. LIII, núm. 3. Milwaukee, marzo de 1969, pp. 182-185.
- BEVER, T. G. y D. T. Langendoen.
 "The Interaction of Speech Perception and Grammatical Structure in the Evolution of Language" en *Linguistic Change and Generative Theory*. Indiana University Press. 2a. ed. London, 1973, pp. 32-95.
- BLOOMFIELD, Leonard.
Language. Holt, Rinehart and Winston. New York, 1961, 564 pp.
- BOLINGER, Dwight.
Aspects of Language. Harcourt, Brace and World. New York, 1968, VIII + 326 pp.
- BOLINGER, Dwight *et al.*
Instructor's Manual for Modern Spanish. Harcourt Brace Jovanovich, 3a. ed. New York, 1973, XIX + 442 pp.
- BOWERMAN, Melissa.
Early Syntactic Development: Across-linguistics Study with Special Reference to Finnish. Cambridge at the University Press. Cambridge, Mass., 1973, XII + 302 pp. (Cambridge Studies in Linguistics, núm. 11.)
- BRASLAVSKY, Berta P. de.
La querrela de los métodos de la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y su renovación actual. Kapeluz. Buenos Aires, 1962, 294 pp.
- BRAVO AHUJA, Gloria *et al.*
Método audio-visual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas, Secretaría de Educación Pública, Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca. México, 1972, 3 vols., XXXIII + 263/270/249 pp.
- BRICE HEATH, Shirley.
La política del lenguaje en México: De la Colonia a la Nación. Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional Indigenista. México, 1972, 317 pp. (SepIn.)
- BROOKS, Nelson.
Language and Language Learning. Theory and Practice, introd. de William Riley Parker. Harcourt, Brace and World, ed. especial A-LM, para maestros de lenguas extranjeras relacionadas con la publicación del A-LM Secondary School Audio-Lingual Materials. New York, 1961, XV + 238 pp.
- BROWN, Douglas H.
 "Affective Variables in Second Language Acquisition" en *Language Learning*. Research Club in Language Learning. Vol. XXIII, núm. 2. Ann Arbor, Mich., diciembre de 1973, pp. 231-244.
- BUCKLEY, Walter.
La sociología y la teoría moderna de los sistemas. Amorrortu. Buenos Aires, 1967, 320 pp.
- BULL, William.
 "The Use of Vernacular Languages in Education" en *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. Harper & Row. New York, 1966, pp. 527-533.
- CABRERA, Luis.
Los problemas trascendentales de México. Cultura. México, 1934, 104 pp.

- CARILLA, Emilio.
El romanticismo en la América Hispánica. Gredos. Madrid, 1958, 506 pp. (Biblioteca Románica Hispánica, II. Estudios y Ensayos.)
- CARRANZA, Javier.
"Labor lingüística de la escuela rural. La enseñanza del español frente a las lenguas indígenas" en *Investigaciones Lingüísticas*. Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas. Vol. I. núm. 2. México, septiembre de 1933, pp. 120-123.
- CARRILLO, Antonio.
Lectura y escritura simultáneas. Dirección General de Educación Popular. Veracruz, 1968, 79 pp.
- CARROLL, John B.
The Study of Language: A Survey of Linguistics and Related Disciplines in America. Harvard University Press. Cambridge, Mass., 1953, 289 pp.
- CASO, Alfonso.
La comunidad indígena, pról. de Gonzalo Aguirre Beltrán. Secretaría de Educación Pública. México, 1971, 246 pp. (SepSetentas, núm. 8.)
- CASO, Alfonso.
La política indigenista en México, pról. de Alfonso Caso. Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de Educación Pública, 2a. ed. Vol. I, México, 1973, 319 pp. (Serie de Antropología Social, SepIni, núm. 20.)
- CASO, Alfonso.
¿Qué es el INI? Instituto Nacional Indigenista. México, 1955, 96 pp.
- CASTILLO, Carlos y Colley F. Sparkman.
Graded Spanish Readers Books Six to Ten. D. C. Heath. Boston, 1961, VI + 311 pp.
- CASTILLO, Ignacio M. del.
"La alfabetización en lenguas indígenas: El Proyecto Tarasco" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. V, núm. 2. México, abril de 1945, pp. 139-151.
- CASTILLO, Isidro.
México y su revolución educativa, pról. de Ignacio Márquez Rodiles. Academia Mexicana de Educación, 2a. ed. México, 1969, 461 pp.
- CASTILLO, Isidro.
Prólogo a *Carapan* de Sáenz. Gobierno del Estado de Michoacán. Morelia, 1966, pp. IX-XL.
- CASTRO, Carlo Antonio.
"La lingüística en el centro coordinador tzeltal-tzotzil" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XVI, núm. 2. México, abril de 1956, pp. 139-158.
- CASTRO DE LA FUENTE, Angélica.
"La alfabetización en lenguas indígenas y los promotores culturales" en *A William Cameron Townsend en el vigésimo aniversario del Instituto Lingüístico de Verano*. Tipografía Indígena. México, 1961, pp. 231-238.
- Cédulas Reales*.
Archivo General de la Nación, Universidad Nacional Autónoma de México. Vol. XLVII.
- CLARK, John L. D.
Foreign-Language Testing: Theory and Practice. The Center for Curriculum Development. Philadelphia, 1972, 174 pp. (Language and the Teacher: a Series in Applied Linguistics, núm. 15.)
- CLUZEL, R. et al.
Statistique et probabilités: Premières et Terminales C-D-E. Delegrave. París, 1972, 206 pp.
- COMAS, Juan.
"Algunos datos para la historia del indigenismo en México" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. VIII. núm. 3. México, julio de 1948, pp. 181-218.

- COMAS, Juan.
 "El Instituto Indigenista Interamericano: ojeada retrospectiva" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXV, núm. 4. México, octubre de 1965, pp. 353-363.
- COMAS, Juan.
 "La «cristianización» y «educación» del indio desde 1492 a nuestros días" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XI, núm. 3. México, julio de 1951, pp. 219-234.
- COMAS, Juan.
 "La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XVI, núm. 12. México, abril de 1956, pp. 93-109.
- COMAS, Juan.
 "Razón de ser del movimiento indigenista" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XIII, núm. 2. México, octubre de 1941, pp. 133-144.
- COMENIO, Juan Amós.
Didáctica magna, pról. de Gabriel de la Mora. Porrúa. México, 1971, XXXVIII + 198 pp. ("Sepan Cuántos. . .", núm. 167.)
- CONTRERAS, Heles.
Los fundamentos de la gramática transformacional. Siglo XXI Editores. México, 1971, 223 pp.
Convenio celebrado entre la Secretaría de Educación Pública de México, a través de la Dirección General de Asuntos Indígenas y el Sr. William Townsend, Director General del Summer Institute of Linguistics, Inc., de la Universidad de Oklahoma de los Estados Unidos de América.
- COOPER, Robert L.
 "Two Contextualized Measures of Degree of Bilingualism" en *Modern Language Journal*. The National Federation of Modern Language Teachers Assocs. Vol. LIII, núm. 3. Milwaukee, marzo de 1969, pp. 172-178.
- COOPER, Robert L. y Laurence Greenfield.
 "Language Use in a Bilingual Community" en *The Modern Language Journal*. The National Federation of Modern Language Teachers Assocs. Vol. LIII, núm. 3. Milwaukee, marzo de 1969, pp. 166-172.
- COOPER, Robert L. y Laurence Greenfield.
 "Word Frequency Estimation as a Measure of Degree of Bilingualism" en *The Modern Language Journal*. The National Federation of Modern Language Teachers Assocs. Vol. III, núm. 3. Milwaukee, marzo de 1969, pp. 163-166.
- CORDER, S. Pit.
Introducing Applied Linguistics. Penguin Education. London, 1973, 392 pp. (Penguin Modern Linguistics Texts.)
- CORDER, S. Pit.
The Visual Element in Language Teaching. Longman. London, 1966, XI + 96 pp.
- CÓRDOVA Y ORDÓÑEZ, Matías Antonio de.
Obra pedagógica, pról. y compilación de J. A. Gutiérrez. Chiapas, 1975, 30 pp.
- COSÍO VILLEGAS, Daniel.
 "La crisis de México" en *Extremos de América*. Tezontle. México, 1949, pp. 9-45.
- COTTO, Lucila S. de et al.
Teacher's Guide, pról. de Adrian Hull. Heath. Vol. II. Boston, 1967, XI + 165 pp. (American English Series. English as a Second Language.)
- COTTO, Lucila S. de et al.
Teacher's Guide, pról. de Adrian Hull. Heath. Vol. III. Lexington, 1969, XI + 165 pp. (American English Series. English as a Second Language.)
- CRISARI, Mauricio.
 "Il metodo situazionale" en *Lingua e Nuova Didattica*. núm. 4. Roma, septiembre de 1972, pp. 19-21.

- CROFT, Kenneth.
Readings on English as a Second Language: For Teachers and Teacher-Trainees. Winthrop. Cambridge, Mass., 1972, 436 pp.
- CUEVAS, Mariano.
Historia de la Iglesia en México. Revista Católica, 3a. ed. Vols. III y IV. El Paso, Texas, 571/509 pp.
- CHASTAIN, Kenneth.
The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice. The Center for Curriculum Development. Philadelphia, 1971, 416 pp. (Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics, núm. 4.)
- CHÁVEZ, Ezequiel A.
Fray Pedro de Gante. Figuras y episodios de la historia de México. Jus, 2a. ed. de la 1a. parte y 3a. ed. de la 2a. parte. México, 1962, 236 pp.
- CHOMSKY, Carol.
The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10. The M.I.T. Press. Cambridge, Mass., 1973, 126 pp.
- CHOMSKY, Noam.
Aspects of the Theory of Syntax. The M.I.T. Press. Cambridge, Mass., 1965, X + 251 pp.
- CHOMSKY, Noam.
El lenguaje y el entendimiento. Seix Barral. Barcelona, 1971, 163 pp. (Biblioteca Breve, Ciencias Humanas, núm. 314.)
- CHOMSKY, Noam.
Estructuras sintácticas, trad., introd., notas y apéndices de Carlos-Peregrín Otero. Siglo XXI Editores. México, 1974, LVI + 176 pp.
- CHOMSKY, Noam.
Reflections on Language. Pantheon Books. New York, 1975, 269 pp.
- CHOMSKY, Noam.
Topics in the Theory of Generative Grammar. Mouton. París, 1972, 95 pp.
- CHOMSKY, Noam y George A. Miller.
El análisis formal de los lenguajes naturales, trad. de Carlos Pierá. Alberto Corazón. Madrid, 1972, 145 pp. (Comunicación, serie B, núm. 18.)
- CHOMSKY, Noam y Morris Halle.
The Sound Pattern of English. Harper and Row. New York, 1968, XIV + 470 pp.
- CHRISTOPHERSEN, Paul.
Second-Language Learning: Myth and Reality. Penguin Education. London, 1973, 110 pp.
- DEESE, James.
Psycholinguistics. Allyn and Bacon. Boston, 1970, VIII + 149 pp.
- Disposiciones complementarias de las Leyes de Indias.*
Ministerio de Trabajo y Previsión. Publicaciones de la Inspección General de Emigración. Imprenta Sáez Hermanos. Vol. III. Madrid, 1930, pp. 1-12 (Serie D. Estudios Históricos.)
- DUCROT, Oswald.
¿Qué es el estructuralismo?: El estructuralismo en lingüística, trad. de Ricardo Pochtar. Losada. Buenos Aires, 1975, 142 pp. (Biblioteca Clásica y Contemporánea.)
- DULAY, Heidi y Marina Burt.
"A New Perspective on the Creative Construction Processes in Child Language Acquisition" en *Language Learning.* Research Club in Language Learning. Vol. XXIV, núm. 2. Ann Arbor, Mich., diciembre de 1974, pp. 253-278.
- DULAY, Heidi y Marina Burt.
"Natural Sequences in Child Second Language Acquisition" en *Language Learning.* Research Club in Language Learning. Vol. XXIV. núm. 1. Ann Arbor, Mich., junio de 1974, pp. 37-54.

- EDELMAN, Martín.
 "The Contextualization of School Children's Bilingualism" en *The Modern Language Journal*. The National Federation of Modern Language Teachers Assocs. Vol. LIII, núm. 3. Milwaukee, marzo de 1969, pp. 179-182.
- "Editorial" en *América Indígena*.
 Instituto Indigenista Interamericano. Vol. I, núm. 1. México, octubre de 1941, pp. 5-6.
- "El artículo 14 de la Ley del 21 de agosto de 1944".
Prontuario de Disposiciones Legales sobre Educación Pública. Vol. II. México, 1972.
- ELSON, Benjamín F.
 "Indian Education and Indian Languages" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXV, núm. 2. México, abril de 1965, pp. 239-244.
- ENGLE, Patricia Lee.
 "The Use of Vernacular Language in Education. Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups" en *Papers in Applied Linguistics*. The Center for Applied Linguistics. Arlington, 1975, 33 pp. (Bilingual Education Series, núm. 3.)
- ERVIN-TRIPP, Susan M.
Language Acquisition and Communicative Choice, selec. e introd. de Anwar S. Dil. Stanford University Press. Stanford, 1973, 384 pp. (Language Science and National Development Series, Linguistic Research Group of Pakistan.)
- Escuelas laicas. Textos y documentos*.
 Colección dirigida por Martín Luis Guzmán. Empresas Editoriales. México, 1948, 300 pp. (El liberalismo mexicano en pensamiento y en acción.)
- ESQUIVEL CASAS, Aureliano.
 "El problema del indio" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. X, núm. 1. México, enero de 1950, pp. 63-80.
- ESTRADA, Dorothy T.
 "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842" en *Historia Mexicana*. El Colegio de México. Vol. XII, núm. 4. México, abril-junio de 1973, pp. 494-513.
- FERNÁNDEZ DE MIRANDA, María Teresa.
 "25 años de investigación lingüística" en *Historia Mexicana*. El Colegio de México. Vol. XIX, núm. 3. México, enero-marzo de 1970, pp. 445-458.
- FERNÁNDEZ MORENO, César.
América Latina en su literatura, ed. de... Siglo XXI, UNESCO. México, 1972, 494 pp. (Serie América Latina en su cultura.)
- FINOCCHIARO, Mary.
English as a Second Language: From Theory to Practice. 5a. ed. Regents. New York, 1967, 143 pp.
- FISHMAN, Joshua A.
 "Bilingualism, Intelligence and Language Learning" en *The Modern Language Journal*. The National Federation of Modern Language Teachers Assocs. Vol. IL, núm. 4. Milwaukee, abril de 1965, pp. 217-227.
- FISHMAN, Joshua A.
 Prefacio a "Bilingualism in the barrio" en *The Modern Language Journal*. The National Federation of Modern Language Teachers Assocs. Vol. IL, núm. 4. Milwaukee, abril de 1965, p. 151.
- FISHMAN, Joshua A.
Readings in the Sociology of Language, ed. por... Mouton. The Hague, 1968, 808 pp.
- FISHMAN, Joshua A.
 "The Measurement and Description of Wide Spread and Relatively Stable Bilingualism" en *The Modern Language Journal*. The National Federation of Modern Language Teachers Assocs. Vol. LIII, núm. 3. Milwaukee, marzo de 1969, pp. 152-156.

- FUENTE, Julio de la.
 “Notas sobre el artículo «El problema del indio»” en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. X, núm. 2. México, abril de 1950, pp. 119-128.
- GAMIO, Manuel.
Actividades del Instituto Indigenista Interamericano. Extracto del informe presentado al Consejo Directivo del Instituto Indigenista Interamericano en la Asamblea celebrada el 18 de abril de 1944. Instituto Indigenista Interamericano. México, 1944, 42 pp.
- GAMIO, Manuel.
Consideraciones sobre el problema indigenista. Instituto Indigenista Interamericano, 2a. ed. México, 1966, 274 pp. (Antropología Social, núm. 2.)
- GAMIO, Manuel.
Forjando Patria, pról. de Justino Fernández. Porrúa, 2a. ed. México, 1960, 210 pp.
- GANTE, Fray Pedro de.
Cartilla para enseñar a leer nuevamente enmendada y quitadas todas las abreviaturas, en *El primer libro de alfabetización en América* de Emilio Valtón. Antigua Librería Robredo. México, 1947, s/pp.
- GANTE, Fray Pedro de.
Catecismo de la doctrina cristiana, introd. de Federico Navarro. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Madrid, 1970, s/pp.
- GARCÍA, Antonio.
 “Teoría y política del indigenismo” en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XI, núm. 4. México, octubre de 1951, pp. 281-296.
- GARCÍA CUBAS, Antonio.
El libro de mis recuerdos; narraciones históricas, anecdóticas y de costumbres mexicanas anteriores al actual estado social. Imprenta de Arturo García Cubas. México, 1904, 635 pp.
- GARCÍA ICAZBALCETA, Joaquín.
Bibliografía mexicana del siglo XVI. Catálogo razonado de libros impresos en México de 1539 a 1600. Con biografía de autores y otras ilustraciones, precedido de una nota acerca de la introducción de la imprenta en México. Nueva edición de Agustín Millares Carlo. Fondo de Cultura Económica. México, 1959, 581 pp.
- GARCÍA ICAZBALCETA, Joaquín.
Nueva colección de documentos para la historia de México. Cartas de religiosos de Nueva España: 1539-1594. Salvador Chávez Hayhoe. México, 1941, Vol. I, 203 pp.
- GARCÍA ICAZBALCETA, Joaquín.
Nueva colección de documentos para la historia de México. Códice franciscano. Siglo XVI, pról. de Salvador Chávez Hayhoe. Editorial Salvador Chávez Hayhoe. Vol. II. México, 1941, XLIV + 299 pp.
- GARIBAY, Ángel Ma.
 “Algunos aspectos de la obra indigenista de la Iglesia Católica en la actualidad” en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XV, núm. 1. México, enero de 1955, pp. 11-28.
- GARIBAY, Ángel Ma.
Historia de la literatura náhuatl. Porrúa, 2a. ed. Vol. I. México, 1954, 426 pp.
- GARIBAY, Ángel Ma.
Huehuetlatolli. Documento A. La Casa Editorial de Tlaloc, reimpresso de Tlalocan. Vol. I, núms. 1 y 2. Sacramento, 1953, 52 pp.
- GARIBAY, Ángel Ma.
Poesía náhuatl. I. Romances de los señores de la Nueva España. Manuscrito de Juan Bautista de Pomar. Tezcoco, 1582, paleografía, versión, introd., notas y apéndices de... Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Historia, Seminario de Cultura Náhuatl. Vol. I. México, 1964, XLV + 241 pp.
- GEFFERT, Hannah H. et al.
 “The Current Status of U. S. Bilingual Education Legislation” en *Papers in Applied Linguistics*. Center for Applied Linguistics. Arlington, V + 124 pp. (Bilingual Education Series: 4. Cal. ERIC/CLL Series on Languages and Linguistics, núm. 23.)

- GIGLIOLI, Pier Paolo.
Language and Social Context. Penguin Education. London, 1972, 399 pp.
- GLEASON, H. A.
An Introduction to Descriptive Linguistics. Holt, Rinehart and Winston, revised ed. New York, 1961, 503 pp.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo.
La democracia en México. Era. México, 1965, 258 pp.
- GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés.
"Instituciones indígenas en el México Independiente" en *La política indigenista en México*, pról. de Alfonso Caso. Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de Educación Pública, 2a. ed. Vol. I. México, 1973, pp. 209-305 (Serie Antropología Social. SepIni, núm. 20.)
- GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés.
"Propiedad y trabajo" en *Historia Moderna de México*, de Daniel Cosío Villegas: *El Porfiriato. La vida social*. Cuarta llamada particular por Daniel Cosío Villegas. Hermes. Vol. IV. México, 1957, pp. 187-380.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis.
"El subsuelo indígena" en *Historia Moderna de México*, de Daniel Cosío Villegas: *La República Restaurada. La vida social*. Tercera llamada particular por Daniel Cosío Villegas. Hermes. Vol. III. México, 1956, pp. 149-325.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis.
La tierra y el indio en la República Restaurada (tesis). México, 1956, 325 pp.
- GRANDJOUAN, J. O.
Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du français aux étrangers. Didier, París, 1970, 104 pp.
- GREENBERG, Joseph.
Language, Culture and Communication: Essays by Joseph H. Greenberg, selec. e introd. de Aswar S. Dil. Stanford University Press. Stanford, 1971, XIV + 367 pp.
- GREENBERG, Joseph.
Universals of Language: Report of a Conference Held at Dobbs Ferri. New York, abril 13-15, 1961. The M.I.T. Press, 2a. ed. Cambridge, 1966, XXII + 337 pp.
- GREENE, Judith.
Psycholinguistics. Chomsky and Psychology. Penguin Books. London, 1972, 208 pp.
- GRÈVE, Marcel de y Frans van Passel.
Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras, trad. de Mariano Muñoz Alonso, pról. de Jacques Robichez. Fragua. Madrid, 1971, 218 pp. (Lenguas y Cultura, núm. 1.)
- GRINDER, John T. y Suzette Haden Elgin.
Guide to Transformational Grammar. History, Theory, Practice. Holt, Rinehart and Winston. New York, 1973, XIII + 237 pp.
- GUDSCHINSKY, Sarah C.
Manual de alfabetización para pueblos prealfabetas, trad. de Celia Paschero y Miguel Donoso Pareja. Secretaría de Educación Pública. México, 1974, 215 pp. (SepSetentas, núm. 149.)
- GUDSCHINSKY, Sarah C.
"Native Reactions to Tones and Words" en *Word*. Vol. XIV, núms. 2 y 3, agosto-diciembre de 1958, pp. 338-345.
- GUDSCHINSKY, Sarah C.
"Solving the Mazatecs Reading Problem" en *Language Learning*. Research Club in Language Learning. Vol. IV, núms. 1 y 2. Ann Arbor, Mich., 1951-1952, pp. 61-65.
- GUDSCHINSKY, Sarah C.
"Toneme Representation in Mazatec Orthography" en *Word*. Vol. XV, núm. 3, diciembre de 1959, pp. 446-452.
- GUILLÉN, Flavio.
Un fraile prócer y una fábula poema (estudio acerca de Fray Matías de Córdoba). Guatemala, 1932, 262 pp.

- HADLICH, Roger L.
Gramática transformativa del español, trad. de Julio Bombín. Gredos. Madrid, 1973, 464 pp.
 (Biblioteca Romántica Hispánica, Manuales, núm. 30.)
- HAKES, David T.
 "Psychological Aspects of Bilingualism" en *The Modern Language Journal*. The National Federation of Modern Language Teachers Assocs. Vol. IL, núm. 4. Milwaukee, abril de 1965, pp. 227-237.
- HALL, Robert A.
Linguistics and your Language. Anchor Books Double Day. New York, 1960, 265 pp.
- HALL, Robert A.
Stormy Petrel in Linguistics. Spoken Language Services. New York, 1975, 230 pp.
- HANKE, Lewis.
The Spanish Struggle for Justice in the Conquest of America. Little, Brown. Boston, 1965, XI + 217 pp. (A History Reprint.)
- HARMAN, Gilbert.
On Noam Chomsky: Critical Essays, ed. por. . . Anchor Books. New York, 1974, XII + 345 pp.
- HARRIS, David.
Texting English as a Second Language. McGraw-Hill. New York, 1969, 151 pp.
- HENNING, Grant H.
 "Remembering Foreign Language Vocabulary: Acoustic and Semantic Parameters" en *Language Learning*. Research Club in Language Learning. Vol. XXIII, núm. 2. Ann Arbor, Mich., diciembre de 1973, pp. 185-196.
- HICKMAN, John M.
 "Barreras lingüísticas y socioculturales a la comunicación" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXIX, núm. 1. México, enero de 1969, pp. 129-141.
- HILL, Archibald A.
Introduction to Linguistic Structures. Harcourt Brace Jovanovich. New York, 1958, XI + 496 pp.
- HOCKETT, Charles F.
Curso de lingüística moderna, trad. de Emma Gregres y Jorge Alberto Suárez. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2a. ed. Buenos Aires, 1972, 623 pp.
- HYMES, Dell.
Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology. Harper & Row. New York, 1966, 764 pp.
- IVIE, Stanley D.
 "Política nacional y educación indígena: una comparación entre los Estados Unidos y México" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXXI, núm. 4. México, octubre de 1971, pp. 955-975.
- JAKOBOVITS, Leon.
Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues, pref. de William Francis Mackey. Newbury House. Rowley, 1971, XXII + 336 pp.
- JIMÉNEZ MORENO, Wigberto.
Historia de México. E.C.L.A.L.S.A., 7a. ed. México, 1973, 573 pp.
- JIMÉNEZ RUEDA, Julio.
Historia de la cultura en México. El mundo prehispánico. Cultura. México, 1957, 224 pp.
- JIMÉNEZ RUEDA, Julio.
Historia de la cultura en México. El Virreinato. Cultura, 3a. ed. México, 1960, XV + 335 pp.
- JOSS, Martin.
The Five Clocks, introd. de Albert H. Marckwardt. Harcourt, Brace and World. New York, 1961, XVI + 108 pp.

- JUILLAND Alphonse y E. Chang-Rodríguez.
The Romance Languages and their Structures. Frequency Dictionary of Spanish Words. Mouton. The Hague, 1964.
- KEHOE, Monika.
Applied Linguistics. A Survey for Language Teachers. Collier – Macmillan. New York, 1971, 154 pp. (Collier Macmillan Teacher's Library.)
- KELLY, L. G.
Description and Measurement of Bilingualism. An International Seminar. University of Moncton. June 6-14, 1967, ed. por. . . , pref. de D. N. Bartlett. University of Toronto Press. Canadá, 1967, XVII + 442 pp.
- KENISTON, Hayward.
A Standard List of Spanish Words and Idioms. Heath. Boston, 1941.
- KERNAN, Keith Thomas.
The Acquisition of Language by Samoan Children. University Microfilms. Ann Arbor, Mich., 1969, 132 pp.
- KISH, Leslie.
Muestreo de encuestas, trad. de Ricardo Cruz López. Trillas. México, 1972, 739 pp.
- KLASSEN, Howard J.
Informe al Ing. Víctor Bravo Ahuja, Secretario de Educación Pública, de parte del Instituto Lingüístico de Verano. México, agosto de 1975, 2 pp. (documento inédito).
- KOBAYASHI, José María.
La educación como conquista (empresa franciscana en México). El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos. México, 1974, 423 pp. (Nueva Serie, núm. 19.)
- LABOV, William.
Sociolinguistic Patterns. University of Pennsylvania Press. Philadelphia, 1972. XVIII + 344 pp. (Conduct and Communication, núm. 4.)
- LADO, Robert.
Language Teaching: A Scientific Approach. McGraw-Hill. New York, 1964. 239 pp.
- LADO, Robert.
Linguistic Across Cultures. University of Michigan Press. Ann Arbor, Mich., 1957, 141 pp.
La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días, pról. de J. M. Puig Casauranc. Secretaría de Educación, México, 1926. XVII + 505 pp.
- LAMBERT, Wallace E.
Language, Psychology and Culture: Essays by Wallace E. Lambert, selec. e introd. de Anwar S. Dil. Stanford University Press. Stanford, 1972, XIV + 362 pp.
- LANGACKER, Ronald W.
Fundamentals of Linguistic Analysis. Harcourt Brace Jovanovich. New York, 1972, XXII + 372 pp.
- LANGACKER, Ronald W.
Language and Its Structure: Some Fundamental Linguistic Concepts. Harcourt, Brace and World. New York, 1968, IX + 260 pp.
- LANTERI, Laura G. *et al.*
Introducción al estructuralismo, introd. y selec. de José Sazbón. Nueva Visión. Buenos Aires, 1972, 191 pp. (Colección El Pensamiento estructuralista.)
- LAPESA, Rafael.
Historia de la lengua española. Escelicer. 4a. ed. Madrid, 1959, 407 pp.
- LARROYO, Francisco.
Historia comparada de la educación en México. Porrúa, 10a. ed. México, 1973, 585 pp.
Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales. Secretaría de Educación Pública. México, 1928, 470 pp.

- LAUBSCHER, Enrique.
¡Escribe y Lee! Un método racional de enseñar la lectura por medio de la escritura según el sistema fonético. Imprenta de J. F. Jens. Edición facsimilar. México, 1967. 136 pp.
- LEHMANN, Winfred P.
Descriptive Linguistics: An Introduction. Random House. New York, 1972. IX + 291 pp.
- LENNEBERG, Eric H.
Biological Foundations of Language, apéndice de Noam Chomsky y Otto Marx. John Wiley and Sons. New York, 1967, XVI + 489 pp.
- LEÓN PACHECO, Ignacio.
Técnicas y método de castellanización y alfabetización. Folleto para promotores culturales bilingües. Instituto Nacional Indigenista. Centro Coordinador tzeltal-tzotzil. México, 1969, 50 pp.
- LEÓN PORTILLA, Miguel.
Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares. Fondo de Cultura Económica. México, 1961, 198 pp.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel.
 "Teoría y práctica del indigenismo interamericano" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXIV, núm. 4. México, octubre de 1964, pp. 333-347.
- LESTER, Mark.
Readings in Applied Transformational Grammar. Holt, Rinehart and Winston, 2a. ed. New York, 1972, 402 pp.
- LIPSCHUTZ, Alejandro.
 "El movimiento indigenista y la reestructuración cultural americana" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XIII, núm. 4. México, octubre de 1953, pp. 275-290.
- LOMBARDO TOLEDANO, Vicente.
El problema del indio. Introd. de Gonzalo Aguirre Beltrán. selec. de textos de Marcela Lombardo. Secretaría de Educación Pública. México, 1973, 207 pp. (SepSetentas, núm. 114.)
- LONGACRE, Robert E.
 "Five Phonemic Pitch Levels in Trique" en *Acta Lingüística*. Vol. VII, núms. 1 y 2, pp. 63-82.
- LUKMANI, Yasmeen M.
 "Motivation to Learn and Language Proficiency" en *Language Learning*. Research Club in Language Learning. Vol. XXII, núm. 2. Ann Arbor, Mich., diciembre de 1972, pp. 261-273.
- LYONS, John.
Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge at the University Press. Cambridge, 1968, 519 pp.
- LYONS, John.
New Horizons in Linguistics, ed. por... Penguin Books. Great Britain, 1970, 367 pp.
- LYONS, John.
Noam Chomsky. The Viking Press. New York, 1970, 143 pp. (Modern Masters.)
- MACKEY, William Francis.
Bilingual Education in a Binational School: A study of Equal Language Maintenance Through Free Alternation, pref. de Joshua A. Fishman. Newbury House Publishers. Rewlye, 1972, XVIII + 185 pp.
- MACKEY, William Francis.
Language Teaching Analysis. Longman Group, London, 1965, XI + 562 pp.
- MACKEY, William Francis.
Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues, trad. y actualización de Lorne Laforge, con la colaboración del autor. Didier. París, 1972, 713 pp.
- MACLEAN y ESTENÓS, Roberto.
 "Planteamientos y soluciones del problema indígena" en *América Indígena*. Instituto Insignista Interamericano. Vol. XVIII, núm. 3. México, julio de 1958, pp. 205-235.
- MAGNUSSON, David.
Teoría de los tests. Trillas. México, 1975, 318 pp. (Biblioteca Técnica de Psicología.)

- MALMBERG, Bertil.
Phonetics. Dover Publication. New York, 1963. IV + 123 pp.
- MALMBERG, Bertil.
Los nuevos caminos de la lingüística, trad. de Juan Almela. Siglo XXI, 6a. ed. México, 1968, VIII + 251 pp.
- MALTITZ, Frances Willard von.
Living & Learning in Two Languages. Bilingual-Bicultural Education in the United States. McGraw-Hill. New York, 1975, XIII + 221 pp.
- MANRIQUE CASTAÑEDA, Leonardo.
"La lingüística antropológica actual en México" en *América Indígena*, Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXXIII, núm. 4. México, octubre de 1973, pp. 967-990.
- Manual de organización de la Secretaría de Educación Pública*. México, 1974.
- MARAVALL, José Antonio.
"La teoría política del Estado Español en Indias" en *Arbor. Revista General de Investigación y Cultura*. Vol. IX, núms. 25-28, Madrid, enero-abril de 1948, pp. 125-129.
- MARQUARDT, William F. et. al.
English Around the World: Level III Guidebook. Scott, Foresman. Glenview, 1972, 191 pp.
- MARTÍNEZ, José Luis.
La emancipación literaria de México. Antigua Librería Robredo. México, 1955, 85 pp.
- MARTÍNEZ AGUILAR, J.
"El bilingüismo en la escuela" en *Revista de Educación*. Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad. Vol. IV, núm. 19. México, julio de 1939. pp. 7-8.
- MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Alejandro.
"La educación elemental en el porfiriato" en *Historia Mexicana*. El Colegio de México. Vol. XII, núm. 4. México, junio de 1973, pp. 514-552.
- McNEILL, David.
The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics. Harper and Row Publishers. New York, 1970, VIII + 83 pp.
- MEDINA GUZMÁN, Dolores.
"Fases psicológicas del desarrollo del lenguaje en las razas indígenas" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. VII, núm. 4. México, octubre de 1947, pp. 285-291.
- MEIKLE, Herbert G.
Observaciones al Método IIISEO. 131 pp. (trabajo interno de la institución.)
- MEJÍA ZÚÑIGA, Raúl.
Benito Juárez y su generación. Secretaría de Educación Pública. México, 1972, 201 pp. (SepSetentas, núm. 30.)
- MENDIETA, Gerónimo de.
Historia eclesiástica indiana, pról. de Joaquín García Icazbalceta. Salvador Chávez Hayhoe. 3 vols. México, 1945. XXXII + 185/215/227 pp.
- MENDIETA Y NÚÑEZ, Lucio.
"Política cultural indigenista" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. III, núm. 3. México, julio de 1943, pp. 227-230.
- MENDIZÁBAL, Miguel Othón de.
"El problema social de las lenguas indígenas" en *Revista de Educación*. Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad. Vol. II, núm. 11, México, noviembre de 1938, pp. 9-13.
- MENDIZÁBAL, Miguel Othón de.
Las clases sociales en México. Sociedad Mexicana de Difusión Cultural. México, s/f., XI + 114 pp. (Colección Thapali, núm. 1.)
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón.
Castilla, la tradición, el idioma. Espasa-Calpe. Buenos Aires, 1945, 232 pp. (Austral, núm. 501.)

- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón.
El Imperio Hispánico y los cinco reinos. Dos épocas en la estructura política de España. Instituto de Estudios Políticos. Madrid, 1950, 227 pp. (Colección Civitas.)
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón.
Historia de España. España prehistórica. Espasa-Calpe. Vol. I. Madrid, 1947, CIII + 896 pp.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón.
La lengua de Cristóbal Colón. Espasa-Calpe. Buenos Aires, 1942, 153 pp. (Austral, núm. 280.)
- MENYUK, Paula.
Sentences Children Use. The M.I.T. Press. Cambridge, 1972, XII + 165 pp.
- MONROY HUITRÓN, Guadalupe.
 "Instrucción Pública" en *Historia Moderna de México* de Daniel Cosío Villegas: *La República Restaurada. La vida social.* Tercera llamada particular por Daniel Cosío Villegas. Hermes. Vol. III. México, 1956, pp. 633-743.
- MONROY HUITRÓN, Guadalupe.
Política educativa de la Revolución (1910-1940). Secretaría de Educación Pública. México, 1975, 175 pp. (SepSetentas, núm. 203.)
- MORA, José María Luis.
Obras sueltas de... Ciudadano Mexicano. Porrúa, 2a. ed. México, 1973, 775 pp.
- MORNER, Magnus.
 "La difusión del castellano y el aislamiento de los indios. Dos aspiraciones contradictorias de la Corona Española" en *Homenaje a Jaime Vicens Vives.* Universidad de Barcelona. Facultad de Filosofía y Letras. Vol. II. Barcelona, 1967, pp. 435-446.
- MORTON, John.
Biological and Social Factors in Psycholinguistics. Logos Press Limited. London, 1971, 212 pp.
- MOTOLINIA.
Historia de los indios de la Nueva España. Relación de los ritos antiguos, idolatrias y sacrificios de los indios de la Nueva España y de la maravillosa conversión que Dios en ellos ha obrado, estudio crítico, apéndices, notas e índices de Edmundo O'Gorman. Porrúa, 2a. ed. México, 1973, XLII + 250 pp. ("Sepan Cuántos..."), núm. 129.)
- MURILLO GONZÁLEZ, Margarita.
La palabra escrita (Composición, español II.) Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1975, III + 372 pp. (Textos Universitarios.)
- MUSSEN, Paul Henry, et al.
Desarrollo de la personalidad en el niño, trad. de Francisco González Arámburo, revisión técnica de Emilio Ribes Iñesta. Trillas. México, 1974, 878 pp.
- NAHMAD, Salomón.
 "Las ideas sociales del positivismo en el indigenismo de la época prerrevolucionaria en México" en *América Indígena.* Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXXIII, núm. 4. México, octubre de 1973, pp. 1169-1182.
- NAVARRO, Federico.
Introducción al Catecismo de la doctrina cristiana de Fray Pedro de Gante. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Madrid, 1970, 43 pp.
- NEBRIJA, Antonio de.
Gramática Castellana. Texto establecido sobre la ed. *princeps* de 1492 por Pascual Galindo y Luis Ortiz Muñoz, con introd., notas y facsímil, pról. de José Ibáñez Martín. Junta del Centenario. Vol. I. Madrid, 1946. 303 pp.
- NELLIS, Neil.
Affirmation of Possession in Sierra Juárez Zapotec. Summer Institute of Linguistics, marzo de 1947, 6 pp.
- NEWMARK, Leonard.
 "How not to Interfere with Language Learning", en *Readings in Applied Transformational Grammar* de Lester. Holt, Rinehart and Winston, 2a. ed. New York, 1972, pp. 211-219.

- NEWTON, Ann Covell.
English Teaching Forum: A Journal for the Teacher of English Outside the United States. Special Issue: The Art of TESOL Part I, ed. por. . . Vol. XIII, núm. 2. Washington, 1975, VII + 173 pp.
- NOLASCO ARMAS, Margarita.
Oaxaca indígena (problemas de aculturación en el Estado de Oaxaca y subáreas culturales), pról. de Gonzalo Aguirre Beltrán. Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca. Secretaría de Educación Pública. México, 1972, 338 pp. (Investigaciones, núm. 1.)
- Obra educativa en el sexenio 1958-1964.*
Introd. de Jaime Torres Bodet. Secretaría de Educación Pública. México, 1964, 553 pp.
- Obras de Ignacio Ramírez.*
Biografía de Ramírez por Ignacio M. Altamirano. Editora Nacional. Vol. I. México, 1947, LXXXII + 550 pp.
- O'GORMAN, Edmundo.
Fundamentos de la historia de América. Imprenta Universitaria. México, 1942, 134 pp.
- OLIVERA DE VÁSQUEZ, Mercedes.
"Notas sobre la obra del doctor Manuel Gamio en el V Aniversario de su muerte" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXV, núm. 4. México, octubre de 1965, pp. 365-381.
- O'ROURKE, Joseph Patrick.
Toward a Science of Vocabulary Development. Mouton. París, 1974, 136 pp.
- OROZCO Y JIMÉNEZ, Francisco.
Razón del método del Dr. Córdova y Reglamento minucioso de las operaciones y conducta que observarán los maestros de él. Tipografía Juana de Arco. San Cristóbal de las Casas, 1909, 28 pp.
- OSGOOD, Charles E.
Curso superior de psicología experimental: Método y teoría, trad. de Francisco González Arámbaro, rev. téc., de Florente López Rodríguez. Trillas. México, 1969, 1063 pp. (Biblioteca Técnica de Psicología.)
- OSGOOD, Charles E. *et. al.*
The Measurement of Meaning. University of Illinois Press. Chicago, 1957, 346 pp.
- PALOMERA, Esteban J.
Fray Diego Valadés o.f.m. Evangelizador humanista de la Nueva España. Jus. 2 vols. México, 1962, XIV + 230/XVI + 325 pp.
- PARRA, Manuel G.
Densidad de la población de habla indígena en la República Mexicana. (Por entidades federativas y municipios, conforme al censo de 1940), pról. de Alfonso Caso. Instituto Nacional Indigenista. Vol. I, núm. 1. México, 1950, 76 pp. (Memorias del Instituto Nacional Indigenista.)
- PARRA, Manuel G.
"Las grandes tendencias de la revolución histórica de la política en México" en *Bibliografía Indigenista de México y Centro América (1850-1950)*. Instituto Nacional Indigenista. Vol. VI. México, 1954. (Memorias del Instituto Nacional Indigenista.)
- PATRICK CREBER, J. W.
Lost for Words: Language and Educational Failure. Penguin Books. London, 1972, 215 pp.
- PAZ, Octavio.
El laberinto de la soledad. Fondo de Cultura Económica. México, 1973, 191 pp. (Colección Popular, núm. 107.)
- PEI, Mario y Frank Gaynor.
Dictionary of Linguistics. Littlefield, Adams Totowa, 1969, 238 pp.
- PENSAVÉ AGUILAR, Luz Ma.
Las escuelas lancasterianas en México. (Tesis) Secretaría de Educación Pública. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Escuela Normal Oral. México, 1969, 67 pp.

- PERAZA, Gaudencio.
 "La educación del indio" en *Revista de Educación*. Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad. Vol. II, núm. 8. México, enero de 1938, pp. 22-26.
- PERISSINOTTO, Giorgio.
 "La integración lingüística del indígena mexicano: teoría y práctica de la castellanización" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXXIV, núm. 4. México, octubre de 1974, pp. 957-964.
- PETERS, Ann M. et al.
Papers and Reports on Child Language Development. Special Issue: Sixth Child Language Research Forum Stanford, 1974. Stanford University Press. Stanford, 1974, 219 pp.
- PHELAN, John.
El reino milenario de los franciscanos en el Nuevo Mundo. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1972, 188 pp.
- PIAGET, Jean et al.
Introducción a la psicolingüística, trad. de Hugo Acevedo, introd. de Paul Fraissie. Proteo. Argentina, 1969, 222 pp. (Biblioteca Persona y Sociedad, núm. 9.)
- PIKE, Eunice V.
 "Language Learning in Relation to Focus", en *Language Learning*. Research Club in Language Learning. Vol. XIX, núms. 1 y 2. Ann Arbor, Mich., junio de 1969, pp. 107-116.
- PIKE, Eunice V.
 "Problems in Zapotec Tone Analysis" en *International Journal of American Linguistics*, Vol. XIV, núm. 3, julio de 1948, pp. 161-170.
- PIKE, Kenneth L.
 "Cuadro para la transcripción fonética de las lenguas indígenas" en *Revista de Educación*. Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad. Vol. II, núm. 12. México, diciembre de 1938, pp. 12-15.
- "Plan de trabajos de las misiones culturales, en las comunidades indígenas" en *Revista de Educación*. Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad. Vol. I, núm. 3. México, agosto de 1937, pp. 24-26.
- POLITZER, Robert L.
Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics. Xerox College Publishing, 2a. ed. Lexington, 1965, VII + 181 pp.
- "Relación de Pomar" en *Poesía náhuatl I*, notas y apéndices de Ángel Ma. Garibay. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Historia, Seminario de Cultura Náhuatl. Vol. I. México, 1964.
- POWELL, T. C.
El liberalismo y el campesinado en el centro de México (1850-1876), trad. de Roberto Gómez Ciriza. Secretaría de Educación Pública. México, 1974, 199 pp. (SepSetentas, núm. 122.)
- POZAS, Ricardo A.
Antropología y burocracia indigenista. Tlacuilo. México, 1976, 50 pp. (Cuadernos para trabajadores, núm. 1.)
- POZAS, Ricardo e Isabel Pozas.
Del monolingüismo indígena al bilingüismo en lengua nacional (artículo inédito).
- Prontuario de Disposiciones Legales sobre Educación Pública*.
 Secretaría de Educación Pública. Vol. II. México, 1972.
- RAMÍREZ, Rafael.
Cómo dar a todo México un idioma. Resultado de una encuesta. Secretaría de Educación Pública. México, 1928, 59 pp. (Biblioteca del Maestro Rural Mexicano, Vol. IV.)
- RAMÍREZ, Rafael.
 "La política educativa del nuevo trato hacia los indios" en *Revista de Educación*. Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad. Vol. II, núm. 20. México, agosto de 1939, pp. 9-10.

- RAMOS, Samuel.
Veinte años de educación en México. Imprenta Universitaria. México, 1945, 85 pp.
- REBSAMEN, Enrique.
Método de escritura-lectura o sea enseñanza de la lectura por medio de la escritura con aplicación del fonetismo y la marcha analítica sintética (palabras normales). Editora del gobierno de Veracruz, Jalapa, 1959, 90 pp.
- REESE, Hayne y Lewis Lipsitt.
Psicología experimental infantil, trad. de Federico Patán López, rev. téc. de Víctor Manuel Alcaraz. Trillas, México, 1974, 878 pp.
- RENARD, Raymond.
La méthode structurroglobale audiovisuelle, pref. de Paul Rivenc. Didier, París, 1965, 118 pp. (Linguistique Appliquée.)
- REYES HEROLE, Jesús.
El liberalismo mexicano. Universidad Nacional de México, 3 vols. México, 1957, 1958, 1961, XX + 432/XXIII + 467/XIX + 681 pp.
- RIBES IÑESTA, Emilio.
Técnicas de modificación de conducta: su aplicación al retardo en el desarrollo. Trillas, 2a. ed. México, 1974, 283 pp.
- RICARD, Robert.
La conquista espiritual de México. Ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes en la Nueva España de 1523-4 a 1572, trad. de Ángel Ma. Garibay. Jus. México, 1947, 557 pp. (Colección de Estudios Históricos.)
- RITCHIE, William C.
 "Some Implications of Generative Grammar for the Construction of Courses in English as a Foreign Language" en *Language Learning*. Research Club in Language Learning. Vol. XVII, núms. 3 y 4. Ann Arbor, Mich., diciembre de 1967, pp. 111-131.
- RIVERS, Wilga M.
Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign-Language Teaching, pref. de H. H. Stern. Newbury House. Rowley, 1972, 148 pp. (Innovations of Foreign Language Education.)
- RIVERS, Wilga M.
Teaching Foreign-Language Skills. University of Chicago Press. Chicago, 1968, 403 pp.
- RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*.
 Instituto Central de Lenguas. Universidad de Concepción. Vol. XII. Chile, 1974, 155 pp.
- RODRÍGUEZ, Raúl.
 "Informe de actividades de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXXIII, núm. 4. México, octubre de 1973, pp. 1019-1029.
- RODRÍGUEZ BOU, Ismael.
Recuento de vocabulario español. Trabajos de investigación auspiciados por el Consejo Superior de Enseñanza bajo la dirección de... OEA-UNESCO-Universidad de Puerto Rico. Río Piedras, 1952, 668 pp.
- ROMERO CASTILLO, Moisés et al.
Las lenguas de México, II. Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Antropología e Historia. Vol. II. México, 1975, 231 pp.
- ROMERO FLORES, Jesús.
La revolución como nosotros la vimos. Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana. México, 1963, 176 pp.
- RUBIO ORBE, Gonzalo.
 "Educación e intergración de grupos indígenas" en *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXV, núm. 2. México, abril de 1965, pp. 179-228.
- SAÉNZ, Moisés.
 "Circular del ciudadano Secretario de Educación..." en *Cómo dar a todo México un idioma*.

- Resultado de una encuesta* de Rafael Ramírez. Secretaría de Educación Pública. México, 1928, pp. 11-14. (Biblioteca del Maestro Rural Mexicano, Vol. IV.)
- SAHAGÚN, Bernardino de.
Historia general de las cosas de Nueva España, numeración, anotaciones y apéndices de Ángel Ma. Garibay. Porrúa, 2a. ed., vols. I y II. México, 1969, 387/336 pp.
- SÁNCHEZ DE ALBORNOZ, Claudio.
España, un enigma histórico. Sudamericana. Vol. I. Buenos Aires, 1956, 720 pp.
- SANTIAGO SIERRA, Augusto.
Las misiones culturales. Secretaría de Educación Pública. México, 1973, 188 pp. (SepSetentas, núm. 113.)
- SAPORTA, Sol.
Psycholinguistics. A Book of Readings, ed. preparada con la ayuda de Jarvis R. Bastain. Holt, Rinehart and Winston. New York, 1961, XV + 557 pp.
- SAUSSURE, Ferdinand de.
Curso de lingüística general. Publicado por Charles Bally y Albert Secheyaye con la colaboración de Albert Riedlinger, trad., pról. y notas de Amado Alonso. Losada. 5a. ed. Buenos Aires, 1965, 378 pp. (Filosofía y Teoría del Lenguaje.)
- SAVILLE-TROIKE, Muriel.
"Bilingual Children: A Resource Document" en *Papers in Applied Linguistics*. Center for Applied Linguistics. Arlington, 1973, 149 pp. (Bilingual Education Series, núm. 2.)
- SCHAFF, Adam.
Language and Cognition, introd. de Noam Chomsky, trad. de Olgierd Wojtasiewicz, editado por Robert S. Cohen. McGraw-Hill. New York, 1973, X + 194 pp.
- SCHEFLEN, Albert E.
Body, Language and Social Order: Communication as Behavioral Control. Prentice Hall. Englewood Cliffs, 1972, XV, 208 pp.
- SIERRA, Justo.
La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos), ed. ordenada y anotada por Agustín Yáñez. Universidad Nacional Autónoma de México. Vol. VIII. México, 1948, 489 pp.
- Sistema de Enseñanza Mutua, para las Escuelas de Primeras Letras de los Estados de la República Mexicana, por la Compañía Lancasteriana*, reimpresso por Agustín Guiol. Méjico, 1833, 91 pp.
- SKINNER, B. F.
Beyond Freedom and Dignity. A Bantam/Vintage Book. New York, 1972, 215 pp.
- SKINNER, B. F.
Verbal Behavior. Appleton Century Crofts. Eaglewood Cliffs, 1957, 478 pp.
- SLOBIN, Dan.
Leopold's Bibliography of Child Language, ed. por. . . Indiana University Press. Bloomington, 1972, XVI + 202 pp.
- SMAILUS, Ortwin.
El maya-chontal de Acalán: Análisis lingüístico de un documento de los años 1610-1612. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1975, 234 pp. (Colección Centro de Estudios Mayas, cuaderno núm. 9.)
- SMITH, Frank y George N. Miller.
The Genesis of Language. A Psycholinguistic Approach, ed. por. . . Proceedings of a Conference on "Language Development in Children" Sponsored by the National Institute of Child Health and Human Development. National Institutes of Health. The M.I.T. Press, Mass., 1973, XII + 400 pp.
- SMITH, Phillip D.
Toward a Practical Theory of Second Language Instruction. The Center for Curriculum Development. Philadelphia, 1971, 106 pp. (Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics, núm. 16.)















- STOCKWELL, Robert P. y Macaulay.
Linguistic Change and Generative Theory. Indiana University Press. Bloomington, 1972, 301 pp.
- STRAIN, Jeris E.
"Teaching a Pronunciation Problem" en *Reading on English as a Second Language: For Teachers and Teacher-Trainees*, de Croft. Winthrop. Cambridge, Mass., 1972, pp. 71-79.
- STROSS, Brian.
Aspects of Language Acquisition by Tzeltal Children. University Microfilms. Ann Arbor, Mich., 1969, 273 pp.
- SUÁREZ AGUIRRE, Felipe.
La educación de los aztecas. Secretaría de Educación Pública. México, 1969, 63 pp. (Serie Ciencia y Técnicas. Cuaderno de Lectura Popular, núm. 202.)
- SWADESH, Mauricio.
Estudios sobre lengua y cultura, pref. de Guillermo Bonfil. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1960, 189 pp. (Acta Antropológica, 2a. época, II-2.)
- TANNENBAUM, Frank.
La paz por la Revolución. Ediciones Escuela. Santiago, 1938, 343 pp.
- TAYLOR, Barry P.
"Toward a Theory of Language Acquisition" en *Language Learning*. Research Club in Language Learning. Vol. XXIV, núm. 1. Ann Arbor, Mich., junio de 1974, pp. 23-25.
- THOMPSON, Hildegard.
"El uso de lenguas indígenas en el desarrollo de los indios americanos en los Estados Unidos" en *América Indígena*, Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXV, núm. 2. México, abril de 1965, pp. 229-237.
- TORQUEMADA, Fray Juan de.
Monarquía indiana. De los veinte y un libros rituales y monarquía indiana, con el origen y guerra de los indios occidentales, de sus poblaciones, descubrimiento, conquista, conversiones y otras cosas maravillosas de la misma tierra, ed. de Miguel León-Portilla. Universidad Nacional Autónoma de México, 3a. ed. Vol. I. México, 1975, 476 pp.
- TORRES BODET, Jaime.
Educación mexicana (discursos, entrevistas, mensajes). Secretaría de Educación Pública. México, 1944, 248 pp.
- TORRES BODET, Jaime.
Educación y concordancia internacional. Discursos y mensajes 1941-1947. Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México, 1948, 405 pp.
- TORRES BODET, Jaime.
Introducción a *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*. Secretaría de Educación Pública. México, 1964, pp. 7-17.
- TORRES QUINTERO, Gregorio.
"Chiapas, cuna del fonetismo. El Método Cordovense" en *Chiapas y México*. Secretaría del Supremo Gobierno de Chiapas. Chiapas, febrero de 1960, 5 pp.
- TORRES QUINTERO, Gregorio.
La instrucción rudimentaria en la República. Estudio presentado en el Primer Congreso Científico Mexicano. Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología. México, 1913, 77 pp.
- TRABULSE ATALA, Elías.
Ciencia y religión en el siglo XVII. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos. México, 1974, 286 pp. (Nueva Serie, núm. 18.)
- TROIKE, Rudolph.
Prefacio a *Zapoteco del Istmo*, introd. de Jorge A. Suárez. El Colegio de México, Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca, Instituto Lingüístico de Verano. México, 1974, pp. 11 y 12

- TRUDGILL, Peter.
Sociolinguistics: An Introduction. Penguin Books. London, 1974, 189 pp.
- VALDÉS, Juan de.
Diálogo de la lengua, pról. de Juan M. Lope Blanch. Porrúa. México, 1966, XXXI + 135 pp.
("Sepan Cuántos. . .", núm. 52.)
- VALETTE, Rebeca M.
Modern Language Testing: A Handbook. Harcourt, Brace and World. New York, 1967, XVI + 200 pp.
- VALTÓN, Emilio.
El primer libro de alfabetización en América. Cartilla para enseñar a leer impresa por Pedro Ocharte en México, 1569, introd. de Demetrio S. García. México, 1947, 156 pp.
- VALTÓN, Emilio.
Impresos mexicanos del siglo XVI. Imprenta Universitaria. México, 1935, 238 pp.
- VASCONCELOS, José.
"De Robinson a Odiseo" en *Obras completas*. Libreros Mexicanos Unidos. Vol. II. México, 1958, pp. 1495-1710 (Laurel.)
- VASCONCELOS, José.
"La educación en México. ¿Qué es educar? Conferencia leída en el «Continental Memorial Hall» de Washington", en *Obras completas*. Libreros Mexicanos Unidos. Vol. II. México, 1958, pp. 857-873 (Laurel.)
- VASCONCELOS, José.
Obras completas. Libreros Mexicanos Unidos. Vol. II. México, 1958, 1777 pp. (Laurel.)
- VÁZQUEZ, Genaro V.
Doctrina y realidades en la legislación para los indios. Asuntos Indígenas. México, 1940, s/pp.
- VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina.
Nacionalismo y educación en México. El Colegio de México, 2a. ed. México, 1975, 331 pp.
- Veinticinco años del Instituto Lingüístico de Verano en México*.
Introd. de Ramón Beteta. Instituto Lingüístico de Verano. 60 pp.
- VELASCO CEBALLOS, Rómulo.
La alfabetización en la Nueva España, leyes, cédulas, ordenanzas, pastorales y otros documentos, pról. de Miguel Huerta Maldonado. Secretaría de Educación Pública. México, 1945, CVI + 129 pp.
- VETANCURT, Agustín de.
Teatro mexicano. Descripción breve de los sucesos ejemplares, históricos y religiosos del nuevo mundo de las Indias. Crónica de la Provincia del Santo Evangelio de México. Menologio Franciscano de los varones más señalados, que con sus vidas ejemplares, perfección religiosa, ciencia, predicación evangélica en su vida, ilustraron la provincia del Santo Evangelio de México. Porrúa, 1a. ed. facsimilar. México, 1971, 168/136/156 pp.
- VILLA ROJAS, Alfonso.
"Resultados de la orientación antropológica en la educación indígena del México actual" en *Anuario Indigenista*. Instituto Indigenista Interamericano. Vol. XXIX. México, diciembre de 1969, pp. 213-223.
- VILLORO, Luis.
Los grandes momentos del indigenismo en México. Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México. México, 1950, 247 pp. (Seminario para el estudio del pensamiento en los países de lengua española.)
- WAGNER, Enrique R.
Nueva bibliografía mexicana del siglo XVI. Suplemento a las bibliografías de don Joaquín García Icazbalceta, José Toribio Medina y don Nicolás León, trad. de Joaquín García Pimentel y Federico Gómez de Orozco. Polis. México, 1946, XXIV + 548 pp.
- WARDHAUGH, Ronald.
"TESOL: Current Problems and Classroom Practices" en *Teaching English as a Second*

- Language. A Book of Readings*, de Allen y Campbell. McGraw-Hill, 2a. ed. New York, 1972, pp. 8-19.
- WARDHAUGH, Ronald *et al.*
English Around the World: Level IV Guidebook. Scott, Foresman. Illinois, 1973, 141 pp.
- WARDHAUGH, Ronald *et al.*
English Around the World: Level II Guidebook. Scott, Foresman. Illinois, 1975, 219 pp.
- WEINRICH, Uriel.
Languages in Contact. Findings and Problems, pref. de André Martinet. Mouton, La Haya, 1963, 148 pp.
- WHITMAN, Randall L. y Kenneth L. Jackson.
"The Unpredictability of Contrastive Analysis" en *Language Learning. Research Club in Language Learning*. Vol. XXII, núm. 1. Ann Arbor, Mich., junio de 1972, pp. 111-131.
- WILKINS, D. A.
Linguistics in Language Teaching. M.I.T. Press. Cambridge, Mass, 1975, VII + 243 pp.
- WOLFE, David L.
"Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching" en *Language Learning. Research Club in Language Learning*. Vol. XVII, núms. 3 y 4. Ann Arbor, Mich., diciembre de 1967, pp. 173-188.
- YÁÑEZ, Agustín.
Obras completas del maestro Justo Sierra. La educación nacional, artículos, actuaciones y documentos. Universidad Nacional Autónoma de México. Vol. VIII. México, 1948, 518 pp.
- YÁÑEZ, María de los Angeles.
Justo Sierra, José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet, Agustín Yáñez: Ideas en política educativa. El Colegio de México. México, 1971, 205 pp.
- ZEA, Leopoldo.
Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana. Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución. México, 1956, 105 pp.
- ZEPEDA RINCÓN, Tomás.
La instrucción pública de la Nueva España en el siglo XVI. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1933, 138 pp.

Apéndice

	LENGUA	CARTILLAS Y METODOS	CUENTOS BILINGÜES	FOLLETOS BILINGÜES
1	AMUZGO	9	6	3
2	CHATINO	5	2	9
3	CHICHIMECA	3	1	1
4	CHINANTECO	21	3	4
5	CHOL	11	5	2
6	CHONTAL	12	3	2
7	CORA	8	-	-
8	CUICATECO	2	9	2
9	HUASTECO	3	3	1
10	HUAVE	9	4	3
11	HUICHOL	10	-	2
12	IXCATECO	1	-	-
13	LACANDON	6	-	-
14	MAYA	6	-	2
15	MAZAHUA	12	15	5
16	MAZATECO	37	14	18
17	MIXE	11	6	5
18	MIXTECO	39	37	26
19	NAHUATL	24	15	3
20	OTOMI	40	24	9
21	POPOLOCA	8	13	3
22	SERI	10	-	3
23	TARAHUMARA	11	4	3
24	TARASCO	21	-	2
25	TEPEHUA	18	5	3
26	TOJOLABAL	10	1	4
27	TOTONACO	14	6	7
28	TRIQUE	20	4	7
29	TZELTAL	23	9	11
30	TZOTZIL	17	12	25
31	YAQUI	3	-	1
32	ZAPOTECO	39	22	11
33	ZOQUE	6	7	5
	LENGUAS INDIGENAS EN GENERAL	2	-	-
	TOTALES	471	230	182

		TIPOS	No.	%
1		ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA	214	45.43
		ALFABETOS EN LENGUA INDIGENA	17	3.60
		CUADERNOS DE TRABAJO EN LENGUA INDIGENA	7	1.48
2		ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA - ESPAÑOL	48	10.19
		CUADERNOS DE TRABAJO EN LENGUA INDIGENA - ESPAÑOL	15	3.81
3		ALFABETIZACION ESPAÑOL - LENGUA INDIGENA	7	1.48
		ALFABETO ESPAÑOL LENGUA INDIGENA	1	0.21
		CUADERNO DE TRABAJO ESPAÑOL LENGUA INDIGENA	1	0.21
4		ALFABETIZACION BILINGÜE	114	24.20
		ALFABETOS BILINGÜES	9	1.90
		SINTAGMARIOS BILINGÜES	18	3.18
5		ALFABETIZACION TRILINGÜE	2	0.42
6		CASTELLANIZACION ORAL	17	3.60
		CUADERNO DE TRABAJO DE CASTELLANIZACION	1	0.21
		TOTALES	471	99.92

CLAVE DE LOS CUADROS NUMS. 3, 4, 5, 6, 7 Y 8

AI	Dirección General de Asuntos Indígenas.
CCITT	Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil.
CNCA	Campaña Nacional contra el Analfabetismo.
EE	Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena.
IAIM	Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.
IALI	Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas.
IEPEI	Dirección General de Internados de Enseñanza Primaria y Educación Indígena.
III	Instituto Indigenista Interamericano.
IIISEO	Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca.
IL	Instituto de Estudios Lingüísticos.
ILV	Instituto Lingüístico de Verano.
INI	Instituto Nacional Indigenista.
PIVM	Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
s/d	Sin dato.

ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA

cuadro no.3/pag.1

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
PRECARTILLA DEL IDIOMA AMUZGO	AMUZGO de Guerrero	ILV. AI.	1965	54	s/d			
CARTILLA AMUZGA DE GUERRERO		INI. SEP.	1972	42	s/d			
■ CUADERNO DE TRABAJO		INI. SEP.	1972	103	s/d			
PRIMERA CARTILLA AMUZGO	AMUZGO de Guerrero y Oaxaca	ILV. AI.	1963	90	s/d			
SEGUNDA CARTILLA DEL IDIOMA AMUZGO		ILV. AI.	1963	93	s/d			
TERCERA CARTILLA DEL IDIOMA AMUZGO		ILV. AI.	1965	96	s/d			
CARTILLA I EN IDIOMA CHATINO	CHATINO (en general)	ILV. AI.	1961	34	s/d			
LEEMOS Y ESCRIBIMOS 1ª CARTILLA EN CHATINO	CHATINO de Tataltepec de Valdés	ILV. EE.	1973	66	300	94	301	1975
LEEMOS Y ESCRIBIMOS 2ª CARTILLA EN CHATINO		ILV. EE.	1973	112	200	94	301	1975
LEEMOS Y ESCRIBIMOS 3ª CARTILLA EN CHATINO		ILV. EE.	1973	110	s/d			
PRECARTILLA CHINANTECA	CHINANTECO de Usila	s/d	1968	27	s/d			
VAMOS A LEER CHINANTECO		ILV.	1968	31	s/d			
MEJOR SEMILLA DE MAIZ	CHINANTECO de Ojitlán	ILV.	s/d	16	16			
PRIMERA CARTILLA CHINANTECA	CHINANTECO de Lalana	ILV. AI.	1958	36	s/d			
PRECARTILLA CHINANTECA DE LALANA		ILV. AI.	1959	26	s/d			
TERCERA CARTILLA CHINANTECA		ILV. AI.	1960	50	s/d			
EL IDIOMA CHINANTECO	CHINANTECO de Leolao	s/d	1970	25	s/d			
APRENDA A LEER PRIMERA CARTILLA	CHOL de Tila	ILV. AI.	1964	48	s/d			
CHOL 3	CHOL de Tumbalá	ILV.	1946	40	s/d			
KELEJUN		ILV.	1948	28	250			
CHOL 2		ILV.	1949	31	100			
PRIMERA CARTILLA CHOL		ILV. AI.	1953	26	500			
SEGUNDA CARTILLA CHOL		ILV. AI.	1953	26	500			
TERCERA CARTILLA CHOL		ILV. AI.	1953	30	300			

ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA

cuadro no.3/pag. 2

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS. HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
CUARTA CARTILLA CHOL	CHOL de Tumbalá	ILV.AI.	1960	34	300			
LAS LETRAS	CHONTAL de la Sierra de Oaxaca	ILV.AI.	1960	41	s/d			
CARTILLA EN CHONTAL DE TABASCO	CHONTAL de Tabasco	s/d	1945	54	s/d			
LA PRIMERA CARTILLA EN EL IDIOMA CHONTAL		ILV.AI.	1952	27	s/d			
LA SEGUNDA CARTILLA EN EL IDIOMA CHONTAL		ILV.AI.	1954	26	s/d			
LEEMOS CHONTAL		ILV.AI.	1958	22	s/d			
LA PRIMERA CARTILLA DEL IDIOMA CHONTAL		ILV.AI.	1958	29	s/d			
YOCOTAN LA SEGUNDA CARTILLA DEL IDIOMA CHONTAL		ILV.AI.	1960	34	s/d			
ABECEDARIO CORA		CORA	ILV.AI.	s/d	22	50		
PRECARTILLA CORA	ILV.AI.		1953	9	s/d			
'LITI S' EE ⁿ CHI VEE' I YEEN DI 'CÜÜ	CUICATECO de Tepeuxila	ILV.AI.	1961	84	s/d			
HUASTECO I	HUASTECO	ILV.AI.	s/d	27	s/d			
HUAVE I	HUAVE de San Mateo del Mar	ILV.AI.	s/d	28	s/d			
HUAVE II		ILV.AI.	s/d	27	s/d			
ALFABETO HUAVE		ILV.AI.	1948	20	100	156	579	1950
PRIMERA CARTILLA HUAVE		ILV.AI.	1956	28	50	790	3994	1960
SEGUNDA CARTILLA HUAVE		ILV.AI.	1956	24	50	790	3994	1960
TERCERA CARTILLA HUAVE		ILV.AI.	1957	28	50	790	3994	1960
VOY A LEER UN LIBRO CARTILLA COMPLETA		ILV.AI.	1962	220	s/d			
ALFABETO HUICHOL	HUICHOL	ILV.	s/d	24	s/d			
HUICHOL I		ILV.	s/d	30	s/d			
CARTILLA HUICHOL I		ILV.	1947	31	s/d			
PRE-CARTILLA HUICHOL		ILV.AI.	1951	14	200	5384		1950
PRIMERA CARTILLA HUICHOL		ILV.AI.	1952	10	300	5384		1950

ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA
cuadro no.3/pag.3

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
SEGUNDA CARTILLA HUICHOL	HUICHOL	ILV.AL	1952	13	100	5 3 8 4		1950
TERCERA CARTILLA HUICHOL		ILV.AL	1952	17	300	5 3 8 4		1950
LACANDON	LACANDON	ILV.	s/d	24	s/d			
XOK 123 VOL. I		ILV. AL	1954	76	25	158		1955
XOK 123 VOL. 3		ILV. AL	1954	20	100	158		1955
LA PRIMERA CARTILLA LACANDON		ILV. AL	1955	29	25	158		1955
CARTILLA LACANDON		ILV.	1960	60	s/d			
CARTILLA LACANDON		LACANDON de Chiapas	ILV. EE.	1974	68	s/d		
MAZAHUA I	MAZAHUA	ILV.	s/d	28	s/d			
MAZAHUA II		ILV.	s/d	36	s/d			
LIBRO TERCERO MAZAHUA		ILV.	1946	46	s/d			
PRIMERA CARTILLA MAZAHUA		ILV. AL	1955	29	s/d			
SEGUNDA CARTILLA MAZAHUA		ILV. AL	1955	30	s/d			
TERCERA CARTILLA MAZAHUA		ILV. AL	1956	37	75	86500		1965
CUARTA CARTILLA MAZAHUA		ILV. AL	1956	57	75	86500		1965
CUADERNO DE TRABAJO MAZAHUA		INLSER	1973	125	s/d			
MI PRIMER LIBRO MAZAHUA	MAZAHUA de Tenoxtitlán	s/d	1948	48	s/d			
MAZATECO II	MAZATECO (en general)	ILV.	1947	56	s/d			
MAZATECO III		ILV.	1949	35	s/d			
CARTILLA I	MAZATECO de Chiquihuitlán	ILV IEPEL	1971	37	100	501	1951	1970
PODEMOS LEER		ILV IEPEL	1971	79	s/d			
LIBRO DE LECTURA I		ILV. IEPEL	1972	14	375	501	1951	1970
LIBRO DE LECTURA II		s/d	1972	23	400	501	1951	1970
MAZATECO I	MAZATECO de Huautla de Jiménez	ILV.	1946	52	s/d			

ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA

cuadro no.3/pag.4

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDI - GENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
MAZATECO IV	MAZATECO de Soyaltepec	ILV.	1947		s / d			
CARTILLA MIXE SAN JUANERO	MIXE de San Juan Guichicavi	ILV.AI	1969	98	s / d			
CARTILLA I ^a	MIXE de Totontepec	ILV.AI	1956	20	50	330	1290	1955
AYOOC ALFABETO		ILV.AI	1959	12	s / d			
LA SEGUNDA CARTILLA		ILV.AI	1961	127	s / d			
CARTILLA MIXE I	MIXE de Tlahuilotepic	ILV.AI	1968	83	s / d			
CUADERNO DE TRABAJO 2		ILV.AI	1968	107	s / d			
CARTILLA DE LAS LETRAS MIXTECAS	MIXTECO (en general)	ILV.EE	1974	39	200	67274	228825	1970
PRIMERA CARTILLA MIXTECA	MIXTECO de Jamiltepec	INI.	1955	52	s / d			
NUEVA CARTILLA MIXTECA		INI.	1962	50	5000	447	1531	1960
CARTILLA MIXTECA I		CNCA SEP.	1963	50	s / d			
CARTILLA MIXTECA		INI. SEP.	1972	50	10000	408	1278	1970
PRIMERA CARTILLA MIXTECA	MIXTECO de Jicaltepec	ILV.AI	1958	19	s / d			
SEGUNDA CARTILLA MIXTECA		ILV.AI	1958	18	s / d			
TERCERA CARTILLA MIXTECA		ILV.AI	1958	18	s / d			
CUARTA CARTILLA MIXTECA		ILV.AI	1958	18	s / d			
QUINTA CARTILLA MIXTECA		ILV.AI	1958	18	s / d			
SEXTA CARTILLA MIXTECA		ILV.AI	1958	18	s / d			
SEPTIMA CARTILLA MIXTECA		ILV.AI	1959	19	s / d			
CARTILLA MIXTECA	MIXTECO de Ocotepec	s / d	1973	51	s / d			
VAMOS A LEER MIXTECO	MIXTECO de Peñoles	s / d	1961	94	s / d			
ABECEDARIO MIXTECO DE PEÑOLES		ILV.EE.	1972	39	s / d			
CARTILLA MIXTECA	MIXTECO de San Juan Diuxi	ILV.	1973	112	s / d			
NACATIVO SAHAN LIM. SAVI. CARTILLA I	MIXTECO de San Juan Mixtepec	ILV.EE.	1972	33	s / d			

ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA

cuadro no.3/pag.5

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS. HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
CARTILLA DE ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA	MIXTECO de San Miguel el Grande	s / d	s/d	s / d	s / d			
SEGUNDA CARTILLA MIXTECA		ILV.	1948	24	s / d			
TERCERA CARTILLA MIXTECA		ILV.	1948	26	s / d			
CUARTA CARTILLA MIXTECA		ILV.	1948	26	s / d			
QUINTA CARTILLA MIXTECA		s / d	1948	25	s / d			
SEXTA CARTILLA MIXTECA		s / d	1948	19	s / d			
CARTILLA MIXTECA		ILV.	1949	27	450	789	2944	1950
CARTILLA MIXTECA		SEP	1963	46	s / d			
NAHUATL I	NAHUATL del Golfo	ILV.	1949	32	s / d			
NAHUATL DE GUERRERO	NAHUATL de Guerrero	ILV.	1948	8	s / d			
PRIMERA CARTILLA MEXICANA	NAHUATL del Istmo	ILV.AI.	1956	29	25			
MATCLEROCAN TOTAJTOL. 1ª CARTILLA MEXICANA		ILV.AI.	1958	29	s / d			
EL ALFABETO ABECEDARIO MECAYALPEÑO	NAHUATL de Mecayapan, Ver.	ILV. IEPEI.	1969	43	s / d			
MA. TIMUMAXTICAN TULAJTOL	NAHUATL de la Costa de Mich.	ILV. EE.	1974	35	100			
CARTILLA EN MEXICATL	NAHUATL del Nte. de Puebla	ILV. AI.	1968	52	s / d			
CUADERNO DE TRABAJO CARTILLA MEXICA	NAHUATL de la Sierra de Puebla	ILV.	s/d	101	s / d			
CARTILLAS LINGÜÍSTICAS LENGUA NAHUATL	NAHUATL de Tetelcingo	IL.	1935	47	s / d			
CARTILLA 1	OTOMI del Edo. de México	ILV.	1951	39	s / d			
CARTILLA 2		ILV.	1951	32	s / d			
CARTILLA OTOMI DEL ORIENTE I	OTOMI del Oriente	ILV.	1952	24	s / d			
EL ALFABETO OTOMI DEL ORIENTE		ILV. AI.	1954	28	s / d			
CARTILLA OTOMI DE LA SIERRA I	OTOMI de la Sierra	ILV.	1947	35	s / d			
CARTILLA OTOMI DE LA SIERRA II		ILV.	1948	28	s / d			
PRIMERA CARTILLA		ILV. AI.	1960	42	s / d			

ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA

cuadro no.3/pag.6

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
SEGUNDA CARTILLA	OTOMI de la Sierra	ILV. AI.	1960	50	s / d			
TERCERA CARTILLA		ILV. AI.	1965	66	s / d			
CARTILLA OTOMI 1	OTOMI de Tenango de Doria	ILV. AI.	1956	29	s / d			
CARTILLA OTOMI 2		ILV. AI.	1956	30	s / d			
CARTILLA OTOMI 3		ILV. AI.	1957	35	s / d			
PRECARTILLA OTOMI	OTOMI del Valle del Mezquital	IAIM. SEP.	1950	45	2200	84368		1950
ALFABETO OTOMI		PIVM. SEP.	1953	24	s / d			
MI PRIMER LIBRO DE OTOMI		PIVM. EE.	1953	56	s / d			
MI SEGUNDO LIBRO DE OTOMI		IAIM. EE.	1954	32	s / d			
LEO EN OTOMI		PIVM.	1957	76	s / d			
PRIMERA CARTILLA POPOLOCA DEL ORIENTE	POPOLOCA del Oriente	ILV. EE.	1974	51	400			
SEGUNDA CARTILLA POPOLOCA DEL ORIENTE		ILV. EE.	1974	63	400			
PRIMERA CARTILLA SERI	SERI	ILV. AI.	1963	29	s / d			
SEGUNDA CARTILLA SERI		ILV. AI.	1963	29	s / d			
TERCERA CARTILLA SERI		ILV. AI.	1963	30	s / d			
CUARTA CARTILLA SERI		ILV. AI.	1963	42	s / d			
ALFABETO SERI		ILV. AI.	1968	24	s / d			
PRIMERA CARTILLA SERI		ILV. EE.	1973	29	s / d			
SEGUNDA CARTILLA SERI		ILV. EE.	1973	29	s / d			
TERCERA CARTILLA SERI		ILV. EE.	1973	30	s / d			
CUARTA CARTILLA SERI		ILV. EE.	1973	45	s / d			
ALFABETO TARAHUMARA		TARAHUMARA (en general)	ILV.	1948	19	s / d		
PRIMERA CARTILLA EN EL IDIOMA TARAHUMARA	ILV. AI.		1955	21	50	51 000		1955
SEGUNDA CARTILLA EN EL IDIOMA TARAHUMARA	ILV. AI.		1955	42	s / d			

ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA

cuadro no.3/pag.7

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
TERCERA CARTILLA EN EL IDIOMA TARAHUMARA	TARAHUMARA (en general)	ILV. AI.	19 56	49	50	51 000		1955
PRIMERA CARTILLA TARAHUMARA		INI. ILV.	1963	86	s / d			
CARTILLA TARAHUMARA		INI. SEP.	1972	70	s / d			
ALFABETO RARAMURI	TARAHUMARA de Rocoeroibo	ILV. IEPEL.	1971	45	s / d			
JIJOJERJGUAJIAKA SANI	TARASCO (en general)	EE. IAIM.	s / d	20	s / d			
CARTILLA TARASCA I		s / d	1947	40	s / d			
TATA KANU		s / d	1948	s / d	s / d			
RAFA KARITA		IAIM.	1948	32	1900	38796		1950
MARU VANDAMTSKVECHA		EE. IAIM.	1948	16	s / d			
JEIAKI SAPI		EE. IAIM.	1948	20	s / d			
PARA VER (PARA ERATIANI)		IAIM.	1949	25	200	38796		1950
A E I O U		EE. IAIM.	1949	76	s / d			
APRENDERE MAS 2a PARTE DE LA PRECARTILLA		EE. SEP.	1950	56	2000	38796		1950
RAFA KARITA (PRIMER LIBRO DE LECTURA)		EE. IAIM.	1951	77	s / d			
JI KARAKA SANI		IAIM.	1953	28	s / d			
JIJERIGUAJIAKA SANI		EE.	1960	14	s / d			
NUEVA CARTILLA TARASCA		INI.	1965	40	5000	55 000		1965
CARTILLA DE ALFABETIZACION EN TARASCO		TARASCO de Cherdán	s / d	1946	4	s / d		
JUCHILA' CHAIJUXATIN CUX	TEPEHUA (en general)	ILV. AI.	1956	8	s / d			
MIQUI		ILV. AI.	1956	8	s / d			
CHIMARK' ALHKAMA I		ILV. AI.	1958	24	s / d			
ALFABETO TEPEHUANA	TEPEHUA (del Norte)	ILV.	1947	18	s / d			
PRIMER LIBRO TEPEHUANE		s / d	1948	48	s / d			
CARTILLA DE LA VIBORA		ILV. IEPEL.	1971	13	s / d			

ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA

cuadro no.3/pag.8

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
<input type="checkbox"/> ESTE LIBRO ES PARA APRENDER A LEER Y ESCRIBIR	TEPEHUA del Norte	ILV. IEPEI.	1971	29	300			
CARTILLA I	TEPEHUA del Sur	ILV. AI.	1960	65	s / d			
CARTILLA I		ILV. AI.	1961	65	s / d			
TEPEHUA I	TEPEHUA de Huehuetla	ILV.	1946	31	s / d			
<input type="checkbox"/> ALFABETO TEPEHUA		ILV.	1947	26	s / d			
LHIMAK' ALHKĀMA' 2		ILV. AI.	1958	41	s / d			
LHIMAK' ALHKĀMA' 3		ILV. AI.	1958	37	s / d			
CALANIYAU JUIXLAKTS' INCA JU ALHIQUI 2		ILV. AI.	1963	75	s / d			
CALANIYAU JUIXLAKTS' INCA JU ALHIQUI 3		ILV. AI.	1965	45	s / d			
CALANIYAU JUIXLAKTS' INCA JU ALHIQUI 4		ILV. AI.	1965	54	s / d			
CALANIYAU JUIXLAKTS' INCA JU ALHIQUI 1		ILV. AI.	1968	51	s / d			
I APRENDAMOS A LEER		ILV. AI.	1968	51	s / d			
<input type="checkbox"/> ALFABETO TOJOLABAL		TOJOLABAL	ILV.	1968	24	s / d		
TOTONACO I	TOTONACO (en general)	ILV.	1946	28	s / d			
TOMAS CHU PEDRO NUMERO 1	TOTONACO de la Sierra	ILV. AI.	1966	64	s / d			
TOMAS CHU PEDRO NUMERO 2		ILV. AI.	1966	55	s / d			
LA FIESTA DEL CARNAVAL	TOTONACO de Xiotepéc	ILV. EE.	1973	23	s / d			
CARTILLA DE PRUEBA	TOTONACO de Zangozotla	ILV.	1961	17	s / d			
<input type="checkbox"/> ALFABETO TRIQUE	TRIQUE de Chichahuaxtla	ILV.	1947	37	s / d			
PRIMERA CARTILLA TRIQUE DE COPALA	TRIQUE de Copala	ILV. IEPEI.	1971	48	s / d			
CARTILLA 2	TZELTAL (en general)	ILV.	1945	25	s / d			
CARTILLA 3		ILV.	1945	25	s / d			
LA SEGUNDA CARTILLA TZELTAL		CCITT.	1951	39	1200			
LA PRIMERA CARTILLA TZELTAL		ILV. AI.	1953	41	s / d			

ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA

cuadro no. 3/pag.9

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS. HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
PRIMERA CARTILLA TZELTAL	TZELTAL (en general)	CCITT.	1954	42	3 000			
CARTILLA TZELTAL		INI.SEP.	1972	89	10 000			
■ CUADERNO DE TRABAJO TZELTAL		INI.SEP.	1972	90	s / d			
PRIMERA CARTILLA TZELTAL	TZELTAL de Bachajón	ILV.	1957	30	100			
SEGUNDA CARTILLA TZELTAL		ILV.	1958	30	s / d			
PRIMERA CARTILLA TZELTAL		ILV.AI.	1966	50	s / d			
SEGUNDA CARTILLA TZELTAL		ILV.AI.	1966	45	s / d			
TERCERA CARTILLA TZELTAL		ILV.AI.	1966	37	s / d			
SEGUNDA CARTILLA TZELTAL	TZELTAL (Lacandón)	INI. CCITT.	1951	40	1200			
SEGUNDA CARTILLA TZELTAL		ILV. IEPEI.	1969	41	s / d			
TERCERA CARTILLA TZELTAL		ILV. IEPEI.	1969	35	s / d			
■ ABC	TZELTAL de Oxchuc	ILV.	1946	28	s / d			
LA PRIMERA CARTILLA TZELTAL		ILV.	1950	42	400			
TZOTZIL 3	TZOTZIL (en general)	CCITT.	s/d	32	s / d			
CARTILLA TZOTZIL 2		INI. CCITT.	1952	25	s / d			
CARTILLA TZOTZIL		INI.SEP.	1972	96	10000	71 000		1975
■ CUADERNO DE TRABAJO TZOTZIL		INI.SEP.	1972	85	s / d			
TZOTZIL ZINACANTAN 3	TZOTZIL, de Chenalhó	INI. CCITT.	s/d	32	s / d			
PRIMERA CARTILLA TZOTZIL		ILV.	1948	32	s / d			
CARTILLA TZOTZIL 1		INI.ILV. AI	1952	43	s / d			
CARTILLA TZOTZIL 1		INI. CCITT.	1959	43	s / d			
SEGUNDA CARTILLA	TZOTZIL de Huixtlan	ILV.AI.	1958	34	s / d			
TERCERA CARTILLA TZOTZIL DE HUIXTAN		ILV.AI.	1958	38	s / d			
PRIMERA CARTILLA		ILV.AI.	1960	26	s / d			

ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA

cuadro no. 3/pag. 10

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
PRIMERA CARTILLA	TZOTZIL de Ixtapa	ILV.	1949	32	120			
ETEJOIM YOEMNO KPO	YAQUI	ILV.	1947	16	s / d			
JI? OSIAM NOKBAE-TE		ILV. Al.	1952	32	s / d			
BAJI IOTU URIAM KO? OKOAT JU UNEE-BETCHI?		SL.Inc.	1965	13	s / d			
PRIMERA CARTILLA ZAPOTECA	ZAPOTECO del Istmo	ILV. Al.	s / d	92	s / d			
ZAPOTECO DEL ISTMO I		ILV.	1946	27	s / d			
ZAPOTECO DEL ISTMO II		ILV.	1947	27	s / d			
TERCERA CARTILLA ZAPOTECA		ILV.	1949	17	s / d			
TI FAMILIA SEGUNDA CARTILLA ZAPOTECA		ILV. Al.	1951	16	200			
CARTILLA ZAPOTECA	ZAPOTECO de Ocotlán	ILV. IEPEI.	1970	90	s / d			
BANACU' ULAABU' GUICHI PUEDES LEER ? 2	ZAPOTECO del Rincón	ILV. Al.	1960	30	s / d			
RĒ'ENDA' ULAABA' GUICH I		ILV. Al.	1962	30	s / d			
ULAABARU' GUICH LA' LATI'		ILV. Al.	1962	30	s / d			
AHORITA PODRAS LEER 4		ILV. Al.	1962	30	s / d			
PUEDES LEER 5		ILV. Al.	1962	32	s / d			
CARTILLA ZAPOTECA SECCION Nº 1	ZAPOTECO de Villa Alta	ILV. Al.	1966	41	s / d			
CARTILLA ZAPOTECA SECCION Nº 2		ILV. Al.	1966	43	s / d			
CARTILLA ZAPOTECA SECCION Nº 3		ILV. Al.	1966	53	s / d			
SI PODEMOS LEER Y ESCRIBIR EL ZAPOTECO		ILV.	1971	15	s / d			
A PSYCHO-PHONETIC PRIMER OF ZOQUE	ZOQUE de Copainalá	s / d	s / d	132	s / d			
ALFABETO ZOQUE		ILV.	1947	27	s / d			
PRIMERA CARTILLA ZOQUE	ZOQUE de Francisco León	ILV.EE.	1972	31	25			

ALFABETIZACION LENGUA INDIGENA - ESPAÑOL

cuadro no.4/pag.1

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPON-SABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
CUARTA CARTILLA DEL IDIOMA AMUZGO	AMUZGO de Guerrero	ILV. AI	1965	105	s/d			
CARTILLA EN CHATINO	CHATINO de Totaltepec	ILV. AI	1966	149	s/d			
MI PRIMER LIBRO EN CHICHIMECA	CHICHIMECA de Sta. Ma. Acapulco.	ILV. AI	1961	96	s/d			
PRIMERA CARTILLA CHINANTECA	CHINANTECO de Ojitlán	ILV. AI	1954	20	100	767	2451	1955
VOY A CONTAR A MIS ANIMALES		ILV. AI	1954	13	s/d			
CARTILLA CORA. 1ª PARTE	CORA de Nayar	ILV. EE.	1974	74	s/d			
CARTILLA DEL NAYAR. NAYARIT. 2ª PARTE		ILV. EE.	1974	68	s/d			
■ CUAD. DE TRABAJO CORA. 1ª PARTE		ILV. EE.	1974	73	s/d			
■ CUAD. DE TRABAJO CORA. 2ª PARTE		ILV. EE.	1974	68	s/d			
■ CUAD. DE TRABAJO DE LA HUASTECA	HUASTECO	INI. SEP.	1972	104	s/d			
CARTILLA HUICHOL	HUICHOL	INI. SEP.	1972	42	200	6874		1970
CARTILLA MAYA ESPAÑOL	MAYA	IALI. SEP.	1946	102	s/d			
CARTILLA MAYA 1		ILV. SEP.	1965	79	s/d			
■ CARTILLA MAYA 2 CUAD. DE TRABAJO		SEP.	1965	117	s/d			
CARTILLA MAYA		INI. SEP.	1972	79	20000			
■ CUADERNO DE TRABAJO DE LA CARTILLA MAYA		INI. SEP.	1972	119	s/d			
PRE- CARTILLA	MAZAHUA	ILV.	1958	8	s/d			
CARTILLA MAZAHUA		ILV. AI	1958	131	s/d			
CARTILLA MAZAHUA		ILV. IEPEI.	1972	131	s/d			
CARTILLA 2	MAZATECO de Chiquihuitlán	ILV. IEPEI.	1971	27	100	501	1951	1970
CARTILLA 3		ILV. IEPEI.	1971	37	100	501	1951	1970
LA PRIMERA CARTILLA	MIXE de Totontepec	ILV. AI	1961	60	s/d			
■ CARTILLA MIXTECA 2 CUADERNO DE TRABAJO	MIXTECO (en general)	INI. SEP.	s/d	97	s/d			
COMO LEER EL MIXTECO	MIXTECO de Acatlán	ILV. IEPEI.	1970	48	s/d			

ALFABETIZACION LENGUA INDIGENA - ESPAÑOL

cuadro no.4 / pag. 2

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPON-SABLE	AÑO DE PUBLI-CACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
<input type="checkbox"/> CUADERNO DE TRABAJO	MIXTECO de Jamiltepec	INI.SEP.	1972	106	s/d			
CARTILLA MEXICA DE LA HUASTECA	NAHUATL de la Huasteca	ILV. SEP.	1964	107	7500			
<input type="checkbox"/> CARTILLA MEXICA DE LA HUASTECA 3. CUADERNO DE TRABAJO		ILV. SE P.	1964	144	15000			
CARTILLA MEXICA DE LA HUASTECA		INI.SEP.	1972	104	s/d			
<input type="checkbox"/> CUADERNO DE TRABAJO. CARTILLA MEXICA DE LA HUASTECA		INI.SEP.	1972	107	s/d			
MATICLEROCAN TOTAJTAL CARTILLA COMPLETA	NAHUATL del Istmo.	ILV.AI.	1962	106	s/d			
CARTILLA MEXICA DE LA SIERRA	NAHUATL de la Sierra	INI.SEP.	1972	92	s/d			
VAMOS A LEER EN OTOMI	OTOMI de Tenango de Doria	ILV.AI.	1958	49	s/d			
CARTILLA OTOMI-ESPAÑOL PARA LOS MONOLINGÜES	OTOMI del Valle del Mezquital	SEP.	1946	140	s/d			
CARTILLA OTOMI I		ILV. SEP.	1957	153	s/d			
PRIMERA CARTILLA POPOLOCA DEL ORIENTE	POPOLOCA del Oriente	ILV. EE.	1973	59	10			
SEGUNDA CARTILLA POPOLOCA DEL ORIENTE		ILV. EE.	1973	71	5			
TERCERA CARTILLA POPOLOCA DEL ORIENTE		ILV. EE.	1974	65	400			
CUARTA CARTILLA POPOLOCA DEL ORIENTE		ILV. EE.	1974	65	s/d			
PRIMERA CARTILLA TARAHUMARA	TARAHUMARA	INI.ILV.	1961	82	s/d			
<input type="checkbox"/> CUADERNO DE TRABAJO CARTILLA TARAHUMARA		INI.SEP.	1972	70	10000	60000		1970
CARTILLA TARASCO-ESPAÑOL	TARASCO	IAIM. SEP.	1946	190	s/d			
SEBA KA SUSANA		EE. SEP.	1949	46	1900	38796		1950
CARTILLA PUREPECHA		INI.	1972	37	10000	61000		1970
<input type="checkbox"/> CUADERNO DE TRABAJO PUREPECHA		INI.SEP.	1972	79	s/d			
CARTILLA TOTONACA I.	TOTONACO	SEP.	1969	125	s/d			
<input type="checkbox"/> CARTILLA TOTONACA 2 CUADERNO DE TRABAJO		SEP.	1969	136	s/d			
CARTILLA TOTONACA		INI.SEP.	1972	125	s/d			
<input type="checkbox"/> CUADERNO DE TRABAJO TOTONACA		INI.SEP.	1972	137	s/d			

ALFABETIZACION LENGUA INDIGENA-ESPAÑOL

cuadro no.4 / pag. 3

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
PRIMER LIBRO DE LECTURA TRIQUE DE COPALA	TRIQUE de Copala	ILV. IEPEI.	1971	30	100	54	190	1970*
SEGUNDO LIBRO DE LECTURA TRIQUE DE COPALA		ILV. IEPEI.	1971	26	100	54	190	1970
TERCER LIBRO DE LECTURA TRIQUE DE COPALA		ILV. IEPEI.	1971	28	100	54	190	1970
SEGUNDA CARTILLA TRIQUE DE COPALA		ILV. IEPEI.	1971	59	s/d			
CUARTA CARTILLA TRIQUE DE COPALA		ILV. IEPEI.	1971	64	s/d			
QUINTA CARTILLA TRIQUE DE COPALA		ILV. IEPEI.	1971	59	100	54	190	1970
SEXTA CARTILLA TRIQUE DE COPALA		ILV. IEPEI.	1971	59	100	54	190	1970
SEPTIMA CARTILLA TRIQUE DE COPALA		ILV. EE.	1972	61	200	54	190	1970
OCTAVA CARTILLA TRIQUE DE COPALA		ILV. IEPEI.	1972	44	200	54	190	1970
PRIMER LIBRO DE ESCRITURA TRIQUE		ILV. EE.	1972	127	250	54	190	1970
SEGUNDO LIBRO DE ESCRITURA TRIQUE		ILV. EE.	1972	128	200	54	190	1970
Ga ¹ Ve ³ Ga ⁴ Ya ³ Re ¹⁵		TRIQUE de Chichahuaxtla	ILV.	1970	55	s/d		
CARTILLA ZAPOTECA	ZAPOTECO de Miahuatlán	ILV.AI.	1963	287	s/d			
CARTILLA ZAPOTECA		ILV. IEPEI.	1970	316	250	341	1136	1965**
CARTILLA ZAPOTECA SECCION NUM. 1	ZAPOTECO de Villa Alta.	ILV. IEPEI.	1970	34	s/d			



* LOS DATOS ESTAN EQUIVOCADOS EN EL CENSO DE 1970

** LOS DATOS DE POBLACION INDIGENA PARECFN EQUIVOCADOS PARA 1970 POR ESO ANOTAMOS LOS DE 1965

Grupo 3

ALFABETIZACION ESPAÑOL- LENGUA INDIGENA

cuadro nº. 5

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
 EL ALFABETO CHINANTECO	CHINANTECO de Quiotepec	ILV.AI.	1966	44	s/d			
APRENDEMOS A LEER EN OTOMI	OTOMI del Edo. de México	ILV. AI.	1956	106	s/d			
APRENDAMOS A LEER EN OTOMI		ILV.AI.	1965	106	s/d			
LEAMOS Y ESCRIBAMOS EN OTOMI	OTOMI del Valle del Mezquital	T I.	1956	30	s/d			
LOS TONOS DEL TRIQUE	TRIQUE de Chichahuaxtla	ILV.AI.	1968	15	s/d			
CARTILLA ZAPOTECA PARA LOS ALFABETIZADOS	ZAPOTECO del Rincón	s/d	1954	12	100			
 CUADERNO DE EJERCICIOS	ZAPOTECO de Villa Alta	s/d	s/d	24	s/d			
CARTILLA ZOQUE DE COPAINALÁ	ZOQUE de Copainalá	ILV.AI.	1966	61	s/d			
PRIMERA CARTILLA ZOQUE	ZOQUE de Francisco León	ILV.AI.	1966	46	s/d			

GRUPO 4

ALFABETIZACION BILINGÜE

cuadro no.6/pagi

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
EL ALFABETO AMUZGO DE GUERRERO	AMUZGO de Guerrero	ILV.EE.	1973	2	200			
ORACIONES SENCILLAS ENAMUZGO Y ESPAÑOL	AMUZGO de Oaxaca	ILV.EE.	1974	23	s/d			
PRIMERA CARTILLA CHICHIMECA	CHICHIMECA de Santa Ma. Acapulco.	ILV.AI.	1952	38	60			
SEGUNDA CARTILLA CHICHIMECA		ILV.AI.	1952	4	60			
FRASES CHINANTECO CASTELLANO	CHINANTECO de Leolao	s/d	1972	12	45			
VAMOS A LEER EN LENGUA CHINANTECA		ILV.	1974	87	s/d			
SEGUNDA CARTILLA CHINANTECA	CHINANTECO de Ojitlán	ILV.AI.	1955	26	30	767	2451	1955
LAS SIETE VOCALES LIBRO UNO		ILV.AI.	1960	24	s/d			
PRIMERA CARTILLA CHINANTECA	CHINANTECO de Palantla	ILV.AI.	1957	27	s/d			
VAMOS A LEER EN LA LENGUA CHINANTECA		ILV.EE.	1974	79	s/d			
LAS SIETE VOCALES. LIBRO UNO	CHINANTECO de San Pedro Tlatopusco	ILV.AI.	1960	24	s/d			
EMPEZAMOS A LEER. LIBRO DOS		ILV.AI.	1960	37	s/d			
EMPEZAMOS A LEER. LIBRO TRES		ILV.AI.	1960	34	s/d			
LEAMOS EL CHINANTECO		ILV.AI.	1965	24	s/d			
VAMOS A LEER	CHINANTECO de Usila	ILV.AI.	1964	25	s/d			
APRENDA A LEER SEGUNDA CARTILLA	CHOL de Tila	ILV.AI.	1960	43	s/d			
APRENDO CASTELLANO	CHOL de Tumbalá	ILV.AI.	1960	47	s/d			
UNA COMPARACION DE LOS ALFABETOS CASTELLANO Y CHONTAL	CHONTAL	s/d	1948	40	s/d			
¡MIRA! EL IDIOMA ¡LEELO!	(en general)	ILV.AI.	1953	7	100			
PRIMERA CARTILLA CHONTAL	CHONTAL de Huamelula	ILV.AI.	1953	32	50	239	837	1955
EL ALFABETO CHONTAL		ILV.AI.	1960	20	s/d			
VAMOS A LEER EN NUESTRO IDIOMA	CHONTAL de la Sierra de Oax.	ILV.EE.	1974	21	500	6245		1975
ALFABETOS COMPARATIVOS CORA Y CASTELLANO	CORA	ILV.AI.	1953	34	100	5300		1955
PRIMERA CARTILLA CORA		ILV.AI.	1953	16	s/d			

ALFABETIZACION BILINGÜE

cuadro no 6/pag.2

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPON-SABLE	AÑO DE PUBLI-CACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLA RES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS. HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGE-NA HABITAN- TES	SEGUN EL CENSO DE
ALFABETO	CUICATECO de Tepeuxila	ILV. AI.	1958	47	s / d			
HABLEMOS ESPAÑOL Y HUASTE CO	HUASTE CO de S.L.P.	ILV. EE.	1972	136	s / d			
JUGANDO A LA ESCUELA	HUAVE de San Mateo del Mar	ILV. EE.	1973	27	300	1415	4879	1975
FRASES UTILES		ILV. EE.	1974	37	s / d			
TENUYARICA 'UGUIS ICAYARI	HUICHOL	ILV. IEPEI.	1960	30	s / d			
CARTILLA HUICHOL		ILV. IEPEI.	1971	30	300	6874		1970
CARTILLA IXCATECA	IXCATECO	ILV.	1950	18	s / d			
LIBRO DE FRASES MAZATECO-ESPAÑOL	MAZATECO (en general)	ILV.	1950	17	s / d			
PRIMERA CARTILLA MAZATECA		ILV.	1950	52	70		77167	1950
TERCERA CARTILLA MAZATECA		ILV.	1950	36	70		77167	1950
CARTILLA MAZATECA Iq		ILV.	1951	44	100		77167	1950
LA OCTAVA CARTILLA MAZATECA		ILV. AI.	1953	34	s / d			
CARTILLA VII		INI. ILV.	1954	21	75	27384	99217	1955
CARTILLA XIII		INI. ILV.	1954	28	75	27384	99217	1955
QUIEREN QUE SE CASEN		ILV. AI.	1955	10	300	27384	99217	1955
CUARTA CARTILLA MAZATECA		ILV. AI.	1956	34	400	27384	99217	1955
PRIMERA CARTILLA MAZATECA		ILV. AI.	1958	36	s / d			
SEGUNDA CARTILLA MAZATECA		ILV. AI.	1958	34	s / d			
LA QUINTA CARTILLA MAZATECA		ILV. AI.	1958	30	s / d			
SEXTA CARTILLA MAZATECA		ILV. AI.	1958	30	s / d			
LA SEPTIMA CARTILLA MAZATECA		ILV. AI.	1960	30	s / d			
CARTILLA 4		MAZATECO de Chiquihuitlán	ILV. EE.	1972	39	s / d		
ORACIONES SENCILLAS EN MAZATECO Y ESPAÑOL	MAZATECO de Huautla	ILV. AI.	1967	26	s / d			
PRIMERA CARTILLA MAZATECA	MAZATECO de Jalapa de Díaz	ILV. AI.	1958	32	s / d			

ALFABETIZACION BILINGÜE

cuadro nº 6 /pag.3

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
PUEDO LEER	MAZATECO de Jalapa de Díaz	ILV. Al.	1961	273	s/d			
CARTILLA V	MAZATECO de Soyaltepec	INI. ILV.	1954	22	75	613	2010	1955
CARTILLA VI		INI.	1954	22	s/d			
CARTILLA VIII		INI. ILV.	1954	18	75	613	2010	1955
CARTILLA IX		INI. ILV.	1954	24	75	613	2010	1955
CARTILLA X		s/d	1954	25	s/d			
CARTILLA XI		INI. ILV.	1954	31	75	613	2010	1955
CARTILLA XII		INI. ILV.	1954	32	75	613	2010	1955
CARTILLA XIV		INI. ILV.	1954	31	75	613	2010	1955
CARTILLA MIXE LA SEGUNDA		MIXE (en general)	ILV. Al.	1953	16	s/d		
PRIMERA CARTILLA MIXE	ILV.		1953	17	s/d			
UNA GUIA PARA LEER EL MIXE	MIXE de Coatlán	ILV.EE.	1972	12	s/d			
HABLEMOS ESPAÑOL Y MIXE	MIXE de Tlahuilottepec	ILV. Al.	1966	136	s/d			
LEEMOS MIXTECO	MIXTECO de Ayutla, Gro.	ILV. Al.	1969	30	s/d			
SEGUNDA CARTILLA MIXTECA	MIXTECO de Jamiltepec	INI.	1958	31	s/d			
EL ALFABETO MIXTECO—ILUSTRADO	MIXTECO de San Agustín Chayuco	ILV. I EPEI.	1969	28	s/d			
ALFABETO MIXTECO	MIXTECO de San Juan Coatzacoapan	ILV. Al.	1966	48	s/d			
MIXTECO DE SAN MIGUEL EL GRANDE	MIXTECO de San Miguel el Grande	s/d	1944	19	s/d			
GRAMATICA CASTELLANA. LIBRO I		ILV. Al.	1958	26	20	53	195	1960
JUGANDO A LA ESCUELA		ILV. Al.	1965	19	s/d			
HABLEMOS NAHUATL Y CASTELLANO. FRACES UTILES	NAHUATL de la Huasteca	ILV.EE.	1973	61	7500			
CARTILLA MEXICANA	NAHUATL del Istmo	ILV. Al.	1952	31	100			
CARTILLA NAHUATL ESPAÑOL	NAHUATL de Morelos y Sur de Puebla	I ALI. SEP.	1946	137	s/d			
CARTILLA NAHUATL ESPAÑOL	NAHUATL del Norte de Puebla	I ALI. SEP.	1946	166	s/d			

ALFABETIZACION BILINGÜE

cuadro no 6/pag. 4

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION-RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
ALGUNAS FRASES Y EXPERIENCIAS EN MEJICANO	NAHUATL de la Sierra de Puebla	ILV. AL.	1953	24	s/d			
PRIMERA CARTILLA		ILV. AL.	1954	42	200			
SEGUNDA CARTILLA		ILV. AL.	1954	18	200			
CARTILLA OTOMI DEL ORIENTE 2	OTOMI del Oriente	ILV.	1951	24	s/d			
CARTILLA OTOMI DEL ORIENTE 3		ILV. AL.	1952	20	s/d			
FRASES DIARIAS EN OTOMI Y CASTELLANO		ILV. AL.	1955	22	s/d			
PRIMEROS PASOS PARA APRENDER A LEER OTOMI	OTOMI de San Felipe Santiago	ILV	s/d	40	s/d			
FRIJOL DE SOYA Nº 1	OTOMI del Valle del Mezquital	III. UNESCO	1951	9	3000	84368		1950
EL IDIOMA ESPAÑOL Y EL OTOMI Nº 2		III UNESCO	1951	4	3000	84368		1950
EL SARAPE Nº 3		III. UNESCO	1951	8	3000	84368		1950
EL AGUA Nº 4		III. UNESCO	1951	4	3000	84368		1950
EL TAPETE DE NUDO Nº 5		III. UNESCO	1951	3	3000	84368		1950
ALGUNAS SUGESTIONES PARA EL CULTIVO DEL FRIJOL Nº 6		III. UNESCO	1951	10	3000	84368		1950
VIVAMOS MEJOR Nº 7		III. UNESCO	1951	18	3000	84368		1950
LOS OTOMIES Y LAS GENTES DE RAZON Nº 8		III. UNESCO	1951	5	3000	84368		1950
LA TIERRA Y LA SALUD Nº 9		III. UNESCO	1951	28	3000	84368		1950
NO ESTAMOS SOLOS Nº 10		III. UNESCO	1952	10	3000	84368		1950
SI ² NCHE ² XRO ² AN ² NI ² NQUE ² HE ² NA ¹ XRJON ¹	POPOLOCA del Oriente	ILV. EE.	1973	49	s/d			
ALFABETO POPOLOCA	POPOLOCA de San Marcos	ILV.	1971	30	s/d			
PRECARTILLA TARAHUMARA ROCOROIBO	TARAHUMARA de Rocoroibo	ILV. IEPEL.	1970	34	s/d			
FRASES TARAHUMARA ESPAÑOL		ILV. IEPEL.	1971	51	s/d			
APRENDERE ESPAÑOL	TARASCO	s/d	1955	28	s/d			
FRASES SENCILLAS TARASCO-ESPAÑOL		s/d	1969		s/d			
PRIMERA CARTILLA TOJOLABAL	TOJOLABAL	ILV. AL.	1952	21	50			

ALFABETIZACION BILINGÜE

cuadro no.6/pag. 5

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPON-SABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
SEGUNDA CARTILLA TOJOLABAL	TOJOLABAL	ILV.AI.	1952	14	50			
TERCERA CARTILLA TOJOLABAL		ILV.AI.	1952	18	50			
CUARTA CARTILLA TOJOLABAL		ILV.AI.	1952	22	s/d			
QUINTA CARTILLA TOJOLABAL		ILV.AI.	1953	28	50			
SEXTA CARTILLA TOJOLABAL		ILV.AI.	1953	28	100			
SEPTIMA CARTILLA TOJOLABAL		ILV.AI.	1953	32	s/d			
OCTAVA CARTILLA TOJOLABAL		ILV.AI.	1953	32	s/d			
NOVENA CARTILLA TOJOLABAL		ILV.AI.	1953	40	s/d			
PRIMERA CARTILLA	TOTONACO del Norte	ILV.AI.	1955	14	25			
SEGUNDA CARTILLA		ILV.AI.	1955	18	s/d			
PRIMERA CARTILLA TONACA	TOTONACO de la Sierra	ILV.AI.	1953	20	s/d			
SEGUNDA CARTILLA TONACA		ILV.AI.	1953	20	s/d			
FRASES TONACOCASTE LLANO	TOTONACO de Villa Juárez	ILV. IEPEI.	1969	37	s/d			
CARTILLA TRIQUE	TRIQUE de Chicahuaxtla	ILV.	1949	39	75	414	1570	1950
PRIMERA CARTILLA TRIQUE-ESPAÑOL		ILV.AI.	1953	39	75	390	1394	1955
SEGUNDA CARTILLA TRIQUE-ESPAÑOL		ILV.AI.	1953	39	75	390	1394	1955
TERCERA CARTILLA TRIQUE-ESPAÑOL		ILV.AI.	1953	27	75	390	1394	1955
LA TERCERA CARTILLA TZELTAL-ESPAÑOL	TZELTAL (en general)	ILV.AI.	1953	37	550			1955
FRASES	TZELTAL de Bachajón	ILV.EE.	1973	14	s/d			
FRASES EN CASTELLANO Y TZELTAL	TZELTAL de Ocosingo	ILV.EE.	1973	27	s/d			
HABLEMOS EN TZELTAL ! I	TZELTAL de Oxchuc	CCITT. INI.	1955	51	s/d			
FRASES EN CASTELLANO Y TZELTAL DE OXCHUC		ILV.	1973	14	s/d			
FRASES EN CASTELLANO Y TZOTZIL	TZOTZIL de Chamula	s/d	s/d		s/d			
FRASES	TZOTZIL, de Chenalhó	s/d	1974	3	s/d			

ALFABETIZACION BILINGÜE

cuadro no.6/pag.6

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS. HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE	
ORACIONES SENCILLAS EN HUIXTECO Y ESPAÑOL	TZOTZIL de Huixtán	ILV.EE.	1973	26	s/d				
ABC TITZA'QUITI'U. ABECEDARIO	ZAPOTECO de Atepec	s/d	s/d		300				
LA QUINTA CARTILLA DEL IDIOMA ZAPOTECO		ILV.AI.	s/d	36	s/d				
LA SEXTA CARTILLA DEL IDIOMA ZAPOTECO		ILV.AI.	s/d	38	s/d				
LA SEPTIMA CARTILLA DEL IDIOMA ZAPOTECO		ILV.AI.	s/d	28	s/d				
LA TERCERA CARTILLA DEL IDIOMA ZAPOTECO		ILV.AI.	1952	36	150	393	1510	1950	
LA CUARTA CARTILLA DEL IDIOMA ZAPOTECO		ILV.AI.	1952	34	150	393	1510	1950	
LA OCTAVA CARTILLA DEL IDIOMA ZAPOTECO		ILV.AI.	1952	29	s/d				
LA NOVENA CARTILLA DEL IDIOMA ZAPOTECO		ILV.AI.	1952	28	s/d				
LA PRIMERA CARTILLA DEL IDIOMA ZAPOTECO		ILV.AI.	1956	38	100	412	1584	1955	
LA SEGUNDA CARTILLA DEL IDIOMA ZAPOTECO		ILV.AI.	1956	38	300	412	1584	1955	
FRASES DIARIAS		ZAPOTECO de Etla	ILV.	1960	9	s/d			
ULAARI'GUE CHUCHATO			ILV.	1960	20	s/d			
CARTILLA ZAPOTECA-CASTELLANA	ZAPOTECO del Istmo	ILV.	1949	30	s/d				
TITUNEITA 1. PRIMERA CARTILLA ZAPOTECA		ILV.AI.	1955	37	s/d				
TITUNEITA 2. COMPLEMENTO DE LA 1a.		ILV.AI.	1955	21	s/d				
APRENDAN ZAPOTECO PARA QUE PUEDAN LEER LOS CUENTOS	ZAPOTECO de Mitla	ILV.SEP.	1972	112	s/d				
CARTILLA DE LAS LETRAS DEL ALFABETO ZAPOTECO	ZAPOTECO de Sn Juan Mixtepec	ILV.	s/d		s/d				
ZAPOTECO DE LA SIERRA I	ZAPOTECO de la Sierra de Juárez	ILV.	1946	31	s/d				
¿QUIERE LEER SU IDIOMA? PRIMERA CARTILLA BILINGÜE	ZAPOTECO de Villa Alta	ILV.	1949	21	100	125	506	1950	
VAMOS A LEER	ZOQUE de Francisco León	ILV.AI.	1965	47	s/d				

GRUPO 5

ALFABETIZACION TRILINGÜE

cuadro nº. 7

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
VAMOS AL MERCADO (ESPAÑOL, MAZATECO Y MIXTECO)	MIXTECO Y MAZATECO	ILV. IEPEI.	1970	39	s/d			
IX AMONOQUIJ (MEJICANO, ESPAÑOL E INGLES)	NAHUATL del Istmo	ILV. AL	1967	27	s/d			

GRUPO 6

CARTILLAS Y/O METODOS DE CASTELLANIZACION

cuadro no.8

NOMBRE DEL MATERIAL	LENGUA	INSTITUCION RESPONSABLE	AÑO DE PUBLICACION	NUMERO DE PAGINAS	NUMERO DE EJEMPLARES	POBLACION DE 5 A 14 AÑOS HABITANTES	POBLACION TOTAL INDIGENA HABITANTES	SEGUN EL CENSO DE
LECCIONES PARA LA CASTELLANIZACION DE LOS CHOLES	CHOL de Tumbalá	ILV. AI.	1953	4	50			
CARTILLA MAYA 3 HABLAMOS ESPAÑOL	MAYA	SEP.	1965	134	s/d			
CARTILLA DEL PAPA LOAPAN	MAZATECO	INI.	1965	29	s/d			
CARTILLA MIXTECA 3 HABLAMOS ESPAÑOL	MIXTECO (en general)	ILV. SEP.	s/d	133	s/d			
APRENDO A LEER		s/d	1963	61	500			
CARTILLA MIXTECA	MIXTECO de Chayuco	ILV. AI.	1968	12	s/d			
PALABRAS SEMEJANTES		ILV. AI.	1968	12	s/d			
HABLAMOS ESPAÑOL	NAHUATL de la Huasteca	SEP.	1964	344	7500			
ME ENSEÑO A LEER	OTOMI de Valle del Mezquital	PIVM. EE.	1955	43	s/d			
APRENDO A LEER		PIVM.	1957	43	s/d			
HABLEMOS ESPAÑOL	OTOMI de San Antonio el Grande	ILV. AI.	1964	133	s/d			
HABLEMOS ESPAÑOL	SERI del Edo. de Sonora	ILV. IEPEI.	1969	133	s/d			
<input type="checkbox"/> SEGUNDO CUADERNO DE TRABAJO	TARASCO	s/d	s/d	69	s/d			
HABLEMOS ESPAÑOL Y TRIQUE	TRIQUE de Copala	ILV. IEPEI.	1972	136	500			
NUESTROS PUEBLOS PRIMER LIBRO	TZELTAL-TZOTZIL	INI. CCITT.	1952	47	4000			
INSTRUCTIVO PARA EL JUEGO DE LOTERIA	TZOTZIL (en general)	INI. SEP.	1972	12	12000			
TAJBONTIK. LIBRO AUXILIAR	TZOTZIL de Chenalhó	INI. SEP.	1953	44	s/d			
METODO AUDIO-VISUAL PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A HABLANTES DE LENGUAS INDIGENAS	CUALQUIER LENGUA INDIGENA (Métodos)	IIISEO.	1972	VI unidades 782 pp.	10000 del maestro 200000 del alumno			
JUEGOS PARA APRENDER ESPAÑOL		INI. SEP.	1973	112	10000			

ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA

INTERNA - CIONALES	ILV	52														
	III															
N A C I O N A L E S	SEP			1												
	IALI															
	CNCA				1											
	IAIM				1			3								
	AI	106														
	IEPEI	10														
	EE	16		1			6			1						
	IL															
	IIISEO															
	PIVM				1						1			1		
	INI	2		7		1									3	
	CCITT														4	3
	INSTITUCIONES	ILV	III	SEP	IALI	CNCA	IAIM	AI	IEPEI	EE	IL	IIISEO	PIVM	INI	CCITT	
		INTERNA - CIONALES		NACIONALES												

ALFABETIZACION EN LENGUA INDIGENA-ESPAÑOL

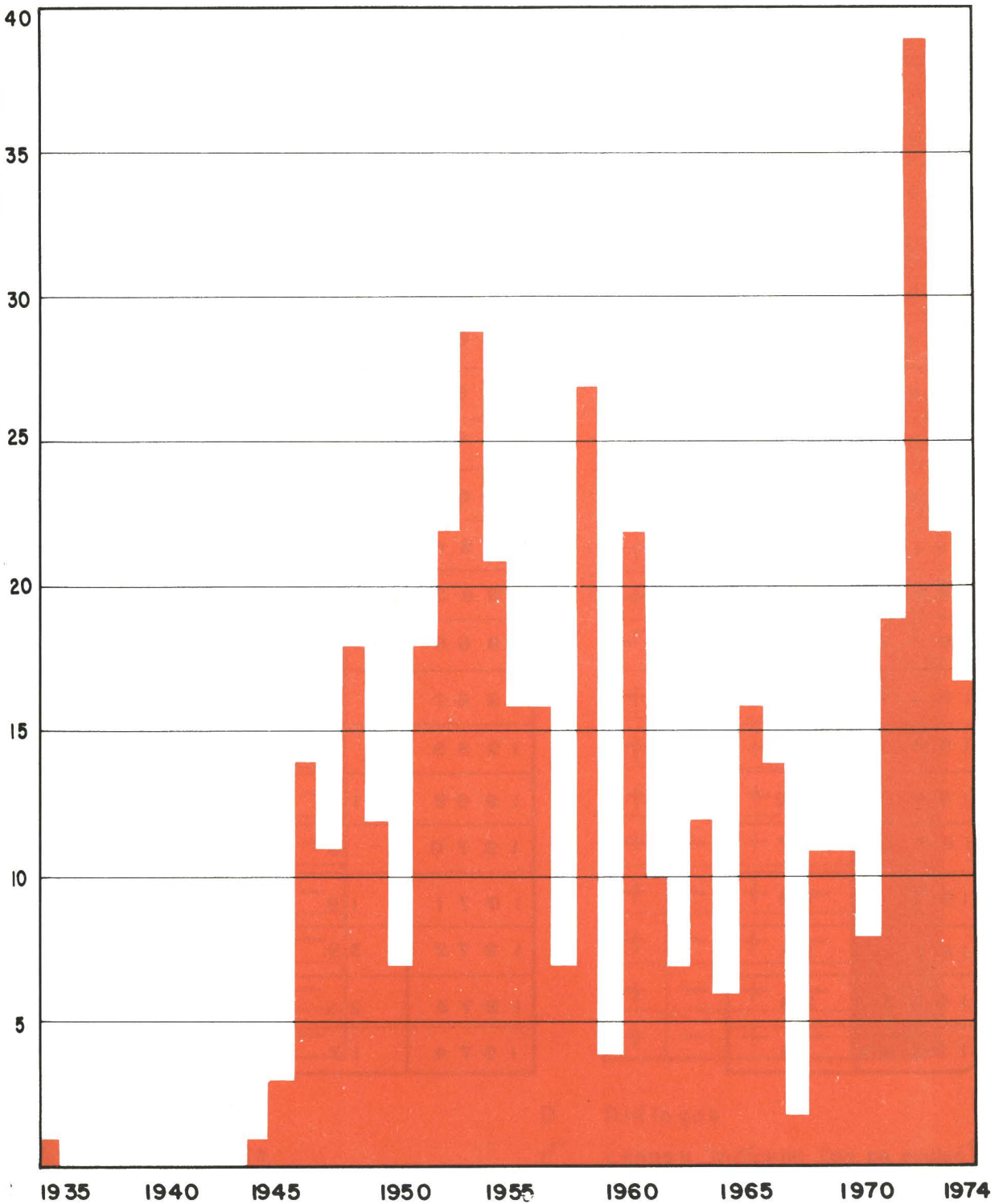
INTERNA - CIONALES	ILV	2																
	III																	
N A C I O N A L E S	SEP	4		4														
	IALI			1														
	CNCA																	
	IAIM			1														
	AI	10																
	IEPEI	14																
	EE	11		1														
	IL																	
	III SEO																	
	PIVM																	
	INI	1		13													1	
	CCITT																	
	INSTITUCIONES	ILV	III	SEP	IALI	CNCA	IAIM	AI	EPEI	EE	IL	III SEO	PIVM	INI	CCITT			
INTERNA - CIONALES		NACIONALES																

ALFABETIZACION BILINGÜE

INTERNA- CIONALES	ILV	18																
	III		10															
N A C I O N A L E S	SEP	1																
	IALI			2														
	CNCA																	
	IAIM																	
	AI	70																
	IEPEI	6																
	EE	14																
	IL																	
	III SEO																	
	PIVM																	
	INI	8																2
	CCITT																	1

INSTITUCIONES	ILV	III	SEP	IALI	CNCA	IAIM	AI	IEPEI	EE	IL	III SEO	PIVM	INI	CCITT
		INTERNA- CIONALES												
	NACIONALES													

AÑOS DE PUBLICACION



*

NUMERO DE CARTILLAS POR AÑO

AÑO	NUM. DE CARTILLAS
1935	1
1936	—
1937	—
1938	—
1939	—
1940	—
1941	—
1942	—
1943	—
1944	1
1945	3
1946	14
1947	11
1948	18
1949	12
1950	7
1951	18
1952	22
1953	29
1954	21

AÑO	NUM. DE CARTILLAS
1955	16
1956	16
1957	7
1958	27
1959	4
1960	22
1961	10
1962	7
1963	12
1964	6
1965	16
1966	14
1967	2
1968	1
1969	11
1970	8
1971	19
1972	39
1973	22
1974	17

* 28 DE LOS MATERIALES DIDACTICOS QUE INTEGRAN NUESTRO CORPUS DE CARTILLAS Y METODOS CARECEN DE FECHA.

C	P.	E.A.	E.L.	D.
1	↵	↵	↵	↵
2	↵	↵	↵	↵
3	↵	↵	↵	↵
4	+	+	+	-
5	-	+	+	-
6	-	-	+	-
7	+	+	+	-
8	+	-	+	-
9	+	-	+	-
10	+	-	+	-
11	+	-	+	-
12	+	+	+	-
13	+	-	+	-
14	+	-	+	-
15	+	-	+	-
16	+	-	+	-
17	+	+	+	-
18	+	+	+	-
19	-	-	+	-
20	-	-	+	-
21	+	+	-	-
22	+	-	+	-

P.	E.A.	E.L.	D.	C
↵	↵	↵	↵	23
↵	↵	↵	↵	24
-	-	+	-	25
-	-	+	-	26
↵	↵	↵	↵	27
↵	↵	↵	↵	28
↵	↵	↵	↵	29
↵	↵	↵	↵	30
↵	↵	↵	↵	31
↵	↵	↵	↵	32
+	+	+	-	33
+	+	+	-	34
+	+	+	-	35
↵	↵	↵	↵	36
+	+	+	-	37
+	-	+	-	38
+	+	+	-	39
+	-	+	-	40
+	-	+	-	41
+	-	+	-	42
+	-	+	-	43
+	-	+	-	44

C Cartillas
 P Palabras
 E.A. Enunciados Aislados
 E.L. Enunciados Ligados

D Diálogos
 ↵ Lengua Indígena (no se evaluó)
 + Presentado
 - No presentado

C	P.	E.A.	E.L.	D.
45	-	+	+	-
46	+	+	+	-
47	+	+	+	-
48	+	+	+	-
49	-	+	+	-
50	+	+	+	-
51	-	+	+	-
52	+	+	+	-
53	+	-	+	-
54	-	-	+	-
55	-	-	+	-
56	+	-	-	-
57	+	-	+	-
58	+	-	+	-
59	┌┐	┌┐	┌┐	┌┐
60	┌┐	┌┐	┌┐	┌┐
61	┌┐	┌┐	┌┐	┌┐
62	┌┐	┌┐	┌┐	┌┐
63	┌┐	┌┐	┌┐	┌┐
64	┌┐	┌┐	┌┐	┌┐
65	┌┐	┌┐	┌┐	┌┐
66	┌┐	┌┐	┌┐	┌┐

P.	E.A.	E.L.	D.	C
┌┐	┌┐	┌┐	┌┐	67
+	-	-	-	68
+	-	+	-	69
-	+	-	-	70
-	-	+	-	71
+	-	+	-	72
+	-	-	-	73
-	-	+	-	74
+	+	-	-	75
-	-	-	-	76
+	+	-	-	77
-	-	-	-	78
+	+	+	-	79
-	+	+	-	80
-	+	+	-	81
+	+	+	-	82
-	+	+	-	83
-	+	+	-	84
-	+	+	-	85
-	-	+	-	86
+	+	-	-	87
+	+	-	+	88

ESTRUCTURA DE SUJETO

CUADRO Nº 15

No. DE MUESTRA	SERIE MAZATECA DE SOYALTEPEC	PRESENTACIÓN DE SUJETO			PRONOMBRE PERSONAL		SUS-TANTIVO		∅		TOTALES		
		S.T.	PN.	∅		No. Veces	%	No. Veces	%	No. Veces	%	No. Veces	%
12	CARTILLA V MAZATECA DE SOYALT.	●	—	●	—	—	—	128	72.7	48	27.2	176	100
13	CARTILLA VII MAZATECA DE SOYALT.	●	—	●	—	—	—	114	68.6	52	31.3	166	100
14	CARTILLA VIII MAZATECA DE SOYALT.	●	—	●	—	—	—	80	61.5	50	38.4	130	100
15	CARTILLA IX MAZATECA DE SOYALT.	●	—	●	—	—	—	81	52.9	72	47.0	153	100
16	CARTILLA X MAZATECA DE SOYALT.	●	—	●	—	—	—	94	54.0	80	45.9	174	100
17	CARTILLA XI MAZATECA DE SOYALT.	●	—	●	—	—	—	96	53.9	82	46.0	178	100
18	CARTILLA XII MAZATECA DE SOYALT.	●	—	●	—	—	—	68	38.6	108	61.3	176	100
19	CARTILLA XIII MAZATECA DE SOYALT.	●	—	●	—	—	—	79	43.1	104	56.8	183	100
20	CARTILLA XIV MAZATECA DE SOYALT.	●	—	●	—	—	—	102	49.5	104	50.4	206	100

ESTRUCTURA DE SUJETO

CUADRO Nº 16

No. DE MUESTRA	SERIE MAZATECA	PRESENTACIÓN DE SUJETO			PRONOMBRE PERSONAL		SUS-TANTIVO		∅		TOTALES		
		S.T.	PN.	∅		No. Veces	%	No. Veces	%	No. Veces	%	No. Veces	%
4	C.1ª MAZATECA	●	—	—	—	—	—	6	100	—	—	—	100
5	C.2ª MAZATECA	●	●	●	ÉL	2	1.7	6	59.1	4	39.1	11	100
6	CARTILLA 3ª MAZATECA	●	●	—	ÉL	1	21.6	3	72.5	—	—	4	100
					ELLA	2	3.9	—	—	2	50		
					TÚ	1	2.0	—	—	1	25		
						1	27.5	3	72.5			5	100
7	CARTILLA 4ª MAZATECA	●	●	●	ÉL	1	7.5	9	61.9	2	18.4	12	100
					ELLA	8	5.4	—	—	8	66.7		
					UDS.	9	6.1	—	—	9	75		
					ELLOS	1	0.7	—	—	1	8.3		
						2	19.7	9	61.9	2	18.4	14	100
8	CARTILLA 5ª MAZATECA	●	●	●	ÉL	1	6.4	7	42.1	8	48.5	15	100
					ELLA	4	2.4	—	—	4	26.7		
					NOS.	1	0.6	—	—	1	6.7		
						1	9.4	7	42.1	8	48.5	16	100
9	CARTILLA 6ª MAZATECA	●	●	●	ÉL	4	2.5	6	43.0	8	53.2	14	100
					ELLA	2	1.3	—	—	2	13.3		
						6	3.8	—	—	6	40		
						6	3.8	6	43.0	8	53.2	18	100
10	CARTILLA 7ª MAZATECA	●	●	●	ÉL	7	5.2	6	47.8	6	45.6	19	100
					ELLA	1	0.7	—	—	1	6.7		
					UDS.	1	0.7	—	—	1	6.7		
						9	6.6	6	47.8	6	45.6	21	100
11	CARTILLA 8ª MAZATECA	●	●	●	ÉL	1	1.1	2	29.6	5	65.9	8	100
					YO	1	1.1	—	—	1	12.5		
					UDS.	2	2.3	—	—	2	25		
						4	4.5	2	29.6	5	65.9	11	100

- APARECE EN PRIMER LUGAR
- APARECE EN SEGUNDO LUGAR
- APARECE EN TERCER LUGAR

ABREVIATURAS :

S.T. = SUSTANTIVO
PN. = PRONOMBRE

ESTRUCTURA DE SUJETO

CUADRO Nº 17

No. DE MUESTRA	SERIE TRIQUE DE COPALA	PRESENTACIÓN DE SUJETO			PRONOMBRE PERSONAL			SUS-TANTIVOS		∅		TOTALES	
		ST.	PN.	∅		No. Veces	%	No. Veces	%	No. Veces	%	No. Veces	%
36	CARTILLA 1ª TRIQUE DE COPALA	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
37	CARTILLA 2ª TRIQUE DE COPALA	●	—	—	—	—	—	36	100	—	—	36	100
38	CARTILLA 4ª TRIQUE DE COPALA	●	—	●	—	—	—	76	84.4	14	15.5	90	100
39	CARTILLA 5ª TRIQUE DE COPALA	●	—	●	—	—	—	83	83	17	17	100	100
40	CARTILLA 6ª TRIQUE DE COPALA	●	—	●	—	—	—	124	84.3	23	15.7	147	100
41	CARTILLA 7ª TRIQUE DE COPALA	●	—	●	—	—	—	83	79.1	22	20.9	105	100
42	CARTILLA 8ª TRIQUE DE COPALA	●	●	●	ÉL	3	2.2	103	75.8	30	22	136	100

ESTRUCTURA DE SUJETO

CUADRO Nº 18

No. DE MUESTRA	SERIE TRIQUE DE SAN ANDRÉS CHICAHUAXTLA	PRESENTACIÓN DE SUJETO			PRONOMBRE PERSONAL			SUS-TANTIVOS		∅		TOTALES	
		ST.	PN.	∅		No. Veces	%	No. Veces	%	No. Veces	%	No. Veces	%
33	CARTILLA 1ª TRIQUE ESPAÑOL (SAN ANDRÉS CHICAHUAXTLA)	●	●	●	ÉL	2	1.8	48	43.2	57	51.4	107	
					ELLOS	4	3.6					4	
						6	5.4	48	43.2	57	51.4	111	100
34	CARTILLA 2ª TRIQUE ESPAÑOL (SAN ANDRÉS CHICAHUAXTLA)	●	●	●	ELLOS	14	5.1	187	68.2	62	22.6	263	
					ELLAS	7	2.6					7	
					USTED	4	1.5					4	
						25	9.2	187	68.2	62	22.6	274	100
35	CARTILLA 3ª TRIQUE ESPAÑOL (SAN ANDRÉS CHICAHUAXTLA)	●	●	●	ÉL	3	2.7	65	58	33	29.5	101	
					ELLOS	10	8.9					10	
					TÚ	1	0.9					1	
						14	12.5	65	58	33	29.5	112	100

- APARECE EN PRIMER LUGAR
- APARECE EN SEGUNDO LUGAR
- APARECE EN TERCER LUGAR

ABREVIATURAS:

ST. = SUSTANTIVO
PN. = PRONOMBRE

C	Sujeto			Vb. PP.	Neg.	?	O. D.	Rel.
	St.	Pn.	EI.					
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	+	-	+	-	-	-	∅	∅
5	+	-	+	-	-	+	-	-
6	+	+	-	-	-	+	+	-
7	+	+	+	-	+	+	-	∅
8	+	+	+	-	+	+	-	-
9	+	-	+	-	+	+	-	-
10	+	-	+	-	+	+	+	∅
11	+	-	+	-	-	+	+	+
12	+	-	+	-	+	+	-	-
13	+	-	+	-	+	+	-	-
14	+	-	+	-	+	+	-	-
15	+	-	+	-	+	+	-	-
16	+	-	+	-	+	+	-	-
17	+	-	+	-	+	+	-	-
18	+	-	+	-	+	+	-	-
19	+	-	+	+	+	+	-	-
20	+	-	+	+	+	+	-	-
21	+	-	+	-	-	-	+	∅
22	+	-	-	-	+	-	+	∅
23	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
24	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

C	Sujeto			Vb. PP.	Neg.	?	O. D.	Rel.
	St.	Pn.	E.I.					
25	+	+	+	-	+	+	+	∅
26	+	-	+	+	+	+	-	∅
27	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
28	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
29	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
30	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
31	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
32	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
33	+	+	+	-	-	-	-	∅
34	+	+	+	-	+	-	-	∅
35	+	+	+	-	-	-	∅	∅
36	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
37	+	-	-	-	-	-	+	∅
38	+	-	+	-	+	+	+	∅
39	+	-	+	-	+	+	+	∅
40	+	-	+	-	+	+	+	∅
41	+	-	+	-	+	+	+	∅
42	+	-	+	-	+	+	+	∅
43	+	-	-	-	-	-	+	∅
44	+	-	+	-	+	+	+	∅
45	+	-	-	-	+	+	∅	∅
46	+	-	+	-	-	+	-	+
47	+	-	+	+	-	+	+	∅
48	+	-	+	-	+	+	+	∅

C Número de Cartilla

St. Sustantivo

Pn. Pronombre

EI. Elisión

Vb PP. Verbo Paradigma personal

Neg. Negación

? Interrogación

O. D. Objetivo Directo

Rel. Relativo

C	Sujeto			Vb. PP.	Neg	?	O.D.	Rel.
	S.t.	Pn.	∅					
49	+	-	+	-	-	+	+	+
50	+	-	+	-	-	-	+	+
51	+	-	+	-	+	+	+	+
52	+	-	+	-	+	-	-	-
53	+	-	+	-	+	-	+	+
54	+	+	+	-	-	-	-	∅
55	+	-	+	-	-	-	-	+
56	○	○	○	○	○	○	○	○
57	○	○	○	○	○	○	○	○
58	○	○	○	○	○	○	○	○
59	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
60	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
61	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
62	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
63	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
64	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
65	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
66	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
67	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
68	○	○	○	○	○	○	○	○

C	Sujeto			V.b. PP.	Neg	?	O.D.	Rel.
	S.t.	Pn.	∅					
69	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
70	+	-	+	-	-	+	∅	-
71	+	-	+	-	-	-	∅	∅
72	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
73	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
74	○	○	○	○	○	○	○	○
75	○	○	○	○	○	○	○	○
76	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
77	+	-	+	-	+	+	-	∅
78	+	+	+	-	-	+	∅	∅
79	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
80	+	+	+	+	-	+	∅	∅
81	+	+	+	+	+	+	∅	∅
82	+	+	+	-	-	-	-	∅
83	+	+	+	+	+	+	-	∅
84	+	+	+	-	+	+	-	∅
85	+	+	+	+	+	+	-	∅
86	+	+	+	+	+	+	+	∅
87	+	-	+	-	-	-	-	∅
88	+	+	+	+	+	+	+	∅

- + cuando aparece en primer lugar;
- + cuando aparece en segundo lugar;
- + cuando aparece en tercer lugar, y
- cuando no aparece.

- ┌ la cartilla está en lengua indígena
- la cartilla contiene un español mínimo
- ∅ la cartilla presenta un español indiscriminado

NUMERO DE VOCES

cuadro no.20 pag.1

C	St.	Vb.	Aj.	Av.	Pn.	Art.	P.p.	Cj.	Int.	T
1	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
2	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
3	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
4	12	4	6	1	2	3	0	0	0	28
5	20	15	10	7	6	7	3	2	0	70
6	14	10	10	2	5	6	2	1	1	51
7	24	15	14	9	7	9	3	1	0	82
8	49	21	21	13	12	9	4	1	0	130
9	61	50	22	24	18	9	5	2	0	191
10	81	48	36	26	14	9	7	5	0	226
11	199	109	75	37	19	9	6	5	0	459
12	44	19	18	8	4	9	4	1	0	107
13	47	39	30	11	13	10	4	1	0	155
14	61	44	25	13	10	9	6	2	0	170
15	66	45	35	16	9	10	6	3	0	190
16	62	53	34	24	14	10	5	5	0	207
17	72	49	29	26	15	10	6	3	0	210
18	103	58	38	37	21	9	6	6	0	278
19	106	75	33	33	22	10	7	5	0	291
20	110	78	42	30	24	9	7	7	0	307
21	4	3	3	0	1	3	3	0	0	17
22	11	9	7	4	4	4	3	2	0	44

C	St.	Vb.	Aj.	Av.	Pn.	Art.	P.p.	Cj.	Int.	T
23	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
24	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
25	31	21	12	12	10	4	5	2	0	97
26	66	66	26	18	11	10	5	4	0	206
27	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
28	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
29	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
30	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
31	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
32	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
33	19	13	3	5	3	9	4	1	0	57
34	34	24	7	2	7	7	5	1	0	87
35	44	29	12	11	5	6	4	1	0	112
36	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌	┌
37	8	5	1	2	0	4	1	0	0	21
38	20	13	4	5	2	6	4	1	0	55
39	35	20	10	7	5	9	4	3	0	93
40	47	18	20	7	2	9	6	4	0	113
41	48	21	19	9	2	8	5	4	1	117
42	55	23	25	12	8	9	5	3	0	140
43	20	11	4	2	3	9	4	1	0	54
44	38	13	10	7	1	8	4	3	0	84

St. Sustantivos

Vb. Verbos

Aj. Adjetivos

Pn. Pronombres

Art. Artículos

P.p. Preposiciones

Cj. Conjunciones

Int. Interjecciones

┌ Lengua Indígena

T Total

C	St.	Vb.	Aj.	Av.	Pn.	Art.	Pp.	Cj.	Int.	T
45	16	7	3	7	1	5	6	2	0	47
46	24	17	8	7	9	4	7	2	0	78
47	36	29	8	9	8	9	7	4	0	110
48	51	42	20	16	12	9	7	5	1	163
49	69	58	34	13	16	9	5	5	0	209
50	96	51	44	24	8	10	7	4	0	244
51	97	53	38	26	11	9	8	5	1	248
52	89	50	40	22	11	10	8	4	0	234
53	115	56	39	24	10	9	9	6	0	268
54	5	12	2	0	6	2	1	2	0	30
55	8	17	3	1	2	2	3	5	0	41
56	3	1	0	0	1	0	0	0	0	5
57	3	8	2	1	1	3	0	1	0	19
58	5	5	2	2	0	6	1	0	0	21
59	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐
60	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐
61	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐
62	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐
63	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐
64	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐
65	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐
66	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐

C	St.	Vb.	Aj.	Av.	Pn.	Art.	Pp.	Cj.	Int.	T
67	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐	┐
68	113	30	20	7	10	7	4	2	1	194
69	176	82	73	35	20	10	11	8	2	417
70	29	30	15	11	11	5	6	1	0	108
71	4	12	4	1	3	3	3	0	0	30
72	108	64	33	27	11	9	6	6	0	264
73	92	85	29	30	15	9	7	6	0	273
74	52	30	15	11	7	9	6	2	0	132
75	68	15	12	2	2	7	4	2	0	112
76	151	114	75	38	25	9	11	7	0	430
77	11	6	48	5	4	3	4	1	0	82
78	42	16	41	13	8	5	3	2	0	130
79	99	67	42	34	16	8	7	6	1	280
80	39	14	11	9	10	7	5	3	0	98
81	294	119	125	48	19	11	9	7	0	632
82	143	69	38	20	10	9	5	1	0	295
83	227	120	125	46	19	11	9	9	0	566
84	97	56	28	13	13	8	6	2	1	224
85	299	116	123	41	17	11	8	10	0	625
86	166	88	75	30	24	8	7	5	0	404
87	120	46	18	8	10	8	6	3	0	219
88	209	59	100	33	31	11	9	4	0	456

CATEGORIAS INSTRUMENTALES

CARTILLAS SERIADAS					
	Pn.	Art.	Pp.	Cj.	
4-11	+	-	+	+	3
21-22	■	-	-	-	0
25-26	-	-	+	-	1
33-35	-	-	-	-	0
43-44	-	-	-	-	0
45-53	■	-	+	-	2
54-55	+	-	-	-	0
56-58	-	-	-	-	0
	2	0	3	1	

CARTILLAS NO SERIADAS					
	Pn.	Art.	Pp.	Cj.	
68	-	-	-	-	0
69	-	+	+	+	3
70	-	-	-	■	0
71	-	-	-	-	0
72	-	-	+	+	2
73	-	-	+	-	1
74	-	+	+	-	2
75	■	-	-	-	0
76	-	-	+	+	2
77	■	-	-	-	0
78	-	-	-	-	0
79	-	-	+	+	2
80	+	-	-	-	1
81	+	+	+	+	4
82	-	-	-	-	0
83	+	+	+	+	4
84	-	-	+	-	1
85	+	+	+	+	4
86	+	-	+	-	2
87	-	-	+	-	1
88	+	+	+	-	3
	6	6	13	7	

Pn. Pronombres personales, 1°, 2° y 3° personas sing/pl.

Art. Artículos definidos e indefinidos, masc./fem; sing./pl.

Pp. Preposiciones: a, con, de, en, para, por

Cj. Conjunciones: o, pero, porque, que, y

+

Se incluye en la cartilla, o en la serie de cartillas, todas las formas.

-

Se excluye alguna forma

■

Se excluyen todas las formas

CLAVE DEL CUADRO NUM. 22

El cuadro referente a la temática fue llenado de la siguiente manera:

1. Tema en relación a la pedagogía. Se subdivide, a su vez, en dos columnas:
 - a) tema en relación al medio ambiente.
 - + adecuado
 - inadecuado.
 - + - adecuado al medio ambiente, sin solidez temática, y presentado éste con elementos deprimentes y negativos (desgracias, enfermedades, fatalismo, sumisión, colonialismo).
 - b) Tema en relación a las necesidades de expresión primaria.
 - + adecuado a las necesidades de comunicación cotidiana según los campos de interés del mundo indígena (comida, mercado, relaciones de parentesco, saludos, despedidas, etc.).
 - inadecuado a las necesidades de comunicación cotidiana.
2. Tema en relación al rol social. Se evalúa en esta columna si, desde el punto de vista temático, se prepara al alumno para cumplir un determinado rol en la sociedad a la cual se le pretende integrar lingüísticamente. Se subdivide también en dos columnas:
 - a) relación del rol con las necesidades primarias.
 - + tema adecuado a las actividades para las cuales se prepara al alumno o a las que desempeña normalmente y son características de su medio de vida.
 - tema inadecuado a estas actividades.
 - b) designación de un papel social.
 - + si mediante el tema se designa al alumno un rol socialmente adecuado de dignidad e integración.
 - no se le designa ningún rol social.
 - + - se le designa un rol social negativo.

T E M A T I C A

CUADRO No.22 PAG. I

C	PEDAGOGIA		ROL SOCIAL	
	MEDIO AMBIENTE	NECESIDADES PRIMARIAS	NECESIDADES PRIMARIAS	DESIGNACION DE ROL
1	↵	↵	↵	↵
2	↵	↵	↵	↵
3	↵	↵	↵	↵
4	+	-	-	-
5	+	-	-	-
6	+	-	-	-
7	+	-	-	-
8	+	-	-	-
9	+	-	-	-
10	+	-	-	+ -
11	+	-	-	-
12	+	-	-	-
13	+	-	-	-
14	+	-	-	+ -
15	+	-	-	-
16	+	-	-	-
17	+ -	-	-	-
18	+ -	-	-	-
19	+	+	-	-
20	+	+	-	-
21	+ -	-	-	-
22	-	-	-	-
23	↵	↵	↵	↵
24	↵	↵	↵	↵

C	P E D A G O G I A		R O L S O C I A L	
	MEDIO AMBIENTE	NECESIDADES PRIMARIAS	NECESIDADES PRIMARIAS	DESIGNACION DE ROL
25	+ -	-	-	-
26	+	-	-	-
27	↵	↵	↵	↵
28	↵	↵	↵	↵
29	↵	↵	↵	↵
30	↵	↵	↵	↵
31	↵	↵	↵	↵
32	↵	↵	↵	↵
33	+	-	-	-
34	+ -	-	-	-
35	+ -	-	-	-
36	↵	↵	↵	↵
37	-	-	-	-
38	-	-	-	-
39	+	-	-	-
40	+	-	-	-
41	+	-	-	-
42	-	-	-	-
43	-	-	-	-
44	+	-	-	-
45	+	-	-	-
46	+	-	+	-
47	+ -	-	-	-
48	+	-	-	-

↵ Lengua Indígena

○ Español Mínimo

⊖ Español Indiscriminado

C	PEDAGOGIA		ROL SOCIAL	
	MEDIO AMBIENTE	NECESIDADES PRIMARIAS	NECESIDADES PRIMARIAS	DESIGNACION DE ROL
49	+	-	+	-
50	+	-	+	-
51	+	-	-	-
52	-	-	-	-
53	-	-	-	-
54	-	-	-	-
55	-	-	-	-
56	○	○	○	○
57	○	○	○	○
58	○	○	○	○
59	⌈	⌈	⌈	⌈
60	⌈	⌈	⌈	⌈
61	⌈	⌈	⌈	⌈
62	⌈	⌈	⌈	⌈
63	⌈	⌈	⌈	⌈
64	⌈	⌈	⌈	⌈
65	⌈	⌈	⌈	⌈
66	⌈	⌈	⌈	⌈
67	⌈	⌈	⌈	⌈
68	○	○	○	○

C	PEDAGOGIA		ROL SOCIAL	
	MEDIO AMBIENTE	NECESIDADES PRIMARIAS	NECESIDADES PRIMARIAS	DESIGNACION DE ROL
69	⊖	⊖	⊖	⊖
70	+	+	-	-
71	+	-	-	-
72	⊖	⊖	⊖	⊖
73	⊖	⊖	⊖	⊖
74	○	○	○	○
75	○	○	○	○
76	⊖	⊖	⊖	⊖
77	+	+	-	-
78	+	+	+	-
79	⊖	⊖	⊖	⊖
80	-	-	-	-
81	-	+	-	-
82	+	-	-	-
83	-	+	-	-
84	+	-	-	-
85	-	+	-	-
86	+	-	+	-
87	-	-	-	-
88	+ -	+	-	-

CLAVE DEL CUADRO NUM. 23

El cuadro de extrapolación de metodologías fue llenado de la siguiente manera:

1. Traducción de la lengua indígena al español
 - + se explicita en el prólogo.
 - no se explicita en el prólogo.

2. Referencias gramaticales en el prólogo:
 - + hay
 - no hay

3. Referencias gramaticales en el texto:
 - + hay
 - no hay

4. Sobrecarga de signos técnicos de descripción lingüística:
 - + hay
 - no hay

5. Sintaxis:
 - inadecuadamente repetitiva.
 - + no presenta esta característica.

EXTRAPOLACION DE METODOLOGIA

CUADRO No. 23 PAG. 1

No. DE CARTILLA	TRAD. L1 (PRÓL)	REF. GRAM. (PRÓL)	REF. GRAM. (TEXTO)	SOBREC. DE SIGNOS	S. I. R.	ESTUDIO RELACIONADO CON LA CARTILLA
1	┌	┌	┌	┌	┌	┌
2	┌	┌	┌	┌	┌	┌
3	┌	┌	┌	┌	┌	┌
4	+	-	-	+	+	MANUAL DE ALFABETIZACIÓN... - SARAH GUDSCHINSKY
5	+	-	-	+	+	"SOLVING THE MAZATECO READING PROBLEM" - S. GUDSCHINSKY
6	+	+	-	+	+	"SOLVING THE MAZATECO READING PROBLEM" - S. GUDSCHINSKY
7	+	+	-	+	+	"NATIVE REACTIONS TO TONES AND WORDS IN MAZATEC" - S. GUDSCHINSKY
8	+	-	-	+	+	"SOLVING THE MAZATECO READING PROBLEM" - S. GUDSCHINSKY
9	+	-	-	+	-	MANUAL DE ALFABETIZACIÓN... - S. GUDSCHINSKY
10	+	-	-	+	+	"MAZATECO WHISTLE SPEECH" - R. COWAN
11	-	+	-	+	-	<u>OBSERVACIÓN DE PIKE SOBRE LA PORTADA</u> "A COMPLETE REVISION OF PRIMER 8. IT MAKE USE OF MINIMAL PAIRS TO TEACH CONSONANT CLUSTERS AND VOWEL CLUSTERS"
12	-	-	-	+	+	"TONALLY DIFFERENTIATED ALLOMORPHS IN SOYALTEPEC-MAZATEC" - E.V. PIKE
13	-	-	-	+	+	"NATIVE REACTIONS TO TONES AND WORDS IN MAZATEC" - S. GUDSCHINSKY
14	-	-	-	+	+	"TONALLY DIFFERENTIATED ALLOMORPHS..." Y "NATIVE REACTIONS..."
15	-	-	-	+	+	"TONALLY DIFFERENTIATED ALLOMORPHS..." Y "NATIVE REACTIONS..."
16	-	-	-	+	+	"TONALLY DIFFERENTIATED ALLOMORPHS..." Y "NATIVE REACTIONS..."
17	-	-	-	+	+	"TONALLY DIFFERENTIATED ALLOMORPHS..." Y "NATIVE REACTIONS..."
18	-	-	-	+	+	"TONALLY DIFFERENTIATED ALLOMORPHS..." Y "NATIVE REACTIONS..."
19	-	-	-	+	+	"TONALLY DIFFERENTIATED ALLOMORPHS..." Y "NATIVE REACTIONS..."
20	-	-	-	+	+	"TONALLY DIFFERENTIATED ALLOMORPHS..." Y "NATIVE REACTIONS..."
21	-	-	-	-	+	
22	-	-	-	-	+	

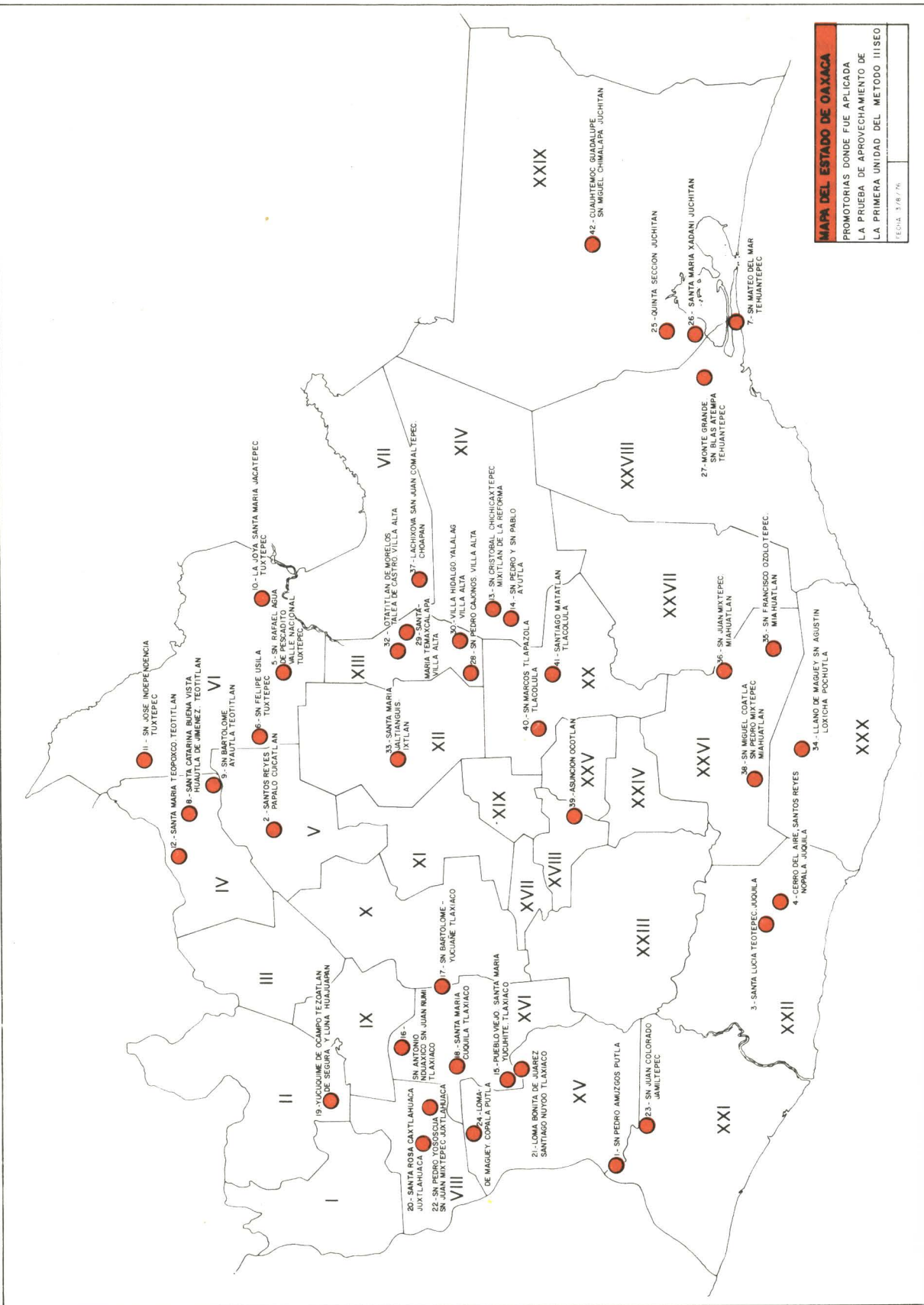
No. DE CARTILLA	TRAD. L. (PRÓL)	REF. GRAM. (PRÓL)	REF. GRAM. (TEXTO)	SOBREC. DISEÑOS	S. I. R.	ESTUDIO RELACIONADO CON LA CARTILLA
23	—	+	↗	↗	↗	EXPLICACIÓN EN EL PROLOGO A TRAVÉS DEL INGLÉS, FRANCÉS, DANÉS, ALEMÁN...
24	↗	↗	↗	↗	↗	
25	+	—	—	—	+	"SEMIOLGY AND TRANSITIVITY IN EASTERN OTOMI VERBS" - K. VOIGTLANDER
26	+	—	—	—	+	"SEMIOLGY AND TRANSITIVITY IN EASTERN OTOMI VERBS." - K. VOIGTLANDER
27	↗	↗	↗	↗	↗	↗
28	↗	↗	↗	↗	↗	↗
29	↗	↗	↗	↗	↗	↗
30	↗	↗	↗	↗	↗	↗
31	—	+	—	—	+	EXPLICACIÓN DE SONIDOS EN EL PRÓLOGO A TRAVÉS DEL INGLÉS
32	↗	↗	↗	↗	↗	
33	+	+	—	—	+	"FIVE PHONEMIC PITCH IN TRIQUE" - R. LONGACRE
34	+	+	—	—	+	"FIVE PHONEMIC PITCH IN TRIQUE..."
35	+	+	—	—	+	"FIVE PHONEMIC PITCH IN TRIQUE..."
36	+	+	↗	↗	↗	
37	+	+	—	—	+	
38	+	+	—	—	+	
39	+	+	—	—	+	
40	—	—	—	—	+	
41	+	+	—	—	+	
42	—	—	—	—	+	
43	—	—	—	—	+	
44	—	—	—	—	—	

No. DE CARTILLA	TRAD. L ₁ (PRÓL)	REFGRAM. (PRÓL)	REFGRAM. (TEXTO)	SOBREC. DE SIGNOS	S.I.R.	ESTUDIO RELACIONADO CON LA CARTILLA
45	+	+	+	-	+	"AFFIRMATION OR POSSESSION IN SIERRA JUAREZ ..." ZAPOTEC - N. NELLIS
46	-	+	+	-	+	"AFFIRMATION OR POSSESSION IN SIERRA JUAREZ ..."
47	-	+	+	-	+	"AFFIRMATION OR POSSESSION IN SIERRA JUAREZ ..."
48	+	+	+	-	+	"AFFIRMATION OR POSSESSION IN SIERRA JUAREZ ..."
49	+	-	-	-	-	"AFFIRMATION OR POSSESSION IN SIERRA JUAREZ ..."
50	+	+	-	-	-	"AFFIRMATION OR POSSESSION IN SIERRA JUAREZ ..."
51	-	+	+	-	-	"AFFIRMATION OR POSSESSION IN SIERRA JUAREZ ..."
52	+	+	-	-	-	"AFFIRMATION OR POSSESSION IN SIERRA JUAREZ ..."
53	+	+	-	-	-	"AFFIRMATION OR POSSESSION IN SIERRA JUAREZ ..."
54	+	-	-	-	+	
55	+	+	-	-	+	
56	↖	↖	↖	↖	↖	
57	↖	↖	↖	↖	↖	
58	↖	↖	↖	↖	↖	
59	↖	↖	↖	↖	↖	
60	↖	↖	↖	↖	↖	
61	↖	↖	↖	↖	↖	
62	↖	↖	↖	↖	↖	
63	↖	↖	↖	↖	↖	
64	↖	↖	↖	↖	↖	
65	↖	↖	↖	↖	↖	
66	↖	↖	↖	↖	↖	

























































































































No. DE CARTILLA	TRAD. L ₁ (PRÓL)	REF GRAM. (PRÓL)	REF GRAM. (TEXTO)	SOBREC. DE SIGNOS	S. I. R.	ESTUDIO RELACIONADO CON LA CARTILLA
67	┌┐	┌┐	┌┐	┌┐	┌┐	
68	-	+	-	-	+	
69	-	+	-	-	-	
70	-	-	-	-	-	
71	+	+	-	-	+	"THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF OAXACA CHONTAL" -V. WATERHOUSE
72	☺	☺	☺	☺	☺	
73	☺	☺	☺	☺	☺	
74	○	○	○	○	○	
75	○	○	○	○	○	
76	☺	☺	☺	☺	☺	
77	-	-	-	-	-	
78	-	-	-	-	-	
79	☺	☺	☺	☺	☺	
80	+	-	-	-	-	"DANDO ALFABETO CIENTÍFICO A LA LENGUA CHOL...." PRÓLOGO
81	-	-	-	-	-	MÉTODO RICHARDS
82	-	-	-	-	-	MÉTODO RICHARDS
83	-	-	-	-	-	MÉTODO RICHARDS
84	+	-	-	-	-	
85	-	-	-	-	-	
86	-	-	-	-	-	
87	-	-	-	-	-	
88	-	-	-	-	-	

ABREVIATURAS :




































































































































TRAD. L₁ (PRÓL), - TRADUCCIÓN DE L₁ ANUNCIADA EN EL PRÓLOGO-
 REF GRAM. (PRÓL) - REFERENCIAS GRAMATICALES EN EL PRÓLOGO-
 REF GRAM. (TEXTO) - REFERENCIAS GRAMATICALES EN EL TEXTO-
 SOBREC. DE SIGNOS - SOBRECARGA DE SIGNOS -
 S. I. R. - SINTAXIS INADECUADAMENTE REPETITIVA -



LECCIONES

 PRESENTACIÓN  EJERCITACIÓN  REPASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A					 						
ADIÓS		 									
ADÓNDE					 						
AHÍ											
AL					 						
ALTO			 								
ALLÁ							 				
ALLÍ											
AMARILLO									 		
AQUÉL						 					
AQUÍ											
ÁRBOL						 					
AZÚCAR								 			
AZUL									 		
BANDERA											 
BIEN							 				
BLANCO			 								
BUENOS	 										
CABALLO				 							
CAMPO											
CANASTA				 							
CANCIÓN		 									
CANICA						 					
CANTAR		 									
CARPINTERO			 								
CASA			 								
CENTAVO								 			
CIEN											

LECCIONES

































































































































 PRESENTACIÓN  EJERCITACIÓN  REPASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
CINCO				 							
CINCUENTA								 			
CLÍNICA											
COLOR (ES)											
CÓMO			 								
COMPRAR								 			
CONTENTO							 				
COSTAR								 			
CUADERNO			 								
CUÁL						 					
CUÁNTO				 							
CUARENTA								 			
CUATRO				 							
CHAPARRO			 								
CHICO			 								
DAR											
DE								 			
DÍA	 										
DIÁLOGO					 						
DIEZ				 							
DON	 										
DÓNDE						 					
DOÑA											
DOS				 							
DULCE						 					
ECHAR											
EL		 									
ÉL		 									

LECCIONES
















































































































	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PRESENTACIÓN EJERCITACION REPASO										
ELLA										
ELLAS										
ELLOS										
EN										
ENFERMO										
ENOJADO										
ENSEÑAR										
ENTONCES										
ENTRAR										
ESCUELA										
ESE										
ESPAÑOL										
ESTAR										
ÉSTE										
ESTUDIAR										
FLACO										
FRÍO										
GALLINA										
GORDO										
GRACIAS										
GRANDE										
HABLAR										
HACER										
HASTA										
HERMANO										
HUEVO										
IDIOMA										
IR										

LECCIONES








































































































































































 PRESENTACIÓN
 EJERCITACIÓN
 REPASO

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
JUGAR										
KILO								 		
LÁPIZ			 							
LECHA								 		
LIBRO			 							
LIMPIO									 	
LISTÓN								 		
LITRO								 		
LUEGO										
LLAMARSE										
MAESTRO		 								
MAMÁ								 		
MANTA								 		
MAYORDOMO			 							
MÉDICO										
MERCADO					 					
MESA			 							
MÉTODO			 							
METRO								 		
MEXICANO										
MÉXICO					 					
MILPA										
MIRAR				 						
MUCHO										
NARANJA				 						
NEGRO										
NIÑO			 							
NO	 									

LECCIONES

 PRESENTACIÓN  EJERCITACIÓN  REPASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NOCHE										
NOSOTROS		 								
NOVENTA								 		
NUEVE				 						
NUEVO			 							
O						 				
OAXACA					 					
OÍR										
OCHENTA								 		
OCHO				 						
PÁJARO										
PAN								 		
PAPÁ										 
PARARSE	 									
PELOTA							 			
PERRO				 						
PESO								 		
PETRÓLEO								 		
PLÁTANO								 		
PLUMA			 							
POLICÍA			 							
POLLO								 		
PRESTAR										
PROMOTOR		 								
PROMOTORÍA					 					
PUEBLO					 					
QUE´		 								
QUERER						 				

LECCIONES

 PRESENTACIÓN  EJERCITACIÓN  REPASO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
QUIÉN		 									
RECREO											
REFRESCO											
ROJO									 		
SAL								 			
SEIS				 							
SENTARSE	 										
SEÑOR											
SER			 								
SESENTA								 			
SETENTA								 			
SI	 										
SIETE				 							
SILLA						 					
SOMBRERO			 								
SUCIO									 		
TAMBIÉN		 									
TARDE (LA)											
TENER				 							
TIENDA					 						
TOMAR	 										
TRABAJAR		 									
TREINTA								 			
TRES				 							
TRISTE							 				
TROMPO									 		
TÚ	 										
UN				 							

UNIDAD I

MECANISMOS

	I IDENTIFICACIÓN Y REPETICIÓN	2 SUSTITUCIÓN	3 SUSTITUCIÓN ALTERNADA	4 CAMBIO	5 EQUIVALENCIA	6 ADICIÓN	7 REDUCCIÓN	8 RESPUESTAS FIJAS	9 RESPUESTAS OPTATIVAS	10 PREGUNTAS Y RESPUESTAS	11 PREGUNTAS DOBLES	12 ESCENIFICACIÓN	13 RESPUESTAS LIBRES
A		1-1											
B		2-9	2-7 2-8 6-9	1-5 1-6 2-13 2-15 2-15 5-14	5-6 10-2		2-3 2-6 6-10	1-7 1-8 1-10 2-11 5-15 6-10 8-16	10-12	1-9			
C		2-9	2-7 2-8	1-5 1-6 2-14 2-15 5-14			2-3	1-7 1-8 1-10 2-11 5-15 8-16	10-12	1-9			
D								1-7 1-10	3-7				
E				1-5 1-6				1-8 1-10	3-7				
F										1-9			
G	2-2	2-4 2-9 3-4	2-9 3-5 4-9	5-14	5-6			2-11 2-12				6-12 8-4	
H										9-7			
I			8-18	2-13 2-14 2-15 10-14 10-15									
J		3-6 3-10 3-11 4-13 6-3	3-3 3-4 3-5 4-14 4-15 5-12 5-13 6-4 9-11 9-12 9-15	5-11 8-5 8-6 10-14			3-2 3-4 4-12	3-9 4-17 9-3 9-5	3-7 9-6 10-12				
K		3-6 3-10 3-11 4-13 6-3	3-3 3-4 3-5 4-14 4-15 5-12 5-13 6-4 9-11 9-12 9-15	5-11 8-5 8-6 10-14			3-2 3-4 4-12	3-9 4-17 9-3 9-5	3-7 9-6 10-12				
L		3-6 3-10 4-13	3-5 4-14 4-15	10-3		4-16	4-12	3-9	3-7				
M		3-10 3-11 4-12 4-13	4-14	5-9 5-10		3-12 4-16		3-9					
N	4-2	4-3 4-5 4-6 4-13	4-4 4-7 4-14 4-15 5-12 5-13	5-9 5-10 5-11 10-5 10-14 10-15			4-8	4-10					
Ñ		4-5 4-6 8-14	4-7 4-9 4-15	9-14 10-8			5-8	4-10 4-17					
O			5-4 6-8			5-3	5-2	5-5 6-11	7-2 10-7 10-12				
P			5-4 6-8			5-3	5-2	5-5 6-11	7-2 10-7 10-12				
Q				10-5			6-5		6-7 10-10 10-12			6-12	
R			6-9 9-8		10-2		6-10	6-10	10-12	9-7			
S	6-2	6-3	6-3				6-5		10-10			6-12	
T	7-5	7-6	9-8	10-6				7-7					
U	7-2	7-6	7-4 7-13 8-18 9-8	10-6			7-3 8-2	7-7 7-10	7-8 10-6	9-7			
V		7-2	7-13 8-18				7-3 8-2	7-10	10-12				
W			7-4 7-13 8-18 9-8						7-8				
X				8-8 8-9				8-3					
Y		8-11						8-12					
Z			9-8					9-2 9-4 9-5		9-7			

UNIDAD I

ESTRUCTURAS	LECCIÓN EN QUE APARECE POR 1ª VEZ	REPASO		TOTAL
		DIÁLOGO	EJERCICIOS	
IMPERATIVO	1	34	4	38
COMPLEMENTO DIRECTO	1	29	103	132
PRIMERA CONJUGACIÓN	1	32	140	172
ORACIONES AFIRMATIVAS	1	20	9	29
ORACIONES NEGATIVAS	1	15	15	30
ORACIONES INTERROGATIVAS	1	56	18	74
PRONOMBRES PERSONALES	1	34	74	108
PRONOMBRES INTERROGATIVOS	2	11	83	94
CONJUNCIONES COORDINANTES	2	36	17	53
<u>SER</u> PRESENTE DE INDICATIVO	3	38	194	232
ADVERBIOS INTERROGATIVOS	3	14	124	138
PREDICADO NOMINAL	3	30	225	255
GÉNERO	3	19	154	173
ARTÍCULOS DETERMINADOS	3	47	67	114
<u>TENER</u> PRESENTE DE INDICATIVO	4	15	81	96
NÚMERO	4	22	200	222
<u>IR</u> PRESENTE DE INDICATIVO	5	19	41	60
COMPLEMENTO DE LUGAR CON "a"	5	11	41	52
<u>QUERER</u> PRESENTE DE INDICATIVO	6	15	46	61
COMPLEMENTO DE LUGAR CON "en"	6	9	18	27
ADJETIVOS Y PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS	4	52	158	210
CONJUNCIONES DISYUNTIVAS	7	3	38	41
<u>ESTAR</u> PRESENTE DE INDICATIVO	7	23	89	112
<u>ESTAR</u> CON ADJETIVO	7	10	37	47
<u>ESTAR</u> CON COMPLEMENTO DE LUGAR	7	6	73	79
ARTÍCULOS INDETERMINADOS	8	13	24	37
<u>SER</u> DE ORIGEN	9	3	6	9

LEXICO

		PALABRA	LEC- CIÓN	DIÁ- LOGO	EJER- CICIOS	TO- TAL		PALABRA	LEC- CIÓN	DIÁ- LOGO	EJER- CICIOS	TO- TAL
SUSTANTIVOS	1	CABALLO	4	6	37	43	18	MESA	3		20	20
	2	CAMPO	5		12	12	19	MILPA	5	3	5	8
	3	CANASTA	4		25	25	20	NARANJA	4	1	22	23
	4	CANCIONES	2		13	13	21	NIÑO	3	5	50	55
	5	CASA	3	1	21	22	22	OAXACA	5	1	18	19
	6	COLOR	5	3	4	7	23	PELOTA	7	8	19	27
	7	CUADERNO	3	6	30	36	24	PERRO	4		26	26
	8	DULCE	6	9	17	26	25	PLÁTANO	8	1	9	10
	9	ESCUELA	5	1	21	22	26	PLUMA	3	5	32	37
	10	ESPAÑOL	1	5	78	83	27	PROMOTOR	2	5	19	24
	11	GALLINA	4	1	17	18	28	PROMOTORÍA	5	8	9	17
	12	LÁPIZ	3	2	58	60	29	PUEBLO	5	1	12	13
	13	LECHE	8		6	6	30	SEÑOR	1	2	26	28
	14	LIBRO	3		30	30	31	SILLA	6	4	13	17
	15	LISTÓN	8	1	8	9	32	SOMBRERO	3		31	31
	16	MAESTRO	2	3	16	19	33	TIENDA	5	1	11	12
	17	MERCADO	5	1	17	18	34	TROMPO	9	1	8	9
						35	VACA	4		21	21	
VERBOS	1	CAMINAR *	II 5				9	ESTAR	7	26	129	155
	2	CANTAR	2		26	26	10	ESTUDIAR	1	5	58	63
	3	COMPRAR	8	7	29	36	11	IR	5	20	52	72
	4	COSTAR	8	3	20	23	12	JUGAR	9	1		1
	5	DECIR *	II 6				13	QUERER	6	17	79	96
	6	ECHAR	7	2	2	4	14	SER	3	43	238	281
	7	ENSEÑAR	1	1	46	47	15	TENER	4	14	95	109
	8	ENTRAR	1	3	2	5	16	TRABAJAR	2	4	28	32
						17	VENIR	7	1		1	
ADJETIVOS	1	ALTO	3	1	16	17	9	GORDO	3	1	14	15
	2	AZUL	9		15	15	10	GRANDE	3	7	18	25
	3	BLANCO	3	3	24	27	11	NEGRO	3	2	19	21
	4	CONTENTO	7		14	14	12	NUEVO	3	5	21	26
	5	CHAPARRO	3	2	10	12	13	ROJO	9	3	15	18
	6	CHICO	3	5	10	15	14	TRISTE	7	1	14	15
	7	ENFERMO	7	4	14	18	15	VERDE	9	1	16	17
	8	FLACO	3	2	9	11	16	VIEJO	3	3	25	28
DET.	1	EL	2	51	431	482	2	UN	4	15	108	123
							3	ESTE	6	5	27	32
PRONOM- BRES	1	YO	1	13	58	71	5	USTED	2	3	16	19
	2	TÚ	1	9	67	76	6	NOSOTROS	2	1	38	39
	3	ÉL	2	2	21	23	7	ELLOS	2	2	22	24
	4	ELLA	2	1	20	21	8	ELLAS	2		12	12
UNIDADES FUNCIONALES	1	A	5	12	26	38	7	EN	7	19	18	37
	2	ADONDE	5	1	17	18	8	NO	1	21	10	31
	3	AL	5	2	10	12	9	O	7	4	34	38
	4	COMO	3	4	43	47	10	QUE	2	5	42	47
	5	DE	8	7	28	35	11	QUIEN	2	4	97	101
	6	DONDE	6	5	63	68	12	SI	1	24	15	39
F.H. A.V.	1	AQUÍ	5	8	12	20	13	Y	2	32	21	53
F.H.	1	ADIÓS	2	6		6						

ABREVIATURAS : A.V. ADVERBIOS
 DET. DETERMINANTES
 F.H. FRASES HECHAS

* PALABRAS QUE APARECEN EN LA SEGUNDA UNIDAD.

REACTIVOS

REACTIVOS APLICADOS A TRAVES DE LÁMINAS	
PREGUNTA Y RESPUESTA	28
ADICIÓN	15
OPCIÓN MÚLTIPLE	11
IDENTIFICACIÓN	5
REACTIVOS APLICADOS SIN LÁMINAS	
RESPUESTAS FIJAS	18
SUSTITUCIÓN SIMPLE	15
PREGUNTA Y RESPUESTA	6
SUSTITUCIÓN ALTERNADA	5
REDUCCIÓN	5
RESPUESTAS OPTATIVAS	5
ADICIÓN	5
OPCIÓN MULTIPLE	5
ESCENIFICACIÓN	4
TOTAL	127

INSTRUCCIONES GENERALES

PROMOTOR

1 No debe preocuparse si el niño contesta bien o mal. Cualquier respuesta que el niño dé será útil. Por eso escriba exactamente todo lo que el niño responda.

2 La prueba está dividida en cuatro cuadernos: léxico, mecanismos, morfosintaxis y comprensión.

Al hacer la prueba dé al niño los descansos que se indican.

3 Escriba usted con lápiz los datos (nombre, edad, sexo, etc.) y las respuestas del niño. Haga la letra muy clara.

4 No use la lengua indígena a menos que se indique en las instrucciones de la prueba.

INSTRUCCIONES GENERALES

5 Lea usted con cuidado las indicaciones que están antes de cada grupo de preguntas. Estas indicaciones le ayudarán a tener una respuesta precisa. Lea toda la prueba con cuidado antes de hacerla.

6 Para algunas preguntas se le ha enviado un material especial. Debe usarlo según se indica en las instrucciones.

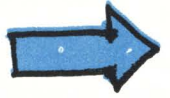
7 La parte de los ejercicios que dice ejemplo debe hacerla usted siempre con el niño para que él comprenda bien el ejercicio.

8 No olvide anotar la hora donde se indica.

PROMOTOR

5

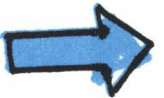
PRUEBA



3

¿Dónde está la pelota verde?

_____ ○



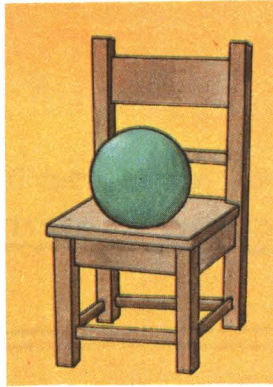
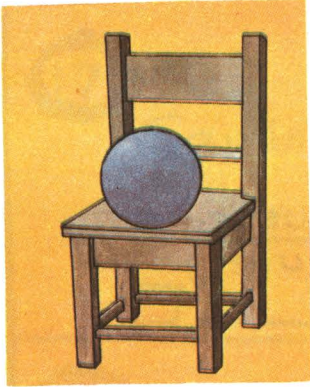
4

¿Quién juega?

_____ ○

PROMOTOR

PRUEBA



Z
Z
Z
O

15

PRUEBA

14

¿Soy el promotor?
o ¿Soy la promotora? (si usted es mujer)

15

¿Vas al mercado?

16

(Regale usted la pelota al niño)
¿Quieres esta pelota?

PROMOTOR



Dele un dulce al niño.

PRUEBA

17

Camina.

18

Echa la pelota.

19

Ven.

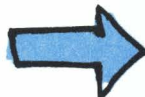
PROMOTOR

  ¿qué hora es en este momento? _____

PRUEBA

1

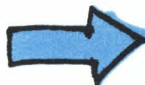
¿El...o la...?



Respuesta: **La silla.**
(no dé la respuesta al niño)

2

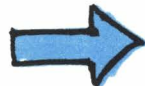
¿El...o la...?



Respuesta: **El listón.**
(no dé la respuesta al niño)

3

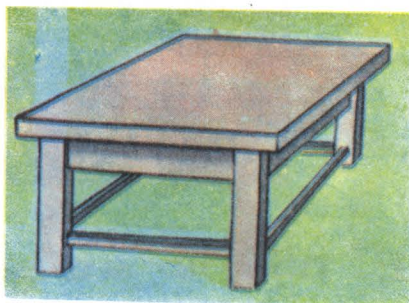
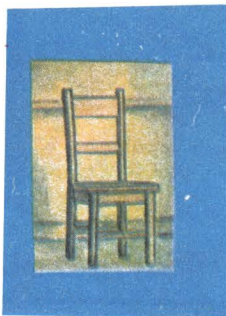
¿El...o la...?



Respuesta: **La mesa.**
(no dé la respuesta al niño)

PROMOTOR

PRUEBA



N
I
N
O

11

PRUEBA

6

El niño está triste.



➔
No.

Respuesta: El niño no está triste.

7

El niño estudia.

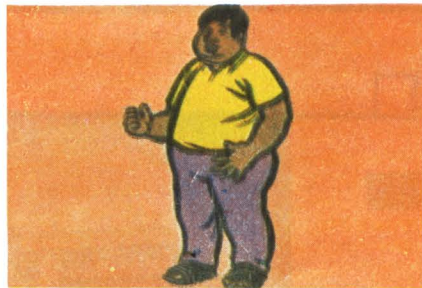


➔
No.

Respuesta: El niño no estudia.

8

El niño es gordo.

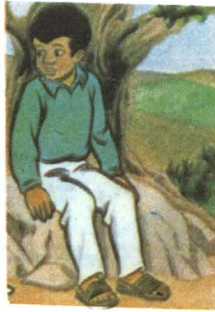


➔
No.

Respuesta: El niño no es gordo.

PRUEBA







Z
=
Z
0

17

EJEMPLOS

José trabaja aquí

Nosotros ----- Nosotros trabajamos aquí.

~~E~~llas ----- Ellas trabajan aquí.

PRUEBA (no debe ayudar al niño)

~~E~~llas trabajan aquí

11. Yo -----

12. ~~E~~l promotor -----

13. Usted -----

14. José y Lupe -----

15. Tú -----

RESPUESTAS CORRECTAS

11. Yo trabajo aquí.

12. El promotor trabaja aquí.

13. Usted trabaja aquí.

14. José y Lupe trabajan aquí.

15. Tú trabajas aquí.

EJEMPLOS

Él está contento

Nosotros - - - - - Nosotros estamos contentos.

Pedro va al mercado

Ellos - - - - - Ellos van al mercado.

PRUEBA (No debe ayudar al niño)

16. Pedro tiene un libro.

Yo - - - - -

17. Yo soy de Tlaxolula. (nombre del lugar)

Tú - - - - -

18. Pedro es de Tlaxolula. (nombre del lugar)

Ellos - - - - -

19. Yo tengo un lápiz

José - - - - -

20. El va al mercado

Yo - - - - -

RESPUESTAS CORRECTAS

16. Yo tengo un libro.

17. Tú eres de Tlaxolula. (nombre del lugar)

18. Ellos son de Tlaxolula. (nombre del lugar)

19. José tiene un lápiz.

20. Yo voy al mercado.

EJEMPLOS.

¿De dónde somos nosotros?

Tlaçolula. (nombre del lugar). De Tlaçolula.

¿De dónde es Pedro?

Oaxaca. - - - - - De Oaxaca.

PRUEBA (no debe ayudar al niño)

21. ¿De dónde es el promotor?

Tlaçolula. (nombre del lugar). - - - - -

22. ¿De dónde eres tú?

Aquí. - - - - -

23. ¿De dónde son ellos?

Oaxaca. - - - - -

RESPUESTAS CORRECTAS

21. De Tlaçolula. (nombre del lugar)

22. De aquí.

23. De Oaxaca.

EJEMPLOS

¿Dónde estudian los niños?

Promotoría. ----- En la promotoría.

¿Dónde está el médico?

Oaxaca. ----- En Oaxaca.

PRUEBA (No debe ayudar al niño)

24. ¿Dónde compran dulces los niños?

Tienda. -----

25. ¿Dónde trabaja Rosa?

Oaxaca. -----

26. ¿Dónde trabajan ellos?

Campo. -----

RESPUESTAS CORRECTAS

24. En la tienda.

25. En Oaxaca.

26. En el campo.

PRUEBA

35

La pluma es...

36

La señora es...

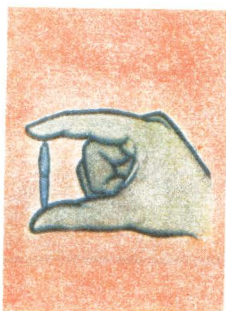
37

La mesa es...

PROMOTOR

32

PRUEBA



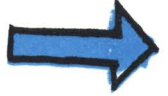
NINO

33

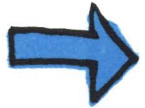
  ¿qué hora es en este momento? _____

PRUEBA

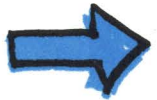
① ¿qué es?



② ¿qué es?

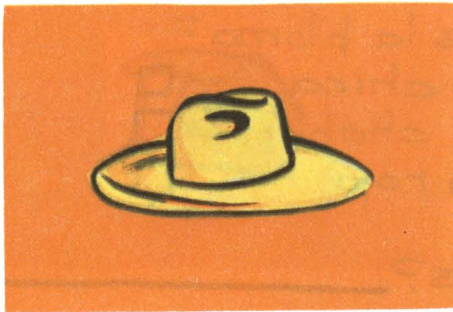
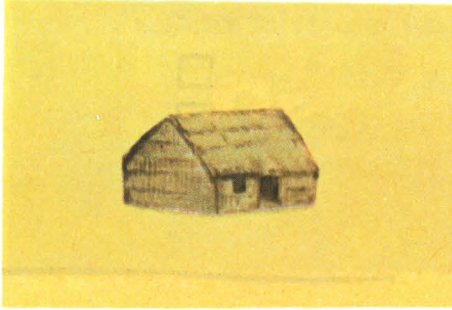


③ ¿qué es?



PROMOTOR

PRUEBA



N
I
N
O

9

PRUEBA

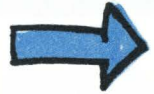
PROMOTOR

22

¿Cómo es el sombrero?

- a) viejo
- b) negro
- c) nuevo

¿Cómo es? _____ ○



23

¿Cómo está la niña?

- a) contenta
- b) triste
- c) aquí

¿Cómo está? _____ ○

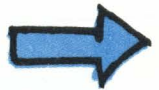


24

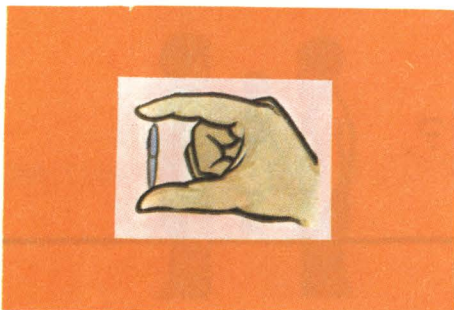
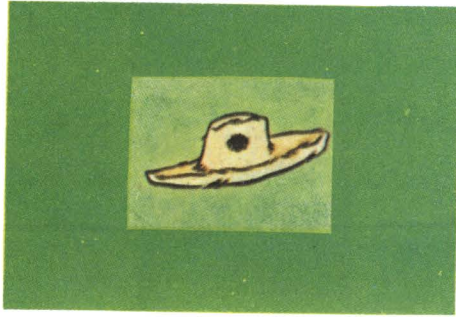
¿Cómo es la pluma?

- a) chica
- b) chaparra
- c) roja

¿Cómo es? _____ ○



PRUEBA



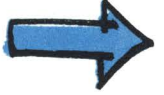
Z
I
Z
O

27

PRUEBA

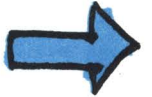
13

¿qué dice?



14

¿qué dice?



15

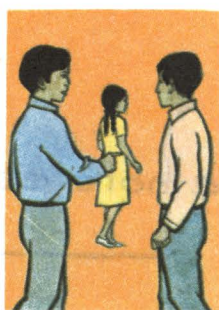
¿qué dice?



PROMOTOR

16

PRUEBA



Z
-
Z
0

17

PRUEBA

28

Los niños

- a) cuestan dulces
- b) echan dulces
- c) compran dulces



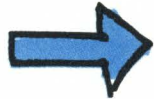
Los niños _____



29

Los niños

- a) estudian español
- b) entran español
- c) echan español



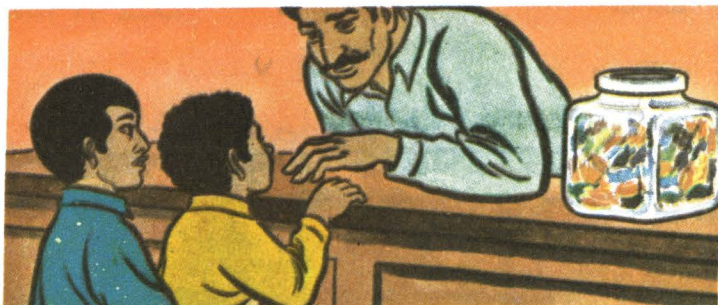
Los niños _____



¿Qué hora es en este momento?

PROMOTOR

PRUEBA



Z
I
N
O



¿qué hora es en este momento? _____



Dale un dulce al niño.

EJEMPLO

casa	-----	una casa
libro	-----	un libro

PRUEBA



no ayude al niño a responder.

1. silla -----

2. listón -----

3. mesa -----

4. caballo -----

5. cuaderno -----

RESPUESTAS CORRECTAS

1. una silla
2. un listón
3. una mesa
4. un caballo
5. un cuaderno

EJEMPLO

El promotor canta aquí. Canta aquí
Nosotros cantamos aquí. Cantamos aquí

PRUEBA



No ayude al niño a responder

6. Yo canto aquí. _____
7. Pedro canta aquí. _____
8. Ellos cantan aquí. _____
9. Tú cantas aquí. _____
10. El maestro canta aquí. _____

RESPUESTAS CORRECTAS

6. Canto aquí.
7. Canta aquí.
8. Cantan aquí.
9. Cantas aquí.
10. Canta aquí.

EJEMPLO

El promotor trabaja.

Ellas ----- Ellas trabajan.

Él ----- Él trabaja.

PRUEBA

El trabaja. → No ayude al niño a responder.

11. Yo -----

12. Pedro -----

13. Ellos -----

14. Tú -----

15. El maestro -----

RESPUESTAS CORRECTAS

11. Yo trabajo. o Trabajo.

12. Pedro trabaja o Trabaja.

13. Ellos trabajan o Trabajan.

14. Tú trabajas o Trabajas.

15. El maestro trabaja o Trabaja.

EJEMPLO

¿El promotor trabaja aquí o allá? _____ Aquí.

¿El trabaja en la milpa o en la promotoría? _____ En la promotoría.

PRUEBA

➔ No ayude al niño a responder.

16. ¿Yo trabajo en la promotoría o en la milpa? _____
17. ¿Tú trabajas en la milpa o en la casa? _____
18. ¿Ellos trabajan en el campo o en el mercado? _____
19. ¿Juan trabaja en el pueblo o en Oaxaca? _____
20. ¿Pedro trabaja en Oaxaca o aquí? _____

RESPUESTAS CORRECTAS

16. En la promotoría o En la milpa.
17. En la milpa o En la casa.
18. En el campo o En el mercado.
19. En el pueblo o En Oaxaca.
20. En Oaxaca o Aquí.

EJEMPLO

¿Adónde va Lupe?

Al mercado. ----- Lupe va al mercado.

¿Adónde van los niños?

A la escuela. ----- Los niños van a la escuela.

¿Adónde va el promotor?

A Oaxaca. ----- El promotor va a Oaxaca.

PRUEBA

 No ayude al niño a responder.

27. ¿Adónde va Miguel?

A Oaxaca -----

28. ¿Adónde van Lupe y José?

A la milpa. -----

29. ¿Adónde va don Pedro?

Al campo. -----

RESPUESTAS CORRECTAS

27. Miguel va a Oaxaca.

28. Lupe y José van a la milpa

29. Don Pedro va al campo.



Dele un dulce al niño.

EJEMPLO

El promotor trabaja aquí.

en la promotoría. ~~El promotor~~
trabaja en la promotoría

Ella -----

~~Ella trabaja en la~~
promotoría.

PRUEBA

↔ No ayude al niño a responder.

Yo estudio en la promotoría

30.

aquí -----

31. Pedro -----

32. Ellos -----

33.

en el campo -----

34.

cantan -----

RESPUESTAS CORRECTAS

30. Yo estudio aquí.

31. Pedro estudia aquí.

32. Ellos estudian aquí.

33. Ellos estudian en el campo.

34. Ellos cantan en el campo.

15



¿qué hora es en este momento? _____

MUESTRA

TABLA N° 1

LENGUAS INDIGENAS	PROMOTORIAS		NIÑOS	
	TOTAL	SELECCIONADAS	TOTAL	SELECCIONADOS
1.- AMUZGO	1	1	30	29
2.- CUICATECO	10	1	238	15
3.- CHATINO	3	2	72	45
4.- CHINANTECO	12	2	302	49
5.- HUAVE	6	1	150	27
6.- MAZATECO	24	4	537	72
7.- MEXICANO	2	1	41	15
8.- MIXE	8	2	181	43
9.- MIXTECO	53	8	1257	184
10.- MIXTECO DE LA COSTA	9	1	201	26
11.- TRIQUE	8	1	206	27
12.- ZAPOTECO DEL ISTMO	16	3	458	61
13.- ZAPOTECO DE LA SIERRA	33	5	741	99
14.- ZAPOTECO DEL SUR	18	5	494	119
15.- ZAPOTECO DEL VALLE	13	3	353	72
16.- ZOQUE	2	1	37	17
SUM A	218	41	5 298	900

RESULTADOS DE LAS SECCIONES DE LA PRUEBA

TABLA Nº 2

GRUPO CONTROL INTEGRADO POR 20 NIÑOS QUE TIENEN COMO LENGUA MATERNA EL ESPAÑOL .		GRUPO MUESTRA INTEGRADO POR 900 NIÑOS QUE TIENEN COMO LENGUA MATERNA ALGUNA LENGUA INDIGENA .	
LÉXICO (29) *	MECANISMOS(34) *	LÉXICO (29) *	MECANISMOS (34) *
\bar{X} = 23.60	\bar{X} = 22.25	\bar{X} = 22.88	\bar{X} = 26.81
SD = 1.85	SD = 5.52	SD = 6.39	SD = 7.55
DIFICULTAD = 0.93	DIFICULTAD = 0.77	DIFICULTAD = 0.80	DIFICULTAD = 0.81
VALOR DELTA = 7.1	VALOR DELTA = 10.10	VALOR DELTA = 9.6	VALOR DELTA = 9.5
MORFOSINTAXIS(44) *	COMPRESIÓN (20) *	MORFOSINTAXIS(44) *	COMPRESIÓN (20) *
\bar{X} = 35.60	\bar{X} = 19.05	\bar{X} = 32.81	\bar{X} = 17.35
SD = 4.36	SD = 1.28	SD = 10.53	SD = 3.41
DIFICULTAD = 0.87	DIFICULTAD = 0.99	DIFICULTAD = 0.76	DIFICULTAD = 0.88
VALOR DELTA = 8.6	VALOR DELTA = 2.9	VALOR DELTA = 10.2	VALOR DELTA = 8.3

CLAVES :

* = NÚMERO DE PREGUNTAS EN CADA SECCIÓN ;

\bar{X} = NÚMERO PROMEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS ;

SD = DESVIACIÓN ESTÁNDAR ;

DIFICULTAD = PORCENTAJE DE POBLACIÓN QUE RESPONDE CORRECTAMENTE ;

VALOR DELTA = ÍNDICE DE LA POBLACIÓN QUE RESPONDE CORRECTAMENTE .

RESULTADOS DE LAS SECCIONES DE LA PRUEBA

TABLA N° 3

SECCIÓN DE LA PRUEBA	A	B	C	D	E	F	G
COMPRENSIÓN	20	19.05	1.28	17.35	3.41	86.75%	91.07%
MORFOSINTAXIS	44	35.60	4.36	32.81	10.53	74.57%	92.16%
LÉXICO	29	23.60	1.85	22.88	6.39	78.89%	96.95%
MECANISMOS	34	22.65	5.52	26.81	7.55	78.85%	120.5%

RESULTADOS RELATIVOS A LA MECANIZACIÓN

TABLA N° 4

SECCIÓN DE LA PRUEBA	A	B	C	D	E	F	G
MECANIZACIÓN (PARTE DE LA PRUEBA DE MORFOSINTAXIS)	20	16.2	2.96	14.87	5.02	74.35%	91.8%

CLAVES :

- A TOTAL DE REACTIVOS
- B PROMEDIO DE ACIERTOS DE LOS HISPANOABLANTES .
- C DESVIACIÓN ESTÁNDAR DEL PROMEDIO DE ACIERTOS DE LOS HISPANOABLANTES .
- D PROMEDIO DE ACIERTOS DE LOS INDÍGENAS .
- E DESVIACIÓN ESTÁNDAR DEL PROMEDIO DE ACIERTOS DE LOS INDÍGENAS .
- F PORCENTAJE DE ACIERTOS DE LOS INDÍGENAS EN RELACIÓN AL TOTAL DE REACTIVOS .
- G PORCENTAJE DE ACIERTOS DE LOS INDÍGENAS EN RELACIÓN AL PROMEDIO DE ACIERTOS - DE LOS HISPANOABLANTES .

CORRELACIONES LINEALES

TABLA N° 5

VARIABLES	COMPRENSIÓN	MECANISMOS	LÉXICO	MORFOSINTAXIS
COMPRENSIÓN	1.0000			
MECANISMOS	0.4332	1.0000		
LÉXICO	0.4613	0.5341	1.00	
MORFOSINTAXIS	0.4929	0.6661	0.6555	1.00

ANÁLISIS DE VARIANZA
"COMPRESIÓN" VARIABLE DEPENDIENTE
ORDEN DE PRESENTACIÓN

TABLA Nº 6

FUENTE	G.L.	SUMA DE CUADRADOS	PROMEDIO DE CUADRADOS	F RATIO	CONFIABILIDAD
ENTRE GRUPOS	3	221.8477	73.9492	8.052	0.001
DENTRO DE GRUPOS	909	8347.9883	9.1837		
TOTAL	912	8569.8360			

GRUPO	RECuento	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
ORDEN 1	241	18.00	2.89
ORDEN 2	230	17.61	2.59
ORDEN 3	270	16.75	3.51
ORDEN 4	172	17.70	2.97

PROCEDIMIENTO DE SCHEFFÉ	
SUBGRUPO 1	CONFIABILIDAD 0.05
ORDEN PROMEDIO	ORDEN 3 16.75

SUBGRUPO 2			
ORDEN PROMEDIO	ORDEN 2 17.62	ORDEN 4 17.70	ORDEN 1 18.00

ANÁLISIS DE VARIANZA
"OTRAS" VARIABLE DEPENDIENTE
 (INCLUYE MECANISMOS, LÉXICO Y MORFOSINTAXIS)
 ORDEN DE PRESENTACIÓN

TABLA Nº 7

FUENTE	G.L.	SUMA DE CUADRADOS	PROMEDIO DE CUADRADOS	F RATIO	CONFIABILIDAD
ENTRE GRUPOS	3	4227.31	1409.10	3.20	0.02
DENTRO DE GRUPOS	909	400046.06	440.09		
TOTAL	912	404273.37			

GRUPO	RECUESTO	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
ORDEN 1	241	85.93	20.68
ORDEN 2	230	80.62	21.09
ORDEN 3	270	82.95	21.93
ORDEN 4	172	80.55	19.68

PROCEDIMIENTO DE SCHEFFÉ

SUBGRUPO 1				CONFIABILIDAD 0.05	
ORDEN PROMEDIO	ORDEN 4 80.55	ORDEN 2 80.72	ORDEN 3 82.95	ORDEN 1 85.93	

INFLUENCIA DE LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA SOBRE COMPRESIÓN

TABLA Nº 8

R. MÚLTIPLE	0.35834	ANÁLISIS DE VARIANZA	<u>D.F.</u>	<u>SUMA DE CUADRADOS</u>	<u>F</u>
R^2	0.12841	REGRESIÓN	16.	1372.92516	8.31454
ERROR ESTÁNDAR	3.21251	RESIDUAL	903.	9319.15745	

INFLUENCIA DE LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA SOBRE MORFOSINTAXIS, LÉXICO Y MECANISMOS

TABLA Nº 9

R. MÚLTIPLE	0.48556	ANÁLISIS DE VARIANZA	<u>D.F.</u>	<u>SUMA DE CUADRADOS</u>	<u>F</u>
R^2	0.23577	REGRESIÓN	15.	98596.64946	18.59266
ERROR ESTÁNDAR	18.80246	RESIDUAL	904.	319593.34619	

INFLUENCIA DE LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA SOBRE EL CONJUNTO DE LA PRUEBA

TABLA Nº 10

R. MÚLTIPLE	0.48629	ANÁLISIS DE VARIANZA	<u>D.F.</u>	<u>SUMA DE CUADRADOS</u>	<u>F</u>
R^2	0.23648	REGRESIÓN	14.	118346.95324	20.02096
ERROR ESTÁNDAR	20.54812	RESIDUAL	905.	382113.74241	

COEFICIENTES DE CONTINGENCIA

TABLA N^o II

VARIABLES	COMPRESIÓN	MECANISMOS	LÉXICO	MORFOSINTAXIS
MONOLINGÜISMO	0.150	0.155	0.211	0.202
LOCALIZACIÓN	0.176	0.334	0.202	0.253
USO DEL ESPAÑOL	0.212	0.276	0.161	0.210
NECESIDADES DEL ESPAÑOL	0.265	0.358	0.198	0.312
CONDICIONES DE PROM.	0.193	0.174	0.244	0.232
SEXO	0.055	0.079	0.061	0.052
PAPÁ HABLA ESPAÑOL	0.211	0.217	0.153	0.192
MAMÁ HABLA ESPAÑOL	0.112	0.173	0.086	0.088
HERMANOS HABLAN ESPAÑOL	0.124	0.164	0.107	0.142
ASISTENCIA	0.223	0.381	0.377	0.378
RADIO EN CASA	0.061	0.128	0.115	0.105
RESIDENCIA	0.038	0.185	0.150	0.160

Se terminó de imprimir el 18 de enero de 1977 en Imprenta Madero, S. A., Avena 102, México 13, D. F. Se tiraron 3 000 ejemplares más sobrantes para reposición. Cuidó de la edición el Departamento de Publicaciones de El Colegio de México.

Nº . . 2114

Serie

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Margit Frenk Alatorre: *Las jarchas mozárabes y los comienzos de la lírica románica*

Giorgio Sabino Perissinotto: *Fonología del español hablado en la ciudad de México*
(ensayo de un método sociolingüístico)

Mercedes Díaz Roig: *Relaciones entre el romancero tradicional y la lírica moderna*

Alicia C. de Ferraressi: *De amor y poesía en la España medieval*

Luis Fernando Lara: *El concepto de norma en lingüística*

Otros títulos de literatura

Centro de Estudios Lingüísticos y literarios:

Actas del Tercer Congreso Internacional de Hispanistas

Margit Frenk Alatorre y Yvette Jiménez de Báez:

Coplas de amor del folklore mexicano (1a. reimp.)

Carlos H. Magis:

La lírica popular contemporánea

Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios:

Cancionero Folklórico de México:

Tomo I: *Coplas del amor feliz*

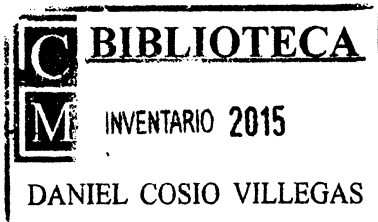
Tomo II: *Coplas del amor desdichado y otras coplas de amor*

EL COLEGIO DE MEXICO

468/P934m/ei 2



3 905 0150281 2



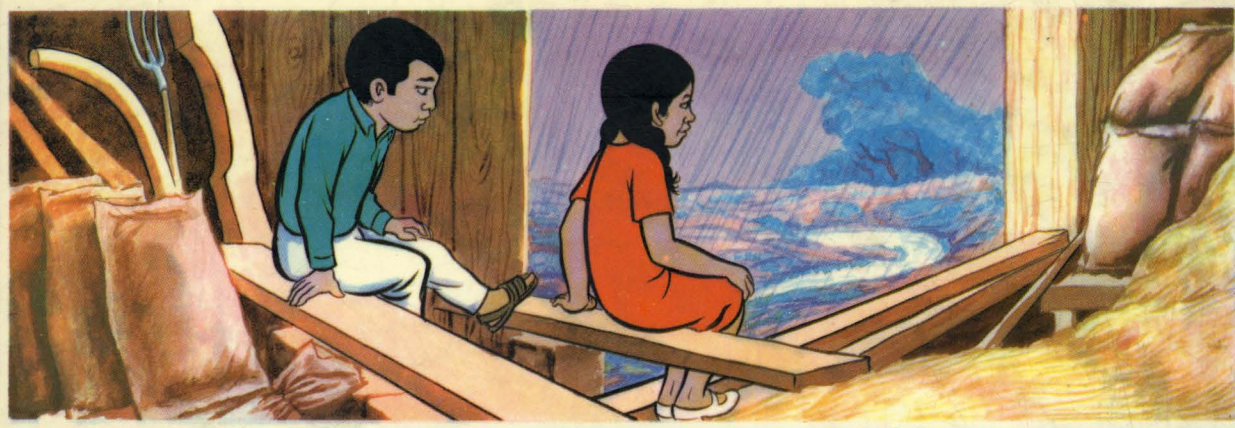
BIBLIOTECA

C
M

INVENTARIO 2015

DANIEL COSIO VILLEGAS

(El alumno debe ver en su cuaderno las págs. 86 y 87, láminas núms. 1 a 10.)



En el punto mismo de la consumación de la Conquista quedó planteado como fundamental el problema, todavía vigente, en cuyo desarrollo, en cuyas implicaciones y en cuyas soluciones posibles se ocupa esta obra de Gloria Bravo Ahuja. La castellanización de los grupos indígenas, los procesos seguidos para implantarla, los intereses sociales de acuerdo con los cuales éstos han ido variando, son vistos en ella dentro de los marcos determinados por la historia de nuestro país.

Gloria Bravo Ahuja estudia el problema a lo largo de tres grandes periodos: de la Conquista a la Independencia, de la Independencia al momento inicial de la Revolución, y desde ese momento hasta el presente. Tras hacer el necesario análisis histórico y lingüístico,

concluye proponiendo, basada en conocimientos que respalda su sabia experiencia personal, un sistema de castellanización distinto de los empleados hasta ahora, sistema cuya finalidad es la integración de los grupos que hablan lenguas indígenas, a las líneas generales de la cultura y la vida de México, sin que hayan de desconocerse en forma alguna los valores de la vida y la cultura propias de tales grupos. De esta suerte, la enseñanza del español como segunda lengua, que en sus orígenes se usó como instrumento de explotación y de dominio, se ve convertida en un medio de enriquecimiento y de liberación.

Rubén Bonifaz Nuño.