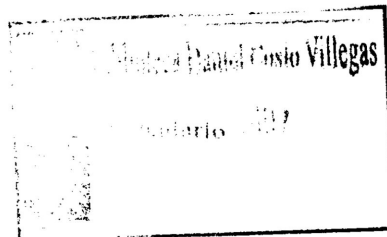


I

A N T E C E D E N T E S



## 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 para alcanzarla 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 nahuatlatoles, 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 encontraron su fuerza, fundamentalmente, en la lengua indígena, porque queremos 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 altamente complicados, que seguramente 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 brote 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 que 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. La lengua había alcanzado, en nuestras culturas aborígenes, no sólo la calidad de herramienta para obtener, por un lado, satisfactores primarios, y por otro, la conciencia de recreación en la crónica como recurso de sobrevivencia y sostén religioso, sino también la de utensilio de lujo, en los efectos que la precisión y la belleza dan a la expresión.

En los marcos del choque de culturas, se torna fascinante palpar, tanto los recursos del ingenio del hombre en busca de

---

(1) Cf. Kobayashi, La educación como conquista, p. 3.

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, de hecho, que para los colonizadores —reyes y súbditos— no habría 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 surgiendo las miserias mismas de la condición humana, la rapiña de los unos y la utopía de los otros; pero algo en común conservarían a estas fuerzas siempre en lucha paralela: la necesidad conjunta de vencer bajo la misma bandera, la fe coronada por el imperio.

Los misioneros, cuyo espíritu se hallaba aún impregnado de una prolongada y ardorosa Edad Media, eligieron las lenguas vernáculas como camino seguro para la comunicación y se dieron

a la tarea de aprenderlas y llegar a los indígenas con un cristianismo "puro", lejos de la contaminación que había sufrido la Europa florecida del Renacimiento. La educación fue la vía adecuada para cumplir tales propósitos, puesto que la finalidad era injertar cultura. El orden de la sociedad indígena permanecía de tal suerte articulado en lo educativo y en lo religioso, que los misioneros supusieron que sería fácil, en cierta manera dentro de la misma estructura, suscitar el cambio a un nuevo orden espiritual. En esto radicó una parte importante de su gran utopía.

El plan se puso en marcha. Los doce primeros misioneros franciscanos aprendieron el náhuatl jugando con los niños "que tenían por discípulos [...] para participar de su lengua, y con ella obrar la conversión de aquella gente párvula 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 con la comunicación" (2), utilizándolos así como medio de información, de tal suerte que a los seis meses ya podían

---

(2) Mendieta, Historia Eclesiástica Indiana, Vol. II, p. 62.

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 proyectada. 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 asistían a los diversos planteles básicos, como en la misión que habrían de cumplir: quienes se formaban en el Calmécac desempeñaban los cargos de alta

---

(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 S. XVI, Vol. II, p. 212.

responsabilidad en las ramas del gobierno, la milicia y el sacerdocio; los hijos del "macehualtin" (la gente del pueblo) se educaban en el Telpochcalli y eran adiestrados, fundamentalmente, "para las cosas de la guerra". Semejante división debe admitirse, por supuesto, con un grado prudente de flexibilidad ( 5 ) .

Además, la estratificación educativa repercutía en los sistemas de enseñanza empleados en cada una de las instituciones, programados exprofeso 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.

---

( 5 ) Cf. Sahagún, Historia General de las cosas de la Nueva España, pp 298-303. De todas suertes, la estratificación de estos planteles existía; esto se ve muy claro en el subtítulo que 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 Tlaltecuctli 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 en una vida para el sacrificio sacerdotal. (Los subrayados son nuestros).

Nos parece importante subrayar, además, el vigor que tenía en la atmósfera educativa de esta sociedad 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 con 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". Es, asimismo, muy útil el conocimiento de la seriedad y altura que tenían la conversación y el discurso en general. En todo ello hay, según Garibay, una magnífica muestra de lengua <sup>(6)</sup>. Nos hemos permitido poner 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 dió el señor dueño del cielo de la tierra el hacedor el creador, la que te dió 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).

---

(6) Cf. Garibay, Huehuetlatolli Documento A, p. 3. El autor nos hace ver que lo reunido en este volumen no es "propriadamente un Huehuetlatolli" sino un conjunto, más bien, de "conversaciones o discursos". Por ello, esto nos parece aún más importante. Por tal razón, hemos incluido un texto como ejemplo de lo que es una plática con profundo contenido humano.

(7) Ibidem, p. 26.

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 mexicana 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"<sup>(10)</sup> Comenta al respecto Sahagún: "...les enseñaban todos los versos de canto, para cantar, que se llamaban divinos cantos, los cuales

---

(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 los 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.

versos estaban escritos en sus libros por caracteres" (11).

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 tlatoni o principales y el pueblo en general. Los

(11) Sahagún, Op. cit., pp 306-307. En todo ello estaba implícita una severa disciplina. Entre las 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 no se les enseñaba en el Telpochcalli el arte del buen hablar, porque éste era específico de los actos ceremoniales ejecutados exclusivamente por los "ministros de los ídolos", quienes se educaban en el Calmécac.

primeros, si bien no se dirigían habitualmente al pueblo en el lenguaje culto propio del ceremonial religioso, sí lo harían en un "estilo de habla" muy posiblemente teñido de características que revelaban una educación esmerada en la lengua hablada. El otro grupo, constituido por el grueso de la población, moldeado desde la infancia dentro de una enseñanza en la que se le 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, llamadas 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 libro para la colectividad (13) .

Por estas características, nos es dable suponer que a la gente del pueblo le gustaría escuchar y gozaría de transmitir.

Este ambiente propiciaba una frágil coyuntura por donde

---

(13) Cf. León-Portilla, Op. cit., p. 68.

se filtraría el mensaje "educativo" que febrilmente deseaban impartir los misioneros: el cristianismo, y que fue aprovechada con avidez, como se refleja en el vivo interés por aprender la lengua del pueblo derrotado. De ahí que insistamos en algunos aspectos de la labor de los misioneros: por un lado, 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 otro lado, los doce franciscanos, a su llegada, hicieron saber con firmeza a los señores y caciques lo siguiente: "es necesario cuanto a lo primero, que vosotros nos déis 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 enseñandoos a vosotros y a los demás adultos lo que ovieren deprendido" (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

---

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

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 básicamente 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.

#### Los materiales didácticos.

La labor de evangelización debía agilizarse, 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 jeroglíficas, empezaron su

---

(15) Alva Ixtlilxóchitl, Obras históricas de don Fernando de..., ed. de Alfredo Chavero, Vol. I, p. 379.

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 la introducción que le precede, Federico Navarro lo 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, inspirado por Pedro de Gante, 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 haber estado un grupo de indígenas que tenían cierta habilidad en el arte del dibujo (19). (Véanse láminas 1, 2, 3 y 4).

---

(16) Valtón, Impresos mexicanos del Siglo XVI, p. 5.

(17) Este documento se encuentra archivado 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.

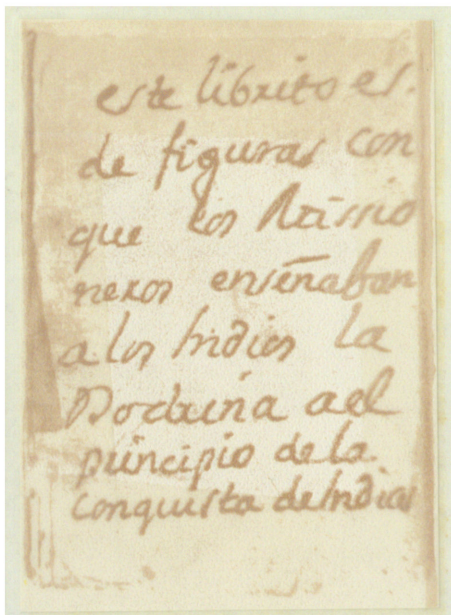


Lámina 1

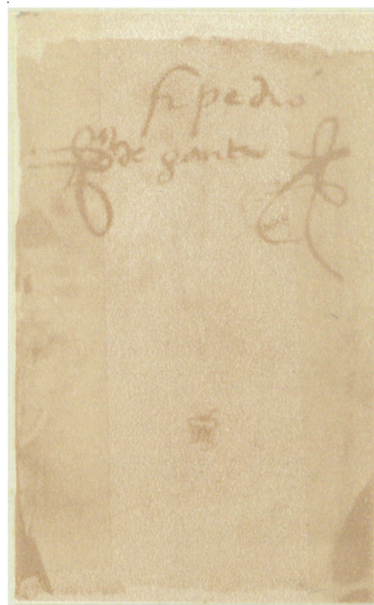


Lámina 2

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 (20).

Al fin —p. 83— 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.

---

(20) Se refiere Navarro al estudio de Narciso Sentenach en Op. cit., p. 41: "Para el análisis de su contenido nos referimos al trabajo de Narciso Sentenach, estimado para 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 clase 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).



Lámina 3

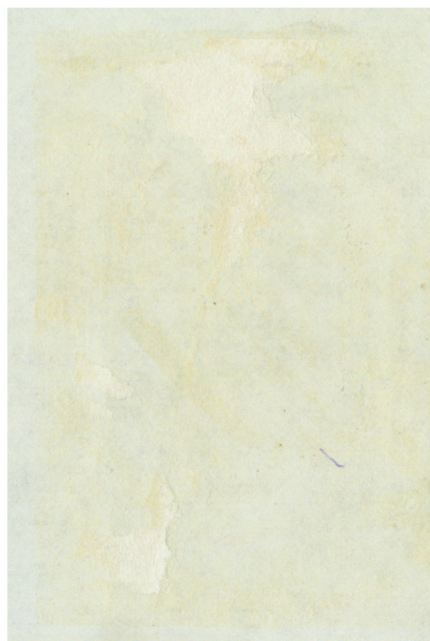


Lámina 4

Las páginas 5 a 17 sirven para ilustrar el Padre Nuestro, el Ave María y el Credo. Aquí presentamos las páginas 12 y 17.

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" (21) .

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" (22) .

---

(21) Ricard, La conquista espiritual de México, pp 218-219.

(22) Ibidem, p. 219.

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 por los oídos, les entraría la Fee por los ojos. [Los misioneros] hicieron y ordenaron [...] representaciones materiales de los misterios de ella, pa' que vieran y más fácil persivieran, lo que en la continua tarea de su predicación les esplicaba, y aún con las más expresivas 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: "Sustituyamos al fraile por el telpuchtlato o por el calmécac tequihua ... [maestros nahuas] y tendremos el cuadro

---

(23) Valtón, Op. cit., p. 5.

(24) Mendieta, Op. cit., Vol. II, p. 68.

de la forma de transmisión de estos poemas [o sea la forma como se enseñaba a los indígenas]. 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 audio-visuales.

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, grosso modo, lo reflejan tanto en el tratamiento de los jeroglíficos como en los datos

---

(25) Garibay, citado por León-Portilla, Op. cit., p. 67.

de lengua que Sentenach interpreta <sup>(26)</sup>. Su fuente híbrida se refleja en todo: ahí, las dos lenguas; ahí, los dos pinceles, y claro, la fusión de las culturas. Ya 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" <sup>(27)</sup>. 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

---

(26) Nos permitimos enviarle a la Dra. Yolanda Lastra de Suárez la fotocopia del estudio de Navarro y las fotografías del catecismo arriba mencionado. Después de que la Dra. Lastra de Suárez consultó al Profr. Fernando Horcasitas, dijo lo siguiente: "No se encuentra suficiente información para asegurar que se trate de la lengua náhuatl. No muestra semejanza con los códices coloniales, ej. el Códice Mendocino de 1540, fundamentalmente, porque los trazos no son geométricos. Sin embargo, sí se observa un sistema, aunque no basado en los aztecas." Lo anterior pudiera explicarse, por lo menos en parte, mediante hechos considerados en el propio texto de Navarro: "El Catecismo que comentamos debemos estimarlo como una de las labores iniciales de Fr. Pedro de Gante inspirado por él [...] al servicio del cual estarían una serie de nativos más o menos hábiles en el arte de dibujar. Se hace notar además, que Fray Pedro de Gante desconocía la lengua mejicana en esos primeros años". (Cf. Op. cit., p. 33). Seguramente se refiere Navarro al conocimiento que se requiere de una lengua, para expresar asuntos abstractos y/o altamente conflictivos.

(27) Navarro, Op. cit., p. 15.

lectura con toda fluidez en su lengua materna<sup>(28)</sup> .

Si seguimos nuestro razonamiento, es decir, si aceptamos lo inferido en los párrafos que se refieren tanto a la elaboración de los catecismos de este tipo como a la técnica para su aplicación, habremos de admitir que se presenta en estos materiales un problema de confrontación de lenguas por demás interesante<sup>(29)</sup> . Lo anterior se hace aún más evidente 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"<sup>(30)</sup> . Ilustramos este trabajo con unos ejemplos que reflejan problemas de orden gramatical (Vid. láminas 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11)<sup>(31)</sup> .

La etapa que cubre estos catecismos —muy posiblemente iniciada con el que hemos comentado somerísimamente— corresponde al primer material didáctico que llegó a los hablantes de lenguas indígenas. En él está implícito el problema de lengua, dentro de una presentación que precede al alfabeto.

---

(28) Vid. nuestra nota núm. 20.

(29) Nos tenemos que limitar sólo a sugerirlo por una razón lamentable, pero cierta: nuestro desconocimiento en materiales de esta naturaleza. No obstante, quisiéramos sembrar esta inquietud en quienes pudieran trabajarla.

(30) Navarro, Op. cit., p. 17.

(31) Cf. Navarro, Op. cit., pp 19-23.



Signo correspondiente al verbo ser en toda su flexión.

Lámina 5



Y.—Conjunción.

Lámina 8



En, a o para.—Idea de lugar o dirección (preposición).

Lámina 6



Yo, nos, nosotros.

Lámina 9



El, la, lo.—Idea de artículo y pronombre de tercera persona en toda su flexión cuando pretende significar el plural se muestra este signo repetido, obteniendo también entonces valor de pronombre, algunas veces hasta de primera persona. En la segunda parte del ejemplar que estudiamos difiere este signo, confirmando nuestra tesis de grupos aislados de dibujantes dirigidos por padres de la orden a quienes Fray Pedro orientaría sobre figuras y formas de expresión.

21

Lámina 7



Que (relativo).—Tiene alguna vez significación que modifica el artículo.

Lámina 10

El signo de negación se ve representado por una figurita de caya boca sale un punto rojo, y así aparece representado en los preceptos del Decálogo.

Los numerales están expresados por círculos superpuestos, que indican la cantidad u orden.

Los dibujos, en general, guardan relación con las formas y maneras que presenta el Ms. Vitrina 26-8, de la Nacional de Madrid, titulado «Pintura del

23

Lámina 11

Este ingenuo y precoz material no sólo nos muestra el ingenio del hombre, sino la fuerza de la palabra en el ejercicio pleno de la interpolación. Dice Sahagún: "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"<sup>(32)</sup>. Interpretar los códices debe haber sido en tales culturas, seguramente, 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. (33)

Este método de evangelización mediante escrituras jeroglíficas se usó ampliamente en Nueva España. Jacobo de Testera se inclinó marcadamente hacia este recurso y tuvo muchos seguido-

(32) Sahagún, Op. cit., Vol. II, pp 131-132.

(33) Citado por León-Portilla, Op. cit., p. 64.

res <sup>(34)</sup>. Confiaba en que el conocimiento de los evangelios y todas las abstracciones de la fe cristiana podrían ser entendidas mejor mediante materiales visuales.

Hemos querido destacar la importancia que tuvo la lengu indígena en la Colonia como vehículo de aculturación, así como la manera en que fue aplicada a materiales didácticos dentro de una composición altamente elaborada, que exigía de toda una técnica de aplicación. Los misioneros pudieron llevar a cabo la comunicación oral efectiva 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 a su 'hoy' 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

---

(34) 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 el fin de evangelizar, pues "Gante sigue con esta norma la trayectoría marcada por Fray Jacobo de Testera, misionero francés, que fue el primero a quien se atribuye haber pintado en lienzos los principales misterios de la fe".

"de patio". Este tipo de instrucción 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 Código 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 á lo que cada uno ha de aprender, [...] se les enseña el Per signum, y á otros el Pater noster, y á otros los Mandamientos..." (35).

Todo lo anterior nos permite afinar nuestros puntos de vista: se hace patente, por un lado, el uso de la lengua hablada —¡qué mejor material didáctico!— como arma poderosa de conquista; por otro, cómo, en la práctica, se seguía acen-  
tuando la educación estratificada, porque esos materiales delicadamente elaborados eran destinados a los hijos de los principales y/o caciques, que a su vez actuaban como instructores.

Ya en esta etapa, el grupo de los discípulos selectos se-

---

(35) Cf. García Icazbalceta, Nueva colección de documentos para la historia de México, p. 56

ría fácilmente atraído por la simplicidad del 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, dice el P. Garibay" (36). Pero dos factores fundamentales habían impedido, hasta la llegada de los españoles, su rápido progreso: uno, que los códices eran documentos sagrados que sólo manipulaba la elite, el grupo culto; otro, que, evidentemente, la tecnología —rudimentaria todavía— y los escritos, cuando no obras de arte, eran artesanías de cultura. Existía, sin embargo, muy particularmente entre la elite, una sólida conciencia de su importancia, cosa que facilitó su introducción. Esta situación 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

---

(36) Garibay, citado por Jiménez Rueda, Historia de la cultura en México, Vol. I, p. 159.

niños para aprender la escritura y la lectura; lo mismo dicen de las personas adultas. Motolinía afirma: "saben leer, hasta los que ha poco se comenzaron a enseñar. Escribir se enseñaron en breve tiempo porque en pocos días que escriben luego contra- hacen la materia que les dan sus maestros" (37).

Era de esperarse que pronto empezara la impresión de materiales didácticos. Habremos de referirnos sólo a uno, que parece ser prototipo de su especie, en tanto que representa, de alguna manera, una etapa del proceso de alfabetización en español, al 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 de Fr. Pedro de Gante, publicada en México por Pedro Ocharte en el año de 1569 (38). Demetrio S. García, en la nota preliminar al estudio de Valtón, destaca que "esta

---

(37) Motolinía, Historia de los indios de la Nueva España, p. 169.

(38) 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.

Cartilla es nada menos que el Catón americano" (39). Por su parte, Valtón señala en capítulo especial que el "autor fué 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" (40). Añade, fundamentalmente, razonamientos alrededor de la vida magisterial y al orden cronológico de las actividades de Fr. Pedro de Gante. Quizá uno de los argumentos de mayor significación sea el referido 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

---

(39) 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 Paulau 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 vió la luz en la Ciudad de México, setenta y cinco años más tarde que el Catón español".

(40) Valtón, Op. cit., p. 51.

hubiera querido facilitar su lectura a los mismos indios, quienes, desde muchos años atrás se hallaban familiarizados con ellos" <sup>(41)</sup>.

Es evidente que un documento de esta índole resulte 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 el material que analizaremos en el Cap. II "Las cartillas" 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 chartŭla: cuaderno pequeño impreso en que están las letras del alfabeto y los primeros rudimentos para enseñar a leer" <sup>(42)</sup>. 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, resultado así un in-4 , con dos pliegos y 8 fojas,

---

(41) Ibidem, p. 52.

(42) Barcia, Primer diccionario general etimológico de la lengua española, Vol. I.

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".<sup>(43)</sup>, quien nos proporciona 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 excedía de dieciséis páginas, determinación que, a lo que parece, aún está todavía en uso"<sup>(44)</sup>.

Al acercarnos al contenido de la Cartilla que nos ocupa, lo hacemos, en primer lugar, porque nos cabe la certeza, repeti-

---

(43) 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. Es por ello que 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".

(44) Wagner, Nueva Bibliografía mexicana del s. XVI, p. 245.

mos, de que este documento tiene la validez de representar la época colonial en cuanto a los principios fundamentales de la enseñanza del español a los grupos indígenas; en segundo, porque encontramos semejanzas de fondo entre ésta y los materiales actuales, que llevan, incluso, el mismo nombre.

No sería exagerado afirmar que la Cartilla de Gante es 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 hombre de la conquista 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, que 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, todo el Medievo europeo, 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 éste y otros factores habrían de contribuir para dar el paso a América con

actitud de firme optimismo. De ahí que el objetivo de su conquista tuviera tales dimensiones y que no se estimara concluido en 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 [...]" (45).

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

---

(45) Hanke, The Spanish struggle for justice in the conquest of America, pp 1 y 12. El mismo Mendoza había recomendado que era necesario "tratar a los indios como a cualquiera otra gente [sin hacer] reglas y reglamentos especiales para ellos."

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 (46). En ellas el tiempo había ido ya "ahondando progresivamente las diferencias lingüísticas, 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 [... se determina, entonces, como portavoz de su solidaridad para juntos] rehacer la vieja Hispania" (47). Ese reino 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

---

(46) Cf. Kobayashi, Op. cit., p. 120.

(47) Ibidem, pp 120-121. "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".

"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.

En los alrededores de Santander, zona primitiva de este "dialecto", se abre la cuña del castellano y se ensancha por lugares como Segovia, Ávila, Madrid y Toledo, por decir algunos, donde la castellanización se encontraba iniciada, o ya avanzada, en el siglo XIII. "En suma, la Castilla primitiva, en su lenguaje, lo mismo que en la política y la guerra, lo mismo que en el derecho, se adelantaba a cumplir una evolución que estaba destinada a triunfar. Iba guiada por un fino sentido selectivo, que atinaba pronto con aquellas formas que más tarde prosperarían también espontáneamente en los dialectos circunvecinos, o con aquellos más peculiares que mejor podrían ser aceptadas por los demás. Entre los siglos XII y XV todos esos rasgos primitivos castellanos se propagan por el occidente leonés y por el oriente aragonés, y se implantan en el sur en vez de los dialectos mozárabes; el castellano, como una formidable cuña penetra desde

el norte hasta el mar de Cádiz, dividiendo la antigua unidad lingüística creada por la monarquía visigoda, y formando otra unidad más nueva y fuerte" (48). Esto no implica que se ignoren las áreas de los extremos laterales en las que, incluso actualmente, se habla leonés o aragonés, y en las que también hay sectores bilingües. Lo cierto es que, para el siglo XV, el castellano llegaba pujante hasta la otra orilla. No sólo servía como vehículo de comunicación y de unión a un grupo social que buscaba ansioso la hegemonía, sino, además, penetraba ya en la lengua literaria. Menéndez Pidal, en La lengua de Cristóbal Colón, nos dice: "muy pronto los escritores aragoneses fueron adhiriéndose, perspicaz e inteligentemente, a las modalidades castellanas, prestigiadas por la literatura más poderosa de las peninsulares. Bernardino Gómez Miedes deja su habla local porque, a la verdad —dice—, los castellanos tienen los conceptos de las cosas más claros [...] «tienen más graciosa pronunciación que los aragoneses» . Lo mismo pensaban los catalanes. El valenciano Narciso Viñoles alababa también «esta limpia, elegante y graciosa lengua castellana, la qual puede muy bien, y sin mentira ni lisonja, entre muchas bárbaras y sal

---

(48) Menéndez Pidal, Castilla. La tradición. El idioma, pp 31-32.

vajes de aquesta nuestra España, latina, sonante y elegantíssima ser llamada » " (49) . Y con respecto a la difusión de la lengua hablada, Juan de Valdés dice: "porque, como véis, ya en Italia assi entre damas como entre cavalleros se tiene por gentileza y galanía saber hablar castellano" (50) . Es así como la lengua castellana sienta sus reales en Almería, Málaga, Cádiz y Sevilla, donde se cierra la cabalgata de la Reconquista para abrirse la compuerta que se desborda en América. Dice Lapesa que "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" (51) , 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

---

(49) Menéndez Pidal, La lengua de Cristóbal Colón, p. 55.

(50) Valdés, Diálogo de la lengua, p. 3.

(51) Lapesa, Historia de la lengua española, p. 192.

castellano: "porque mi pensamiento e gana siempre fue engrandecer las cosas de nuestra nación [...] para que lo que agora i de aquí adelante en el [el idioma castellano] se escriviere, pueda quedar en un tenor i estenderse por 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" (52). Afán, el de Nebrija, netamente renacentista (53). 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 inflama 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 (54). Esto, al lado de la

---

(52) Nebrija, Gramática Castellana, p.

(53) 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".

(54) Phelan, El reino milenario 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".

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" (55). "El término originalmente militar de «caballero» se revestía ahora de una nueva dimensión, la cultural" (56). 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 pregunto que para que podía aprovechar, el mui reverendo padre Obispo de Avila me arrebató la respuesta, i respondiendo por mi dixo: que, despues que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos barbaros i naciones de peregrinas lenguas, i conel vencimiento aquellos tenían necesidad de recibir las leies quel vencedor pone al vencido i

---

(55) Altamira y Crevea, Historia de España y de la civilización española, Vol. III, p. 532.

(56) Kobayashi, Op. cit., p. 144.

con ellas nuestra lengua, entonces por esta mi Arte podrían venir en el conocimiento della, como agora nos otros deprendemos el arte dela gramática latina para deprender el latin" (57). La conciencia que la Corona tenía de la importancia de la lengua castellana frente a 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 de los misioneros y encomenderos.

A través de la época colonial, la Corona española osciló siempre entre las más contradictorias posturas frente al problema de la enseñanza del español a los indígenas. De esta vacilante actitud nos dan testimonio las ordenanzas reales que se sucedían unas a otras en un intento por afianzar los cambios en la política real del lenguaje. Veamos algunas de ellas como representativas de esta problemática. Carlos V, continuando con el ideal de los Reyes Católicos, exigía para los hijos de los caciques "los enseñen y doctrinen en cristiandad, buenas costumbres, policía y lengua castellana" (58). Sin embargo, más tarde,

---

(57) Nebrija, Op. cit., pp 10 y 11.

(58) Citado por Larroyo en Historia comparada de la educación en México, p. 97.

una nueva legislación hace evidente un cambio en la actitud del monarca: "y habiendo resuelto que convendría introducir la lengua castellana, ordenamos que a los indios les pongan maestros que enseñen a los que voluntariamente la quieran aprender, como sea menos molesto y sin costa" (59). Felipe II, pese a que comenzó su reinado con los mismos lineamientos de su padre en cuanto a la castellanización de los indios, bien pronto cambió la política de enseñanza declarando 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" (60). Más tarde Felipe IV decreta que a los indios se les evangelice, ya no en náhuatl, sino en la lengua de su lugar: "haya cátedra para que los doctrineros sepan la lengua de sus feligreses y los puedan mejor instruir en nuestra Santa Fe Católica" (61). Ya en los albores de la Independencia, Carlos III, en una nueva legislación, exigía que se reprimiera al máximo el uso de las lenguas vernáculas, implantando en forma definitiva y rotunda la enseñanza

---

(59) Citado por Vásquez, Doctrinas y realidades en la legislación para los indios, p. 73.

(60) Cédulas Reales, Vol. 47, Archivo General de la Nación.

(61) Citado por Velasco Ceballos, La alfabetización en la Nueva España, p. LVII.

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" (62) .

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 en que 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

---

(62) Ibidem, p. LXXVI.

los evangelizadores que formaron el grupo de los "doce" que llegaron en los primeros tiempos a la Nueva España y muchos que vinieron más tarde. Esto explica el rigor y la densidad que se advierten en el tono didáctico de la Cartilla.

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 lo contrario, el hombre, al estar privado de aquel instinto hállase dotado de una razón que sólo la experiencia puede llevar al conocimiento de las cosas necesarias para su vida" (63). 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 la supervisión en 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 a la sociedad precisaba enseñar. En el ambiente cultural de los conquistadores esto era las oraciones y los rudimentos de la doctrina cristiana. Con

---

(63) Tomás de Aquino, citado por Valtón, Op. cit., p. 107.

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" (64). 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" (65).

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 que nos ocupa.

Ilustramos nuestro trabajo con este valioso documento.

Como vemos, en cuanto a su presentación, la Cartilla es toda una joya en la que se suman el arte y la seriedad de su im

---

(64) Valtón, Op. cit., p. 106.

(65) Ibidem, p. 104.

**¶** Cartilla para enseñar a leer, nueuamente enmendada, y quitadas todas las abzeuiaturas 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 z̄ z̄ z̄



## ¶ El pater noster en latín.



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

## ¶ Y scaturqui y cuepca yn Pater noster.



**O**ratzine yn ihuicactimoetz  
tica: macen quizca yecteneua  
lo ymmotocatzin . **D**abua  
laup yn motlatocayotzin, machua  
lo yntalaticpac yn ticmonequiltia, y  
niubchualo yn ihuicac : mano yub  
chihualo tannican yntalaticpac. **A**ub  
ynaxcan maxitecbmomaquili yn to-  
tlaxcal ynmomozilaxte rotech mone  
qui. **M**axitecbmopopolhuili yn totlatlacol yniubri  
qui mpopolhuia yntechlatlacalhuia. **A**cacemoxtrech  
motlalcahuili yn ic amo ypanibuetzique yntlatlacol  
li : maxitecbmomaquistili yn ihuicpa yn amo qualli.  
**D**aymmochhua. Amen.

## ¶ El Ave maria en romance.

**A**ve salve maria, llena de gracia, el señoꝝ es  
contigo. Bendita tu entre las mugeres. Y bendi-  
to el fruto de tu vientre Jesus. Sancta maria vir-  
gē madre de dios ruega por nosotros pecadores. Amē.

**¶ El Ave maria en latin.**



**A**ve 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.

¶ Yzcatqui ycuepca yn Ave Maria.

**S**anta Mariae maximopacilitate, timotemilitica in gracia, inotlantzinco moyetzi ca yntlarobuani

tiyette nehuaroni et quinmopanahuilia ynixqui na, yuancena yectenehuaroni yninot lagocone: fuchristo. Ygo sancta mariaematopanrinotlatolti yn titlatlacobuanime. Maymmochihua. Amen.

**¶ El Credo en Romance.**



**C**reio en Dios padre todo poderoso criador del cielo y de la tierra. Y en le su Christo su unico hijo, señor nuestro que es concebido de spiri:u sancto, y nacio de la virge sancta Maria. Padeoioso el poder de poncio plato fue crucificado muerto y sepultado. Descendio a los infierros: y al tercero dia resuscito de entre los muertos. Subio a los cielos, y es asentado a la diestra de Dios padre todo poderoso. Ven de verna a juzgarles viuos y los muertos. Creio en el spiritu 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 creio la resurreccion de la carne, y la vida perdurable. Amen.

## ✠ Symbolum Apostolorum.



**Petrus.**

Credo in deum  
patrem omnipotentem  
creatorem  
celi et terre.

**Andreas.**

Et in Iesum  
christum filium  
eius, unicum  
dominum nostrum.

**Jaco. ma.**

Qui conceptus  
est de spiritu  
sancto, natus  
est de Maria  
virgine.

**Joannes.**

Passus sub  
ponto pilato:  
crucifixus,  
mortuus,  
et sepultus.

**Thomas**

Descendit  
ad inferos,  
tertia die  
resurrexit  
a mortuis.

**Jaco. mi.**

Ascendit  
ad caelos,  
sedet ad  
dexteram  
dei patris  
omnipotentis.



**Philip.**

Inde venturus  
est iudicare  
vivos et  
mortuos.

**Bartholomeus**

Credo in  
spiritum  
sanctum.

**Mattheus**

Sanctam  
ecclesiam  
catholicam,  
sanctorum  
communione.

**Symon**

Remissionem  
peccatorum.

**Thaddeus**

Carnis  
resurrectionem.

**Matthias**

Attamen  
eternam  
Amen.

**¶ Yzcatqui ycnepca yn Credo.**



**N**o nieneltoquitia in dios te  
ratzin yfquichyhuell, y no  
qui yocox yn lhuicatl yn laltic  
pac. No nieneltoquitia yn to  
tecu yz Jesu Christo, y cayez  
yo yz la qopiltzin Dios: y ehua  
tzin monacayotitzino o ynica  
spiritu sancto: an y tech mot la  
catiltzino yn Sancta Maria,  
mucpiza vel nelli yebpochilli.  
Auh topampa motlahiyotzil

u yncopa yn Delato, mama qoualtloc yrechruz  
momiquilitococ. Auh motemohutimictlan, eplhuic  
ca moquetz mozcalitzino yn intlan. y n. m. micque. De  
slecahui yn lhuicac, y mayauhcampa: motlahitzi oro y  
nizla qotatzin Dios yfquichhuelli: an ompa hualme  
huiriz yn quintlatzontequiliquiuh yzolque ymmimic  
que. No nieneltoquitia yn dios spiritu sancto, y huan  
nieneltoqa yn sancta yglesia catholica ynezca y ehua  
tin yn rquichitn yn christianome. No nieneltoqa yn in  
necentlaliliz yn sanctome y sacramentotica muchihua,  
y huan tlaneltoquiliztica. No nieneltoqa yn tlalacol  
polihuitli. Ynã ntlaneltoqa yn obuel ontlan cemaná  
huac o ce pa mochitlacatl yolliz mozcaliz. No ntlanel  
toqa catepan mochihuaz yn cemicac yollitli. Y huan  
nltlaneltoqa ca cemicac yollihuaz. Ma ymmochihua.

**¶ La salve regina en romance.**

**S**alue te Dios regina y madre de n. misericordia,  
vida dulçura y esperança nuestra Dios te salue.  
Ari llamamos los desterrados hijos de Eva. A  
ti sopiramos gimiendo y llorando en aqueste valle de  
agrimas. Eya puzsabogada nuestra buel uea noso-

ros estos tus misericordiosos ojos. Y despues de aquel  
 ste de tierra muestranos a Jesu bendito fruto de tu vi  
 entre. **O** clemente. **O** placida. **O** dulce virgen **M**aria  
**d**. Ruega por nos sancta madre de dios. **R**. Que sea  
 mos dignos de las promisiones de **C**hrusto. **A**men.

**¶ La salve regina en latin.**



**¶** Salve regina mater mise  
 ricordie: vita dulcedo, spes  
 nostra salve. **A**d te clama  
 mus exules filij **E**ue. **A**d te  
 suspiramus gementes et flen  
 tes in hac lacrimarum val  
 le. **E**ya ergo aduocata no  
 stra illos tuos misericordes  
 oculos ad nos conuerte. **E**t  
**J**esum **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

sancta dei genitrix. **R**. **A**t digni efficiamur promissioni  
 bus **C**hristi. **A**men.

**¶ Escatqui y cuepca yn salve regina.**



**¶** Tlhuapille maximopaquilitic te  
 tlaocolantze, nemilizabiracavoe  
 tto nechirca gelitzine, timitzontotza  
 yzililia yntipilbuan **E**ua, ynticual  
 totocoque, mobuicpatzi co torelci  
 tciubtinemsticpocatinemignnican  
 flabuacan chocobuayan. **L**ore  
 pan tlatocatzi e maxitechualmoc  
 noytril, aub yniquac oontzonquiz  
 yn tlaltipec tonemilis, mamop  
 paltzincoritechualmotitiliz yncen

copectenehu aloni yimotlacoconetzin Jesu Chri.ost  
 Y potletim amachitia ycnobuacatzinte, tetlaoculia  
 nie. tetlamachtianie, tecuiltonee, muchipa uel nellf ych  
 pochile. Y go dios ynantzine. matop ompa ximotlatla  
 tlaubri. ymeci. quicnopilhuizque ynilhuicac papaqui  
 luzili. **Wagymochihua.**

**¶ Los artículos de la 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 chri. en quanto hombre  
 fue concebido de Spiritu sancto.  
**¶ El segundo, que nacio del vien**  
 tre virginal de la virgen sancta ma  
 ria, siendo ella virgē 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 fago all

ce imas de los sanctos padres que alla yazian, los **¶ Eo**  
 a unseñalan esperando su sancto aduenimient. **¶ Qu**



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

¶ El segundo, confessar alome nos vna vez en la quaresma ,o antes si ha oespera 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 flozida.

¶ El quarto , ayunar quando lo manda la sancta madre ygle

fia. ¶ 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 menosprecio, los otros son de voluntad.



¶ El primero, Baptismo.

¶ El segundo, Confirmaciõ.

¶ El tercero, Penitencia .

¶ El quarto, Comunion.

¶ El quinto, Extrema uncion.

¶ El sexto, Orden sacerdotal.

¶ El septimo , matrimonio.

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

enel, y ligeramete es perdonado. Y perdonase por nueue cosas. ¶ La primer<sup>a</sup>, por oyr missa. ¶ La seg<sup>u</sup>

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 diciendo. Señor. acé merced de mi peccador. **¶** La octaua, por dezir la oracion del pater noster deuotamente. **¶** La nouena, por oyr la palabra de Dios y la pzedicacion.



**¶** Pecado mortal es crecer, o dezir, o bazer algo contra la fee de Jhesu chti sto. es bese mortal, por quemata el cuerpo, y el ánima eternalmente, si muere sin bazer penitencia. Por el peccado mortal pierde el hóbre a dios que lo crió, y pierde la gloria que le prometio. y pierde el cuerpo y el ánima que le re diuio, y pierde los meritos y beneficios de la sancta madre yglesia. Y los bienes que haze, estando en peccado mortal, no le aprouechana saluacion, aũque aprouechana acrecentamiento de salud y bienes temporales y amenguan. scito de per. as, y a venir antes en conocimiento del peccado en que esta para salir del. Pero nel peccado se arrepiete de lpeccado con pro. osito de notuar a pecar y se confiesa, al tiempo que lo manda la Sancta madre yglesia, este tal ya esta en ver daderapenitencia. y es capaz de los meritos y indulgencias de la yglesia, y los bienes que haze le aprouechana todo.

**¶ Los peccados mortales son siete.**

**¶** El primero, Soberuia.

**¶** El segundo, Auericia.

**¶** El tercero, Luxuria.

**¶** El quarto, Yra. **¶** El sexto Embidia. **¶** El septimo Accidia. Contra estos siete vicios, ay siete virtudes.

**¶** La primera, humildad, contra soberuia.

**¶** La segunda largueza, contra auaricia, **¶** La

quinto, que resuscito al tercero dia.

¶ 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 malos.

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

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



¶ El primero, amaras a Dios

¶ El segundo, no juraras en vano,

¶ El tercero, sanctificaras 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.

tercera castidad contra luxuria. ¶ La quarta pacien-  
cia contra ira. ¶ La quinta temperança contra gula.  
¶ La sexta caridad contra embidia. ¶ La septima dili-  
gencia contra pereza.

**¶ El peccado mortal se perdona por  
quatro cosas.**

¶ La primera, por contricion de coracon.  
¶ La segunda, por confesion de boca.  
¶ La tercera, por satisfacion de obra.  
¶ La quarta, por proposito de no tornar a pecar.

**¶ Estos son los cinco sentidos corpo-  
rales.**



¶ El primero, ver contra este es con-  
templar. ¶ El segundo es oír, contra  
este es oír. ¶ El tercero es gustar, cõ-  
tra 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 miseri-  
cordia, que qualquier Christiano deve cumplir, son ca-  
torze: Las siete corporales, y las siete espirituales.  
Las siete corporales son estas.**



¶ Visitar los enfermos. ¶ Dar de co-  
ner al que ha hambre. ¶ Dar de be-  
ber al que ha sed. ¶ Redimir al que  
es captiuo.  
¶ Vestir al desnudo, que lo ha mene-  
ter.  
¶ Dar posada a los peregrinos:  
Enterrar los muertos.

**Las otras siete obras de misericordia espiritual es, son estas que se sigue 1.**



**E**nseñar los simples que no saben  
**D**ar cōsejo al que lo ha menester.  
**C**astigar al que a menester castigo  
**P**erdonar al que erro cōtrati. **S**u  
**f**rir las injurias de tu proximo con pa  
**ci**encia, y aldoñete y al sanudo. **R**o  
**l**ar los tristes y descōsolados. **R**o  
**g**ar a dios por todos los bñuos, y los

**m**uertos. **P**or los bñuos que sean apartados del mun  
**d**o y hagan bien: por los muertos, que dios los saque d  
**e** pena y lleue a su sancta gloria. **A**men.

**Los enemigos del anima son tres.**

**E**l primero, el mūdo. **E**l segundo el diablo. **E**l  
**t**ercero, la carne. **E**ste es el mayor: porque la carne no  
**l**a podemos echar de nosotros, y al mūdo y al diablo si.

**La confesiō para ayudar a missa.**

**S**cispiritus adsit nobis gratia. **A**men. **C**onfitemi  
**n**i dño quoniã bonus: quoniã i seculũ misericordia eius  
**I**te non sancta ab homine iniquo et doloso erue me,  
**Q**uia tu es deus fortitudo mea quare me repulisti et qua  
**r**e tristis incedo dum affligit me inimicus **E**mitte lucẽ  
**t**uam et veritatem tuam ipsa me deduxerunt et adduxe  
**r**unt in montem sanctum tuum et in tabernacula tua. **E**t  
**i**ntroibo ad altare dei: ad deum qui letificat iuventutẽ  
**m**eam. **C**onfitebor tibi in cythara deus deus meus qua  
**r**e tristis es anima mea et quare conturbas me **S**pera  
**i**n deo quoniam adhuc confitebor illi salutare vultus  
**m**e et deus meus. **G**loria patri. **et**. **S**icut erat in **et**. **A**  
**m**en. **ps**. **D**ignare domine dic isto. **ps**. **S**ine peccato nos  
**c**ustodire. **ps**. **C**onfitemini domino quoniam bonus. **ps**.  
**Q**uoniam in seculum misericordia eius.

**Q**uod peccator confiteor deo et beate marie virginis et omnibus sanctis eius, et tibi pater in manifesto omnia peccata mea: quia ego peccator peccavi 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 Jesum Christum ut misereatur mei.

**M**isereatur vestri omnipotens deus, et dimittat omnia peccata vestris perducatur vos dominus noster Jesus christus cum suis sanctis in vitam eternam. **A**d indulgentiam remissionem et absolutionem omnium peccatorum vestrorum et spatium vere penitentiae per gratiam sancti spiritus paracliti tribuat vobis omnipotens et misericors dominus. Amen. **V.** Deus tu conversus vivificabis nos. **R.** Et plebs tua letabitur in te. **V.** Oremus de nobis domine misericordiam tuam. **R.** Et salutare tuum donabis. **V.** Domine exaudi orationem nostram. **R.** Et clamor meus ad te veniat. **V.** Dominus vobiscum. **E**t cum spiritu tuo. **O**remus. **R**ufer a nobis domine quesumus cunctas iniquitates nostras, ut ad sancta sanctorum mereamur puris mentibus introire. Sancti spiritus domine corda nostra mundet infusio et sui roas intima aspersione fecundet. Exaudi quosumus domine supplicium precum et confitentium tibi parce peccatis ut pariter nobis indulgentiam tribuas benignus et pacem.

**La bendicion de la mesa en romance.**

**S**eñor 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 vas les manjar cumplido de bendicion en el tiempo de la mayor necesidad con que sostengan su vida: porque entonces te den cumplida alabanza. **G**loria sea al padre, gloria sea al hijo, gloria sea al espíritu santo, que en trinidad perfecta, **D**ios 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.**

**G**racias a dios se daran despues de comer. Todo spiritu que biue alabe al señor, y tu señor suple nuestras flaquezas y que misericordia de nos. Gracias y alabanças sean a ti señor. Dios 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. Plegate señor de las sacar de pena y las llevar a tu sancta gloria. Tu que biues y reynas por siempre sin fin. **Amē. Paternñ. A dios plega de nos dar su paz miétras en este mundo binimos, y despues en el otro le plega de nos dar su sancta gloria. Amen.**

### **✠ La confesion en romance.**



**E** yo pegado 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 dezir, en mal pensar, y en mal obrar, y en mal perseucrar, y en los siete pecados mortales ramos y circunstançias que de ellos 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 conosciessse en todo lo he desconocido y desseruido: y por quanto hize e dije, y consenti, en cobrar, desencobrar, desde el día que nasci, hasta la hora en que estog

De todo me arrepiento de buen coraçon y de buena vo-  
 luntad, y digo a dios mi culpa, señor mi dios gran culpa  
 teno: perdoname como perdonaste a maria magdale-  
 na, y al buen ladrón quãdo se 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, que 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 ornome siervo y vasallo de mi señor Jesu  
 christo, y protesto y prometõ de vivir y morir en su sanc-  
 ta fe catholica agora y para siempre jamas hasta en fin  
 de la hora en que mi anima sea deste mundo tras pasada  
 yo he todo sea a su sancto seruiçio. Y pido por merced a  
 la gloriosa virgen sancta Maria, ella que es madre de  
 consolacion y piedad, q quiera rogar a su bñoprecioso  
 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 õ su pte me absolua y me deys penitencia õ llo:

### ¶ Partes abreviadas.

Alleluya	Christo	Episcopus	huiusmodi	Psalmus	similis
Alfa	Xpo	Eps	hmõ	ps	ista
Antecedens	Christo	enim	habere	martyres	potesta
Añs	Xpoual	em	hñe	mñes	potas
Autem	christe	ei	son	epistola	habetur
Aũt	Xp̄e	ep̄	hñ	m̄ia	pat̄
Antiphona	consequenter	ebdomada	israel	magnificat	
Añs	pn̄r	ebda	israē	m̄agt	
Arguitur	communi	secho	Iesu	pecado	spiritu
Alf	coi	schõ	ihũ	pcdo	spũ
Ante	causa	falsa	ideo	nara	uedis
Añ	cã	ffa	io	mñs	qm̄
Alcalde	capitulum	igitur	noſter	quando	tamen
Alfde	capm	igt̄	n̄r	qn̄	tñ

¶ Mexico en casa de Pedro Ocharte, 1569 Años.

presor. Valtón la describe así:

(0.20,5 x 0.14,5 cms.), 8 hojas, s.n., con tipos de texto 98G —es decir, tipos góticos, midiendo 98mm. 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 iij. (66)

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 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 hay atrás de este libro

---

(66) Ibidem, p. 19. El autor del estudio que venimos consultando, infiere ciertos cuidados de tipo pedagógico que adjudica al 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".

trilingüe: maestros y alumnos deben 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 pocos datos; de los esfuerzos, la tenacidad y la prontitud, muchos.

A tal extremo fue temprano el proceso de alfabetización, que sus inicios se remontan al momento en que despunta 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" <sup>(67)</sup>, y de esta manera —dice Kobayashi— "fueron estableciendo las normas de transcripción latina para el náhuatl" <sup>(68)</sup>. 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" <sup>(69)</sup>.

Debemos insistir en que la alfabetización —conseguida, efectivamente, con facilidad y rapidez— se reducía al aprendi-

---

(67) Mendieta, Op. cit., Vol. II, p. 62.

(68) Kobayashi, Op. cit., p. 241.

(69) Mendieta, Op. cit., Vol. III, p. 62.

zaje de los mecanismos de lectura y escritura en la lengua indígena. Sin embargo, en lo referente a la inteligibilidad que alcanzaron los indígenas en la lengua castellana, los testimonios no son muy halagüeños. Dice Vetancourt 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" (70).

Tanto españoles como indígenas buscaban mecanizar las reglas gramaticales que debían aprender. Los primeros deduciéndolas, seguramente, de las comparaciones entre los modelos gramaticales de su propia lengua y los de las lenguas indígenas, y con este material iban elaborando gramáticas; los segundos, con menos recursos, se habrán valido, básicamente, en su capacidad individual de construir por sí mismos la gramática de la lengua por aprender. El hecho es que a unos y a otros se les asignaba la misma tarea; sin embargo, el contexto situacional era sumamente desigual en cuanto a las áreas de interés. Los misioneros, en este caso, llevaban mucha ventaja.

Las técnicas usadas por los evangelizadores para iniciar

---

(70) Vetancourt, citado por Valtón en Impresos mexicanos del siglo XVI, p. 4.

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" (71). 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, las podían manejar porque ciertos caracteres de los manuscritos mexicanos eran también convencionales. En esta instancia, los religiosos ponían "en mano de los niños, ya el objeto mismo, que se convenía en que representaran las letras, [...] y con ellos aprendían

---

(71) Jiménez Rueda, Historia de la cultura en México, Vol. I, p. 159.

los inditos 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" (72). 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" (73). Este procedimiento es similar al método onomatopéyico de hoy en día. Podemos decir que de estos mismos recursos 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" (74). 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

---

(72) Cf. Ricard, Op. cit., pp 378-379. H. Beuchat dice: "Aquí tenemos dos elementos de la escritura mexicana: el elemento puramente figurativo y el elemento ideográfico. Pero no es ahí donde se encuentra la originalidad del sistema. Los aztecas, y los pueblos que se servían de una escritura análoga, habían dado en verdad un paso —aunque tímido— hacia el fonetismo" (Manuel D'Archeologie Americaine, pp 353-355.)

(73) Valadés, citado por Ricard, Op. cit., p. 379.

(74) Ricard, Op. cit., pp 376-380.

que nos permiten inferir que incluso Gante, tan dado a no discriminar, tenía que recurrir a un cierto criterio de selección <sup>(75)</sup>, 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 enseñó a leer y escribir" dice Gante <sup>(76)</sup>. Mendieta, al referirse a la actividad de Sahagún en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, dice: "sin descansar un día trabajó hasta la muerte en la instrucción y doctrina de los niños hijos de los principales indios que allí concurren de toda la tierra a enseñarse más perfectamente a leer y escribir" <sup>(77)</sup>

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 esta los despiden para que vayan a ayudar a sus padres, [ ... ] aunque en algunas partes

---

(75) Cf. Valtón, El primer libro de alfabetización en América, pp 60-61.

(76) Citado por Valtón, Op. cit., p. 59.

(77) Citado por Valtón, Op. cit., p. 95.

hubo descuido en hacer esta diferencia (especialmente en los pueblos pequeños, donde es poca la gente)" (78) .

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 [...a] predicar la 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" (79) . Nuestra pregunta sería: ¿En qué lengua les

---

(78) Mendieta, Op. cit., Vol. III, p. 71.

(79) Gante, citado por García Icazbalceta, Bibliografía mexicana del siglo XVI, pp 397-400.

"componía y concordaba" sus sermones; y en qué lengua "estos muchachos" predicaban y anunciaban la fe católica?

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 <sup>(80)</sup>, lo más probable es que dichos sermones hayan sido preparados en lengua indígena. Lo que sí parece seguro es que los predicadores —maestros indios— propagaron la fe cristiana en su lengua nativa, y, en el caso de haber intentado llevar a sus hermanos de raza el conocimiento del alfabeto, habrá sido para transcribir su propia lengua. Esta carta, fechada en 1529, a escasos seis años de la llegada de los tres flamencos, nos permite suponer 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.

---

(80) Nos referimos, por supuesto, al náhuatl, idioma que funcionaba como lengua franca en el imperio azteca, y la 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 esta es la que por todas partes corre" (Op. cit., Vol. III, p. 215).

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 el hecho de que no se tenía 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 de lenguas 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 Fé, cerca de la ciudad de México, y después la de Pátzcuaro, Michoacán, eran exclusivamente para niños indios: "En 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" (81). Ese europeo "rapaz, ambicioso, dado a la carne, que sólo podría dar a los indios malos ejemplos, [ ...y alejarlo 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" (82)

Lo cierto es que los educadores misioneros se enfrentaron a un problema de heterogeneidad lingüística sui generis, no sólo por la variedad en sí, sino porque la situación política 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 ceremo-

---

(81) Jiménez Rueda, Op. cit., Vol. II, p. 39. "Mendieta pintaba un cuadro lóbrego de las consecuencias del contacto racial en la Nueva España durante la segunda mitad del siglo XVI. Enfatizó repetidas veces sobre lo que los antropólogos modernos denominarían la desmoralización producida entre la raza conquistada por el choque cultural de la conquista. Los españoles intentaron hacer demasiado; quisieron hacer a los indios españoles, tanto como cristianos. Los españoles corrían el verdadero peligro de fracasar en las dos tareas. Los naturales terminarían por ser malos cristianos e imitaciones grotescas de los europeos [ ... ] Los indios adoptaban los vicios de los españoles, sin ninguna de sus virtudes" (Phelam, Op. cit., p. 123).

(82) Ricard, Op. cit., pp 139-140.

nial 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" (83) .

Frente a este panorama, la Cartilla y materiales similares, así como el programa de educación escolarizada o formal, sin menoscabar su grandeza, no pueden haber influido significativamente 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 capítulo especial se presenta el estudio detallado de estos materiales.

Baste señalar, por el momento, cuatro 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:

---

(83) Aguirre Beltrán, El proceso de aculturación en México, p. 78.

1. Las cartillas actuales, en un porcentaje muy considerable, se presentan en dos 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.
2. 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.
3. El interés de unos y otros materiales estriba 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/o escritura sin entender cabalmente lo que lee y/o escribe.
4. 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.

## MÉXICO INDEPENDIENTE.

En los albores del siglo XIX, cuando despierta México a su vida independiente, podría haber trascendido la voz dubitativa que acosó, en diversas ocasiones, a los gobernantes de la Corona: ¿lengua indígena o español...? Esto habría sido explicable porque "los indígenas constituían el grupo social más numeroso: más o menos el cincuenta por ciento de la población"<sup>(1)</sup> y, porque "sabíase algo en los círculos dirigentes acerca del número, distribución y estructuras de las hablas vernáculas"<sup>(2)</sup>. Sin embargo, esta voz se fue apagando, y "no se dio con la clave para derrumbar las barreras lingüísticas. El problema fundamental siguió en pie"<sup>(3)</sup>: la incomunicación. Esta situación —no obstante— es más entendible si acompasamos nuestros juicios al México sobrobrante 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.

---

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

(2) González, "El subsuelo indígena" en Historia Moderna de México, de Cosío Villegas, Vol. III, p. 325.

(3) Idem.

No había tiempo de tomar decisiones firmes al respecto: no creemos en el olvido o la falta de deseos de atender, tal como lo asienta González Navarro, a "la masa de la población, sobre todo a la rural [que] seguía siendo india y tenía problemas específicos"<sup>(4)</sup>. Tenemos que ser conscientes de que "al iniciarse la lucha por la independencia sólo 30 mil mexicanos sabían leer"<sup>(5)</sup>, lo que dificultaría cualquier programa educativo en general. Y en particular, alguno con miras a la deliberada expansión del castellano se encontraría al indígena aún con las marcas frescas del yugo colonial, y brotaría la oposición. Era necesario, primero, transformar 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: la misma estratificación del país lo estorbaba"<sup>(6)</sup>.

El estado de incomunicación entre mestizos e indios

---

(4) González Navarro, "Instituciones indígenas en el México Independiente" en La política indigenista en México, Vol. I, p. 215.

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

(6) Idem.

favoreció el surgimiento de facciones: una, la de los que actuaban al igual que los colonizadores, sometiendo al indio a diversos tipos de opresión [...]: leva arbitraria en el ejército, labores forzadas, [incluso] golpes y azotes" (7), lo que debe haber orillado a los indígenas a replegarse, aún más, en sus llamadas 'zonas 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, por desgracia 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 románticos son una muestra de lo que en el fondo se buscaba y de la lucha sui géneris que aún se sostiene: consolidar una mexicanidad en comunión con las culturas indígenas.

---

(7) Powell, Op. cit., p. 22.

(8) Ibidem, p. 132.

El problema lingüístico que siempre ha sido y será de orden político-económico, ofrece resoluciones 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 —primer director de Instrucción Pública en 1833—, en que "uno de los grandes bienes de los gobiernos libres es la libertad que tiene todo ciudadano para cultivar su entendimiento"<sup>(9)</sup>. Este concepto, por más que se antoje teoría pura, se nos muestra realizado en la práctica tan sólo con voltear 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 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"<sup>(10)</sup>. La tarea incluía la elaboración de planes de estudio, de programas de enseñanza en todos los niveles y la creación de es-

---

(9) Mora, Obras sueltas.

(10) Reyes Hercules, Op. cit., Vol. III, p. 117.

cuelas normales para preparar maestros fundamentalmente en la enseñanza de la lectura y la escritura <sup>(11)</sup>. 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" <sup>(12)</sup>. 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— con ningún programa preparado especialmente para ellos <sup>(13)</sup>. En este sentido sí "fue descuidada por completo la educación de los indígenas, durante todo este período [...] Sólo habrían

---

(11) 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).

(12) Castillo, México y su revolución educativa, p. 52.

(13) De las cátedras obligatorias del náhuatl, otomí y tarasco, impuestas por Mora no se tiene noticias de que estuvieran planeadas para aplicarlas en el problema de lengua que nos ocupa. Huelga decir el número de lenguas que para el caso se hubieran necesitado.

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"<sup>(14)</sup>.

En la época de Juárez la educación va a nutrirse de los postulados del positivismo. La ciencia sería la base. Juárez veía la necesidad de que una nueva generación viniera a cumplir los ideales educativos liberales que habían sido cortado de 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. 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 es éste un programa estructurado para una zona urbana; pero "bajo los gobiernos de Juárez y Lerdo, las leyes y reglamentos de instrucción pública,

---

(14) Larroyo, Historia comparada de la educación en México, p. 255.

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" (15). Si alguno de los Estados con problema de lengua fue alcanzado por dicha reforma, cuyo punto de partida era la alfabetización, seguramente ésta no pudo efectuarse, y si se intentó llevarla a cabo debe haber sido en condiciones muy precarias. A pesar de que esta respuesta parezca obvia, no deja de existir un margen de interrogante. Veamos: no se explica del todo que en una época de auge científico, en la que siempre se buscaba aclarar las dudas, no se haya planteado de manera explícita cómo se alfabetizarían en español quienes no hablaban dicha lengua; cuál sería la mejor manera de llevar a ellos la lengua nacional, pues estaba bien estipulado que "el Gobierno no procuraría generalizar la educación primaria" (16).

Es hasta 1888, ya en el porfirismo y concretamente en el Congreso de Instrucción Pública convocado por Baranda —positivista que intuyó la esencia del problema educativo que concierne directamente a nuestro trabajo— cuando por primera

---

(15) Martínez Jiménez, "La educación elemental en el porfiriatto" en Historia mexicana, núm. 88, p. 519.

(16) Juárez, citado por Larroyo, Op. cit., p. 281.

vez, en las esferas educativas gubernamentales, se confiesa abiertamente el olvido en que se tenía al indígena, y se cuestionan asuntos trascendentales alrededor suyo. "Educación popular en vez de enseñanza elemental [...] La tesis de su desigualdad intelectual es también una gran falsedad [...] Esta raza (la indígena) 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. Lo que hasta hoy se ha hecho en favor de la desvalida raza indígena han sido 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 raza indígena"<sup>(17)</sup>. En la fracción 5a. del artículo 68 de la Ley de Instrucción Pública, propuesta por Barranda 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 Revolu-

---

(17) Castillo, op. cit., pp 111-112.

ción. 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 no sólo instructiva sino educativa; que el niño aprendiera, además de a leer y a escribir, a pensar y a sentir en tal forma que lograra su desarrollo anímico interno. Así se añadía a las características de la educación obligatoria, gratuita y laica, exigidas por Baranda, las de integral y nacional. Sin embargo, por encima de los propósitos de Sierra, parece que estos programas no llegaron al mundo indígena. En cambio, los programas educativos en las zonas urbanas se cumplieron puntualmente. Baste con observar la cantidad de escuelas que se fundaron en esta época <sup>(18)</sup>. Para el caso, Cosío Villegas apunta: "En esto el porfirismo [representado por Sierra en la parte de 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

---

(18) 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.

pequeño, el campo, es decir, el país, recibiría alguna vez con el andar «necesario» del tiempo el agua de aquel distante manantial" (19). Cosío Villegas se refiere, por supuesto, a la etapa conocida en el proceso educativo seguido en México con el nombre de "individuación", o sea, cuando por razones históricas se ve en un grupo de hombres altamente preparados, el germen, justo la esperanza de que esto sólo sea 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 que pueden representar a todos los usados para la alfabetización en la época del México Independiente (20). A pesar de que la finalidad de los manuales que veremos no haya sido la de castellanizar, tienen una inevitable relación con nuestra investigación porque pudieron haber llegado a las zonas

---

(19) Cosío Villegas, citado por Monroy Huitrón, Política educativa de la Revolución (1910-1940), p. 14.

(20) En esta sección de nuestro trabajo no haremos distinción de significancia teórico-pedagógica en los términos: materiales, manuales, métodos, textos; en ellos quedan considerados aquellos libros cuyo objetivo consistía en alfabetizar.

indígenas. A manera de simple deducción, podríamos decir que en este momento se inicia una tradición 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 serán muy parcialmente. Es tan fuerte esta tradición que lleva a Torres Bodet, ya en 1959, a decir sin reservas: "Durante los primeros años de nuestra iniciación como Estado libre [...] Valentín Gómez Farías, quien en 1833 buscaba un texto que fuera a toda la nación [, se constituye] defensor de una tesis que [ahora se hace] realidad durante el sexenio [1958-1964: llevar] a las manos de los niños [...] en todas las escuelas primarias del país [...] 32 millones 61 mil ejemplares de los libros de texto y de los cuadernos de trabajo gratuitos" <sup>(21)</sup>. Lo triste es que, pese a la realización de un sueño educativo, estos textos —para un grupo considerable de niños indígenas— siguieron siendo tan distantes como los materiales didácticos del México Liberal.

---

(21) Torres Bodet, Introducción a Obra educativa en el sexenio 1958-1964, pp 8 y 10.

De entre todas las innovaciones educativas del liberalismo mexicano sobresale el Sistema lancasteriano, también conocido como Sistema de enseñanza mutua. La compañía lancasteriana llega a México en 1822<sup>(22)</sup>, 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 en la tinieblas"<sup>(23)</sup>. 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 cali-

---

(22) Este sistema surgió en Inglaterra en los inicios del siglo XIX. Sus fundadores en México fueron: Eduardo Turreau, Eulogio Villaurrutis, Manuel Corodniú, Agustín Buenrostro y Manuel Fernández Aguado. Dice Doroty T. Estrada en su artículo "Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México: 1822-1842", Historia Mexicana, núm. 88, 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.

(23) Mejía Zúñiga, Op. cit., p. 22.

dad 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 un siglo 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"<sup>(24)</sup>. El Sistema lancasteriano, hoy día, nos sigue pareciendo novedoso y fresco a tal extremo, que bien valdría recapitular en 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 ] por

---

(24) 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".

que 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"<sup>(25)</sup>. 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 los materiales didácticos que los componían pudieron haber ayudado a los indígenas monolingües de lenguas vernáculas en su proceso de castellanización.

Por la tenacidad con que se introdujo al Sistema lancasteriano; por el tiempo de su permanencia en México, y por su extensión geográfica, se hace necesario atender a aquellos factores que denoten, por una parte, la imposibilidad de su acceso a las zonas indígenas, y por otra, su posible repercusión en estas zonas.

Todos, o casi todos los libros de historia de la educación, se refieren a este sistema; sin embargo no lo describen como tal.

---

(25) Castillo, Op. cit., p. 50.

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 época Colonial.

No fue fácil encontrar el 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 cms. de altura por 9.6 cms. 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/REPÚBLICA MEXICANA,/POR LA/COMPañÍA LANCASTERIANA. Lo conforman 91 pp foliadas + 4 falsas preliminares y 6 finales + 2 de carátula + 4 de dedicatoria s/f + 2 de índice s/f. Contiene tres ilustraciones y cuatro gráficas desdoblables s/f. Fue reimpreso en 1833 por Agustín Guiol, en la calle de las Escalerillas, México.

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", 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.



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 pulgadas 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 incomodaria 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.

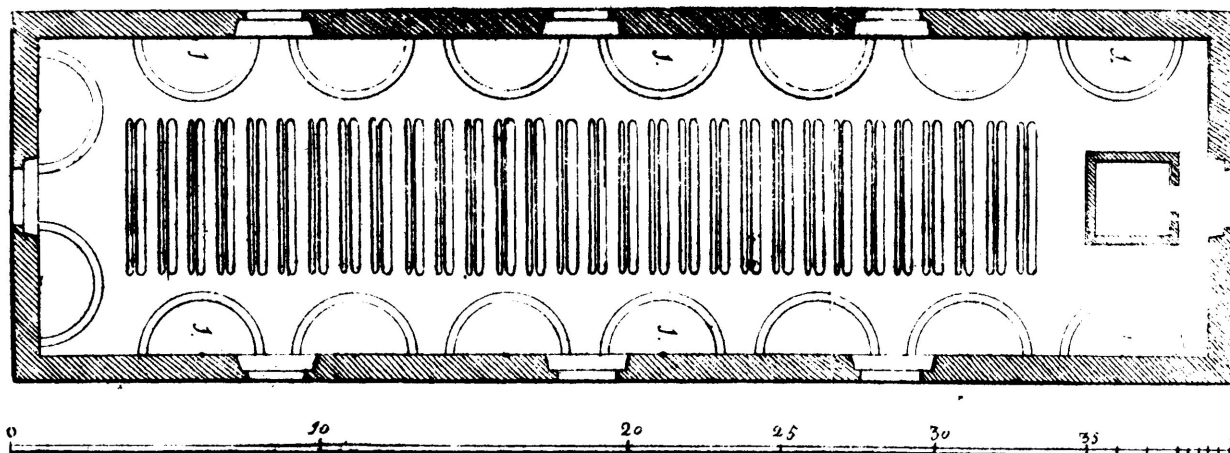
El ancho de las mesas de arena será de diez pulgadas, las demas de nueve, menos las destinadas para escribir en papel, que tambien serán de diez pulgadas. Los bancos tendrán siete pulgadas de ancho. (Lám. 1.<sup>ª</sup> fig. 2.<sup>ª</sup>)

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

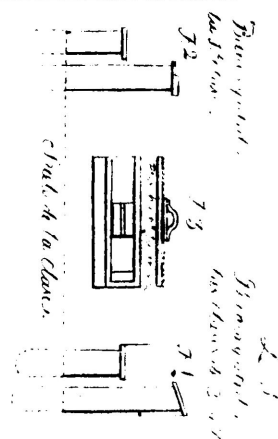
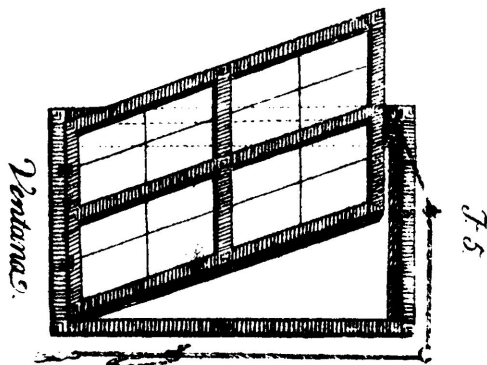
zonas indígenas, pues si con dificultad había escuelas, sería absurdo pensar que de haber un lugar especial para la enseñanza pudiera responder a los lineamientos del Sistema lancasteriano.

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.



*Escala de varas de pies de doce pulgadas.*

*Plan y detalles de una escuela elemental para 300. discípulos.*

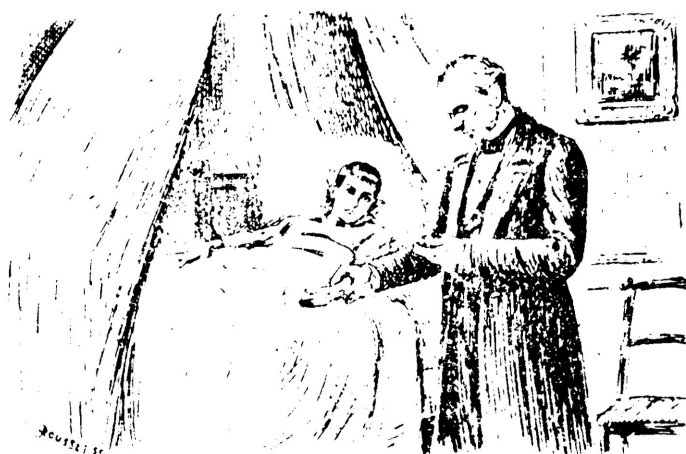


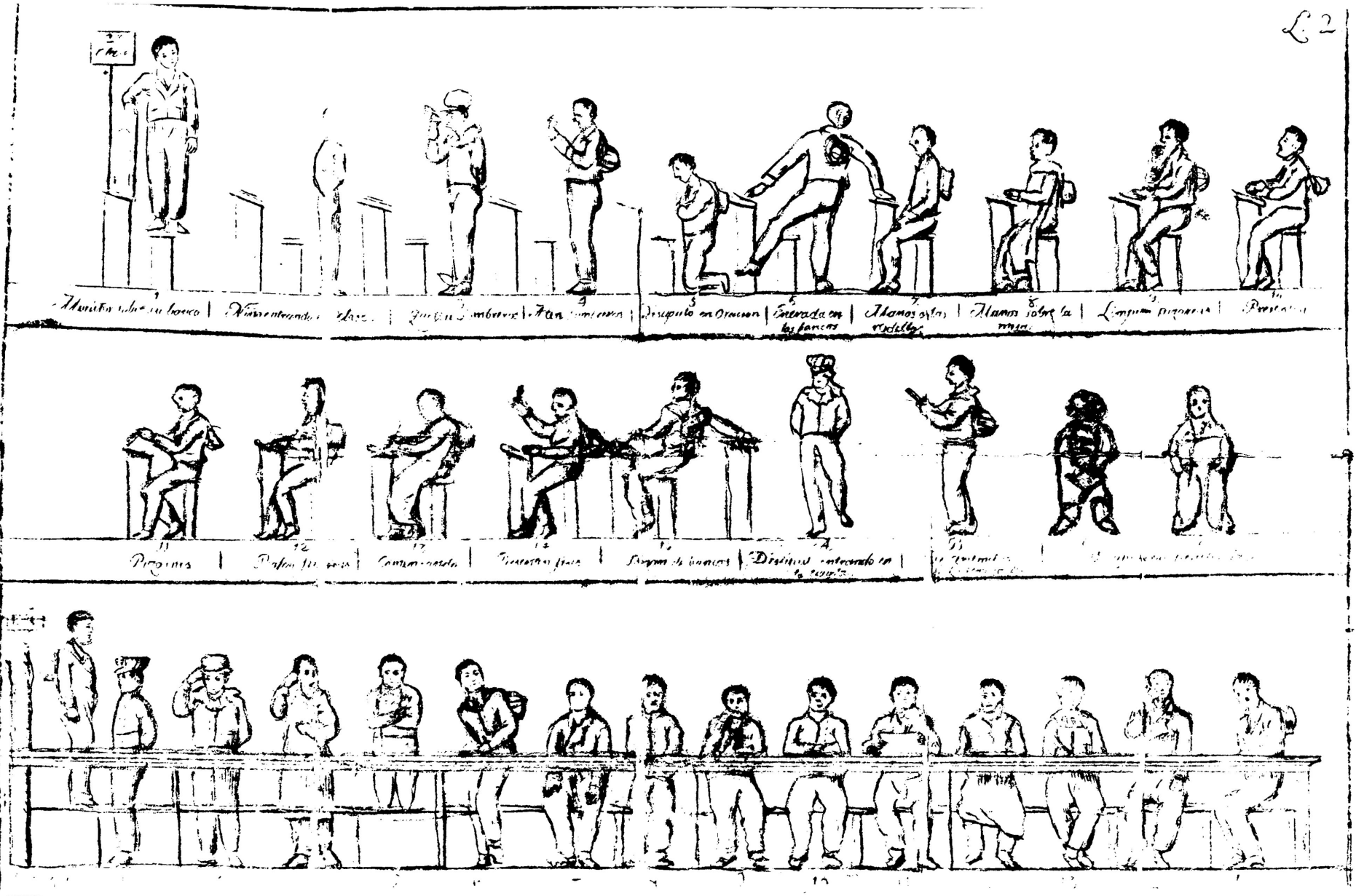
Es, en esta primera parte, donde se detallan todos los instrumentos que tanto el niño como el monitor requerían para su trabajo escolar cotidiano: tinteros, pizarras, lápices, listas de asistencia.

#### 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.





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



## 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>		—				†	
---------------------	--	---	--	--	--	---	--



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, a guisa de perfección 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 pudiera considerarse, hasta cierto punto, como método, en tanto que trata de la enseñanza que recibirán los niños: escritura, lectura y aritmética, y la forma de administrarla. Decimos que hasta cierto punto podría ser un método, porque, sin proponer una metodología sistemática, da ciertos lineamientos, que dejan entrever que contaban con auxiliares del tipo de la muy conocida Cartilla de San Miguel. Todo ello habría de ajustarse fundamentalmente a la disciplina del sistema, y ésta, a su vez, al uso de los accesorios o enseres que conforman la escuela. Tan es así, que el manual ni siquiera propone un texto propio para el aprendizaje de lectura sino que recomienda, para el caso, algunas obras específicas:

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 podemos 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 direccion 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 instruccion en las varias clases de la enseñanza, no se necesita mas de un solo maestro para dirigir una escuela de quinientos á mil niños.

En la organizacion de una escuela habrá division de clases, colocando en una misma de aquellos niños cuyos conocimientos, sea en la lectura, escritura ó cálculo, estén á la par-

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 seccion 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.

No hay mejor testimonio que el de quien ha presenciado vivencialmente lo que escribe. Antonio García, en El libro de mis recuerdos, relata un día de clases de 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 monitor o instructor de clase, que como se ha dicho, 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 ó con el dedo en la arena é inmediatamente después el instructor por mandato del inspector examinaba los trazos hechos por aquellos (26).

---

(26) García Cubas, El libro de mis recuerdos, p. 404.

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 Escolguis; el Libro segundo de la Academia, el Simón de Nantúa ó el Mercader forastero, el Catecismo histórico del Abate Fleury, las Fábulas de Samaniego o las de Iriarte (27).

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, y mucho menos leerse, en las zonas marginadas, pues si con dificultad había un lugar dedicado a la escuela, sería absurdo pensar que hasta aquellas lejanías lograran penetrar obras de importación francesa.

#### LECCIÓN XVII

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

---

(27) Idem.

Podemos estar casi seguros que la técnica alfabetizadora de la segunda parte del Sistema lancasteriano sí llegó a las zonas indígenas, ya que respondía de sobra a las necesidades tanto del 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.

Antonio García, 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 azotaina. Los castigos ordinarios consistían en arrodillar á los alumnos y ponerlos en cruz obligándolos a ve-

ces, según la entidad de sus faltas, á hincarse sobre el borde de una regla y á sostener en las manos piedras pesadas (28).

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. Pensamos que lo que pudo haber llegado hasta aquellos lugares, o mejor dicho, lo que pudo haberse cumplido, fue la parte medular en cuanto a nuestro problema: la alfabetización.

La enseñanza mutua representaría una gran ayuda para las zonas indígenas, pues dadas las circunstancias de marginación y olvido en que estaban, 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, y más aún para las zonas rurales. Sin ir más lejos, los promotores bilingües que actualmente trabajan en las zonas marginadas no están muy distantes, por sus características, de los monitores lancasterianos. También se sabe que las misiones culturales de Vasconcelos

---

(28) Ibidem, pp 405-406.

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 maestro o portador del Sistema lancasteriano y los monitores 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, con un alfabeto totalmente desconocido? Consecuentemente la castellanización debe haber permanecido en suspenso. El problema de lengua vuelve a hacerse presente: de poco servirían las maravillas o remedios de la enseñanza mutua, si la barrera de la incomunicación no se derribaba.

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...

Alfabetización en el México Independiente.

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 aparición: 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 con su misión de formar la nueva nacionalidad mexicana, y en qué medida

los indígenas la compartirían.

En relación a 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 que, 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 habrán de descansar varias de las reformas educativas de la Revolución" (29).

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. Había, pues, una conciencia clara y precisa de la importancia de la

---

(29) Zea, Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana, p. 133. La Escuela de Orizaba fue fundada en 1833 por Enrique Laubscher. En ella se empiezan a experimentar los nuevos principios de la educación primaria, esencialmente la enseñanza objetiva.

formación del niño. 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 las ideas, innovaciones y técnicas de sus autores, tuvieron en aquel momento. Las ideas de Rébsamen, por ejemplo, se proyectaron, a principios del siglo, por todos los Estados de la República en que se adaptaron 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 difundían por todo el país"<sup>(30)</sup>. 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 que los indígenas hayan tenido procedente de las esferas gubernamentales

---

(30) Larroyo, Op. cit., p. 325.

lo estudiaremos como parte del proceso de su castellanización. Por tal razón, nos interesa su contenido en general frente a la realidad indígena.

¡Escribe y Lee! Un Método racional de enseñar la lectura por medio de la escritura según el sistema fonético.

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"<sup>(31)</sup>.

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 que ejercite la escritura sabrá reconocer los sonidos y la pronunciación de lo escrito<sup>(32)</sup>. Esta es, para él, la parte medular de su método.

---

(31) Laubscher, prólogo a Escribe y Lee, p. 3.

(32) Cf. Idem.



















## PRIMERA PARTE

LAS LETRAS MINÚSCULAS y MAYUSCULAS, MANUSCRITAS  
E IMPRESAS.

Sílabas, palabras y períodos.

---

A. LAS LETRAS MINÚSCULAS.

1	 		
2	 		
3	 		
4	<table style="width: 100%; border: none;"> <tbody> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">    </td> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">    </td> </tr> </tbody> </table>	 	 
 	 		

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 irremediablemente tiene que acercarse a ésta a través de un casado silabeo:

**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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> la de Doña.

Nos parece que esta forma de presentar la lengua es negativa, en tanto que envicia al niño en el silabeo y le impide llegar a la lengua hablada —al 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 *guion*.

#### 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.

Nos parece que esta 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 de este método, "Descripciones pequeñas y otros trozos de lectura", está formada por una serie de versos y pequeñas prosas. De entre ellas, hemos escogido dos que nos parecen por demás significativas para nuestro problema: La escuela y El verjel. Ambas lecturas muestran con claridad indiscutible 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 *jardín*, 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* también 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 *pizarrín*. Ora *escriben* los niños lo que el maestro les *dicta* ó ha escrito en el *pizarrón*. 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 mejor 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 *operación*; 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 senta y dos años de distancia, resulta muy significativo!

Desde luego que esta escuela ideal por su orden, 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 escribe, ni se estudia geografía, ni gramática, ni aritmética no hacen falta más utensilios. (33)

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.

---

(33) Altamirano, citado por Monroy Huitrón, Op. cit., p. 685

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 podría significar para él 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" (34) . 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; 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.*

---

(34) Larroyo, Op. cit., p. 332.

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

*patada  
 muchacho*

*mulo  
 una*

#### LECCIÓN XV

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

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

El método de Carrillo tiene una ventaja sobre el de Laubscher: parte del enunciado; así, al no fragmentar la lengua en el momento del inicio de la lectura, el niño de aproxima a la lengua hablada. Este es sin duda un gran paso en la metodología de la alfabetización. Lo anterior se explica en la actitud siempre alerta del autor. "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 periódico La Reforma de la Escuela Elemental, durante cerca de seis años"<sup>(35)</sup>. A pesar de sus adelantos pedagógicos en el campo de la alfabetización, si llegó este método a los niños monolingües de lenguas indígenas ha de haber resultado tan ajeno como ¡Escribe y lee! de Laubscher.

---

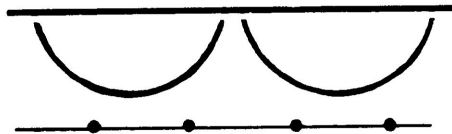
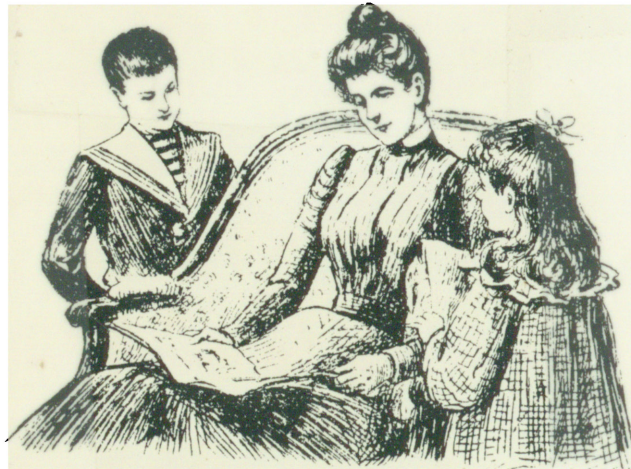
(35) Castillo, Op. cit., pp 104-105.

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 entre los que resalta una construcción clásica (con cierto parecido al Partenon), que sin duda simboliza la escuela, rodeada de nopales, tunas y motivos indígenas. La ilustración de esta portada hace evidente 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. Ilustramos dos lecciones del segundo grado:



*ma ma*

*ma ma*

*mamá*

S J Sonora

Sara, Sofía, Simón,  
Sebastián

L L M L

Lorenzo, Laura, Luciano, Luisa. - Sabás  
Llorente es mi compañero de escuela. Lagos y León son ciudades bonitas. León es, más grande que Lagos.

Insistimos en resaltar 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, presentado, además, a través de una lengua desconocida para él.

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.

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

Estas lecturas quedan ejemplificadas en el siguiente texto:

#### 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 hecha a estos tres métodos, aunque somera, 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 na da 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"<sup>(36)</sup>. Se tomó —como siempre— el camino más fácil: elaborar materiales didácticos para la alfabetización en español suponiendo que con ello se cubría la necesidad nacional.

Nuevo método de enseñanza primaria de Fray Matías de Córdoba.

El único método elaborado exprofeso para la alfabetización de los indígenas —en el México Independiente— fue el de Fray Matías de Córdoba. Sin embargo, en él tampoco se atiende el problema de castellanización. Se dice que fue trabajado con la intención de servir a los grupos étnicos de Chiapas porque Córdoba con ellos convivió por muchos años. Este método, sostiene Torres Quintero, introduce una nueva técnica en la lectu

---

(36) Monroy Huitrón, Op. cit., p. 14.

ra, y por ello llama a Córdova "el introductor o fundador en México de la enseñanza fonética [...]"<sup>(37)</sup>. Lo anterior se explica porque este método surge entre 1810 y 1812, mucho antes que naciera la Escuela de Orizaba.

Los principios que fundamentan el método de Córdova 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 trabajoso 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 ménos.

---

(37) Torres Quintero, "Chiapas, cuna del fonetismo. El Método Cordovense" en Chiapas y México, p. 4.

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 pronunciación 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 gáznate o la lengua, ya antes ya después de pronunciar una vocal. Por ejemplo: si antes de pronunciar la *a* se cierran los labios, se dirá *ba*; pero si se pronuncia la *a* é 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 resulta una innovación<sup>(38)</sup> y ello resalta, aún más, porque surge con la voluntad de poner de manifiesto una realidad social: "Fray Matías de Córdoba pone en

---

(38) Torres Quintero, advierte semejanzas profundas entre el camino seguido por Córdoba en su método fonético y los franceses Valange, Bertaud y Danguelov. Op. cit., pp 4-5.

relación al problema educativo con las necesidades económicas y sociales de los hombres y ya hace ver la urgente necesidad de ilustrar indígenas [...] " (39) .

Cerramos con Fray Matías de Córdova un siglo de la vida independiente de México. Cien años de silencio y olvido al problema de la castellanización y lo que este problema significa en la marginación del indígena mexicano.

---

(39) Larroyo, Op. cit., p. 238.

## A PARTIR DE LA REVOLUCIÓN...

Acampado bajo la sombra del largo periodo del porfirato, 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 mayoría indígenas semiculturados"<sup>(1)</sup> ¿Qué factor relevante los definía como semiculturados? Sin duda, 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"<sup>(2)</sup>. Es por ello que la

---

(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.

hacienda constituye, en el marco de nuestro problema, una etapa de intensa autocastellanización. 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"<sup>(3)</sup>.

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

---

(3) Tannenbaum, La paz por la Revolución, p. 166.

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 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, para nuestro trabajo, nos interesa el que conduce al agrarismo porque en el campo nace la escuela rural, y a ella iría el indígena.

---

(4) Toledano, El problema del indio, p. 183. p. 183.

(5) Tannenbaum, Op. cit., pp 135-139.

Urgía cambiar ideas, planear el futuro, y ello, con esa fracción de la patria que antes no había participado. Había que 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"<sup>(6)</sup>.

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 encauzar 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, expreso 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)

---

(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 Julio de la Fuente, p. 17.

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»<sup>(8)</sup>. 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<sup>(9)</sup>. En él están contenidos los lineamientos educativos básicos para transformar la mentalidad de los mexicanos. "La empresa educacional es profundamente creativa, [...] Intenta penetrarse en el hondo espíritu del pueblo y revelarles el mundo moderno sin debilitar la cultura que él posee y que ha preservado. Este 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"<sup>(10)</sup>.

---

(8) Programa del Partido Liberal Mexicano. Citado por Monroy Huitrón en La política educativa de la Revolución, p. 15.

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

(10) Tannenbaum, Op. cit., p. 295.

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, a través de él, las otras asignaturas. Esta posición se fundamentaba en la Ley de Instrucción Rudimentaria que creó dichas escuelas en 1911<sup>(11)</sup>. 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 analfabetas concurrieran a ellas sin distinción de sexos ni edades"<sup>(12)</sup>.

Es aquí donde precisamente se enraiza, se "institucionaliza", una polémica aún vigente: enseñanza directa del español desde los inicios de la instrucción vs alfabetización en las lenguas vernáculas en los primeros años de la instrucción<sup>(13)</sup>.

---

(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 (Cf. Cap. "Las cartillas").

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 visto el problema desde puntos de vista también socioeconómicos, pues afirmaba que luchar por la conservación de 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 oposición y la polémica, que se vieron suspendidas por la desaparición de las escuelas rudimentarias...

---

(14) Torres Quintero, Op. cit., p. 8.

(15) Idem.

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 la sección anterior.

La casa del pueblo y las misiones culturales. Estas dos instituciones surgen en el momento de esplendor de la educación rural, cuando Alvaro Obregón restablece 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"<sup>(16)</sup>. Vasconcelos pudo trascender, quizá como nadie pudiera haberlo hecho, un momento específico en el que la esperanza ha-

---

(16) Cosío Villegas, citado por Santiago Sierra, Las misiones culturales, p. 11.

bría de funcionar a la medida exigida por su programa. Cosío Villagas llama insólito el nacimiento de la escuela rural de Vasconcelos, y efectivamente lo es, sobre todo si consideramos el momento en que surge: México recién salía diezmado de una Revolución sangrienta y cruel. Vasconcelos retoma todo ese producto apasionado, y el sumo de esperanza en él contenido lo torna "realidad con un idealismo que se remontaba, a veces, hasta altitudes místicas. Pero su misticismo no era contemplativo, sino dinámico y propulsor de una voluntad potente, arrolladora, como una fuerza de la naturaleza"<sup>(17)</sup>.

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<sup>(18)</sup>. 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 discusión sobre la importancia, o no, de las lenguas vernáculas. De la educación del indígena en general, decía: "Recientemente se ha escrito

---

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

(18) Cf. Castillo, Prólogo a Carapan, p. XVI.

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 localización 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?

---

(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" en Op. cit., p. 1602.

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 recibiera 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 de la lengua.

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).

---

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

(23) Vasconcelos, Op. cit., p. 1603.

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

En base a la experiencia de los maestros —misioneros—, surgen las Misiones Culturales en 1924. Sus finalidades, ahora, están más programadas. Se envían a las zonas indígenas equipos de maestros especializados en el conocimiento y necesidades de la comunidad. Este intercambio periódico serviría de asesoramiento y estímulo.

La primera de estas misiones llegó a Zacualtipan, 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"<sup>(24)</sup> 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 tenden-

---

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

cias 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 beneficiarios de la herencia cultural de la humanidad; integrarles en la comunidad de habla nacional" (26) .

La defensa que Ramírez hace a 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 indígena e impulsar la integración del indígena para hacerlo que participara de manera auténtica de la nacionalidad mexicana. Por eso se le oían opiniones paralelas:

---

(25) Monroy Huitrón, Op. cit., p. 140.

(26) Aguirre Beltrán, Op. cit., p. 6.

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

---

(27) Ramírez, "La política educativa del nuevo trato hacia los indios" en Revista de Educación, Agosto 1939, p. 10.

(28) Ramírez, Cómo dar a todo México un idioma, p. 45.

(29) Ibidem, p. 49.

Estas sugerencias coinciden con las de uno de los métodos más recientes: el conocido como "método situacional" (30).

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 (31).

---

(30) Cf. Crisari, "Il metodo situazionale" en Lingua e nuova didattica, Set, 1972, pp 19-21.

(31) Cf. Monroy Huitrón, Op. cit., p. 23.

La casa del estudiante. Entre tanto, 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 lucharía 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"<sup>(32)</sup>.

---

(32) Del Castillo, "La alfabetización en lenguas indígenas: El proyecto Tarasco" en América Indígena, Vol. V. núm. 2 p. 144.

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 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 silenciosamente —y seguro con eficacia— adaptando todos los materiales que sin discriminación alguna llegan a sus manos para ser usados como utensilios didácticos para el caso.

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 programa castellanizador que, desde Vasconcelos, se venía imponiendo en las zonas indígenas: "encontraré el viajero regiones como ésta de la Sierra de Puebla, y 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 ignorantes también en la lengua de Castilla como pudiera serlo un habitante de Polinesia" (33) .

El impacto de esta realidad produjo un cambio de actitud en Sáenz, que vacilaba ya en su antigua y rígida postura de castellanizar directamente al indio. Sáenz comenzó 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 al indio el idioma de México. Sáenz puso en tela de juicio la castellanización directa y abrió 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 para el indio.

---

(33) "Circular del Ciudadano Subsecretario de Educación, Profesor Moisés Sáenz" en Ramírez, Op. cit., p. 12.

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 (34).

Dados los resultados concretos y palpables de la escuela rural, Cárdenas no estaba muy convencido de cuáles serían los métodos o formas ideales para incorporar al indio. Consecuentemente estaba abierto a toda idea que permitiera al indio 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 alfabetización 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 indio era la alfabetización en su lengua; más tarde, vendría la adquisición del español. Moisés Sáenz, que había visitado las escuelas indígenas de Guatemala, invita a Townsend a México para desarrollar un programa de alfabetización semejante.

---

(34) Mac-Lean y Estenós, "Planteamientos y soluciones del problema indígena" en América Indígena, Vol. XVIII, núm. 3, Julio 1958, p. 235.

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 indios, Townsend llega en 1933 con la idea de formar un equipo de lingüistas especializados que adiestraran personal para trabajar en las zonas indígenas. Formar un equipo de lingüistas especializados era totalmente nuevo en México. Así se introducía en México 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 manera era el mismo: Cárdenas buscaba integrar al indio; a Townsend lo movía 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<sup>(35)</sup>, cuyo fin era conso-

---

(35) 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, MeQuown, Pike, etc.

lidar el nuevo procedimiento: alfabetizar en lengua vernácula, antes de cualquier intento de castellanización:

Nos proponemos llevar a cabo la enseñanza del indígena utilizando 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 (36).

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 empezó a funcionar 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 importante en el indigenismo.

---

(36) Villa Rojas, "Resultado de la orientación antropológica en la educación indígena del México actual" en Anuario Indigenista, Vol. XXIX, Dic. 1969, p. 219.

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 iniciar, desde un principio, el cambio hacia el indio: es por ello que podríamos llamar al Congreso, el 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 será producto de un entusiasmo pasajero surgido de un "movimiento «lírico y sentimental»" <sup>(37)</sup>, sino que nacía de una conciencia objetiva, despertada en la violencia de una realidad mil veces olvidada:

Si no puede negarse que la atención de los problemas y el desarrollo de las comunidades indígenas ha sido una realidad operante hasta cierto grado, en diversas épocas y en diversos países, también

---

(37) Comas, "Razón de ser del movimiento indigenista" en América Indígena, Vol. XIII, núm. 2, Abril 1953, p. 137.

es verdad que hay que aguardar hasta 1940 para encontrar al fin una nueva actitud decidida a enmarcar el problema de manera integral en todo el ámbito del continente americano (38).

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 reforzaran. De esto se encargaría el Instituto Indigenista Interamericano, nacido como fruto del Congreso de Pátzcuaro, y más tarde, el Instituto Nacional Indigenista que concretamente se encargaría 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.

---

(38) León-Portilla, "Teoría y práctica del indigenismo interamericano" en América Indígena, Vol. XXIV, núm. 4, Oct. 1964. p. 335.

Alfonso Caso lo funda en 1948, en base a los lineamientos y al enfoque científico con los que el Congreso de Pátzcua ro 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 (39).

Con la creación del INI llegamos al fin de una larga búsqueda de materiales exprofesamente elaborados para la enseñanza del español a los indígenas de México: Las Cartillas.

No deja de ser una coincidencia asombrosa que a cinco siglos de distancia, habrá de partirse, para la enseñanza de la lengua hablada, por 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 a 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:

---

(39) Caso, ¿Qué es el INI?, p. 55.

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 (40).

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, el 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 mixteco y al uso de esta lengua en la enseñanza (41).

---

(40) Lipschutz, "El movimiento indigenista y la reestructuración cultural americana" en América Indígena, Vol. XIII, núm. 4, Oct. 1953, p. 283.

(41) Arana, "Importancia de la lingüística en la alfabetización en lengua indígena" en Anuario Indigenista, Vol. XXVIII, Dic. 1968, p. 93.

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

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 (42).

De todas formas, los defensores de un programa de instrucción que se inicie por la alfabetización de 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 han 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

---

(42) Pozas, Del monolingüismo indígena al bilingüismo en lengua nacional, p. 10.

se aplicaba el programa alfabetizador del INI. Uno de los más grandes problemas que se presentaron al tratar de cumplir con este programa 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" (43).

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 "Labor lingüística de la escuela rural. La enseñanza del español frente a las lenguas indígenas", nos podemos dar cuenta clara del sentir que

---

(43) Pozas, Op. cit., pp 6-8.

el maestro rural tenía de 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 mayor expresión" (44) .

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 a hablar constantemente" (45) .

---

(44) Carranza, "Labor lingüística de la escuela rural" en Investigaciones lingüísticas, Vol. I, Septiembre 1933, núm. 2, p. 120.

(45) Idem.

“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.

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, advirtiéndole 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 *campana* 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 alfa-

betización 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 aborígen «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 ser lo»" (46). Dentro de toda esta polémica, nos encontramos con un sinfín de contradicciones en el apasionamiento de una postura y la otra.

Otro problema de hondas raíces pedagógicas, motivado por esta polémica es la constante y grave confusión entre lo que sería la castellanización oral y 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:

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 de

---

(46) Comas, "Razón de ser del movimiento indigenista" en América Indígena, Vol. III, núm. 2, Abril 1953, p. 139.

cir, 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 en toda la red socioeconómica y cultural del país. Sin embargo, sentimos firmemente que esta polémica no es saludable y que se ha agotado en sí misma. Así, con la misma 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 <sup>(48)</sup>.

---

(47) Comas, Op. cit., p. 94.

(48) No son una omisión gratuita, en la redacción de este capítulo histórico, las referencias a una obra que, por su título mismo, se antojaría imprescindible: La política del lenguaje en México: De la Colonia a la Nación, de Shirley Brice, publicada por el Instituto Nacional Indigenista en 1972, 317pp. Pensamos que se trata de una obra superficial que no ahonda en el problema mismo de la lengua, pese a que la autora es antropóloga lingüista. Este trabajo, como tantos otros auspiciados por el Gobierno, revela una vez más el desinterés de las autoridades por llegar a la médula del problema. No contentos con el contenido de esta obra, hemos optado por basarnos en las fuentes directas.