

03070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

Hacia una didáctica del náhuatl;
La formación de profesores en la enseñanza de la fonología

TESIS QUE, PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA,
PRESENTA:

Orencio Francisco Brambila Rojo

DIRECTOR DE TESIS:

Mtro. Harold Ormsby Lowry



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Oracio Francisco Brambila Rejo

FECHA: 6- mayo - 2004

FIRMA: 

Las lenguas de los autóctonos no se enseñan, tampoco su cultura, su cosmovisión, su concepción de la sociedad, de la política, de la naturaleza. Hay contados libros especializados de antropólogos e historiadores, pero son de poca circulación y por ello no son muy conocidos. Estos libros estudian diversos aspectos de la vida de los pueblos indígenas, pero en última instancia no les sirven a estos. (Lenkersdorf, 1996:20)

Mi sincero agradecimiento a:

**Dra. Rebeca Barriga
Dra. Marilyn Buck
Mtra Carmen Herrera
Mtra. Diana Jenkins
Mtro. Harold Ormsby**

Su paciencia, su apoyo y su comprensión hicieron posible este trabajo

Introducción

El náhuatl es la lengua mesoamericana más utilizada en la enseñanza. Además es usada actualmente por más de un millón y medio de hablantes. A pesar de este hecho, la falta de un registro estándar de referencia y la dispersión de sus usuarios en pequeñas comunidades repartidas desde Durango en el norte hasta Nicaragua en el sur, entre otros factores han determinado que el náhuatl se encuentre amenazado con desaparecer. Ante esta situación, algunos autores como Kaplan y Baldauf (1997), Zimmermann (1999) y Hagège (2002) han propuesto a la enseñanza de las lenguas amerindias como una estrategia de planificación lingüística orientada a su rescate y conservación. Sin embargo, la ausencia de un registro estándar que caracteriza a la mayoría de las lenguas amerindias, constituye un obstáculo en la elaboración de las descripciones gramaticales generales que requiere la didáctica. Por otra parte, las actitudes sociolingüísticas de los hablantes nativos frente a las diferencias dialectales no han mostrado su eficacia en la estabilización de las lenguas ni en el desarrollo de una didáctica propia.

Con el fin de proponer un modelo descriptivo más acorde con una planificación de la adquisición de la lengua, el presente trabajo parte del análisis de una muestra de siete variantes fonológicas del náhuatl para determinar un conjunto único de rasgos subyacentes y un número variable de reglas de transformación que explican la realización de los fonemas en cada sistema. Esto posibilita el desarrollo de una fonología pedagógica amplia de especial importancia en la formación de los profesores de lengua.

En el primer capítulo, se presentan los principios que han regido la enseñanza del náhuatl a lo largo de la historia, éstos son: la metodología de enseñanza, los materiales de estudio y, de forma especial, la formación de los profesores. A continuación, con base en una muestra conformada por

seis variantes vivas más el llamado náhuatl clásico, se evalúan las variaciones fonológicas del náhuatl. En el tercer capítulo se presenta un esquema descriptivo general de la fonología del náhuatl basado en la teoría generativa con el fin de proponer una planificación del *corpus* lingüístico que permita elaborar un esquema descriptivo general de la fonología del náhuatl.

Posteriormente, se presentan los aspectos básicos que sustentan la formación de los profesores de náhuatl y se proponen los elementos pedagógicos que permiten preparar a los profesores para analizar su propia práctica docente y decidir sobre las formas y los momentos en los que puede hacer uso del modelo fonológico general. Efectivamente, este trabajo está orientado por el principio de que la formación debe capacitar al profesor en el uso de técnicas y herramientas de investigación y de resolución de problemas, en lugar de prescribir una serie de recetas didácticas. En el último capítulo, se analizan los actores que han determinado el *estatus*, de esta forma se concluye que los profesores de náhuatl, también deben formarse para ejercer concientemente la función de agentes de promoción y conservación que les es inherente dentro del marco de una planificación lingüística.

1.- Antecedentes históricos y metodológicos

1.1 El aprendizaje del náhuatl

La conquista de Tenochtitlan en 1521 fue uno de los eventos más trascendentes para España después de 1492. En efecto, mientras que en las tierras encontradas hasta entonces (islas del Caribe, ríos en la costa del Brasil y Centroamérica), sólo había pequeñas comunidades de hombres pobres, desnudos y desprovistos de una organización urbana compleja, en la meseta central de México, los conquistadores encontraron un pueblo rico, con un gran desarrollo urbano y con amplios dominios en plena expansión¹. La lengua náhuatl se había extendido junto con el Imperio azteca durante el siglo XV, llegando a usarse como *lingua franca* en gran parte de Mesoamérica. Después de la conquista española, la lengua fue ampliamente difundida por los misioneros como lengua vehicular. Efectivamente, los misioneros de las órdenes mendicantes tenían claro que su misión era evangelizar y estaban preparados para aprender las lenguas amerindias, así como para escribir gramáticas para ellas. Éste era considerado el método más efectivo para penetrar entre los indios, aprendiendo a comunicarse con ellos en sus propias lenguas. Su meta era convertir a los indios en católicos y si había un idioma no indio que podía representar alguna utilidad, era el latín. Enseñaron y predicaron en lenguas amerindias,

¹ Este acontecimiento también exigió un pronto replanteamiento de las Leyes de Burgos, que constituían el primer código legislativo establecido por la monarquía española para las Indias. Este marco jurídico estuvo compuesto por 35 leyes firmadas el 27 de diciembre de 1512.

empleando el latín para las oraciones, la observancia de los sacramentos y las recitaciones de memoria. Cifuentes (1998), recuerda que el uso que hicieron de las lenguas vernáculas y principalmente del náhuatl, no sólo era por convicción sino por necesidad, pues los intérpretes que había eran pocos y eran utilizados por los soldados que seguían conquistando nuevas tierras. Los frailes sentían que debían comunicarse directamente con los naturales a fin de asegurarse que habían entendido los principios de la fe y que no estuvieran proyectando "maldades" en éstos, pues el retorno a prácticas paganas, idolatrías y viejas creencias era muy común.

Según Heath (1986), a medida que la conquista europea fue ampliando sus dominios, los españoles fueron entrando en contacto con un sin fin de nuevas culturas y lenguas, situación que complicaba el trabajo de los misioneros. En 1550, el fraile Rodrigo de la Cruz señalaba que, desde su punto de vista, no había otra solución a los problemas planteados por la abundancia de lenguas, que la difusión del náhuatl por los frailes. Según él, no cabía duda de que los indios aprendían mucho más fácil el náhuatl que el español. Para 1569 casi todas las misiones de la Nueva Galicia informaban tener miembros que predicaban y escuchaban confesiones en náhuatl. Los niños aprendían a cantar en náhuatl y los frailes conseguían atraer a los adultos a las actividades de las capillas. En 1570, Felipe II declaró que el náhuatl sería el idioma oficial de los indios de la Nueva España y ordenó que, en la Real y Pontificia Universidad de México, se estableciera una cátedra para su enseñanza. Todos los clérigos debían mostrar a sus superiores el certificado de egreso del curso universitario de náhuatl, antes de que les fuera asignada una misión o parroquia. Las "Artes" elaboradas por los frailes, sirvieron como libros de texto para este curso por muchos años. Durante los tres siglos que duró el dominio español, el aprendizaje del náhuatl se mantuvo en los ámbitos académicos a pesar de que la política lingüística estuvo orientada hacia la castellanización de la población indígena².

² En realidad, durante la colonia, la política lingüística española en México tuvo variaciones constantes, llegando a ser confusa y contradictoria como lo ilustra Heath (1986). Barriga (1997) ha descrito estas fluctuaciones como un movimiento pendular

En el siglo XIX, al consumarse la independencia nacional con los tratados de Córdoba en 1821, se constituyó el "Imperio Mexicano"³. Este hecho marcó el paso del control de la corona española a las manos de la elite que habría de moldear la nueva nación. Durante este siglo, el argumento de la unidad nacional fue el estribillo para la toma de decisiones de todo tipo. Junto con el nacionalismo, surgió una corriente de pensamiento que sustentó muchos de los actos de gobierno y de las políticas en la naciente república. Esta corriente ha sido denominada por Agustín Bazabe (1993) como "mestizofilia" y fue encabezada por distintos intelectuales de la época como Vicente Riva Palacio, Justo Sierra y sobre todo Andrés Molina Enríquez y Manuel Gamio. Según esta teoría, para que México alcanzara su pleno desarrollo, era necesario garantizar la libertad e igualdad de los ciudadanos ante las leyes, lo cual sólo se podría lograr con una homogeneidad racial, cultural y lingüística. En aras de "blanquear la raza" se favoreció la inmigración de países europeos, principalmente de Italia y Francia. Haciendo amplias concesiones, se pretendía que poco a poco el mestizaje se fuera dando, y que los vicios ancestrales de los indios fueran desapareciendo. Los efectos que tuvieron las políticas decimonónicas en el panorama lingüístico de México fueron dramáticas. Así, desde un punto de vista sociolingüístico, el siglo XIX puede ser considerado un período abiertamente glotofágico y etnocida. En efecto, como lo consigna Cifuentes (2002), existe una amplia literatura sobre los efectos que tuvo la constitución de un Estado nacional en México. Entre éstos, podemos citar las consecuencias que tuvieron las medidas económicas instrumentadas con el fin de erradicar las condiciones de vida propias de los grupos indígenas. Ciertamente, la abolición de la propiedad corporativa (propiedades de la Iglesia católica y de las comunidades indígenas) a favor de la propiedad privada e individual fue considerada por los gobiernos liberales como condición para el surgimiento del

que en ocasiones privilegiaba la difusión del español y en otras la conservación de las lenguas amerindias.

³ En diciembre de ese mismo año se produjo en Veracruz la sublevación de Santa Anna, que fue secundada por Guadalupe Victoria en el Plan de Casa Mata de enero de 1823. El Emperador Agustín I abdicó el 19 de marzo de ese mismo año y se restableció el Congreso constituyente que abolió el Imperio en abril y proclamó la República en el mes de noviembre.

"ciudadano libre"⁴. Estos cambios provocaron una alteración drástica en la composición de la población, observándose una reducción en la proporción de indígenas la cual pasó del 64% en 1810 al 17% a finales de ese siglo (Nolasco, 1989:28).

Paradójicamente, es también durante el siglo XIX cuando los teóricos liberales mexicanos buscaron construir una identidad nacional que diferenciara "lo mexicano" de "lo español". Uno de los elementos culturales que permitía establecer esa diferencia entre "lo americano" y "lo europeo" era precisamente la existencia de las lenguas indígenas. Por esta razón, paralelamente a la política lingüística que buscaba la erradicación de "lo indio" se desarrollaron trabajos lingüísticos muy importantes como los de Manuel Orozco y Berra, Faustino Galicia Chimalpopoca y Francisco Pimentel⁵, entre otros. Estos autores impulsaron y enriquecieron la actividad lingüística en el seno de las sociedades científicas y literarias mexicanas. Desarrollaron trabajos muy importantes para la integración de una Carta Etnográfica que permitiera explicar el mosaico cultural y lingüístico en México. Sus trabajos, junto con otros miembros de la Sociedad Geográfica de México, buscaban reconstruir los orígenes, el desarrollo y la posterior fragmentación de la "raza americana". Por otra parte, estos autores pretendían aportar datos fidedignos sobre las características morales y espirituales de los indios americanos que permitieran rebatir las ideas

⁴ Cifuentes (2002) ejemplifica esta situación con la propuesta de Francisco Pimentel, quien planteó que "el sistema de comunidad y de aislamiento debe quitarse completamente [...]. A fin de que el indio sea propietario, proporciónesele el mismo medio de adquirir que á los blancos, el trabajo [...] pero nada de privilegios ni de leyes especiales que los encierre de nuevo en el círculo fatal de las Leyes de Indias" (Obras completas de Francisco Pimentel, Tomo III *apud* Cifuentes, 2002:17).

⁵ Los aportes de cada uno de estos eruditos ha sido ponderado de manera diferente. Mientras que Elías Trabulse (1985) consigna el trabajo de Orozco y Berra, Cifuentes (2002) considera que el trabajo de Francisco Pimentel fue el más completo. A pesar de esto, para el presente trabajo resulta más interesante el trabajo de Faustino Galicia Chimalpopoca, ya que este autor se especializó en el náhuatl y su obra abarca silabarios, vocabularios, gramáticas, devocionarios, así como métodos de estudio y enseñanza de la lengua. Fue profesor de náhuatl durante la reapertura de la cátedra en la Universidad de México entre 1858 y 1864 y posteriormente en el Seminario Conciliar del Arzobispado. Además es conocido por haber sido profesor e intérprete de Maximiliano de Habsburgo.

difundidas por autores como Buffon y De Pauw en Europa. Estos teóricos explicaban que las diferencias entre las poblaciones americanas eran signos de la degeneración de la naturaleza en el Nuevo Continente.

De esta forma, durante el siglo XIX surgieron dos posiciones antagónicas respecto a las lenguas indígenas que prevalecieron durante todo el siglo XX. Por una parte, el náhuatl se convirtió en objeto de investigación sistemática, de enseñanza y de aprendizaje en los círculos académicos, tanto en México como en diversas partes del mundo, en particular el llamado náhuatl clásico. Desde un punto de vista lingüístico, el clásico tiene una importancia singular, pues se trata de un registro de documentos escritos desde el siglo XVI. Como señalan J. Durand-Forest, D. Dehouve y É. Roulet (1999), ninguna otra lengua americana ofrece un *corpus* tan rico de textos antiguos.

Por otra parte, con la disminución de la proporción de indígenas respecto a la población total del país durante el siglo XIX, con los programas de educación bilingüe —que lejos de promover una estabilidad en los dos idiomas tendieron hacia un monolingüismo en español—, los programas de educación indígena y las campañas de alfabetización que se sucedieron a lo largo del siglo XX, se redujeron las funciones sociales de la lengua en las comunidades indígenas urbanas y semiurbanas. Asimismo, los mecanismos naturales de transmisión de la lengua a la generación siguiente fueron trastocados. Así, la marginación en la que viven los nahuas, en general, les ha exigido el aprendizaje del castellano para fines laborales, educativos, políticos, etcétera. En la actualidad, no sólo algunos individuos, sino comunidades enteras, han tenido que optar por el español para tener acceso a los ámbitos de la vida política y económica. La pobreza en la que vive la mayoría de las comunidades, las ha obligado a practicar un bilingüismo para subsistir haciendo disminuir el número de hablantes de manera drástica.

Esta percepción paradójica del náhuatl que, por una parte es considerado como un objeto de estudio lingüístico e histórico muy emblemático y por otro lado elude su dimensión comunicativa y social, quedó evidenciada en el trabajo de Carlos Becerra (1972). Este autor registró las actitudes de algunos miembros de la Academia Mexicana de

la Lengua a mediados del siglo XX y reportó que casi todos los entrevistados estaban de acuerdo en considerar que las lenguas indígenas debían ser conservadas y estudiadas, que la unificación idiomática de México en torno al castellano, por razones políticas, culturales y morales, no tendría por qué impedir ni la conservación ni el estudio de las otras lenguas del país. Además, sugerían que la única manera "lícita" de conservarlas en provecho de México, consistía en hacer que los monolingües indígenas se conviertan en mexicanos bilingües, capaces de emplear tanto su lengua indígena como la lengua castellana. Y sigue Becerra:

Al respecto, don Antonio Castro Leal asegura que los idiomas indígenas se pueden conservar y se pueden estudiar; pero que hay que impedir que lleguen a desplazar a la lengua castellana, pues debe ser ésta el instrumento lingüístico por excelencia de la vida nacional mexicana (Becerra, 1972:14).

En aquel entonces, Jaime Torres Bodet pensaba que esas lenguas eran respetables en sí mismas y que debía valorárselas, muy particularmente, por ser instrumentos de aprendizaje, en una edad en la que el niño indígena no ha podido aprender el castellano. Don Efrén Núñez Mata también prefería que los grupos indígenas se hicieran grupos bilingües, antes que se destruyera su lengua indígena para sustituirla por el castellano. Por su parte, José Luis Martínez dijo que los indígenas deberían seguir teniendo la oportunidad de usar su propia lengua *si así la desean, y por todo el tiempo que lo deseen*. De cualquier forma, este académico creía que esas lenguas acabarían por desaparecer y que, en tales condiciones, tendrían que reducirse a ser simple objeto de estudio lingüístico y no de comunicación de personas y grupos.

A pesar de estas consideraciones, actualmente el náhuatl es hablado como lengua materna por más de un millón de personas distribuidas desde Durango en el norte hasta Nicaragua en el sur. Los hablantes del náhuatl viven, por lo general, en pequeñas comunidades rurales, aunque en los últimos cuarenta años muchos han emigrado y han formado núcleos de hablantes en las grandes ciudades de México y de los Estados Unidos de Norteamérica. Sobra decir que una extensión

de la lengua tan grande a través del tiempo y del espacio ha desarrollado diferencias dialectales más o menos marcadas. De esta manera, en la actualidad no se puede hablar de la existencia de una variante de náhuatl estándar. Mientras algunas comunidades cercanas a la ciudad de México, como Milpa Alta o Texcoco han conservado ciertos rasgos del llamado náhuatl clásico; de la costa pacífica a la atlántica y de norte a sur, se encuentran numerosas variaciones fonológicas y gramaticales. Esta situación sociolingüística constituye un fuerte obstáculo en el desarrollo de una didáctica para esta lengua.

1.2 La metodología de enseñanza

Según lo consigna Clossel (s/f), durante el siglo XVI, el aprendizaje de la gramática era sinónimo del aprendizaje de una lengua, por lo que los misioneros, que sabían latín, español y tenían conocimientos de gramática clásica, iniciaron la elaboración de "Artes⁶", es decir, de gramáticas que permitieran aprender la lengua a los nuevos misioneros. De la misma forma, publicaron confesionarios y doctrinas que permitieron a indígenas de diferentes etnias aprender el náhuatl como una segunda lengua⁷. Estas obras representan los primeros pasos de una didáctica formal del náhuatl. Entre las obras más importantes de

⁶ La Gramática era considerada una de las siete "Artes" liberales desde la antigua Grecia junto con la Lógica, la Retórica, la Geometría, la Aritmética, la Astronomía y la Música. Según Platón y Aristóteles las artes liberales son aquellas cuestiones utilizables para el desarrollo de la inteligencia y la excelencia moral, diferenciándose así de aquellas que son meramente útiles o prácticas. Las siete artes, como fueron estudiadas durante la edad media, se dividían en el elemental *trivium* y el más avanzado *quadrivium*. El *trivium* comprendía Gramática (que englobaba también el estudio de la literatura) Retórica (que también cubría el estudio del derecho) y Lógica o Dialéctica. Completar el *trivium* daba al estudiante el grado de diplomado. El *quadrivium* comprendía Aritmética, Geometría (que englobaba Geografía e Historia natural), Astronomía (a la que a menudo se añadía Astrología) y Música, principalmente la referida a la eclesiástica. Una vez terminado el *quadrivium*, el estudiante era recompensado con el título de Licenciado.

⁷ En efecto, Shirley B. Heath señala: [...] otros frailes de Nueva Galicia emprendieron la enseñanza del náhuatl entre sus diferentes grupos indios, y ya en 1569 los franciscanos de aquella región no se excusaban de que sus miembros hubieran llevado a cabo aquella práctica (Heath, *Op. Cit.*:49)

este tipo, se encuentran las Artes de los frailes Olmos (1547) Molina (1571), Rincón (1595) y Carochi (1645), entre otros⁸. Estos autores registraron un *corpus* lingüístico de forma muy minuciosa. Ninguna variante contemporánea ha sido estudiada de forma tan exhaustiva y detallada.

Cabe destacar que, durante la época colonial, el aprendizaje del náhuatl se daba en condiciones psicolingüísticas muy especiales pues, actualmente se considera que para aprender una lengua, es necesario que los aprendices tengan una actitud positiva hacia la lengua y la comunidad que la habla⁹. En el caso de los misioneros españoles, quizás había una admiración por la lengua, por su estructura, su belleza, su cadencia, etcétera; pero no por la comunidad que la hablaba, pues el aprendizaje de la lengua era considerado como un instrumento para provocar un cambio en la sociedad indígena e inducir un proceso de aculturación. Por otra parte, el náhuatl era impuesto a indios de muy distintos orígenes étnicos y lingüísticos, quienes debieron tener actitudes muy diferentes ante la lengua.

En el terreno del estudio descriptivo de las lenguas, generalmente se ha pensado que las gramáticas escritas por los misioneros, fueron forzadas dentro de los moldes de la gramática española de Antonio de Nebrija. Sin embargo hay que recordar que, por muy latinista que fuera, para Nebrija el latín era una segunda lengua y el castellano que describió era, en ese momento, una lengua tan no descrita como el náhuatl, para Olmos, Molina o Rincón. En este sentido, tanto Nebrija como los misioneros-lingüistas de la Nueva España, en algún momento partieron de una situación descriptivo-comparativa de una "lengua

⁸ Aunque la primera obra destinada a la difusión del náhuatl no fue un Arte, sino la *Doctrina christiana breue traduzida en lengua mexicana* de Alonso de Molina en 1546.

⁹ En el campo de la lingüística aplicada, algunos autores como Gardner y Lambert (1972), Galisson y Coste (1976) y Brown (1994), coinciden en señalar que las actitudes positivas respecto a las lenguas y las comunidades que las hablan tienen un efecto significativo sobre el aprendizaje. Baker (1995), considera que la actitud es la conjunción de un componente cognoscitivo o intelectual, otro afectivo y un tercero que predispone a la acción. Según este autor, estos tres componentes casi nunca se encuentran en armonía. Por esa razón resulta difícil su registro y valoración.

fuente" a una "lengua meta". Muchos estudiosos de las lenguas mexicanas no están de acuerdo con la aseveración de que los misioneros describían las lenguas indígenas con cara de español y señalan que, quienes han trabajado con las gramáticas de estas lenguas, pueden darse cuenta de que no responden a la idea de la camisa de fuerza única para todos los idiomas indios. A pesar de ello, este prejuicio se ha convertido en un lugar común, con el argumento de que "sólo la gramática que yo trabajo no es calca de la de Nebrija, pero todas las demás sí lo son". Manrique (1998) está convencido de que, en general, los misioneros-lingüistas dieron muestras de un profundo sentido lingüístico, lo que implica, necesariamente, salirse de los moldes de una sola lengua. Quizá el desconocimiento de las propias "Artes" y de los trabajos de Nebrija, ha provocado el mito de esta influencia; o quizás, se debe a la extraordinaria labor lingüística de Nebrija —*Introductiones latinae*, la Gramática castellana, sus diccionarios, etcétera—. Su primera obra data de 1481 y reformó la docencia de un latín decadente en España y la segunda, que cumplió quinientos diez años en 2002, fue la primera gramática descriptiva de una lengua vulgar destinada tanto a sus hablantes nativos como a aquellos interesados en aprenderla. Aunque tuvieron algunos serios impugnadores, el mérito de estas obras fue reconocido por muchos desde entonces. El sentir entre gente de gran autoridad debe haber sido el mismo, pues un siglo después, en 1598, Felipe II expidió un decreto real en el que se promulgaba la obra *Introductiones latinae* como el único texto de aprendizaje y enseñanza de la gramática en España y territorios de ultramar. Ante semejantes manifestaciones sobre la supremacía de la gramática latina y la excelencia de la presentación de la gramática española, se cayó en el error de suponer que las descripciones de las lenguas indígenas se ceñían a los moldes de ésta última. Sin embargo, tanto Nansen (1998) como Manrique (1998) coinciden en que la obra de Nebrija que mayor influencia tuvo en la elaboración de las gramáticas americanas, fue *Introductiones latinae* a pesar de que comúnmente se cree que fue la gramática española. Estos autores coinciden también en considerar que la influencia que tuvo Nebrija fue sutil y muy profunda, ya que permitió a los elaboradores de las Artes reflexionar sobre las lenguas amerindias con un modelo clásico, es decir, incorporar su estudio a la tradición lingüística occidental. En su obra, Nebrija también dio ejemplo al

reconocer que cada lengua tiene categorías propias, que pueden faltar en alguna de las dos lenguas clásicas (griego y latín) o en ambas. Andrés de Olmos parece haber sido buen conocedor de éstos estudios gramaticales, de las diferencias de opinión sobre una lengua, y de la diversidad real de las lenguas, pues señala, después de elogiar el trabajo de Nebrija:

[...] pero porque en esta lengua (mexicana) no cuadrara la orden que él lleva por faltar muchas cosas de las cuales en el arte de la gramática se hace gran caudal, como son declinaciones, supinos y las especies de los verbos para denotar la diversidad dellos, y lo que en el quinto libro trata de acentos y otras materias que en esta lengua no se tocan, por lo tanto no será reprehensible sí en todo no siguiera la orden del arte de Antonio (Olmos, 1547 *apud* Manrique, 1998:98)

Las principales características lingüísticas del náhuatl fueron consignadas por Olmos en *El arte para aprender la lengua mexicana* publicada en (1547). Esta obra está claramente dividida en partes y en capítulos, lo que ha facilitado su análisis y señala claramente la ausencia de equivalentes con los paradigmas de Nebrija. Su organización didáctica recoge las tendencias de la enseñanza de las lenguas clásicas de aquella época. Su plan de exposición denota un esmero por desarrollar una enseñanza metódica y formal en la que se privilegia el estudio de la gramática en sí misma. En realidad se trata de un plan de exposición bien conocido en la Europa de aquella época para la enseñanza del latín, como en el libro *Lucci Marinei Siculi Grammatica brevis ac perutilis* publicado por Lucace di Marinis en 1532 en España. En ambos casos se trata de obras más bien breves donde se enseñan los elementos indispensables de la gramática, omitiendo lo que el autor consideraba superfluo. Las obras se basaban, por lo general, en palabras de uso común, arregladas en frases, simples al principio y después más complejas, permitiendo un estudio simplificado de la lengua.

Otra descripción importante del náhuatl fue la de Antonio del Rincón. Nativo de Texcoco, este fraile descendía de la nobleza local y en su obra se presentan notables alcances interpretativos en el aspecto fonológico, especialmente en lo que se refiere al acento y la sílaba. Vivió dedicado a la enseñanza de los indígenas en el obispado de Puebla y, paralelamente, se dedicó al estudio de la lengua náhuatl, la cual era su

lengua materna. Publicó su *Arte mexicana* por primera vez en 1595. Años después, Rincón influyó en los trabajos de Carochi. De hecho, Nanser (1998) señala que "Rincón cuenta entre sus méritos el haber sido maestro de Horacio Carochi, autor de una de las mejores artes coloniales sobre esta lengua" (Nanser, *Op. Cit.*:84).

Durante todo el período colonial y aún a principios del siglo XIX, la Iglesia jugó un papel central en la educación. Por esta razón, las cátedras de náhuatl siempre estuvieron a cargo exclusivamente de frailes, tanto en la Real y Pontificia Universidad de México como en los Seminarios de Guadalajara, Puebla y la Ciudad de México además de otras instituciones. Durante este largo período, la metodología de enseñanza del náhuatl fue evolucionando, nutriéndose de las nuevas propuestas metodológicas y tratando de satisfacer las necesidades de los alumnos-misioneros. En 1658 Jean Amos Comenius¹⁰, publicó *Orbis Pictus*, un libro para la enseñanza del latín que resultó ser una obra didáctica totalmente moderna en su concepción. En ella, el autor sostenía la idea de que una lengua debía ser aprendida por la práctica más que por las reglas gramaticales, principalmente leyendo, repitiendo, copiando, elaborando además ensayos y textos de imitación escritos y orales. La influencia de esta metodología en la enseñanza del náhuatl es evidente en los manuales destinados a la administración de los sacramentos, catecismos, confesionarios, explicaciones sobre los misterios de la fe católica, etcétera. Estas obras, elaboradas desde finales del siglo XVII y hasta principios del siglo XIX, tenían como objetivo el sostenimiento y el mejoramiento del trabajo religioso y no sustituyeron totalmente a las Artes¹¹. Las tareas propuestas en estas obras se basaban en actividades tales como: entender y traducir textos escritos en náhuatl, leer en voz alta además de hacer ejercicios gramaticales. En este método, hoy conocido como "gramática-traducción", se enfatiza la

¹⁰ Jan Komensky obispo protestante de Moravia, fue más conocido por el nombre latino de *Comenius*. Fue tal vez el más destacado educador del siglo XVII. Su labor en el campo de la educación motivó que recibiera invitaciones para enseñar por toda Europa. En su *Didáctica Magna* (1628-1632) subrayó el valor de estimular el interés del alumno en los procesos educativos y enseñar con múltiples referencias a las cosas concretas, más que a sus descripciones verbales.

¹¹ De hecho, las Artes siguieron reimprimiéndose durante los siguientes cinco siglos.

estructura de la lengua mediante la presentación de modelos gramaticales contenidos en los textos. Son los textos el punto de partida para la presentación y explicación de las reglas gramaticales¹². Durante aquella época la enseñanza del náhuatl no incluía ninguna consideración de tipo sociolingüístico. La tendencia general era a traducir y a hacer comparaciones constantes entre el náhuatl y el español. De esta forma, el desarrollo general de la enseñanza del náhuatl durante el período colonial permitió a los misioneros recién llegados adquirir la lengua como herramienta de trabajo. Además, permitió la traducción al náhuatl de los fundamentos de la fe católica, apoyando así la labor evangelizadora entre distintas étnias.

En el siglo XIX, los cambios profundos y la inestabilidad política que sufrió el país, dejaron una honda huella en todos los ámbitos de la vida nacional. La enseñanza del náhuatl, en el marco del sistema educativo no fue la excepción. Con las Leyes de Reforma emitidas por Juárez en 1859 y de la separación entre la Iglesia y el Estado, surge una corriente de enseñanza laica del náhuatl¹³. Ciertamente, por una parte, es posible reconocer la continuidad de la enseñanza del náhuatl dentro de los Seminarios y por otra parte, a lo largo del primer siglo de vida independiente de México, surge una segunda corriente de enseñanza que se desarrolló en instituciones laicas. Por ejemplo, con los cambios en el Sistema Educativo Nacional, se incorporaron cursos de náhuatl en las Escuelas Normales Rurales con el fin de capacitar a los profesores que ejercerían el magisterio en comunidades indígenas. Además han quedado testimonios de la enseñanza del náhuatl en la corte de Maximiliano de Habsburgo y entre miembros de grupos de Positivistas, Filántropos y Científicos que pretendían difundir la lengua entre la gente instruida para que, a su vez, éstos instruyeran solidariamente a los indígenas.

¹² Dado que se trataba de libros dirigidos a seminaristas principalmente, los textos que servían como base para la enseñanza no eran realmente textos nahuas, sino textos católicos "en náhuatl" elaborados *ex profeso* y adaptados al habla de las comunidades hablantes. Por esta razón, no reflejan necesariamente ni su lengua ni su cultura.

¹³ En efecto, ya desde la reapertura de la Universidad de México en 1858, la cátedra de náhuatl estuvo a cargo de Faustino Galicia Chimalpopoca, primer profesor no religioso en ocupar ese puesto.

La enseñanza del náhuatl en el siglo XIX se basó principalmente en los modelos lingüísticos de autores coloniales. Sin embargo, se incorporaron elementos de algunas variantes contemporáneas como el náhuatl de Veracruz o el de la Sierra norte de Puebla, entre otras. Los modelos metodológicos también se diversificaron, algunos autores siguieron al pie de la letra la metodología de las Artes coloniales, mientras que otros pretendieron recuperar los modelos didácticos de las lenguas clásicas¹⁴ y finalmente algunos otros buscaron maneras más fáciles de enseñar. La posición paradójica frente a la enseñanza del náhuatl que surgió durante el período colonial, en la cual se privilegiaba el estudio académico de la gramática de la lengua, desdeñando su dimensión comunicativa y cultural, se profundizó a tal grado que algunos autores como Darío Julio Caballero (1880) negaba la existencia misma de la poesía de Netzahualcoyotl, incluyendo en su lugar, obras de sus contemporáneos Ignacio Manuel Altamirano, Alejandro Arango y Escandon entre otros. La inclusión de poemas castellanos traducidos al náhuatl, evidencia la visión que tenía el autor sobre la cultura náhuatl, la cual precisa de la siguiente manera:

Como todo idioma primitivo, el mexicano es figurado en su modo de expresarse; rico en sus conceptos, elocuente y sonoro en el discurso, de tal manera, que apenas podrá citarse otro tan digno de la poesía ni tan dispuesto á ella como el náhuatl. Esto no obstante, jamás a llegado á nuestras manos ni á nuestra noticia, una sola composición poética en esta lengua.

Dicen que el gran Rey Netzahualcoyotl, era poeta y que hizo varios cánticos en verso; nosotros nos reservamos nuestra opinión en el particular, por ser impertinente en esta obra; de cualquier modo que sea, la verdad es que ni hemos conocido dichas composiciones ni encontrado persona que las conozca. (Caballero 1880:180-1)

¹⁴ Un ejemplo claro es el trabajo de Julio Caballero, quien proponía la enseñanza de la gramática del náhuatl, siguiendo la metodología que G. Ollendorf había desarrollado para la enseñanza del griego.

A principios del siglo XX, la lingüística se conformó como una disciplina con pleno derecho¹⁵ y su desarrollo se aceleró en los siguientes cincuenta años. El Estructuralismo, el Funcionalismo y posteriormente la Gramática Generativa han tratado de describir y explicar el fenómeno del lenguaje de maneras muy diferentes. Una necesaria historia de la metodología de enseñanza del náhuatl mostraría que en el ámbito universitario, a lo largo del siglo XX, se privilegió casi exclusivamente al llamado náhuatl clásico¹⁶ como objeto de enseñanza y se desarrollaron principalmente dos orientaciones didácticas: En la primera, en la que podemos situar los trabajos de Garibay [1999 (1940)], Launey (1992) y Lockhart (2002), se plantea el aprendizaje del náhuatl como herramienta para comprender los textos históricos incluidos en los materiales didácticos, la finalidad de la enseñanza es el estudio de la historia y filosofía nahuas antes de la llegada de los españoles. En una segunda orientación, en la que podemos agrupar los trabajos de Horcasitas (1979), Campbell y Karttunen (1989) y Dehouve, Roulet y Durand-Forest (1995), el estudio de la lengua se concentra en su análisis gramatical. En sus métodos, estos autores no incluyen contextos de uso ni textos para traducir. En ninguna de estas dos orientaciones se incluyen elementos comunicativos que permitan al alumno relacionar la lengua de estudio con las comunidades nahuas actuales. De esta forma, estas dos orientaciones están presentes tanto en los objetivos de enseñanza como en los programas de estudio de distintas instituciones¹⁷,

¹⁵ Comúnmente, se considera que la lingüística moderna surge con la publicación del *Curso de Lingüística General*. Texto preparado por Bally, Sechehaye y Riedlinger en 1916 con base en las notas de los alumnos de Ferdinand de Saussure. La edición definitiva de esta obra se hizo en 1922 y fue traducida rápidamente al japonés (1929), al alemán (1931), al ruso (1933), al español (1947), al inglés (1959), al polaco (1961), etcétera.

¹⁶ Es importante destacar que el llamado náhuatl clásico no representa a un sistema lingüístico homogéneo que hubiera existido en el área central de México durante los siglos XVI y XVII. En realidad, éste sintetiza distintos saberes sobre la lengua, provenientes de diversas localidades y que fueron recopilados en diferentes momentos por autores distintos.

¹⁷ Como ejemplos están los contenidos de la mayor parte de los cursos ofrece la UNAM (Facultades de Estudios Superiores Acatlán, Cuautitlán, Zaragoza, Facultad de Filosofía y Letras, Casa del Lago, etcétera), la Escuela Nacional de Antropología e Historia, entre otras.

los cuales se han estructurado principalmente con base en los preceptos del método gramática-traducción y de la didáctica tradicional. De la misma forma, cabe destacar que en la elaboración de los sílabos, por lo general se han seguido los modelos lingüísticos descritos por los misioneros, relegando el papel de las comunidades hablantes como modelos funcionales de la lengua y como interlocutores.

1.3 Los materiales didácticos

El análisis de los materiales de enseñanza del náhuatl constituye una valiosa herramienta para la reconstrucción histórica de la didáctica de esta lengua. En efecto, cada obra ilustra las necesarias reflexiones metalingüísticas y metodologías de su autor. Por otra parte, los manuales de estudio permiten conocer algunos aspectos del sistema de enseñanza del que formaban parte ya que, como sabemos, en el campo de la enseñanza de lenguas, es frecuente el hecho de que los libros de texto se conviertan en sustitutos del programa de estudios. De la misma forma, el conocimiento de los materiales didácticos disponibles en cada época y contexto educativo permite inferir la formación requerida por los profesores que los utilizaron, pues en el campo de la lingüística aplicada, es conocido el efecto que tiene el manejo en clase de los libros de texto, sobre la formación de muchos profesores novatos. Finalmente, el análisis de los libros destinados al estudio del náhuatl es importante porque reflejan el entorno político-académico en que se originaron, aunque su publicación les haya permitido trascender las condiciones en que se utilizaron originalmente. Con base en una revisión histórico-metodológica, es posible reconstruir las principales tendencias en la elaboración de materiales de estudio del náhuatl:

A) Las obras coloniales elaboradas por los misioneros para fortalecer su trabajo evangélico. Después de la caída de Tenochtitlan en 1521, los frailes se dieron a la tarea de elaborar auxiliares para su misión evangélica, incluso antes de sistematizar los conocimientos lingüísticos que habían alcanzado. La necesidad de este tipo de materiales se vio reforzada con la encomienda que hizo Carlos V en 1535 para que fueran los religiosos de Nueva España quienes se encargaran de alfabetizar a los indios. Esto resulta interesante por el hecho de que, en dicha

encomienda, no se preveía en qué idioma habían de alfabetizarse. Nueve años más tarde, Fray Juan de Zumárraga consideró que el proceso de alfabetización de los indios en su propia lengua era todo un éxito e hizo una petición especial a las autoridades eclesiásticas para que se autorizara la publicación de libros en náhuatl destinados a los indios que ya supieran leer. De esta forma, el primer material de estudio publicado en náhuatl fue la *Doctrina christiana breue traduzida en lengua mexicana por el padre fray Alonso de Molina de la orden de los menores...* en 1546. Para ese año, el Colegio de la Santa Cruz de Tlaltelolco ya tenía diez años de trabajos. Siguiendo la elaboración de auxiliares para la evangelización, aparecen la *Doctrina christiana breue y compendiosa por vía del diálogo entre un maestro y un discípulo, sacada en lengua castellana y mexicana* del padre Juan de la Anunciación de 1565. Durante la segunda mitad del siglo XVI, el Papa Pablo IV¹⁸ impulsaba con toda energía su lucha contra la Reforma en Europa. Promulgó edictos y leyes que tuvieron gran repercusión en todo el mundo cristiano. Las instituciones religiosas en Nueva España hicieron eco de algunas posiciones papales alcanzando el estudio y la enseñanza del náhuatl. En este sentido, en 1575, Juan de la Asunción publicó *Sermones para publicar y despedir la Bula de la Santa Cruzada: compuestos y traducidos en Lengua Mexicana y castellana*. A estas obras le siguen *Manual de los santos sacramentos conforme al Ritval de Pavlo Quinto. Formado por mandado del Rever^{mo} Illustriss^{mo} y Excell^{mo} Señor D. Iuan de Palafox y Mendoza, Obispo de Puebla de los Angeles*, publicado en 1642 por Galdo Guzmán.

Por otra parte, la Nueva España de mitad del siglo XVIII es recordada por las epidemias y la terrible mortandad de los indios. Muchos de ellos parecían perder la fe ante tanta desolación. Para incorporar esa realidad en los materiales de estudio, el fraile Cabrera y Quintero publicó en 1746 su *Celestial protección de esta nobilísima ciudad de la Nueva España, y de casi todo el Nuevo Mundo, María Santísima en*

¹⁸ Gian Pietro Carafa (Papa Pablo IV) nació en 1476 en la actual Italia y fue elegido Papa en 1555 a pesar del veto del emperador Carlos V. Había estado a cargo de la Inquisición en Roma, y su celo reformista lo distanció de protestantes y católicos por igual. Fue él quien emprendió la recopilación y publicación del primer índice de Libros Prohibidos en 1559.

su portentosa imagen del mexicano Guadalupe, milagrosamente aparecida en el palacio arzobispal el año de 1531. La idea del fraile, como lo señala Hernández (1988:78), era llevar consuelo a los indios a través del estudio del mito guadalupano en náhuatl. A estas obras le siguen *El ayudante de Cura instruido en el porte que le obliga su dignidad, en los deberes a que se le estrecha su empleo y en la fructuosa práctica de su ministerio* de Pérez de Velazco (1766) y la *Clara y sucinta exposición del pequeño catecismo impreso en el idioma mexicano siguiendo el orden mismo de sus preguntas y respuestas. para la mejor instrucción de los feligreses indios y de los que comienzan a aprender dicho idioma; por un sacerdote devoto de la Madre Santísima de la Luz*, anónimo publicado en 1888, entre muchas otras obras¹⁹.

B) En 1611 aparece *Vocabulario manual de las lenguas castellana y mexicana* elaborado por Pedro de Arenas²⁰. Éste es, tal vez, el libro destinado al aprendizaje de la lengua náhuatl que mayor éxito editorial ha tenido en toda la historia. En efecto, a partir de su publicación, se han registrado más de 14 reimpresiones a lo largo de los últimos cuatro siglos. Se trata del primer manual para el aprendizaje del náhuatl elaborado fuera del contexto religioso. El autor señala que se trata de un manual de conversación que tiene como objetivo facilitar la comunicación entre españoles e indios y añade:

[...] para remediar la necesidad de entenderse y entender a los naturales de estos reinos [Arenas, 1982 (1611) f. s/n]

Como manual de viajero o como guía lingüística para turistas, el libro de Arenas no prevé ejercicios sistemáticos de tipo escolar, pues trata de proporcionar al español en México las herramientas lingüísticas

¹⁹ Esta tendencia se inicia en el siglo XVI, y es una referencia obligada en todas las obras posteriores. De hecho, la reimpresión, revisión y elaboración de manuales para confesar, doctrinas y guías la administración de los sacramentos, se sucedieron durante los siguientes cuatro siglos.

²⁰ Se trata de una obra central en la historia de los materiales de estudio y enseñanza del náhuatl, pues es la primera obra que tiene como objetivo el resolver problemas de comunicación entre los colonizadores españoles y los indios de habla náhuatl en un contexto laico.

para poder desenvolverse en la vida cotidiana, en los viajes, en la administración de sus bienes, en la administración pública y en el control de los indígenas. Los tópicos abordados en este vocabulario práctico remiten a la vida del siglo XVII. Resulta interesante ver cómo se guía al usuario para ejercer su papel de propietario, de hacendado o de viajero distinguido. Los temas principales son: modos para abordar a una persona, sobre los diferentes tiempos y lugares, el trato con los trabajadores y empleados, la relación con la vida campestre, la conversación en torno al comercio, temas sobre los animales, asuntos religiosos y cuestiones culinarias.

C) Las obras coloniales hechas por religiosos para sistematizar el estudio de la lengua en sí misma. Un año después de la primera publicación en lengua náhuatl, aparece la célebre *Arte para aprender la lengua mexicana* de Andrés de Olmos (1547), Esta obra representa el primer intento por sistematizar el conocimiento lingüístico que se había alcanzado hasta entonces. Es también la primera obra sobre el náhuatl en la que el centro de atención es la estructura de la lengua y no los dogmas de la fe católica. Más tarde, en 1548 el virrey Luis de Velasco escribió a Felipe II señalando su intención de abrir un colegio en Guadalajara para indios. La idea del virrey era que los jóvenes de distintas etnias aprendieran el náhuatl en ese colegio y, posteriormente, regresaran a sus hogares y difundieran esta lengua en sus comunidades. En 1560 aparece la *Cartilla para enseñar a leer, nueuamente enmendada y quitadas las abreviaturas que antes tenía*, atribuida a Pedro de Gante. Unos años antes, en 1555 se había publicado una primera versión del libro *Aquí comienza un vocabulario en la lengua castellana y mexicana. Compuesto por el muy Reverendo Padre Fray Alonso de Molina: Guardián del convento de Sant Antonio de Tetzcuco, de la orden de los frailes menores*. La segunda versión de esta obra, que se convirtió en un clásico fue publicada en 1571 con el título de *Vocabulario en Lengua Castellana y Mexicana compuesto por el muy Reuerendo Padre Fray Alonso de Molina de la Orden del Bienaventurado Padre San Francisco*²¹. Para 1595, aparece el *Arte*

²¹ Este vocabulario de Alonso de Molina, junto con su *Confesionario mayor en lengua mexicana y castellana* de 1569 y el *Arte de la lengua mexicana y castellana* publicada en 1571 por el mismo autor, constituyen la base de una de las fuentes bibliográficas más importantes que existen sobre la lengua náhuatl.

Mexicana de Antonio del Rincón que representó un gran avance en el conocimiento lingüístico. Durante el siglo XVII, se hacen evidentes los cambios de política lingüística respecto a la difusión del náhuatl y las obras didácticas se van concentrando poco a poco en el estudio del llamado náhuatl clásico. De esta forma, en 1645 se publica una de las mejores descripciones de la lengua: el *Arte de la Lengua Mexicana con la declaración de los adverbios della* de Horacio Carocho. Los trabajos descriptivos sobre el llamado náhuatl clásico siguieron con los trabajos de Vásquez Gastelú (1689), Tapia Zenteno (1753) y Sandoval (1810)²² entre muchos otros.

D) Las obras poscoloniales que buscan resolver problemas de comunicación. A pesar del escenario político, educativo y demográfico fluctuante que caracterizó a la mayor parte del siglo XIX y a pesar de las políticas étnica y lingüística que buscaban la extinción de las lenguas amerindias que caracterizaron al México decimonónico, surgen materiales de enseñanza que pretendía habilitar al estudiante para una comunicación directa con las comunidades nahuas. Por ejemplo, en 1869 Faustino Galicia Chimalpopoca publica su *Epítome o modo fácil de aprender el idioma náhuatl o lengua mexicana*, obra que incluye una visión didáctica más definida y diferenciada de los moldes de las Artes coloniales²³. Asimismo, con la creación de un sistema educativo nacional, público y laico, surge la necesidad de formar profesores para las comunidades indígenas (siendo éstos nativos o no). De esta forma, Miguel Trinidad Palma elabora en 1886 su *Gramática de la lengua azteca o mejicana; escrita con arreglo al programa oficial; para que sirva de texto en las escuelas normales del estado* en Puebla. Finalmente, durante el siglo XX, aparecen materiales como *Algunos consejos para combatir el bocio* publicado por Brockway en 1955 para la variante de la Sierra Norte de Puebla y el *Ensayo de interrogatorio médico en idioma náhuatl* publicado por Banda del Moral en 1971 para el náhuatl de San Luis Potosí. Este

²² Estas obras llevan invariablemente, el mismo título: *Arte de la lengua mexicana*.

²³ En esta obra, el autor considera a la lengua como un instrumento de comunicación cotidiano, que los estudiantes han de utilizar en situaciones reales de comunicación, pues los ejercicios finales presentan realizaciones lingüísticas propias de funciones como saludar, preguntar cómo se encuentra una persona, preguntar a dónde va una persona, pedir explicaciones, ordenar, insultar, etcétera.

tipo de materiales está diseñado para permitir al estudiante el uso de la lengua como un medio de comunicación que le permita desenvolverse socialmente en las comunidades nahuas.

E) Las obras recientes que abordan el estudio de variantes modernas del náhuatl sin incorporar elementos plenamente comunicativos. Se incluyen aquí trabajos como el *Curso de náhuatl moderno; náhuatl de la Huasteca* de Beller y Cowan publicado en 1974 y *Lecciones para un curso de náhuatl moderno* de Tuggy, publicado en 1990 para el estudio de la variante de Rafael Delgado, Veracruz. Estos materiales, a pesar de estar dirigidos a una enseñanza moderna de la lengua, siguen los principios del método tradicional de gramática-traducción y no incorporan los elementos comunicación que permitan una interacción directa con las comunidades hablantes.

F) Los materiales recientes que buscan profundizar en la estructura del llamado náhuatl clásico. Aquí se ubican trabajos citados anteriormente como el *Náhuatl práctico, lecciones y ejercicios para el principiante* de Horcasitas publicado en 1979, *Fondation Course in Nahuatl Grammar*, publicado por Campbell y Karttunen en 1989, *Parlons Nahuatl* de Dehouve, Roulet y Durand-Forest, publicado en 1995, etcétera. En estos trabajos, no se contempla ningún tipo de elementos comunicativos.

G) Las obras recientes que buscan analizar los textos históricos a través del estudio del llamado náhuatl clásico. Se trata de materiales que presentan a la lengua como una herramienta de trabajo. El objetivo es lograr que el alumno entienda y traduzca textos históricos. Entre estos materiales están los ya citados *Llave del náhuatl, colección de trozos clásicos con gramática y vocabulario para utilidad de los principiantes*, publicado por primera vez por Garibay en 1940, *Introduction à la Langue et à la Littérature Aztèques* de Launey, quien publicó el primer tomo en 1979 y el segundo al año siguiente y *Nahuatl as Written: Lessons in Older Nahuatl, with Copious Examples and Texts* publicado por Lockhart en el 2002.

De esta forma, podemos resumir las tendencias en la elaboración de los materiales de estudio del náhuatl de la siguiente manera:

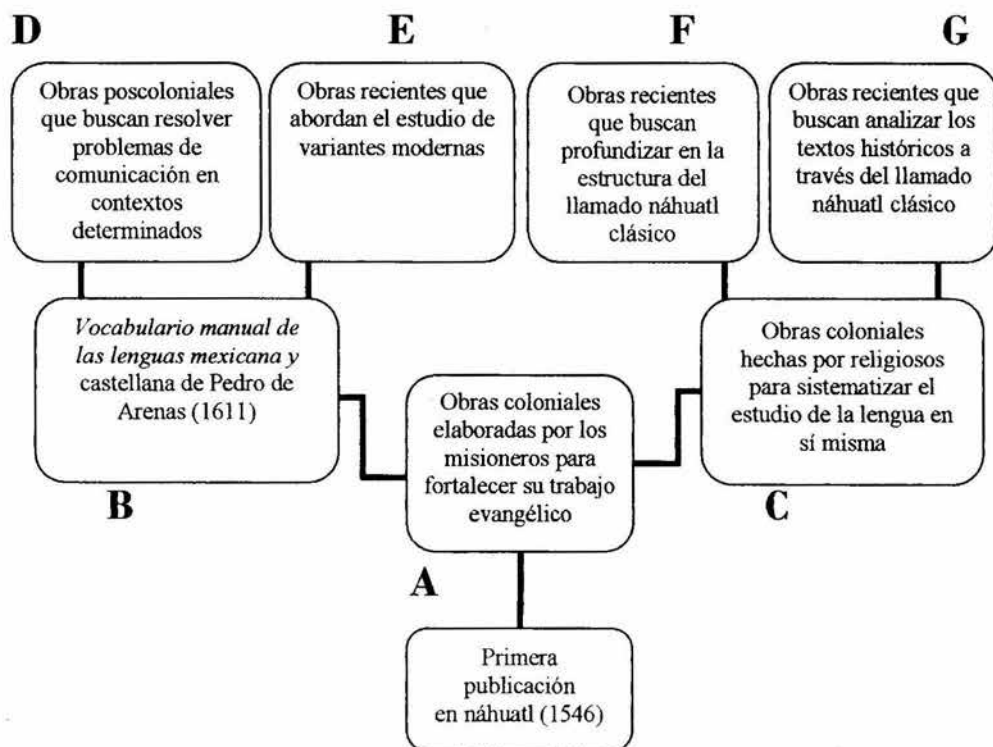


FIGURA 1: Tendencias en la elaboración de materiales para el estudio y la enseñanza de la lengua náhuatl.

Como puede apreciarse en este breve recorrido histórico, los materiales para el estudio y la enseñanza del náhuatl han sido abundantes y variados a lo largo de la historia. De la misma forma, los estudios sobre la estructura y la evolución de la lengua se han ido refinando cada día más. A pesar de este hecho, resulta innegable que su enseñanza no refleja los adelantos logrados en el terreno de su descripción lingüística, ni en el campo de la enseñanza moderna de lenguas. En este punto, resulta necesario señalar que las diferencias sociolingüísticas y políticas existentes entre el náhuatl y las lenguas internacionales son tan grandes, que resulta poco pertinente hacer comparaciones directas en el terreno de la enseñanza de lenguas vivas. En efecto, para analizar el marcado retraso en la didáctica del náhuatl, hay que tomar en cuenta que, además de un conocimiento lingüístico

preciso, la enseñanza del náhuatl debe considerar sus características sociolingüísticas y ciertos aspectos propios del campo de la planificación lingüística que permiten definir los objetivos de aprendizaje, los programas de estudio, los auxiliares didácticos disponibles y muy particularmente, la formación de los profesores.

Ciertamente, en el campo de la lingüística aplicada, la formación de los profesores es un área cada día más importante. Esto se debe a que el papel del maestro se ha visto modificado significativamente por los avances tecnológicos y metodológicos de los últimos treinta años. De esta forma, el profesor de lenguas ha dejado de ser un modelo lingüístico para el alumno y el poseedor único del conocimiento. En efecto, actualmente el profesor es considerado como un guía y promotor del aprendizaje. Así, su papel es ayudar al estudiante para que éste pueda desarrollar su competencia comunicativa en la lengua de estudio. Esto implica necesariamente que el alumno, además de ser capaz de aplicar correctamente las reglas y de formar oraciones gramaticalmente correctas, debe saber cuándo y dónde dichas oraciones pueden decirse y a quién, es decir, la adquisición del náhuatl implica que el alumno logre desarrollar la habilidad de interactuar con otros usuarios dentro de un marco discursivo común. Estas nuevas condiciones exigen del profesor de náhuatl una formación diferente a la de aquellos que enseñan lenguas internacionales. Efectivamente, la marcada variación dialectal y la ausencia de un registro estándar que caracterizan al náhuatl, constituyen obstáculos importantes que el profesor debe saber manejar para que sus alumnos logren adquirir la lengua.

1.4 La formación de los profesores de náhuatl

Los misioneros españoles del siglo XVI fueron quienes incorporaron el estudio del náhuatl a la tradición educativa occidental. Fueron ellos quienes registraron y enseñaron el náhuatl siguiendo modelo educativo que había dominado en Europa durante toda la Edad Media. En efecto, en la enseñanza del náhuatl, los misioneros-profesores hicieron uso de las formas que ellos mismos habían seguido

para aprender lenguas²⁴. Eran herederos del escolasticismo medieval, en el cual la enseñanza de la religión y la defensa de las tradiciones del pueblo eran los elementos más importantes. De la misma forma, la lógica era considerada la herramienta fundamental para reconciliar la teología cristiana con los conceptos filosóficos de Aristóteles y para la enseñanza de las siete artes liberales²⁵. Asimismo, las herramientas lingüísticas que poseían los monjes en México, provenían de tradiciones educativas muy antiguas. Efectivamente, en el viejo mundo, el aprendizaje de segundas lenguas se encontraba desde el *Talmud*²⁶ ('instrucción' en hebreo), pasando por las ideas de Quintiliano²⁷, las universidades persas y árabes²⁸, hasta la movilidad de estudiantes hacia los centros de aprendizaje más avanzados y el empleo de profesores extranjeros en los distintos países de Europa. Tal era la tradición de la que surgieron los primeros profesores de náhuatl.

En la Real y Pontificia Universidad de México, el público que asistía a los cursos de náhuatl estaba compuesto por españoles, tanto misioneros recién llegados que requerían conocer la lengua para incorporarse a la tarea evangelizadora, como criollos que buscaban continuar su educación según la tradición española. Por otra parte, en las escuelas de indios había estudiantes de origen náhuatl (éstos eran introducidos en los principios de la fe a través de las doctrinas y

²⁴ De hecho, es a partir de la obra de *Comenius* que se presentan algunos preceptos y consejos para los profesores. Así, el concepto de FORMACIÓN DE PROFESORES resulta muy reciente.

²⁵ Ver nota 6.

²⁶ El *Talmud* animaba a los padres judíos a enseñar a sus hijos conocimientos profesionales específicos, natación y una lengua extranjera

²⁷ Quintiliano fue un educador romano del siglo I de nuestra Era que retomó los principios griegos como base de la educación en Roma. Él pensaba que el adecuado entrenamiento del orador debía desarrollarse desde el estudio de la lengua (que en su caso era el latín), la literatura, la filosofía y las ciencias, con particular atención en el desarrollo del carácter. Así, la tradición educativa romana transmitió al mundo occidental el estudio de la lengua latina, además de la literatura clásica, la ingeniería, el derecho y la organización del gobierno.

²⁸ Tanto en Persia como en distintas ciudades árabes existían instituciones destinadas al estudio de las ciencias y el lenguaje. Entre éstas se encontraban las Universidad de Al-Qarawiyin, en el Marruecos del año 859 y la Universidad de Al-Azhar en El Cairo del año 970.

devocionarios en náhuatl) e indios de distintas filiaciones etnias que aprendían al mismo tiempo el náhuatl y los dogmas de la religión católica. En este segundo caso, los profesores atendían tanto a hablantes nativos como a estudiantes de distintas filiaciones lingüísticas. Este hecho llama la atención si recordamos que, en el campo de la lingüística aplicada, la enseñanza de una lengua se rige por principios didácticos diferentes, dependiendo si se trata de la lengua materna de los estudiantes o de una segunda lengua. Sin embargo, en aquella época, la enseñanza del náhuatl era un medio para evangelizar y no un fin en sí mismo. Por esa razón, la lengua que sirvió de base para las primeras descripciones lingüísticas, dejó de ser un modelo discursivo pertinente. En efecto, el código lingüístico del náhuatl fue ajustado a un nuevo universo discursivo en el que se explicaban los principios de la religión católica. Al desproveer a los alumnos nativos de su papel de modelos discursivos, eran situados en el mismo plano que los no nativos, es decir, eran "estudiantes de la fe católica en náhuatl". De esta forma, el hecho de ser hablante nativo no representaba ninguna ventaja para convertirse en profesor de la lengua, más bien, ser indio era una enorme desventaja social y política en la sociedad novohispana. Con el paso del tiempo, a medida que la educación de los indios fue avanzando, algunos de ellos obtuvieron logros significativos que admiraban e inquietaban a los propios españoles. Así en 1545 Jerónimo López, consejero del virrey informa al rey de España que los indios que habían sido instruidos en latín se mostraban insumisos frente a las autoridades españolas. A pesar de estos incidentes, en 1558, el virrey Luis de Velasco expresó su intención de instruir a jóvenes indios en el conocimiento del náhuatl con el fin de que fungieran como profesores y difundieran esta lengua entre los numerosos grupos indios. La intención del virrey era reducir la gran variedad lingüística que representaba un gran obstáculo para el desarrollo de la Nueva España.

En 1572, llegaron a Nueva España los primeros integrantes de la Compañía de Jesús que había sido fundada por Ignacio de Loyola 32 años antes. Llegaron con la idea de incorporarse a la misión de evangelización, pero también con el pretexto de reforzar el estudio del

latín en México, pues se consideraba que éste era muy deficiente²⁹. La labor de los jesuitas se dirigió principalmente hacia los territorios del norte de México. En aquellas regiones, los franciscanos habían tenido muchos problemas en la difusión del náhuatl entre los indios. Los jesuitas, lejos de enseñar náhuatl, iniciaron el estudio de las diversas lenguas regionales.

Mientras tanto, la conquista de nuevos territorios seguía adelante. Este hecho provocó que no hubiera suficientes misioneros-profesores para una Nueva España en plena expansión. Para 1574, los sacerdotes seculares y sus sacristanes de extracción india, comenzaron a hacerse cargo de las misiones del centro de México, mientras los sacerdotes regulares abrían nuevas. Como lo consigna Cifuentes (1998) En aquella época, los indios que habían asistido a las escuelas conventuales hicieron uso de materiales evangélicos en náhuatl para leerlos y predicar los domingos y días de fiesta, cuando la población india se reunía en las iglesias (Cifuentes, 1998:141). Este hecho puso, por primera vez, a hablantes nativos en el papel de profesores de su propia lengua. La medida parecía haber tenido consecuencias positivas, como lo mostró la visita que hizo a la provincia de Nueva Galicia el fraile Alonso Ponce, comisario general de los franciscanos en 1584. En ella, Ponce se sorprendió del éxito que había tenido la difusión del náhuatl. Sin embargo, en 1599, Felipe III³⁰ apremió al virrey para que incorporara a las labores educativas a maestros "profesionales" de los idiomas indios. Y es que la rápida expansión del territorio controlado por los españoles, había provocado la improvisación de profesores, además de que algunos misioneros llegaban a las comunidades sin hablar ninguna lengua indígena. Por esta razón el rey insistió en 1603 y en 1619, en la ordenanza de que ningún religioso podía salir en misión sin conocer las lenguas indias. Responsabilizó a la jerarquía eclesiástica de que se desobedeciera a la corona y decretó que todo aquel misionero que no tuviera conocimientos de una lengua indígena, debía ser retirado de su

²⁹ Y ciertamente era un pretexto, pues para esas fechas, la enseñanza del latín también era considerada como muy deficiente en España. En realidad, los jesuitas buscaban incorporar las ideas educativas renacentistas en las escuelas, dentro del espíritu de la Contrarreforma y como respuesta a la creciente influencia del protestantismo,

³⁰ Quien había asumido la corona el año anterior.

puesto de inmediato. El interés que la corona parecía poner en la formación de los profesores de lenguas indígenas se vio modificada radicalmente en unos cuantos años. En efecto, para 1634, el mismo Felipe IV ordenó que la educación de los indios debía ir acompañada con el aprendizaje del español e instruía a los propios sacerdotes para que se hicieran cargo de dicha enseñanza. En 1675, el único heredero asumió el trono tras diez años de regencia de Mariana de Austria. En 1691 el rey Carlos II ordenó que, en cada ciudad de Nueva España, se crearan dos escuelas: una para niños y otra para niñas. Para las aldeas indias, preveía sólo una, en la cual estudiarían niños y niñas en horarios diferentes, en este caso, también se ordenaba que fueran los mismos indios quienes sostuvieran la escuela y a los profesores. Esta ordenanza provocó la creación de dos tipos de profesores: Por una parte, indígenas poco formados que ejercían en las poblaciones indias y que estaban en contacto directo con distintas variantes del náhuatl. Estos debían adaptarse a las carencias materiales propias de comunidades que no podían proveer las condiciones y los materiales de estudio necesarios³¹. Por otra parte, la ordenanza de Carlos II señalaba que la educación superior de los indígenas estuviera a cargo de los frailes. Por lo general, esta educación se daba en los Seminarios y era impartida por misioneros bastante versados en los registros del llamado náhuatl clásico. Algunos de estos profesores estaban en contacto con las novedades didácticas europeas. En esta época, muchos educadores ejercieron una amplia influencia en Europa, como el alemán Wolfgang Ratke, quien inició el uso de nuevos métodos para enseñar de forma más efectiva las lenguas vernáculas, las lenguas clásicas y el hebreo.

Durante el siglo XVIII, se observó una rápida expansión de las instituciones educativas en todo el mundo. Este hecho agudizó el problema de la falta de profesores capacitados que atendieran a un público en crecimiento constante, tanto en Europa como en América. De esta época datan las escuelas dominicales, creadas en Inglaterra

³¹ Para 1713, ante la ineficacia del trabajo en las comunidades indias por parte de sacerdotes-profesores nativos improvisados, el Padre F. Pérez publicó su *Farol indiano y guía de Curas de Indios. Suma de los cinco Sacramentos que administran los Ministros Evangélicos en esta América. Con todos los casos morales que suceden entre los indios en México.*

por el filántropo y periodista Robert Ralkes para beneficio de los muchachos pobres y las clases trabajadoras. Durante el mismo periodo se introdujo el método "monitorial" de enseñanza³², por el que cientos de muchachos podían aprender con un profesor y la ayuda de alumnos monitores o asistentes. Los dos planes abrieron la posibilidad de la educación de masas. Durante ese tiempo, en México eran evidentes los vaivenes de la política lingüística. Durante los años 70' de ese siglo, el virrey Bucareli parecía estar empeñado en obstruir la castellanización de los indios. Por ejemplo, en 1772, exigía que se hiciera un estudio diagnóstico del caso de cada comunidad india, antes de autorizar la enseñanza del español. En 1778, envió una carta al rey señalándole que la falta de profesores capacitados era uno de los principales problemas para implementar la enseñanza del español a los indios de forma masiva. Por esta situación, justificaba que sólo algunos clérigos enseñaran español a los indios en el Colegio de San Gregorio.

El siglo XIX fue el periodo en que los sistemas nacionales de escolarización se organizaron en toda Europa. De la misma forma sucedió en las nuevas naciones independientes de América Latina, especialmente Argentina, Uruguay y México miraron a Europa y a Estados Unidos buscando modelos para desarrollar sus sistemas educativos. En 1822 se introdujeron las primeras escuelas lancasterianas en México. Con este sistema, en algunas comunidades indígenas, la enseñanza del náhuatl quedó en manos de algunos estudiantes que no tenían mucho conocimiento de la lengua y tampoco de la metodología de enseñanza. En 1833, bajo el gobierno de Santa Anna, se promulgó una ley que ponía la educación de todo el país en manos del gobierno federal. Más tarde, El Vicepresidente Gómez Farias nombró una comisión de plan de estudios para llevar a cabo la reforma total en la educación. Tanto la Universidad como los colegios de la ciudad de México fueron abolidos. La reforma incluía la instrucción en español antes que en latín. Las clases de náhuatl se conservaron "más por instrucción que por el uso que se haga de ellas en un país donde la lengua castellana es común a

³² En México, como en otros países, este método fue conocido como el sistema Lancasteriano y sirvió de base para la educación básica durante el siglo XIX e inicios del XX.

todos los miembros de la sociedad"³³. Al descartar de la enseñanza al componente comunicativo de la lengua en la enseñanza, la didáctica se orientó hacia el llamado náhuatl clásico, en perjuicio de las variantes contemporáneas. Esta reforma exigía de los profesores una formación orientada más a la enseñanza de lenguas clásicas que a la de lenguas vivas. A pesar de esta postura, el náhuatl siguió siendo requisito de ingreso a la escuela de ciencia escolástica.

Para mediados del siglo XIX, los estragos de la inestabilidad política en México, de las numerosas guerras y de la pobreza en la que se sumía el país habían afectado profundamente al sistema educativo. Los pocos recursos existentes se dirigieron a la enseñanza del español en las comunidades amerindias. Ignacio Ramírez, gobernador del Estado de México propuso en 1858 que la educación debía mantenerse en torno a la enseñanza del español, aunque reconocía la importancia de los indios y de sus idiomas. Por esta razón propuso un plan de formación de profesores bilingües que atendieran a las zonas indígenas. Como las diferencias económicas, educativas y culturales entre la sociedad general y los indígenas eran muy marcadas, propuso que artesanos, trabajadores, labradores, soldados y sirvientes domésticos aprendieran también la lengua indígena de la zona en que vivían además de la lengua nacional. El náhuatl, por ejemplo, se propuso para Puebla. Según el ilustre maestro, los profesores debían impartir una educación práctica y útil, descartando el análisis de los clásicos por ser ajenos a la vida de las comunidades y sostenía que los indígenas no llegarían a una verdadera civilización, si no cultivaban su inteligencia por medio del instrumento natural del idioma. Ignacio Ramírez instaba a que se publicaran los materiales necesarios para la educación de los indígenas en sus propias lenguas y era promotor de una enseñanza comunicativa de las lenguas amerindias. Fomentando la comunicación, pensaba impulsar la unificación nacional. Para él, los idiomas extranjeros no tenían cabida en los planes de estudio, pues pensaba que era absurdo fomentar la comunicación con el extranjero antes de asegurarla con todos los ciudadanos de México.

³³ "Gómez Farias y la reforma educativa de 1833" *apud* Heath, 1985:106)

Más tarde, durante el mandato de Porfirio Díaz, el positivismo científico, proveniente de Francia principalmente, penetró en muchos ámbitos de la vida nacional. Entre estos en la educación. A finales del siglo XIX, se desarrollaron nuevos métodos de enseñanza y se fundaron algunas Escuelas Normales que formaron profesores para las distintas regiones del país. Algunos de los profesores que ejercerían el magisterio en zonas nahuas, como la Sierra Norte de Puebla, recibían una capacitación en la lengua. De esta forma, para fines de ese siglo, coexistían distintos tipos de profesores de náhuatl: Un primer grupo estaba formado por los profesores de las Universidades y los Seminarios. Se trataba, por lo general de frailes o civiles con una formación lingüística sólida que guiaban su enseñanza con sus investigaciones sobre la estructura de la lengua clásica. Un segundo grupo estaba formado por profesores nativos con cierta escolaridad que enseñaban su variante nativa en las comunidades indias, aunque carecían de una formación docente sólida. Esto provocaba una enseñanza del náhuatl deficiente y una castellanización igualmente ineficaz. En ambos casos, era evidente la falta de una formación específica como profesor de lengua. Los profesores que enseñaban en las propias comunidades hablantes no lograron instruir a los nativos en el conocimiento de su propia lengua ni lograron una castellanización adecuada. De la misma forma, los profesores universitarios, tampoco lograron transmitir a sus alumnos los elementos esenciales de la lengua, como son sus componentes comunicativo y cultural. Esta situación se acentuó a lo largo del siglo XX, hasta llegar al punto en el que el desarrollo de la didáctica del náhuatl requiere hoy de un replanteamiento en la formación de los profesores.

Esta situación contrasta con los cambios de política lingüística que se han gestado a lo largo de los últimos quince años. En efecto, en el ámbito internacional hay cada vez más declaraciones y acuerdos de reuniones cumbre que promueven el conocimiento y el estudio de las lenguas amerindias. De la misma forma, un nuevo marco jurídico determinado por la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de 1999 y la reciente Ley de Derechos Lingüísticos aprobada en México, impone nuevas conductas en el ámbito social y educativo. Este nuevo entorno jurídico plantea además nuevos retos en los campos de la

lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas vivas. En efecto, como señala Flores Farfán (1999), los estudios lingüísticos e históricos sobre las lenguas amerindias tienen un interés científico innegable. Sin embargo, hasta la fecha no han mostrado su utilidad para preservar las lenguas ni para entender los conflictos sociolingüísticos que existen en nuestro país. Tampoco han permitido responder a las expectativas políticas y sociales actuales. De esta forma, una metodología de enseñanza que considere las características sociolingüísticas del náhuatl, exige del profesor una serie de toma de decisiones respecto al qué y cómo enseñar³⁴. Por esto, la formación del profesor ya no puede basarse en el conocimiento de la estructura de una variante de la lengua, sino que debe incorporar elementos de dialectología (sobre todo en el nivel fonológico), pedagogía, psicología, sociolingüística y las nuevas tecnologías entre otras, para construir una manera distinta de enseñar la lengua náhuatl.

Finalmente, en la redefinición de la didáctica del náhuatl, es necesario considerar a la formación de profesores también como un proceso en el que se superponen distintos planos lógicos. Romo (2000) destaca la importancia de la interacción de algunos de ellos como son: el conocimiento de la disciplina en sí misma³⁵, la ideología que sustenta el proceso de formación (formación para qué, a qué nivel y para quién) y finalmente la historia, (la tradición en la formación, los usos y costumbres de la formación disciplinar). Para Romo, la interacción de estos tres planos define la orientación de la formación.

³⁴ Recordemos que, según Kaplan y Baldauf (1997), en el ámbito de la enseñanza, por necesidad se trabaja con versiones estándar de las lenguas de estudio.

³⁵ Entendida aquí como el proceso de adquisición de competencias lingüísticas, comunicativas, culturales y sociales. Esto implica la adopción de modelos descriptivos de la lengua enmarcados en una gramática pedagógica que permita al alumno una interacción verbal en la comunidad nativa.

2. La fonología en el estudio del náhuatl

Actualmente, el náhuatl es la lengua americana mejor descrita, la más estudiada y la que ofrece el material escrito más rico y diversificado³⁶. Sin lugar a dudas, también es la lengua amerindia más frecuentemente empleada en la enseñanza universitaria. Ciertamente, el estudio del náhuatl se ha incluido en numerosas universidades tanto en México como en los Estados Unidos de América desde hace mucho tiempo como una herramienta de investigación en disciplinas tan diversas como la historia, la arqueología, la lingüística o la antropología. Así, en la bibliografía especializada se encuentran descripciones detalladas sobre su estructura y su historia. A pesar de esto, las investigaciones lingüísticas no siempre han resultado de utilidad en la enseñanza de la lengua. Canger (1988) llamó la atención sobre este hecho de la forma siguiente:

[...] Como lingüistas, debemos tratar de presentar los resultados de nuestro trabajo con la lengua náhuatl de una manera suficientemente libre de la jerga técnica y teórica, de tal forma que sea inmediatamente accesible a los estudiantes de otras áreas. (Canger, Op. Cit.:1988:28)

³⁶Efectivamente, en 1988, Ascensión Hernández de León-Portilla registró cerca de 3000 publicaciones sobre el náhuatl. Entre éstas, se encuentran diccionarios y gramáticas elaboradas por los misioneros españoles, textos sobre los tópicos más variados provenientes de los siglos XVI y XVII y algunas descripciones de variantes actuales. A este extenso registro, aún hay que agregar la abundante producción de los últimos quince años, para tener un panorama general del conocimiento sobre esta lengua.

Este encomiable objetivo enfrenta un problema práctico dado el carácter vernáculo de la lengua³⁷. Ciertamente, la falta de una variante estándar obliga a considerar a la dialectología como un elemento significativo en el desarrollo de la metodología de enseñanza. En este sentido, resulta sorprendente que la dialectología del náhuatl haya sido tan poco trabajada, en comparación con otros aspectos de la lengua y la cultura. Este aparente olvido es comprensible si recordamos que, hasta hace poco tiempo, el llamado náhuatl clásico fue considerado como la única forma correcta y original de la lengua en muchos círculos académicos. De esta forma, ninguna variante moderna representaba el menor interés, pues se consideraba que, a fin de cuentas, todas se habían desarrollado (o eran corrupciones) del clásico. Por esta razón, en los primeros estudios sobre el náhuatl contemporáneo, el llamado clásico fue usado como punto de comparación (como en los trabajos de Boas, 1917 y Whorf, 1946).

Otra razón que explica el predominio del llamado clásico es que éste fue, durante mucho tiempo, la única variante bien documentada. Aún hoy, este registro que data de la época de la colonia, por mucho, el preferido como objeto de enseñanza. De esta forma, no fue sino hasta mediados del siglo pasado, que se avanzó en la descripción de distintas variantes modernas. Estos trabajos permitieron establecer relaciones entre algunas formas modernas y las clásicas, además de reconstruir, aunque muy parcialmente, algunos procesos evolutivos de la lengua (sobre todo en el nivel fonológico).

Así, para poder incorporar las variaciones lingüísticas a la enseñanza del náhuatl, es necesario valorar sus diferencias dialectales. Con el objeto de evaluar el papel que juega el elemento fonológico en la delimitación de las distintas variantes y para determinar la manera más apropiada de incorporarla a la enseñanza, a continuación se presenta una síntesis del desarrollo de la dialectología náhuatl.

³⁷ Cabe recordar que el concepto de LENGUA VERNÁCULA ha sido definido como "aquella lengua nativa no estándar de una comunidad lingüística" [Lastra 1997 (1992):34].

2.1 El desarrollo de la dialectología náhuatl

2.1.1 La clasificación tripartita

Canger (1988) recuerda que, en un primer período del estudio de la dialectología náhuatl, se propuso una clasificación que buscaba relacionar las formas lingüísticas de las variantes modernas con la historia prehispánica de los diversos grupos nahuas. Así, con conocimientos muy restringidos sobre las variantes modernas, autores como Sapir (1919), Lehmann (1920), Mason (1940) y Whorf (1946) desarrollaron una clasificación basada en la evolución de los fonemas /-λ/_#, /-t/_# y /-l/_#. Sapir (1919) había considerado que la forma /-λ/_# del náhuatl era derivada, al igual que en los dialectos del sonora y del shoshone, de la forma yuto-azteca */-t/_#. Sin embargo, había postulado que en el náhuatl pipil y en el extinto náhuatl pochuteco, la forma /-λ/_# debía ser considerada como derivada de una */-λ/_# yuto-azteca. Así, propuso:

- 1.- */-t/_# → $\left\{ \begin{array}{l} /-t/_1\# \\ /-λ/_\# / \text{ shoshone, sonora y náhuatl} \end{array} \right.$
- y
- 2.- */-λ/_# → /-t/_2\# / pochuteco y pipil

Más tarde, Lehmann (1920) analizó la propuesta de Sapir y retomó el criterio de la evolución fonológica para la clasificación de las variantes, distinguiendo entre variantes "náhuatl" y "náhuat"³⁸. Según este autor, las formas "náhuat" se encontraban entre los cánticos más antiguos registrados por Sahagún, por lo que consideró que las variantes

³⁸ En esta clasificación, se llama "náhuatl" a las variantes centrales. De la misma manera, se llama "náhuat" a las variantes periféricas. Tanto al pipil oriental como al náhuatl occidental.

caracterizadas por /-t/_# debían ser derivadas directamente del tolteca y por lo tanto, el "náhuatl" debía derivar del "náhuat". Lehmann rechazaba la idea de Sapir respecto a la existencia de una forma yuto-azteca */-λ/_#. Consideraba que, era precisamente la forma */-t/_# la que permitía relacionar a las distintas variantes con el antiguo náhuatl (el tolteca). Para este autor, no había una forma yuto-azteca */-λ/_# que hubiera evolucionado en /-t/_#, sino al revés. De cualquier forma, así surgió la primera clasificación entre el "náhuatl" (variantes centrales) y el "náhuat" (tolteca, extinto náhuatl de Pochutla, Oax., náhuatl pipil de Guatemala, El Salvador, nicarao de Nicaragua). Posteriormente, Whorf (1939) retomó la clasificación de variantes "náhuat" y "náhuatl" y separó al extinto náhuatl de Pochutla, Oax en una categoría aparte³⁹. El criterio para esta separación ya no era de carácter fonológico. El autor consideraba que la inteligibilidad con el extinto pochuteco era menor que entre todas las otras variantes. Whorf también introdujo, por primera vez, en una nota a pie de página, un comentario sobre un grupo de variantes centrales que presentan la forma /-l/_# en lugar de /-λ/_#, dando origen a la división básica entre variantes "náhuatl", "náhuat" y "náhuatl".

2.1.2 La clasificación tetradilectológica

Los trabajos descriptivos desarrollados durante los años 40' y 50' del siglo pasado⁴⁰, permitieron conocer de forma más precisa algunos rasgos dialectales. Por ejemplo, Key (1952) publicó "Algunas observaciones preliminares de la distribución dialectal del náhuatl en el área Hidalgo-Veracruz-Puebla". En este trabajo, el autor se basó en las variantes de seis localidades, para describir algunas diferencias fonológicas y fonéticas como son:

³⁹ Mason (1923) hasta llegó a considerarlo como una lengua distinta al náhuatl.

⁴⁰ De esta época son los trabajos sobre las variantes de Guerrero y Puebla de Weitlaner (1940, 1943, 1946, 1947) y McQuown (1941, 1942). De esta época, datan también diversos trabajos elaborados por misioneros del Instituto Lingüístico de Verano, como los de Pittman para Tetelcingo (Mor.), Law para Mecayapan (Ver.), McKinlay y Key para Zacapoaxtla (Pue.), entre otros.

- la realización de /-V/_n#
- la realización de /-w/_C#
- la presencia de /b/, /d/, /g/
- la oposición entre /-ʎ/_# y /-t/_#
- la variación [-ʎ]_# ~ [-l]_#
- la distinción [ʔ] y /ʔ/
- la variación [u] ~ [o]

El autor presentó mapas con isoglosas que describían la distribución de cada forma. Desafortunadamente, el estudio no incluyó una clasificación de las variantes, ni una explicación sobre la distribución. A pesar de esto, el estudio mostró que la variación dialectal del náhuatl moderno, era mucho más compleja de lo que se había considerado. De esta forma, con más datos de campo sobre las variantes modernas, Hasler (1961) consideró que la clasificación tripartita era inexacta. Este autor juzgó inapropiado basarse en un rasgo único para construir la clasificación (la variación fonológica de uno de los morfemas del absoluto). Por otra parte, llamó la atención sobre el hecho de que existen formas modernas en las que hay una alternancia entre [-l]_# y [-ʎ]_#. Más aún, argumentó que en un mismo sistema, se pueden encontrar formas como [ʎakaʎ], [ʎakal], [lakaʎ], [takaʎ]. Este autor utilizó, por primera vez, el criterio de alternancia sincrónica de las formas para clasificar a las variantes modernas. Propuso una clasificación en cuatro áreas, que comúnmente se conoce como "tetradiialectología", considerando aspectos fonológicos y morfológicos:

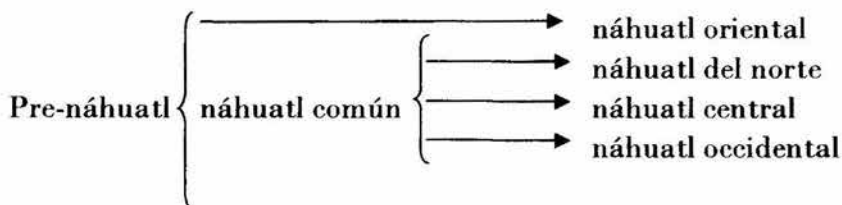


FIGURA 2: Clasificación de las variantes modernas del náhuatl según Hasler (1961)

Según Canger (1988), esta clasificación tiene la virtud de ser bastante simple y clara. A pesar de esto, la autora señala que el trabajo de Hasler incurre en defectos que hacen poco sustentable su propuesta⁴¹. En esta clasificación, se utilizaron criterios fonológicos, morfológicos y léxicos. Aunque no logró convencer a muchos lingüistas, sí logró llamar la atención sobre la necesidad de incluir criterios distintos en la determinación de la dialectología del náhuatl moderno.

2.1.3 Las clasificaciones más recientes

Yolanda Lastra es, quizá, la autora que ha desarrollado el trabajo más importante respecto a la dialectología del náhuatl. En efecto, en un primer trabajo titulado "Apuntes sobre dialectología náhuatl", examinó las clasificaciones de Whorf y de Hasler, a la luz de un conjunto de datos de campo reunidos sobre distintas variantes. La comparación que hizo sobre datos fonológicos y sobre algunos elementos gramaticales, así como de una pequeña lista de vocablos procedentes de setenta y siete localidades, llevó a la autora a diseñar una tipología que se acerca a la propuesta de Whorf. Sin embargo, señala:

Todavía hoy es prematuro tratar de hacer una clasificación lingüística, pues la situación dialectal que salta a la vista al examinar el material y localizarlo, es sumamente compleja y habría que completar los datos antes de aventurarse a una verdadera clasificación. Lo que aquí se presenta no es más que una tipología (Lastra, 1974:384)

De esta forma, con criterios fonológicos, léxicos y gramaticales diversos, Lastra propone la clasificación siguiente:

⁴¹ En particular, Canger señala el hecho de que no haya señalado con precisión las localidades que muestreó. Además, en el trabajo de Hasler, no se explican las características de los cuestionarios empleados. Finalmente, se le reprocha a este autor el haber omitido hacer referencia a los trabajos descriptivos existentes sobre las regiones estudiadas.



FIGURA 3: Clasificación de las variantes modernas del náhuatl, a partir de Lastra (1974)

De hecho, la autora retoma la división tripartita básica y enfatiza la diferencia entre el extinto pochuteco y el resto de las variantes.

Más tarde, Campbell y Langacker (1978) en su trabajo titulado "Proto-Aztecán Vowels", analizaron las vocales de cinco variantes y su valor fonológico en el yuto-azteca. Este análisis los llevó a proponer una clasificación en la que se sitúa al extinto náhuatl de Pochutla más alejado del resto de las variantes. En esta propuesta, llama la atención la inclusión del llamado náhuatl clásico:

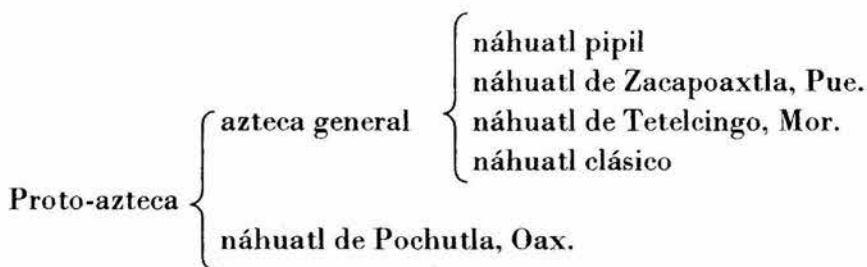


FIGURA 4: Clasificación de las variantes modernas del náhuatl, a partir de Campbell y Langacker (1978).

La diferencia principal entre Whorf, Lastra, Campbell y Langacker por una parte y la propuesta de Hasler por la otra, radica en la clasificación de la extinta variante de Pochutla, Oaxaca. Mientras que la mayoría de los autores lo sitúan como una variante distinta, Hasler

(1961) lo consideró como una variante del náhuatl pipil. Sin embargo, este mismo autor publicó en 1976 "La Situación Dialectológica del Pochuteco", en este trabajo, el autor presentó una elaborada explicación de series de cambios fonológicos y de la distribución de las variantes modernas relacionándolas con datos históricos de las migraciones de los distintos pueblos nahuas. El autor concluyó que el extinto pochuteco debía estar más emparentado con el náhuatl occidental.

Finalmente, Yolanda Lastra publicó en 1986 *Áreas dialectales del náhuatl moderno*. Se trata de una síntesis del trabajo de campo de distintos investigadores efectuado en diversas localidades desde Durango en el norte hasta El Salvador en el sur. El análisis de los datos incluye comparaciones de aspectos fonológicos, morfológicos y léxicos. Finalmente, la autora propone una clasificación preliminar de cuatro áreas que son:

- Área central
- Área oriental
- Área occidental
- Área Huasteca

Cada área se subdivide, a su vez, en áreas más precisas, aunque la autora aclara:

Después de examinar los datos recogidos a través de siete años hay que reconocer que la respuesta no es fácil. No existe suficiente profundidad temporal como para que se observen áreas claramente delimitadas. Si a esto se le agrega el hecho de la Conquista que interrumpió, por así decirlo, el desarrollo normal de los hechos históricos, la situación se hace más confusa. Hay zonas donde el náhuatl se ha extinguido dificultando la selección de los puntos en una red más o menos sistemática. Hay otras áreas en donde el náhuatl fue llevado por los españoles.[...] Ha habido, además, incontables migraciones antes y después de la Conquista.

Todos estos factores son normales para alguien que se interese en dialectología, pero como ya hemos dicho, la dialectología propiamente dicha de la lengua náhuatl está por hacerse. (Lastra, 1986:189)

Así las cosas, al revisar las distintas propuestas sobre la clasificación de las variantes del náhuatl, resulta evidente una orientación constante hacia la reconstrucción de los procesos evolutivos de la lengua⁴², con la excepción del trabajo de Lastra (1986). Asimismo, es evidente que el aspecto fonológico sigue siendo clave en el estudio de la dialectología. En efecto, a pesar de que los trabajos más recientes (como los de Lastra, 1986 y Canger, 1988) coinciden en la conclusión de que no es posible determinar los criterios lingüísticos que permitan delimitar las variantes modernas del náhuatl, y a pesar de que los criterios morfológicos y léxicos se han incorporado al análisis dialectológico, la fonología ha permanecido como el elemento central en la comprensión de la variedad dialectal de esta lengua. Por esta razón, podemos afirmar que la comprensión de las diferencias dialectales, pasa forzosamente por una comprensión básica de la diversidad fonológica de la lengua. Más precisamente: es necesaria una explicación de las relaciones sistémicas entre las distintas variantes fonológicas, para poder desarrollar una metodología didáctica.

La elaboración de este tipo de explicaciones debe partir del análisis de una muestra diversificada de las variantes actuales. Al mismo tiempo, esta construcción debe tomar en cuenta las necesidades de enseñanza. En efecto, en la elaboración de este tipo de explicaciones, resulta importante atender a dos aspectos: En primer lugar, considerando que el objetivo es la enseñanza de la lengua y no su análisis lingüístico, es necesario evitar asumir al llamado náhuatl clásico como modelo descriptivo. Ciertamente, hay que recordar que éste es, como señaló Michel Launey, una *lengua literaria en la época de la Conquista. Cuatro siglos más tarde, no hay evidentemente ningún lugar en donde se hable exactamenteste náhuatl, que es una lengua muerta* (Launey, 1992:7). En segundo lugar, resulta necesario elaborar explicaciones incluyentes que no asuman, como modelo lingüístico, a una variante moderna en particular. Efectivamente, hay que recordar que la selección de una

⁴² Este objetivo de investigación, legítimo por demás, resulta poco útil cuando se trata de desarrollar una didáctica del náhuatl. Cabe recordar que, desde hace varias décadas, la dimensión comunicativa de la lengua ha tomado un papel central en la enseñanza. Por esta razón, la elaboración de los sílabos requiere de explicaciones sobre las variaciones dialectales en términos sistémicos más que diacrónicos.

variante como modelo lingüístico básico, rebasa el ámbito académico, pues tiene implicaciones sociolingüísticas y políticas muy importantes, sobre todo cuando los hablantes nativos participan en la enseñanza de su lengua. Por estas razones, y siguiendo la propuesta de Lastra (1986) respecto a la clasificación de las variantes modernas, en el presente estudio se incluyen los sistemas siguientes:

- náhuatl de Durango
- náhuatl de Michoacán.
- náhuatl de la Huasteca.
- náhuatl de la Sierra norte de Puebla
- náhuatl del sur de Veracruz.
- náhuatl del centro de Guerrero.

Adicionalmente, hay que considerar que el llamado náhuatl clásico ha sido un objeto tradicional de enseñanza y que algunas variantes modernas del área central son descendientes directas de éste. Por estas razones, también se incluye en la muestra como si se tratara de una variante de la lengua. La descripción fonológica de estas siete variantes, ha sido abordada en distintas épocas y por autores diferentes. A continuación se revisan estas fonologías con el fin de definir los criterios comparativos más pertinentes.

2.2 Las variantes fonológicas del náhuatl

La fonología es, quizás, el aspecto más estudiado de esta lengua. Ciertamente, a lo largo de la historia, es posible documentar numerosos trabajos que abordan el estudio del sistema fonológico desde distintos enfoques. Estos estudios pueden ser clasificados con base en su objetivo de la siguiente manera: A) Los estudios que abordan las relaciones entre los sonidos (principalmente del clásico) y los distintos sistemas de escritura. En estos trabajos, es común que los autores recurran a comparaciones constantes entre los sonidos del náhuatl y los del español⁴³. B) Los estudios comparativos de carácter tipológico o que

⁴³ Como ejemplos, están los trabajos de Brinton (1886), Hunt (1904) y (1921), González Casanova (1932), García-Conde (1933), Confield (1934), Ibarra de Anda (1935), un

buscan determinar proto-formas fonológicas⁴⁴. C) Los estudios sobre aspectos específicos de la fonología⁴⁵. D) Los estudios de descripción fonológica de distintas variantes modernas⁴⁶. A pesar de esto, son escasos los trabajos que abordan las explicaciones de la variación dialectal de la fonología en términos sistémicos. Cabe recordar que es precisamente a partir de las relaciones sistémicas en una lengua, que se construyen los sílabos necesarios para la elaboración de programas de estudio. Por esta razón, a continuación se analizan los trabajos existentes sobre la fonología de las siete variantes arriba citadas, con el fin de evaluar la posibilidad de establecer estas relaciones.

2.2.1 Los rasgos fonológicos del náhuatl clásico

Cabe recordar que el llamado náhuatl clásico es en realidad una síntesis de los registros elaborados por los misioneros españoles durante los siglos XVI y XVII en el área central de México. Esto significa que se trata de un registro escrito, no oral. A pesar de esto, los materiales de estudio, incluyen explicaciones del nivel fonológico⁴⁷. De la misma forma, cabe señalar que en el registro de las formas orales, los misioneros-lingüistas usaron un sistema ortográfico poco sistemático⁴⁸. Para Vázquez (1977) este hecho representa un obstáculo:

trabajo anónimo en el que se describe el sonido de cada letra del alfabeto mexicano (1950), el trabajo de Dávila (1954), etcétera

⁴⁴ Como ejemplos, están los trabajos de Belmar (1912-1914), Hasler (1960), Langacker (1976), Campbell y Langacker (1978), Dakin (1979) y Sullivan (1980).

⁴⁵ Por ejemplo, estudios sobre el acento (Hasler, 1954, Barret, 1956, Bright, 1960, Seiler, 1965, Munro, 1977), la alternancia de fonemas (Swadesh, 1954. Seiler y Zimmermann, 1962, Campbell, 1976), procesos fonológicos específicos (Cambell y Karttunen, 1976), las consonantes nasales (Cambell y Karttunen, 1976), el saltillo (Pury-Toumi, 1980), etcétera.

⁴⁶ Por ejemplo, el de Rojas (1927) para la fonología del náhuatl de Cholula, Pue., los de McQuown (1942) y Robinson (1969) para la fonología del náhuatl de la Sierra Norte de Puebla, los de Law (1955) y Wolgemuth y Gonzalez (1969) para Mecayapan, Ver., los trabajos de Pittman (1961) y Geoffroy (1968-1975) para la fonología del náhuatl de Tetelcingo, Mor., el de Goller, Goller y Waterhouse (1974) para los fonemas de Orizaba, Ver., etcétera.

⁴⁷ como Garibay (1940), Anderson (1973) y Andrews (1975).

⁴⁸ En efecto, como señala Hernández de León-Portilla (1982) en el estudio introductorio al *Vocabulario manual de las lenguas mexicana y castellana* de Pedro de

Los textos nahuas en que se basan todas las fuentes antes mencionadas están escritas con una ortografía no sistemática y por lo tanto, la naturaleza fonética de los datos es bastante difícil de dilucidar (Vázquez, 1977:6)

A pesar de estos factores, la autora definió una matriz de rasgos para explicar la fonología del clásico con base en los postulados de la fonología generativa. Su descripción incluye un inventario de quince consonantes y ocho vocales que son representativos del llamado clásico:

	p	t	k	k ^w	ç	ʎ	ç̃	s	s̃	m	n	l	w	y	h
Consonántico	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
Vocálico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Sonorante	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Anterior	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	-	-	-
Coronal	-	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-
Alto	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	+	-
Bajo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
Posterior	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Redondeado	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Nasal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-
Lateral	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Continuante	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+
Soltamiento retardado	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Sordo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-
Estridente	-	-	-	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-

Cuadro 1: Rasgos distintivos para las consonantes del náhuatl clásico a partir de Vázquez (1977)

Arenas, la variabilidad en la escritura del náhuatl en esta obra, es acompañada por una variabilidad en la escritura castellana propia de aquella época.

	a	a:	e	e:	i	i:	o	o:
Consonántico	-	-	-	-	-	-	-	-
Vocálico	+	+	+	+	+	+	+	+
Alto	-	-	-	-	+	+	-	-
Posterior	+	+	-	-	-	-	+	+
Bajo	+	+	-	-	-	-	-	-
Redondeado	-	-	-	-	-	-	+	+
Largo	-	+	-	+	-	+	-	+

Cuadro 2: Rasgos distintivos para las vocales del náhuatl clásico a partir de Vázquez (1977)

2.2.2 Los rasgos fonológicos del náhuatl de Durango

La información sobre el náhuatl de Durango es realmente escasa si la comparamos con la de otras variantes modernas. La bibliografía sobre esta zona data del trabajo de Preuss (1924).⁴⁹ Además de los trabajos de tipo etnográfico, destacan dos estudios con una orientación lingüística más formal. El primero es el de Valiñas (1981), quien elaboró un trabajo descriptivo sobre el náhuatl de la Sierra Madre occidental. Éste autor presenta un análisis fonológico basado en los criterios de la gramática generativa.

Para definir los elementos fonológicos de la variante de Durango, Valiñas se basó en los trabajos de lingüística diacrónica elaborados por de Campbell y Langacker (1978), Canger (1978) y Dakin (1979). Con estos datos que han permitido reconstruir algunas formas fonológicas del proto-náhuatl, el autor eliminó el elemento // que no existe en esta variante y define la siguiente matriz de rasgos:

⁴⁹ Este autor registró un texto sobre el significado mítico y etnológico de la estrella matutina en San Pedro Jícora. Para esta variante, está también el trabajo de Barlow y Smisor (1943), quienes rescataron un texto de 1563 proveniente de la comunidad de Nombre de Dios. En este texto, los indígenas se dirigen al rey de España para exponerle los servicios que habían prestado a la Corona. Finalmente está el trabajo de Sánchez-Olmedo (1980), quien analizó un cuento recogido por Elsa Ziehm en San Pedro Jícora.

	p	t	k	k ^w	ç	ç̃	s	s̃	m	n	l	w	y	h	i	e	a	o
Sonorante	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Consonántico	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Vocálico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+
Anterior	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Coronal	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Alto	-	-	+	+	-	+	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-
Posterior	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+
Bajo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-
Continuante	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Soltamiento retardado	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nasal	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Lateral	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Redondeado	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-

Cuadro 3: Rasgos fonológicos del náhuatl de Durango a partir de Valiñas (1981)

El segundo trabajo de corte lingüístico es de Canger (2001), se trata de una descripción de la lengua de los mexicaneros de la Sierra Madre occidental. En este trabajo, la autora presenta un sistema fonológico sustancialmente diferente al de Valiñas (1981). En efecto, la autora registró formas lingüísticas en las que se presenta la forma vocálica /w/ y los sonidos /f/, /b/, /d/, /g/, /r/ y /r/. De la misma forma, no registra los fonemas /k^w/ y /ç/. Es evidente que Canger consideró un habla que ha incorporado formas provenientes del español. Este criterio es muy importante cuando se trata de enseñar una lengua basándose en su dimensión comunicativa. Por esta razón, y considerando que éste es el trabajo más completo sobre la llamada lengua de los mexicaneros, en el presente trabajo se considera a la propuesta de Canger (2001) como representativa de la variante.

Así, se define un sistema con cinco vocales y dieciocho consonantes⁵⁰:

⁵⁰ En el presente trabajo, los fonemas /ç/ y /k^w/ que no incluyó Canger (2001), son incorporados al análisis a partir de su existencia en otras variantes.

p	t			č	k	
b	d				g	
f	s			s		h
m	n					
	l	r	r			
w				y		

Cuadro 4: Inventario de fonemas consonánticos de la variante de Durango, a partir de Canger (2001)

i		u
e		o
	a	

Cuadro 5: Inventario de fonemas vocálicos de la variante de Durango, a partir de Canger (2001)

En este trabajo, la autora presenta los cuadros de fonemas con base en un arreglo estructural, sin hacer explícitos los rasgos articulatorios que permiten definir cada fonema.

2.2.3 Los rasgos fonológicos del náhuatl de la Huasteca

El náhuatl de la Huasteca es bien conocido. Efectivamente, el estudio sistemático de esta variante se inició en el siglo XIX con el "Arte" elaborada por Sandoval (1810). Desde entonces, las obras en náhuatl de la Huasteca han incluido los más distintos tópicos. Por ejemplo, existen registros de cuentos, leyendas y crónicas⁵¹, además de textos de corte evangélico como los elaborados por los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano⁵². Finalmente, existe un conjunto de

⁵¹ Como ejemplos, están los trabajos de Stiles (1978), Beller y Beller (1979), Martínez (1979), De la Cruz (1980), Sánchez (1980)

⁵² Como ejemplos de estos materiales están: El Santo Evangelio según San Juan (Dale, 1938), Los cantos religiosos (1974-1976), el Antiguo Testamento (1974-1979), Hechos sobre los apóstoles (1975-1976) y el Evangelio según San Marcos (1975-1979), publicaciones todas de la llamada "Biblioteca Mexicana del Hogar"

trabajos dedicados a la descripción lingüística de esta variante⁵³. En este grupo destacan los trabajos de Ricardo Beller y Patricia Cowan de Beller quienes son, sin duda, los autores que más han trabajado esta variante⁵⁴. Por ser la descripción más completa sobre la fonología de esta variante, en el presente trabajo se incluye el sistema fonológico propuesto por Beller y Cowan (1979), el cual contempla un inventario de dieciocho sonidos consonánticos y ocho vocálicos:

p	t	č	k	k ^w	ʔ
			g		
	ç				
	s	š			h
m	n				
	l				
	ʎ				
w	y			W	

Cuadro 6: Inventario de fonemas consonánticos de la variante de la Huasteca, a partir de Beller y Cowan (1979)

i	e	a	o
i:	e:	a:	o:

Cuadro 7: Inventario de fonemas vocálicos de la variante la Huasteca, a partir de Beller y Cowan (1979)

Los criterios con los que estos autores describen el sistema fonológico de esta variante están basados en la fonología estructural.

⁵³ Este grupo comprende el trabajo de Galván y García (1974) en el que se abordan algunas consideraciones sobre el sustantivo, los trabajos de los Heriberto y Teresa García Salazar en los que analizan algunos aspectos sobre el adjetivo (1974), una breve gramática (1974), además de un estudio sobre los verbos *-yawí* 'ir' y *-wala* 'venir' (1975). Finalmente, podemos incluir en este grupo al vocabulario elaborado por de Stiles (1980), el cual incluye algunas explicaciones gramaticales.

⁵⁴ Su obra incluye una guía de conversación con frases en náhuatl y español agrupadas por temas (1973), la cual fue reeditada tres veces (la última en 1977), un método de enseñanza de esta variante (1979), recopilaciones y análisis de cuentos de la zona (1979) y un estudio gramatical completo (1979), en el cual incluyen tanto a la variante oriental como a la occidental del náhuatl de la Huasteca.

2.2.4 Los rasgos fonológicos del náhuatl de Guerrero

El náhuatl de Guerrero es una variante bien conocida desde hace mucho tiempo. Los trabajos sobre esta región son abundantes y se pueden clasificar en tres categorías según su tópico principal: En primer término, están los trabajos de apoyo a la evangelización, muchos de los cuales fueron elaborados por los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano⁵⁵. Otros trabajos sobre el náhuatl de Guerrero son textos, cuentos y narraciones que presentan datos históricos o etnográficos muy variados. Este material es especialmente abundante y comprende historias de algunos pueblos de la región⁵⁶. En otras obras, los autores describen algunos aspectos mágicos o de la vida cotidiana de las comunidades⁵⁷. También hay trabajos de descripción lingüística propiamente dicha, aunque la fonología es un tema más bien limitado⁵⁸. También hay trabajos que han analizado algunos procesos morfológicos, comparando esta variante con el llamado náhuatl clásico, como en el estudio de Bartholomew y Mason (1980). Finalmente, Valiñas (1980) estudió el llamado náhuatl de los pastores que se habla en Guerrero. Como sistema fonológico representativo de esta región, en el presente trabajo se considera la propuesta que elaboraron Ramírez y Dakin

⁵⁵ Como ejemplos están: El Nuevo Testamento editado en 1925 por las United Bible Societies, el Antiguo Testamento, publicado por la llamada Tipografía indígena en 1958, El Evangelio según San Marcos de la Sociedad Bíblica de México (1957), algunos cantos cristianos editados por la Tipografía indígena (1957), Himnos sagrados inspirados en la Biblia, obra del ILV (1975) y Alabanzas a Dios de la llamada Biblioteca Mexicana del Hogar (1975-1980). Esta obra fue reeditada bajo el sello del ILV en 1980.

⁵⁶ Como ejemplos, están los trabajos de Weitlaner y Weitlaner (1943), McQuown y Barlow (1947), Gutierrez Tibón (1960), McKinlay (1964), Ek (1972), Barrios, (1975), Mason y Mason (1975), Loranca (1975), Rocha (1975), Dehouve (1978), etcétera.

⁵⁷ Ejemplo de estos trabajos, son los de Barlow (1945), Weitlaner (1961). Además están algunos trabajos etnográficos (Dehouve, 1975-76), la narración sobre un casamiento (Loranca, 1976), la crónica de un juicio (Ek, 1977), la carta de los indígenas de Iguala al virrey Luis de Velasco (publicada por Miguel León Portilla, 1980) y la narración de una visita para pedir a la novia en Xalitla (Ramírez y Dakin, 1980).

⁵⁸ Entre estos estudios, se cuenta la fonología de Ixcatepec publicada por McQuown (1941), una descripción lingüística de la comunidad de Atoyac, elaborada por Weitlaner (1948), así como los vocabulario del náhuatl de Iguala (Kutscher, 1958) y Xalitla (Ramírez y Dakin, 1976).

(1979) para la comunidad de Xalitla. Este sistema considera 13 consonantes y ocho vocales:

p	t	č	k	kʷ	ʔ
	s	š			
m	n				
	ɺ				
	l				
w		y			

Cuadro 8: Inventario de consonantes del náhuatl de Guerrero, a partir de Ramírez y Dakin (1979)

i	e	a	o
i:	e:	a:	o:

Cuadro 9: Inventario de fonemas vocálicos del náhuatl de Guerrero, a partir de Ramírez y Dakin (1979)

Por tratarse de un vocabulario, las autoras no incluyen una descripción fonológica propiamente dicha. Las explicaciones se limitan a señalar la forma en que se pronuncian los grafemas utilizados en la obra.

2.2.5 Los rasgos fonológicos del náhuatl de Michoacán

Los datos sobre el náhuatl de Michoacán son realmente escasos si los comparamos con los de otras variantes modernas. De la misma forma, la gran mayoría de los trabajos sobre esta variante han sido elaborados por misioneros del Instituto Lingüístico de Verano⁵⁹. También hay textos de importancia literaria y etnográfica provenientes de esta zona⁶⁰. La descripción lingüística de esta variante, data de los textos que publicaron Merrifiel *et al* en 1960. Se trata de una serie de oraciones que incluyeron los autores como ejemplos en un manual de morfología y sintaxis. Este material se siguió reimprimiendo hasta 1974. William Sischo es, quizá, el autor más importante para comprender la

⁵⁹ Como ejemplos están las publicaciones que hizo la llamada Biblioteca Mexicana del Hogar entre 1970 y 1978 sobre algunos "Hechos de los apóstoles" y el trabajo coordinado por Eugene Nida entre 1972 y 1979 en el cual se presenta el Evangelio según San Marcos en ocho variantes dialectales del náhuatl moderno.

⁶⁰ Como ejemplo, están los cuentos publicados por Juan, Flores y Campanela (1973).

variante del náhuatl de Michoacán. En efecto, su obra de registro de cuentos y sus traducciones de material evangélico es muy amplia⁶¹ y su obra lingüística también resulta fundamental. Ésta comienza con un estudio en colaboración con Robinson (1969), sobre la estructura de las cláusulas, le siguen sus trabajos de descripción gramatical publicados en 1977 y 1979. Además, se encuentran los trabajos de Valiñas (1979, 1981) en los que se aborda el estudio de distintas variantes occidentales.

De esta forma, es en los trabajos de Sischo y Valiñas en los que se encuentra un análisis fonológico formal. Valiñas (1981) se basa, al igual que para el náhuatl de Durango, en los trabajos diacrónicos de Campbell y Langacker (1978), Canger (1978) y Dakin (1979), con los cuales se definen los rasgos fonológicos del proto-náhuatl. A partir de estas propuestas, el autor elimina el elemento // que no existe en esta variante y define la misma matriz presentada en el cuadro 3. Por su parte, Sischo (1979) presenta un sistema fonológico compuesto por veintiún sonidos consonánticos y cinco vocálicos. Es evidente que éste autor registró formas espontáneas que incluyen elementos provenientes del español y que se han asimilado al náhuatl de la región. Por esta razón, se puede considerar que la propuesta de Sischo es representativa de la variante. Se trata de un sistema de veintiún sonidos consonánticos y cinco vocálicos:

p	t	ç	ç̃	k	k ^w	ʔ
b	d			g		
	s					
						h
m	n		ɲ			
	l	r				
w			y			
W			Y			

Cuadro 10: Inventario de fonemas consonánticos de la variante de Michoacán, a partir de Sischo (1979)

⁶¹ Este autor publicó en 1964 el Evangelio según San Marcos en náhuatl de Michoacán. En la bibliografía aparece también la publicación de un cuento popular que registró en 1967 y un cuento popular de esta zona que registró Flores (1973) y otros cuatro de Aquino (1974), todos con la asistencia lingüística y editorial de Sischo.

i		u
e		o
	a	

Cuadro 11: Inventario de fonemas vocálicos de la variante de Michoacán, a partir de Sischo (1979)

La descripción fonológica del náhuatl de Michoacán que presenta Sischo (1979), está elaborada con base en los criterios de la fonología estructural.

2.2.6 Los rasgos fonológicos del náhuatl de la sierra norte de Puebla

La variante de Puebla, es una de las mejor conocidas después del llamado náhuatl clásico⁶². La bibliografía data desde el siglo XVII e incluye los tópicos más variados. En efecto, en primer lugar podemos distinguir un conjunto de materiales de temas religiosos. En pocas variantes se pueden encontrar un número tan abundante de textos de apoyo a la tarea evangelizadora como en el náhuatl de Puebla. Ciertamente, por una parte están los textos elaborados por la Iglesia católica y por otra parte los materiales del Instituto Lingüístico de Verano. Todos estos materiales han contribuido a acrecentar un acervo muy amplio que incluye: catecismos, confesionarios, relatos e historia bíblicas, pasajes del Antiguo y Nuevo testamentos, así como doctrinas, relatos y evangelios diversos⁶³, etcétera. En segundo término, existen

⁶² Es importante señalar que al hablar del "náhuatl de Puebla" se hace una generalización muy grande. En efecto, si comparamos las variantes del centro (Cholula) con las del Valle de Tehuacan y con las de la Sierra, encontraremos que pertenecen tipológicamente a áreas diferentes. A pesar de este hecho, en la bibliografía muchos autores sólo califican a su trabajo como náhuatl de Puebla. Para el presente trabajo, la variante que resulta relevante es la de la Sierra, que es, además una de las más estudiadas.

⁶³ Aquí se incluye la Doctrina de San Ignacio publicada por el Obispado de Puebla en 1841, los pasajes de la vida de Cristo de la Biblioteca Mexicana del Hogar (1977), el evangelio según San Marcos de la Sociedad Bíblica de México (1954), las epístolas de

trabajos que registran textos con valor etnográfico, histórico y geográfico⁶⁴. Por otra parte, en las distintas variantes poblanas se han producido algunos materiales de apoyo a la educación⁶⁵. De la misma forma, se han colectado textos que tienen que ver con el cuidado de la salud⁶⁶.

Otro tema recurrente en los trabajos del náhuatl de Puebla es el registro de cuentos y leyendas⁶⁷. También existe un grupo de trabajos en los que se aborda el estudio de la lengua en sí misma⁶⁸, siendo las

San Juan publicadas por Key (1955), "Cuatro cosas que Dios quiere que tu sepas" de la Tipografía indígena (1960), Cartas del apóstol san pablo a los tesalonisenses, de la Sociedad Bíblica de México (1960), El Evangelio según San Marcos, publicado por la misma sociedad en 1962. Otros textos de este grupo son La vida de Jesucristo, de la Tipografía indígena (1962), la Epístolas de Santiago, San Juan y San Judas, publicadas por la Sociedad Bíblica de México (1966), Una Carta del Apóstol San Pablo a los tesalonisenses y otra carta de Santiago, publicadas por la misma sociedad (1968). El texto sobre los hechos de los apóstoles de la Biblioteca Mexicana del Hogar (1970), las Epístolas de San Pablo, de la misma biblioteca (1972) y un Relato moralizante que López (1975) publicó con la asistencia de Brockway.

⁶⁴ Así tenemos a Lombardo Toledano (1931) con un trabajo sobre los datos geográficos y etnográficos de la Sierra, una Monografía de la Sierra de Tellez-Girón (1942-1964), un discurso ante la cámara de diputados pronunciado por Tenorio (1943), dos versiones del Himno Nacional de 1952 y 1963, una reconstrucción geográfico-política del reino de Cozcatlán de Cook de Leonard (1974), leyendas sobre creencias sobrenaturales de la Sierra de Knab (1976) y un folleto con consejos regionales para mejorar las técnicas agrícolas de Brockway y Santos (1980).

⁶⁵ como cartillas para alfabetización (SEP, 1946. Key, 1954. Robinson, 1964. Brockway, 1968. Robinson, Robinson, Mills y Wendell, 1972), libros de texto (Mora Suárez, 1980), libros de lectura y hasta textos sobre las vidas de los héroes de la independencia (Key y Ritchie, 1950)

⁶⁶ Así tenemos los trabajos de Barrios (1952) sobre cómo curar enfermedades, las descripciones de las enfermedades más comunes en la zona (Key y Ritchie, 1953. Key, 1965) y algunos consejos para combatir el bocio (Brockway, 1955).

⁶⁷ Entre estos textos, están la historia de Cholula (Preuss, 1937), la historia de un señorío de Puebla (Meguin, 1942) y numerosos cuentos (Conde, 1945. McKinlay, 1946, 1948, 1965. Ramírez, 1950. Key, 1952, 1954. Imprenta indígena, 1955. Horcaditas, 1963. Robinson, 1964, 1967. Santos, 1978. Chamoux, 1980). Además de narraciones de la vida cotidiana (Monteyano, 1950. Horcaditas y Cruz, 1960, Brockway, 1962, 1963. Key, 1964 y Carrasco, 1971).

⁶⁸ Estos estudios datan de 1934, cuando Barra y Valenzuela colectó datos para una dialectología del náhuatl de Puebla. De la misma forma, Key (s/f) elaboró un estudio

gramáticas más completas las de Robinson (1970) y Brockway (1979). La fonología también ha sido objeto de estudio sistemático en trabajos como los de Key (1953) y Brockway (1963, 1979). Por su precisión y claridad, en el presente trabajo se considera la propuesta Brockway (1979) como representativa de esta variante. Este autor consideró un sistema de 15 consonantes y cuatro vocales:

p	t	ʔ	č	k	kʷ	ʔ
	s		s			
m	n					
		ɺ				
		l				
w			y			

Cuadro 12: Inventario de fonemas consonánticos de la variante de la Sierra Norte de Puebla, a partir de Brockway (1979)

i	o
e	a

Cuadro 13: Inventario de fonemas vocálicos de la variante de la Sierra Norte de Puebla, a partir de Brockway (1979)

Las descripciones de Brockway (1979) están basadas en los criterios de la fonología estructural tradicional.

2.2.7 Los rasgos fonológicos del náhuatl del sur de Veracruz

Las distintas variantes del náhuatl de Veracruz, han sido objeto de estudio desde hace mucho tiempo. Los primeros trabajos que

comparativo de seis variantes del náhuatl tomando como base la variante de Xalacapan. También Franco (1946, 1954) analizó distintos términos de la toponimia de la zona. Para esta variante, existen diversos vocabularios como los de Key (1953), Key y Ritchie (1953, 1963) y Hasler (1954-1955).

abordaron la lengua de esta zona, se destinaron al análisis de la toponimia (Chimalpopoca, 1854 y Mena 1911). A partir de entonces, se han sucedido distintas obras, principalmente en las variantes de las zonas Huasteca, Tuxtlas y del Sur del Estado. Como en otras variantes, algunos de los textos son materiales de apoyo a la evangelización elaborados por los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano⁶⁹. De la misma forma, se encuentran trabajos que recogen cuentos, narraciones y textos con valor etnográfico o literario⁷⁰. Además, los vocabularios y cartillas tienen una gran tradición en el Estado⁷¹. Por otra parte, los trabajos de descripción lingüística propiamente dicha, comprenden principalmente los niveles fonológico y sintáctico⁷². Ciertamente, los análisis fonológicos en las distintas regiones del Estado, han sido recurrentes. De esta manera, para el presente trabajo, se ha considerado la descripción de García de León (1976) como representativa del sur del Estado. Se trata de un sistema que consta de 19 sonidos consonánticos y ocho vocálicos:

⁶⁹ Entre estas obras, están las de la Sociedad Bíblica de México y las de la llamada Biblioteca Mexicana del Hogar. Se trata de epístolas de San Pedro, San Juan y San Judas (1960), San Lucas (1975), carta del Apóstol San Pablo a los tesalonisenses (1972), publicadas todas en la variante de Mecayapan, además de un texto titulado "Jesús es poderoso" (1975).

⁷⁰ Este conjunto de obras es especialmente abundante. Comprende los *Versos en dialecto mexicano por un poeta de Tzizapa* publicados por Ochoa Lobato (1937) y Williams (1968). También se cuentan los textos registrados por Cruz (1954), Torres (1954), Williams (1954), Medellín (1955) y García Salazar (1974) también en la Huasteca. Asimismo, están los cuentos y narraciones provenientes del sur del Estado y que fueron publicados por el Instituto Lingüístico de Verano (1967), Law (1967), García de León (1968), (1969) y (1976) y Wolgemuth (1971). Para el centro del estado, se encuentran trabajos de Reyes García (1974), (1975), (1976) y Burnham (1980).

⁷¹ Se trata de vocabularios como los de Onorio (1924), Weitlaner (1954), Reyes García (1974), el alfabeto de Wolgemuth (1965) y las cartillas de Law y Kita (1946) que se siguieron reimprimiendo por más de diez años.

⁷² La fonología del Istmo ha sido abordada por Law (1955) y (1958), Hasler (1958), Wolgemuth (1969) y García de León (1976). La del centro del estado, ha sido descrita por Hasler (1958), Law (1958) además de Goller, Goller y Waterhouse (1974). De la misma forma, se han estudiado aspectos específicos como la saturación del verbo, abordada por Hasler (1958) y Law (1958), además de un análisis de los verbos *-yawí* 'ir' y *-wala* 'venir' elaborado por García Salazar (1975).

p	t	k	
b	d	g	
	ʃ	ç	
f	s	ʂ	h
m	n	ɲ	
	l	r	
w			y

Cuadro 14: Inventario de fonemas consonánticos de la variante del sur de Veracruz a partir de García de León (1976)

i	e	a	o
i:	e:	a:	o:

Cuadro 15: Inventario de fonemas vocálicos de la variante del sur de Veracruz a partir de García de León (1976)

La descripción fonológica de García de León (1976) está basada en los principios de la fonología estructural tradicional.

2.3 La variación en los sistemas fonológicos

Para explicar los sistemas fonológicos de cada variante, algunos autores utilizan los criterios descriptivos de la fonología estructural tradicional, otros se basan en los criterios de la fonología generativa y otros más sólo explican las diferencias existentes entre los sonidos del español y los del náhuatl. Esta diversidad de modelos descriptivos ha provocado que un mismo sonido sea descrito de formas muy diferentes. Por otra parte, esta variedad en los modelos descriptivos impide la elaboración de una explicación general y única del sistema fonológico del náhuatl. Hay que recordar que en el campo de la enseñanza de lenguas, es necesario definir un sistema fonológico básico que permita al estudiante aprender a pronunciar la lengua correctamente, sea cual sea el criterio de evaluación.

HACIA UNA DIDÁCTICA DEL NÁHUATL

Clásico	Durango	Huasteca	Guerrero	Michoacán	Sierra Norte de Puebla	Sur de Veracruz
/p/						
/t/						
/k/						
/kʷ/	No existe	/kʷ/			No existe	
/ɸ/	No existe	/ɸ/				
/ʎ/	No existe	/ʎ/	No existe	/ʎ/	No existe	
/ç/						
/s/						
/s/			No existe	/s/		
/m/						
/n/						
/ɲ/						
/w/						
/y/						
/h/		No existe	/h/	No existe	/h/	
No existe	/b/	No existe		/b/	No existe	/b/
No existe	/d/	No existe		/d/	No existe	/d/
No existe	/g/	/g/	No existe	/g/	No existe	/g/
No existe	/f/	No existe				/f/
No existe	/r/	No existe				
No existe	/r/	No existe		/r/	No existe	/r/
No existe		/ʀ/			No existe	
No existe			/p/	No existe	/p/	
No existe			/Y/	No existe		
No existe		/W/	No existe	/W/	No existe	
/a/						
/a:/	No existe	/a:/	No existe		/a:/	
/e/						
/e:/	No existe	/e:/	No existe		/e:/	
/i/						
/i:/	No existe	/i:/	No existe		/i:/	
/o/						
/o:/	No existe	/o:/	No existe		/o:/	
No existe	/u/	No existe		/u/	No existe	

Cuadro 16: Comparación de los sistemas fonológicos de siete variantes del náhuatl

Cuando se trata de lenguas internacionales, los sonidos que se enseñan son los de la llamada lengua estándar⁷³. En el caso del náhuatl, la inexistencia de un estándar obliga a construir una explicación fonológica que considere estas diferencias dialectales. De la misma forma, es necesario presentar una visión incluyente de los sonidos de la lengua. En el cuadro 16 se presentan las diferencias fonológicas de las siete variantes presentadas anteriormente. Si analizamos estas diferencias desde la óptica de la fonología estructural tradicional, reconoceremos que cada sistema se construye a partir de criterios descriptivos específicos que lo definen y lo delimitan al mismo tiempo. Las explicaciones elaboradas desde esta perspectiva, han llevado a la idea de que algunos sistemas son "más completos" que otros o que algunos han sido más "corrompidos" por el español que los demás. Sin embargo, hay que recordar que todos los sistemas lingüísticos tienen los elementos que necesitan, ni más ni menos. Por eso, no se puede decir que a alguna variante "le faltan" o "le sobran" sonidos. De esta forma, las explicaciones didácticas sobre la fonología del náhuatl no pueden basarse en una comparación contrastiva de las variantes dialectales. Es necesario analizar las diferencias fonológicas desde un enfoque incluyente que permita al alumno desarrollar una visión amplia de los procesos que existen en la lengua.

⁷³ Rara vez se hace referencia explícita a una variedad específica como: inglés británico, americano, australiano; francés parisino, quebequense, etcétera.

3. Hacia una fonología didáctica del náhuatl

3.1 La fonología en la enseñanza de lenguas

Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas se basó en la memorización de modelos gramaticales y en ejercicios de traducción de textos. La pronunciación se enseñaba sólo para hacer lecturas en voz alta. De esta forma, la enseñanza de los sonidos era considerada como un complemento en el aprendizaje de la gramática. Más tarde, basada en la lingüística estructural, la enseñanza de lenguas incorporó descripciones precisas de los distintos planos de la lengua, incluyendo al sistema fonológico. El correcto aprendizaje de las unidades fonológicas era considerado como parte importante de la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos que permitirían al alumno desenvolverse en un medio lingüístico diferente. Posteriormente, Larsen-Freeman y Long [1994 (1991)] recuerdan que las primeras investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas, se ocuparon fundamentalmente de la adquisición de la sintaxis y de las llamadas formas lingüísticas de la estructura profunda que proponía la lingüística transformacional. En estos estudios, las unidades léxicas, los fonemas y los morfemas, tenían interés sólo por su relación con la sintaxis. El objetivo de esos estudios era llegar a explicar cómo los alumnos desarrollaban su COMPETENCIA LINGÜÍSTICA en una segunda lengua⁷⁴.

⁷⁴ En la teoría generativa, la COMPETENCIA LINGÜÍSTICA o *COMPETENCE*, se refiere al conocimiento gramatical que tiene un hablante/oyente ideal sobre su lengua. De la misma forma, la ACTUACIÓN o *PERFORMANCE* se refiere al comportamiento lingüístico de los individuos y está determinada por su competencia más una serie de factores no lingüísticos como son las actitudes sociolingüísticas, los factores psicológicos y

Finalmente, otros estudios sobre adquisición de segundas lenguas se han orientado a comprender el desarrollo de la COMPETENCIA COMUNICATIVA en los alumnos, aunque el concepto mismo ha resultado controversial. En efecto, para algunos autores como Oller (1976) y Perkins (1978), la competencia comunicativa es una cualidad unitaria e indivisible. Estos autores argumentan que existe una relación tan estrecha entre las habilidades verbales y no verbales usadas en la comunicación, que deben considerarse como un todo⁷⁵. Por otra parte, Cummins (1980, 1981), Canale y Swain (1980), Larsen-Freeman (1981) y Bachman y Palmer (1985) consideran que la competencia comunicativa desarrollada por los alumnos de lenguas, es una variable global que consta de varios componentes⁷⁶, las diferencias entre estas dos concepciones resultan evidentes cuando se proponen las formas más adecuadas para evaluar la competencia comunicativa en el aula. A pesar de las diferencias conceptuales, en el campo de la enseñanza, Larsen-Freeman y Long [1994 (1991)] señalan que existe un cierto consenso respecto a cómo lograr que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa en el

fisiológicos involucrados en la producción lingüística, etcétera. Por otra parte, la COMPETENCIA COMUNICATIVA propuesta por Hymes (1960), buscaba incorporar el aspecto etnográfico del lenguaje. Así, una oración no sólo es gramatical o agramatical, sino también es apropiada o no al contexto y al evento comunicativo en que es usada.

⁷⁵ Estos autores argumentan su propuesta en el análisis de distintos instrumentos psicométricos utilizados en la medición del Coeficiente Intelectual.

⁷⁶ Estos componentes varían según los autores: Para Cummins (1980), existe una competencia comunicativa cognitiva/escolar que se puede apreciar mediante las evaluaciones de lectura, escritura, comprensión y producción. Paralelamente habría una dimensión independiente compuesta por el acento, la fluidez oral, y la competencia sociolingüística. De la misma forma, Canale y Swain (1980) consideran tres componentes: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Para estos autores, tener competencia estratégica significa que el hablante posee un repertorio de estrategias comunicativas de las que puede valerse para compensar los errores en la producción lingüística. Para Larsen-Freeman (1981) la competencia comunicativa incluye cinco aspectos: un conocimiento de la forma lingüística, una competencia pragmática/funcional, un conocimiento de los distintos significados del léxico y de las cláusulas, un conocimiento de los modelos interactivos y una competencia estratégica. Finalmente, Palmer (1985) identifica dos tipos de competencia de rango superior (organizativa y pragmática) y cuatro de tipo subordinado (gramatical, discursiva, locutiva y sociolingüística)

aula. Ciertamente, la mayoría de los métodos de enseñanza modernos proponen actividades para desarrollar cuatro habilidades más o menos independientes entre sí (escuchar, hablar, leer y escribir). De la misma forma, los métodos actuales proponen ejercicios en los que se abordan los distintos planos de la lengua (vocabulario, fonología, morfología, sintaxis, semántica). De esta forma, en la actualidad, la fonología es considerada como un saber que permite al alumno desarrollar sus habilidades de escuchar y hablar en la lengua.

Por otra parte, la inclusión del sistema fonológico dentro de los métodos de enseñanza con enfoque comunicativo, exige del profesor una formación profesional que le permita tomar decisiones prácticas frente a la noción de NORMA LINGÜÍSTICA⁷⁷. En efecto, enseñar una lengua presupone que el profesor puede apreciar las producciones orales de sus alumnos y que les puede dar los elementos necesarios para juzgar sus propias capacidades lingüísticas. De esta forma, si el profesor invoca una norma de pronunciación única, ésta se traduce en una exigencia a los alumnos de un nivel ideal, es decir, del "bien hablar". Finalmente, también es común que el profesor confunda la norma con la estructura del sistema fonológico, olvidándose de que las producciones orales se determinan también por ciertas convenciones o normas que permiten seleccionar una variante y de un registro determinado conforme a una situación de comunicación dada. Estas convenciones también permiten evaluar el discurso mismo y su papel respecto a los discursos de los otros. Poder definir una apreciación sobre la variante oral utilizada, implica un entrenamiento del profesor en el conocimiento y la práctica de diferentes variantes. En esa perspectiva, Boyer, Butzbach y Pendax (1990) recomiendan que el profesor en formación trabaje sobre distintas variantes, pues consideran que este trabajo redundará siempre en la

⁷⁷ A partir de Richards, Platt y Platt (1997), la noción de norma lingüística se define como aquella variante, forma, palabra, o aquel rasgo, significado o giro que es considerado como correcto, adecuado y como representante legítimo del sistema para una comunidad determinada. En la enseñanza de lenguas internacionales, por lo general la norma lingüística se refiere a la variante estándar. La noción resulta relevante en el campo de la evaluación ya que, como recuerda Millot, J. F. (1982), evaluar presupone que el profesor cuenta con un modelo conceptual que le permite distinguir una producción "correcta", de aquella que no lo es.

creación de una habilidad perceptiva y de una disposición a escuchar. Asimismo, el profesor en formación, al trabajar con diferentes variantes, desarrolla una concentración auditiva y un placer por oír y escuchar. Estos aspectos tienen una importancia particular, ya que las diferencias fonológicas entre las variantes vivas constituyen un reto en el desarrollo de la didáctica.⁷⁸

3.2 Elementos para una descripción fonológica general

Las descripciones y las clasificaciones de los fonemas del náhuatl se han basado en estudios de variantes particulares. Por esta razón, los rasgos fonológicos utilizados no han mostrado un criterio claro de pertinencia para entender el sistema fonológico general de la lengua ni su variabilidad dialectal. Esto ha provocado una visión confusa y hasta contradictoria de la fonología del náhuatl. Por ejemplo, Goller, Goller y Waterhouse (1974), caracterizan a los elementos /p/, /t/, /k/ como sordos sin tomar en cuenta que estos fonemas tienen variantes sordas y sonoras⁷⁹. Asimismo, en los trabajos de Canger (1988) y Brockway (2000) la descripción del sistema fonológico se limita a señalar las diferencias entre los sonidos del náhuatl y los del español. De esta forma, siguiendo los criterios descriptivos particulares para cada variante, la elaboración de un inventario general de los fonemas del náhuatl, resultaría siempre parcial. Efectivamente, en las variantes donde no existe cantidad vocálica, el fonema /a/ resultaría hipercaracterizado si se

⁷⁸ En efecto, a pesar de los estudios diacrónicos, los estudios sobre distintas variantes del náhuatl no han permitido construir una fonología general de la lengua. Esto es importante porque, en la enseñanza de lenguas vivas, se destaca el papel comunicativo y cultural de la lengua, por eso se enseñan "estados de la lengua", no procesos evolutivos.

⁷⁹ Ávila (1974) nos recuerda una regla básica en la definición de los fonemas y alófonos de cualquier sistema fonológico: Los rasgos pertinentes para la definición de un fonema, lo son también para la definición de sus alófonos. De esta forma, si en el náhuatl se define a los fonemas /p/, /t/ y /k/ como sordos, todos sus alófonos deben tener esta característica. Entonces, la definición de las formas /b/, /d/ y /g/ como sonoros en algunas variantes modernas, plantean una disyuntiva importante: o bien, no son alófonos de los fonemas sordos, o deberíamos pensar en una descripción que permita definirlos como tales.

describiera como [- largo], puesto que no se opone a otro fonema [+ largo]. También, en los sistemas donde no existe la oposición /l/ : /r/ el fonema /l/ no tendría por qué describirse como [+lateral], puesto que no se opone a otro fonema [-lateral] de la misma clase. Finalmente, el sonido /h/ sólo se caracterizaría como [+ continuo] en aquellas variantes en las que se distingue de /ʔ/. Es por estas razones que la construcción de una fonología útil para la enseñanza, no puede basarse en descripciones contrastivas de distintos segmentos fonológicos referidos a variantes específicas. La enseñanza del náhuatl requiere de una fonología que permita explicar las propiedades de los sonidos utilizados en una variante determinada (propiedades fonéticas), además de sus propiedades gramaticales y psicológicas (propiedades fonémicas sistemáticas). Por eso resulta indispensable basarse en una visión amplia e incluyente de las variaciones dialectales del náhuatl, ante la ausencia de un registro estándar.

Así, debemos recordar que Chomsky y Halle [1979 (1968)], postularon que toda teoría lingüística (que no una descripción fonológica) debe tener un nivel de adecuación explicativa y permitir la selección y evaluación de las fonologías descriptivas más adecuadas. El nivel de adecuación explicativa motiva la elección de la mejor fonología adecuada descriptivamente⁸⁰. Para lograr encontrar este nivel de adecuación, estos autores consideran necesario crear una forma de evaluación de los análisis fonológicos en el marco de una teoría lingüística general. Por esta razón, se requiere un procedimiento de evaluación que diga cuál es la mejor fonología adecuada descriptivamente.

Siguiendo a Chomsky y Halle [1979 (1968)] y a Hyman (1981) recordamos que los sonidos de una lengua son unidades compuestas por rasgos sonoros inherentes, prosódicos y contextuales, y no entidades

⁸⁰ En fonología generativa, un análisis fonológico es adecuado a nivel observacional si registra correctamente los datos sobre los que está basado y los organiza de forma compacta. Una fonología es adecuada a nivel descriptivo si, además de ser adecuada a nivel observacional, da cuenta del conocimiento que tiene un hablante de su lengua, es decir, de su competencia lingüística.

indivisibles. Cada sonido contiene rasgos fonológicos específicos que determinan su forma fonética en todos los contextos en que ocurre. Estos rasgos descriptivos no pueden ser elegidos arbitrariamente en cada palabra, ya que si representamos los datos léxicos por medio de notaciones arbitrarias de rasgos, no podríamos explicar cómo las formas fonéticas similares están sujetas a las mismas reglas. Es un hecho significativo en los sistemas fonológicos que los segmentos se agrupan en clases naturales definibles fonéticamente y esto lo efectúan tanto en las entradas como en los resultados de las reglas fonológicas. Para revelar la motivación fonética o la naturalidad de un cambio y un entendimiento completo de un proceso fonológico, es necesario establecer las reglas en términos de rasgos. Sólo así se puede establecer un procedimiento de evaluación que distinga entre generalizaciones en términos de rasgos y clases naturales y generalizaciones no significativas en términos lingüísticos. De este modo, el propósito de los rasgos distintivos es proveer de clases naturales apropiadas para entender la variación fonológica sistemática. Además, la relación entre una clase natural y el número de rasgos necesarios para especificarla sugiere una métrica de simplicidad. Es decir, a medida que una clase es más general o inclusiva, la notación para ella también es más general y por lo tanto, se necesitan menos rasgos para especificarla. Al disminuir la complejidad de la notación, se refleja directamente un mayor grado de generalización. Entonces, los rasgos distintivos también sirven para categorizar los segmentos contrastivos (fonemas sistemáticos) de una lengua.

Chomsky y Halle distinguen explícitamente dos funciones de los rasgos distintivos: por un lado, tienen una función clasificatoria, en la que captan los contrastes fonológicos de una lengua. En esta función son binarios, esto es que pueden tener sólo dos valores opuestos [+R] o [-R], que indican si el atributo está presente o no. Por otro lado, los rasgos están diseñados para describir el contenido fonético de los segmentos derivados de las reglas fonológicas y en esta función son escalas físicas y no tienen la propiedad de ser binarias. (Chomsky y Halle 1979 (1968):297-298).

3.3 Los rasgos distintivos de los sonidos del náhuatl

En el campo de la fonología generativa se ha propuesto un esquema universal de los rasgos fonéticos inherentes a cualquier lengua y que representan las capacidades fonéticas humanas. Hyman (1981) analizó críticamente las ideas de Trubetzkoy, Martinet, Jakobson, Sapir, Pike y Firth, creando el fondo teórico y práctico necesario para comprender y analizar los fenómenos fonológicos en general. De este amplio repertorio, quince rasgos resultan pertinentes para describir los sonidos del náhuatl. A continuación se presentan éstos, siguiendo el orden de las diferentes clases propuestas por Chomsky y Halle [1979 (1968)].

3.3.1 Los rasgos de clase mayor

De manera simple, la elocución se puede reducir a una sucesión de aperturas y cierres alternativos del aparato fonador. Jakobson fue el primero en proponer una clasificación que permitiera diferenciar entre consonantes, vocales, líquidas y elementos de transición. Por tratarse de rasgos fonéticos universales, se presentan en las distintas variantes del náhuatl.

3.3.1.1 El rasgo sonorante

Los sonidos sonorantes son aquellos producidos con una configuración de la cavidad vocal que posibilita la sonorización espontánea. Las obstruyentes son producidas por una configuración de la cavidad que hace imposible esta sonorización. La sonorización espontánea se suprime cuando el paso del aire se ve constreñido de forma importante. Este será el resultado de constricciones más radicales que las que se encuentran en los elementos de transición [y] y [w]. Por lo tanto, los sonidos formados por una constricción mayor que la de los elementos de transición, (es decir, oclusivas, fricativas y africadas) serán no sonorantes, mientras que las vocales, elementos de transición, consonantes nasales y líquidas serán sonorantes.

3.3.1.2 El rasgo consonante (no silábico)⁸¹

Los sonidos consonánticos se producen con una obstrucción importante en la región medio-sagital del aparato vocálico. Los sonidos no consonánticos están producidos sin más obstrucción. Es importante señalar que la obstrucción debe ser al menos tan marcada como la que se encuentra en las consonantes fricativas y además debe estar localizada en la región medio-sagital de la cavidad. Por lo tanto, este rasgo distingue a las líquidas y a las consonantes, tanto nasales como no nasales, de los elementos de transición y vocales. Mientras que las vocales se producen normalmente cuando el dorso de la lengua está situado a cierta distancia del paladar, las consonantes se producen cuando éste se encuentra lo bastante próximo al paladar para producir la obstrucción requerida.

3.3.1.3 El rasgo vocálico (silábico)

Los sonidos vocálicos se producen en la cavidad oral con una constricción máxima que no pasa de la que se encuentra en las vocales altas [i] y [u] y con las cuerdas vocales de modo que permitan la sonorización espontánea. Los sonidos no vocálicos incumplen una de estas condiciones, o las dos al mismo tiempo. Por lo tanto, los sonidos vocálicos son las vocales y líquidas sonoras, mientras que los elementos de transición, las consonantes nasales y las obstruyentes, así como las vocales y líquidas sordas, no son sonidos vocálicos.

⁸¹ Chomsky y Halle [1979 (1968)] propusieron una clasificación entre sonidos vocálicos y consonánticos que permite formar cuatro grupos de sonidos (consonantes, vocales, líquidas y elementos de transición). Hyman (1981) destacó que en las descripciones fonológicas de la estructura léxica de una lengua, cuando se anota una estructura CVCV, la C representa tanto a una consonante como a una líquida o a un elemento de transición. Por esta razón, el autor prefiere diferenciar a las consonantes, líquidas y elementos de transición frente a las vocales. El criterio es que estos sonidos no constituyen nunca el núcleo o cima de una sílaba, en tanto que las vocales siempre son silábicas.

3.3.2 Los rasgos de cavidad

El enfoque más ampliamente extendido en la clasificación de los sonidos consonánticos es el que se basa en la localización de las constricciones que producen los sonidos. En el náhuatl, se pueden explicar muchos sonidos, siguiendo los rasgos de cavidad propuestos por Chomsky y Halle [1979 (1968)].

3.3.2.1 El rasgo anterior

Los sonidos anteriores se producen con una obstrucción localizada delante de la región palato-alveolar de la boca. Es decir, delante del punto en el que se articula la [Ṣ]. De esta forma, se dice que las vocales formadas sin constricción de la cavidad oral, son siempre no anteriores. Las consonantes y las líquidas son anteriores cuando se forman con una obstrucción localizada más adelante que la de la [Ṣ]. Las consonantes que en la fonología estructural se describen como palato-alveolares, palatales, velares o glotales, son consecuentemente no anteriores, mientras que las labiales, dentales y alveolares sí lo son.

3.3.2.2 El rasgo coronal

Los sonidos coronales se producen con el dorso de la lengua elevado con respecto a su posición neutral. La clasificación fonética basada en este rasgo no es evidente por sí misma. Las denominadas consonantes dentales, alveolares y palato-alveolares son coronales, como también lo son las líquidas que se articulan con el dorso de la lengua.

3.3.2.3 El rasgo posterior

Los sonidos posteriores se producen retrayendo el cuerpo de la lengua en relación a la posición que ocupa en posición neutral. Por ejemplo, las consonantes en las que la constricción primaria se forma con el cuerpo de la lengua y no con la punta, son posteriores. Es decir, aquellas que son al mismo tiempo no coronales, y no anteriores (palatales, velares, glotales, etcétera).

3.3.2.4 El rasgo alto⁸²

Los sonidos altos se producen elevando el cuerpo de la lengua por encima del nivel que ocupa en la posición neutral, los sonidos no altos se producen sin dicha elevación.

3.3.2.5 El rasgo bajo

Los sonidos bajos se producen bajando el cuerpo de la lengua por debajo del nivel que ocupa en posición neutral. Los sonidos no bajos se producen sin dicho descenso.

3.3.2.6 El rasgo redondeado

Los sonidos redondeados se producen con un estrechamiento de la apertura interlabial. El redondeamiento se puede manifestar en todos los tipos de sonidos, tanto en vocales como en elementos de transición, los sonidos posteriores frecuentemente son redondeados, aunque Chomsky y Halle [1979 (1968)] consideran que esa relación no es obligatoria.

3.3.2.7 El rasgo nasal

Los sonidos nasales se producen con el velo bajo, de modo que permita el paso del aire a través de la nariz, los sonidos no nasales se producen con el velo levantado, de modo que el aire sólo puede salir por la boca. Los sonidos nasales más comunes son los sonorantes nasales anteriores [m] y [n], donde la nasalización se superpone sobre una articulación implosiva, es decir, sobre la [b] y [d] respectivamente.

⁸² En la clasificación de Chomsky y Halle (1968) los rasgos "alto" y "bajo" no se presentan en oposición binaria. Esto permite que, teóricamente, se contemple la existencia de sonidos [+ alto, + bajo] que son imposibles, pues no se puede elevar el cuerpo de la lengua por encima de la posición neutral y al mismo tiempo bajarlo en relación a ese nivel. De la misma forma, se pueden describir sonidos [-alto, +bajo] como la faríngeas, [+alto, -bajo] como los sonidos palatales y velares y [- alto, -bajo] como las uvulares.

3.3.2.8 El rasgo lateral

Este rasgo está limitado a los sonidos consonánticos coronales. Los sonidos laterales se producen bajando la sección media de la lengua a los dos lados, o a uno solo, permitiendo, por consiguiente, que el aire se escape de la boca discurriendo cerca de los dientes molares, en los sonidos no laterales, no permanece abierto ninguno de estos pasos laterales. La lateralidad es compatible con los sonidos vocálicos (líquidos) como con los no vocálicos, la única diferencia reside en el hecho de que los sonidos líquidos se articulan con un paso más amplio y menos obstruido que los laterales no vocálicos.

3.3.3 Rasgos de modo de articulación

Otros rasgos importantes para describir en los sonidos del náhuatl se refieren a la manera en que el sonido es producido por los órganos articulatorios. Es decir, si se interrumpe el paso del aire, si éste escapa con una fricción o libremente, etcétera.

3.3.3.1 El rasgo continuo

Al producirse los sonidos continuos, la constricción primaria del aparato vocálico no llega a estrecharse hasta el punto de bloquear la corriente del aire, en las oclusivas ésta de hecho se bloquea. Entre las no continuas, se encuentran las plosivas (nasales y orales), las africadas y las oclusivas glotales, así como varios tipos de sonidos que no sólo presentan cierre en la constricción primaria, sino también en las suplementarias.

3.3.3.2 El rasgo emisión retardada

Existen básicamente dos maneras de emitir una oclusión en el tracto bucal: o instantáneamente como en la plosivas o con retraso como en las africadas. Durante la emisión retardada se genera una turbulencia en el tracto bucal de tal manera que la fase de emisión de las africadas es muy similar, acústicamente, a la de las fricativas con las que están emparentadas.

3.3.4 Rasgos de fuente

Chomsky y Halle [1979 (1968)] clasificaron a los rasgos de presión, sonorización y estridencia bajo este rubro. Para la descripción de los sonidos del náhuatl sólo resulta pertinente el rasgo sonoro.

3.3.4.1 El rasgo sonoro

Para que vibren las cuerdas vocales es necesario que el aire fluya a través de ellas. Si la corriente de aire tiene la suficiente fuerza, aparecerá la sonorización, a condición de que las cuerdas no estén tan separadas como en la respiración o en el susurro. No es preciso que la glotis se cierre o se constriña para que aparezca la sonorización, sólo es necesario que la glotis no esté muy abierta.

3.3.5 Rasgos prosódicos

Los rasgos de acento, tono y longitud fueron considerados por Chomsky y Halle [1979 (1968)] a pesar de que no desarrollaron una explicación precisa de cada uno de ellos. En ocasiones, las diferencias prosódicas no son rasgos evidentes. Siguiendo a Hyman (1981), podemos decir que estos rasgos tienen una realidad psicológica que es reconocida por los hablantes nativos (y por los lingüistas). La cuestión estriba en saber cómo los hablantes nativos "conocen" (de forma tácita, no necesariamente verbalizada) las diferencias simbólicas de tipo prosódico que presenta su lengua. Para la descripción de los sonidos del náhuatl, sólo resulta pertinente el rasgo de la cantidad vocálica que se presenta en algunas variantes modernas.

3.3.5.1 El rasgo largo

En el náhuatl, los sonidos largos son siempre vocálicos. Una vocal larga se distingue por el prolongamiento en su emisión. Esta distinción tiene una función simbólica en algunas variantes del náhuatl moderno.

3.4 Hacia una fonología pedagógica del náhuatl

La elaboración de una fonología útil en la enseñanza del náhuatl, debe considerar la diversidad dialectal de la lengua. Por esta razón, resulta necesaria la construcción de un sistema fonológico amplio y general, es decir, de un DIASISTEMA. El concepto fue definido por Weinreich (1970) como un sistema teórico, construido por el lingüista a partir de dos o más sistemas cualesquiera con similitudes parciales. Este concepto demostró su utilidad en trabajos como el de Trudgill (1974), quien construyó un sistema teórico con una base subyacente común, a partir del cual explicó las diferencias fonológicas entre variantes del norte de Inglaterra. De esta forma, un diasistema consta de un sistema de elementos fonológicos subyacente único (los diafonemas) y un número variable de reglas de transformación. Estas reglas permiten especificar el ordenamiento articulatorio de una clase de sonidos particular y representan una base para explicar la realización de los elementos fonológicos.

Por otra parte, Ávila (1974) señala que, al construir sistemas generales o diasistemas, se ignoran las estructuras de las variedades constituyentes. Esto significa que la ubicación de los fonemas en sus respectivos sistemas no es relevante. Tal vez esta consideración pueda interpretarse como una limitante, pues las propiedades fonológicas se definen a partir de sus rasgos sonoros, prosódicos y contextuales. Sin embargo, hay que considerar que la construcción del diasistema se basa en los sistemas fonológicos ya definidos para cada variante. Esto significa que cada fonema debe haber sido definido como tal considerando sus características contextuales. En otras palabras, en el diafonema no se toma en cuenta la ubicación de los fonemas porque esta característica corresponde a otro nivel de análisis.

Otra propiedad del diasistema es que no se basa en el sistema fonológico de una variante en particular. Esta característica resulta importante en el caso del náhuatl, pues siendo una lengua vernácula, no existe una variante reconocida por los hablantes nativos como "estándar" que pueda servir de base para una descripción fonológica general. También permite deslindar el trabajo lingüístico de los

conflictos provocados por las actitudes sociolingüísticas de los hablantes nativos que han dificultado la toma de decisiones lingüísticas y educativas. Ciertamente, Durie y Ross (1996) señalan que este sistema teórico representa una norma general de pronunciación, en la cual se incorporan todas las posibles distinciones de un número determinado de variantes de la lengua. Finalmente, Matthews (1997) señala que el diasistema se define con base en un número determinado de unidades abstractas (diafonemas) establecidas "independientemente de los acentos o dialectos" (Matthews, 1997:98).

Para ejemplificar de manera concreta la forma de concebir un diasistema fonológico, Ávila (1974) propone el siguiente caso: Sean dos variantes de una lengua dada, en las cuales a los fonemas /a :/ : /a/ en la primera variante, corresponden sólo al fonema /a/ en la segunda. Para la definición de los elementos del diasistema, se utiliza el número máximo de fonemas en oposición simbólica. Por lo tanto, se consideran como diafonemas //a:// y //a ://⁸³, donde

$$//a :// \longrightarrow \begin{cases} /a :/ / S_1 \\ /a/ / S_2 \end{cases}$$

y

$$//a// \longrightarrow \begin{cases} /a/ / S_1 \\ /a/ / S_2 \end{cases}$$

⁸³ Ávila (1974) pone entre barras dobles a los elementos del diasistema o diafonemas para diferenciarlos de los fonemas, a los que coloca entre barras simples.

En donde se interpreta que /a/₁ es diferente de /a/₂, pues en el caso de que /a/₂ se oponga bilateralmente a /a:/, el fonema /a/₁ correspondiente a la primera variante, no necesita ser caracterizado con el rasgo [-largo], como /a/₂.

3.4.1 Un diasistema fonológico del náhuatl

Siguiendo el trabajo de Ávila (1974), para proponer el inventario general de los diafonemas del náhuatl, el presente trabajo está basado en siete sistemas que son: náhuatl clásico (S₁), náhuatl de Durango (S₂), náhuatl de la Huasteca (S₃), náhuatl del centro de Guerrero (S₄), náhuatl de Michoacán (S₅), náhuatl de la Sierra Norte de Puebla (S₆) y náhuatl del Sur de Veracruz (S₇)⁸⁴. Esta selección tiene por objeto conformar una muestra muy diversificada de la lengua. Para describir los fonemas de cada sistema, se ha considerado que los rasgos distintivos no se contrapongan con los que podrían encontrarse en sus variantes, sin hacer referencia a su posición combinatoria⁸⁵. De esta forma, el diasistema para las seis variantes del náhuatl moderno, además del llamado náhuatl clásico está constituido por veinticinco elementos para los fonemas no vocálicos, éstos son:

1. //p//, 2. //t//, 3. //ç//, 4. //n//, 5. //l//, 6. //r//, 7. //y//, 8. //w//, 9. //k//, 10. //h//,
11. //m//, 12. //b//, 13. //f//, 14. //ɣ//, 15. //ɾ//, 16. //λ//, 17. //d//, 18. //s//,
19. //ç̃//, 20 //s̃//,

⁸⁴ Los sistemas fonológicos considerados para este trabajo son: para el náhuatl clásico o (S₁), el sistema explicado por Vázquez (1977), para el náhuatl de Durango (S₂), el sistema propuesto por Canger (2001), para el náhuatl de la Huasteca (S₃), el sistema expuesto por Beller y Cowan (1979), para el náhuatl del centro de Guerrero (S₄), el sistema presentado por Ramírez y Dakin (1976), para el náhuatl de Michoacán (S₅), el sistema determinado por Sischo (1979), para el náhuatl de la Sierra Norte de Puebla (S₆), el sistema incluido en el trabajo de Brockway (1979) y para el náhuatl del Sur de Veracruz (S₇), el sistema presentado por García de León (1976).

⁸⁵ Efectivamente, la posición combinatoria juega un papel importante en la definición de los fonemas, sin embargo esto representa un paso previo en la construcción del diasistema. El presente trabajo está basado en los resultados reportados por los distintos autores citados en el capítulo anterior.

21. //Y//, 22. //W//, 23. //kʷ//, 24. //g//, 25. //ʔ//.

Además de nueve elementos para los fonemas vocálicos, que son:

1. //a//, 2. //e//, 3. //i//, 4. //o//, 5. //a://, 6. //e://, 7. //i://, 8. //o://, 9. //u//

A continuación se presentan las relaciones de estos diafonemas con los fonemas que les corresponden y las diferencias que se pueden establecer en las distintas variantes.

3.4.1.1 Relaciones de los elementos consonánticos

3.4.1.1.1 El elemento //p// corresponde al fonema /p₁/ en el náhuatl clásico (S₁), náhuatl de la Huasteca (S₃), Guerrero (S₄) y Sierra Norte de Puebla (S₆), donde se define como [-coronal] frente a fonemas como /t/ o /s/. De la misma forma, este elemento corresponde al fonema /p₂/ en el náhuatl de Michoacán (S₅), donde se describe como [-sonoro] frente al fonema /b/. Finalmente, en los sistemas de Durango (S₂) y el Sur de Veracruz (S₇), corresponde al fonema /p₃/ donde se define como [-sonoro, -continuo] frente a los fonemas /b/ y /f/.

1.- //p// → $\left\{ \begin{array}{l} /p_1 / S_1, S_3, S_4, S_6 \\ /p_2 / S_5 \\ /p_3 / S_2, S_7 \end{array} \right.$

3.4.1.1.2 En el náhuatl clásico (S₁), Huasteca (S₃), Guerrero (S₄) y Sierra Norte de Puebla (S₆), el elemento //t// corresponde al fonema /t₁/, donde se define como [-continuo] frente a /s/. De la misma forma, este diafonema corresponde a /t₂/ en Durango (S₂), Michoacán (S₅) y en el Sur de Veracruz (S₇), donde se define como [-sonoro] frente al fonema /d/.

$$2.- \quad //t// \longrightarrow \begin{cases} /t/_1 / S_1, S_3, S_4, S_6, \\ /t/_2 / S_2, S_5, S_7 \end{cases}$$

3.4.1.1.3 El elemento //t// corresponde a /t/₁ en Michoacán (S₅) y en el Sur de Veracruz (S₇), donde se define como [+ emisión retardada] frente a /s/ y /t/. Además, corresponde al fonema /t/₂ en el náhuatl clásico (S₁), Huasteca (S₃), Guerrero (S₄), y Sierra Norte de Puebla (S₆), donde se define como [- lateral] frente al fonema /l/.

$$3.- \quad //t// \longrightarrow \begin{cases} /t/_1 / S_5, S_7 \\ /t/_2 / S_1, S_3, S_4, S_6, \end{cases}$$

3.4.1.1.4 En el náhuatl clásico (S₁), Durango (S₂), Huasteca (S₃), Guerrero (S₄) y Sierra Norte de Puebla (S₆), el elemento //n// corresponde a /n/₁ que se define como [- anterior] frente al fonema /m/. De la misma forma, el elemento //n// corresponde al fonema /n/₂ en el náhuatl de Michoacán (S₅) y del Sur de Veracruz (S₇), donde se define como [+ coronal] frente al fonema /ɲ/.

$$4.- \quad //n// \longrightarrow \begin{cases} /n/_1 / S_1, S_2, S_3, S_4, S_6 \\ /n/_2 / S_5, S_7 \end{cases}$$

3.4.1.1.5 El elemento //l// corresponde a /l/₁ en el náhuatl clásico (S₁), Huasteca (S₃), centro de Guerrero (S₄) y Sierra Norte de Puebla (S₆), donde se describe como [+ consonante] frente a las vocales y los elementos de transición. Este diafonema corresponde a /l/₂ en el náhuatl de Durango (S₂), Michoacán (S₅) y Sur de Veracruz (S₇), donde se define como [+ lateral] frente a los fonemas /r/ y /ɾ/.

$$5.- \quad //l// \longrightarrow \begin{cases} /l/_1 & /S_1, S_3, S_4, S_6 \\ /l/_2 & /S_2, S_5, S_7 \end{cases}$$

3.4.1.1.6 El elemento //r// corresponde al fonema /r/₁ en el náhuatl de Michoacán (S₅) y del Sur de Veracruz (S₇), donde se define como [-lateral] frente al fonema /l/. De la misma forma, el elemento //r// corresponde al fonema /r/₂ en el náhuatl de Durango (S₂), donde se define como [+continuo] frente al fonema /r/.

$$6.- \quad //r// \longrightarrow \begin{cases} /r/_1 & /S_5, S_7 \\ /r/_2 & /S_2, \end{cases}$$

3.4.1.1.7 En el náhuatl clásico (S₁), Durango (S₂), Huasteca (S₃), Guerrero (S₄), Sierra Norte de Puebla (S₆) Sur de Veracruz (S₇), el elemento //y// corresponde a /y/₁ donde se define como [-redondeado] frente a /w/. En el náhuatl de Michoacán (S₅), este elemento corresponde al fonema /y/₂, donde se define como [+sonoro] frente a /Y/.

$$7.- \quad //y// \longrightarrow \begin{cases} /y/_1 & /S_1, S_2, S_3, S_4, S_6, S_7 \\ /y/_2 & /S_5, \end{cases}$$

3.4.1.1.8 El elemento //w// corresponde al fonema /w/₁ en el náhuatl clásico (S₁), Durango (S₂), Guerrero (S₄), Sierra Norte de Puebla (S₆) Sur de Veracruz (S₇), donde se define como [+redondeado] frente al fonema /y/. De la misma forma, el elemento //w// corresponde al fonema /w/₂ en el náhuatl de la Huasteca (S₃) y de Michoacán (S₅) donde se define como [+sonoro] frente al fonema /W/.

$$8.- \quad //w// \longrightarrow \left\{ \begin{array}{l} /w/_1 / S_1, S_2, S_4, S_6, S_7 \\ /w/_2 / S_3, S_5 \end{array} \right.$$

3.4.1.1.9 El diafonema //k// corresponde a /k/₁ en el náhuatl de Durango (S₂) y el Sur de Veracruz (S₇) y se define sólo como [+ posterior]. Este elemento corresponde al fonema /k/₂ en el náhuatl clásico (S₁), Guerrero (S₄) y Sierra Norte de Puebla (S₆), donde se define como [- redondeado] frente al fonema /k^w/. Finalmente, corresponde al fonema /k/₃ en el náhuatl de la Huasteca (S₃) y Michoacán (S₅), donde se define como [- sonoro] frente al fonema /g/.

$$9.- \quad //k// \longrightarrow \left\{ \begin{array}{l} /k/_1 / S_2, S_7 \\ /k/_2 / S_1, S_4, S_6 \\ /k/_3 / S_3, S_5 \end{array} \right.$$

3.4.1.1.10 El elemento //h// corresponde al fonema /h/₁ en el náhuatl clásico (S₁), Durango (S₂) y sur de Veracruz (S₇), donde se define como [- alto] frente a fonemas como /š/ y /č/. De la misma forma, el elemento //h// corresponde al fonema /h/₂ en el náhuatl de la Huasteca (S₃) y Michoacán (S₅) donde se define como [+ continuo] frente al fonema /ʔ/⁸⁶.

$$10.- \quad //h// \longrightarrow \left\{ \begin{array}{l} /h/_1 / S_1, S_2, S_7 \\ /h/_2 / S_3, S_5 \end{array} \right.$$

⁸⁶ Brockway (1979) ha reportado para la Sierra Norte de Puebla (S₆) la presencia del /ʔ/, sin que se oponga a otro /h/. En el esquema del diasistema, este fonema se caracteriza como [- alto], al igual que el fonema /h/₁.

Los demás elementos del diasistema, presentan una relación biunívoca con los fonemas de cada uno de los siete sistemas considerados. Las correspondencias son:

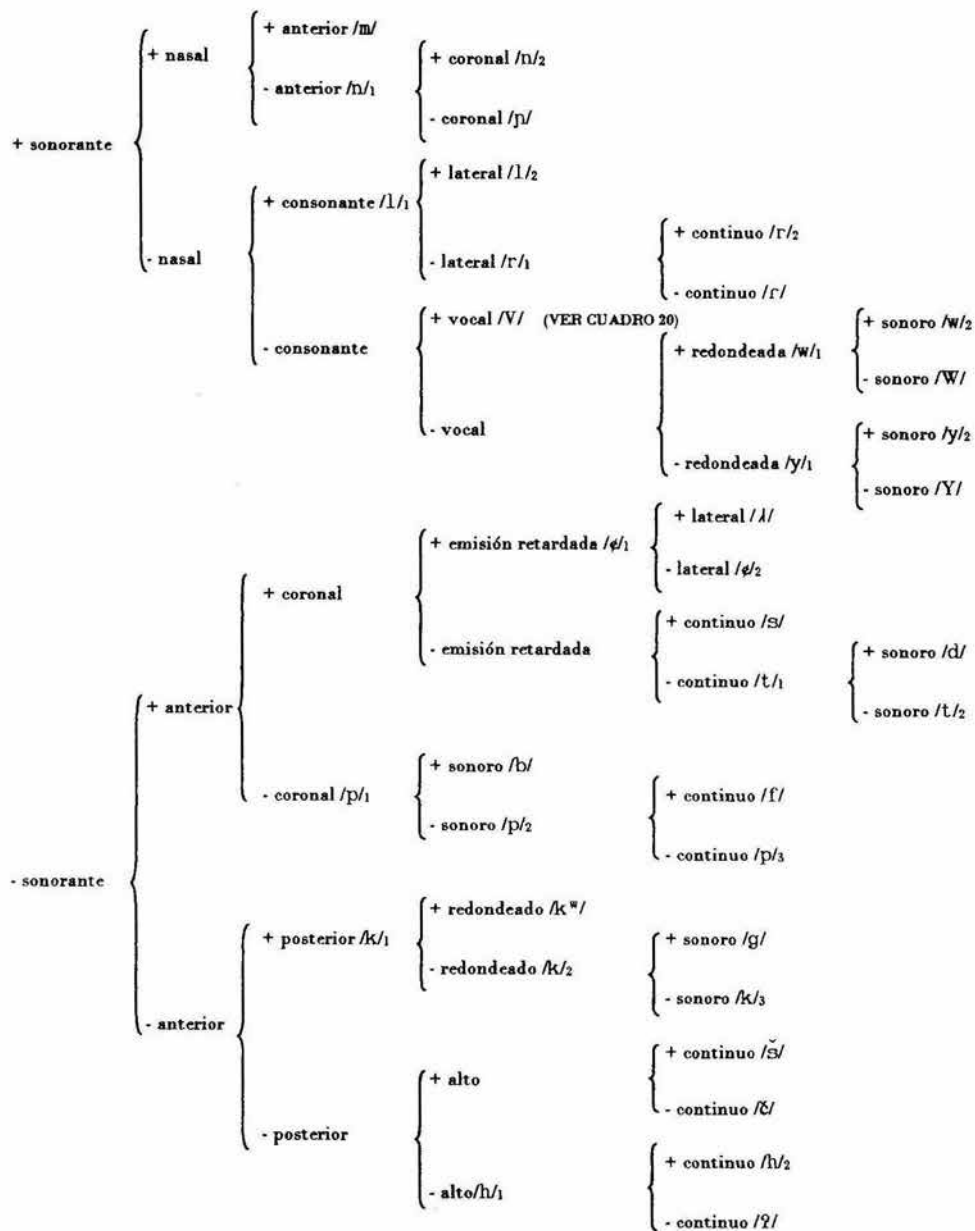
- | | |
|--------------------|----------------------|
| 11. //m//, —→ /m/. | 19. //č//, —→ /č/. |
| 12. //b//, —→ /b/. | 20. //š//, —→ /š/. |
| 13. //f//, —→ /f/. | 21. //Y//, —→ /Y/. |
| 14. //ɲ//, —→ /ɲ/. | 22. //W//, —→ /W/. |
| 15. //r//, —→ /r/. | 23. //kʷ//, —→ /kʷ/. |
| 16. //λ//, —→ /λ/. | 24. //g//, —→ /g/. |
| 17. //d//, —→ /d/. | 25. //ʔ// —→ /ʔ/. |
| 18. //s//, —→ /s/. | |

De esta forma, en los siete sistemas analizados se presentan las siguientes oposiciones simbólicas y sintomáticas:

	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₆	S ₇
1. //p//	/p ₁	/p ₃		/p ₁	/p ₂	/p ₁	/p ₃
2. //t//	/t ₁	/t ₂		/t ₁	/t ₂	/t ₁	/t ₂
3. //ç//	/ç ₂	No existe		/ç ₂	/ç ₁	/ç ₂	/ç ₁
4. //n//	/n ₁				/n ₂	/n ₁	/n ₂
5. //l//	/l ₁	/l ₂		/l ₁	/l ₂	/l ₁	/l ₂
6. //r//	No existe	/r ₂		No existe	/r ₁	No existe	/r ₁
7. //y//	/y ₁				/y ₂	/y ₁	
8. //w//	/w ₁		/w ₂	/w ₁	/w ₂	/w ₁	
9. //k//	/k ₂	/k ₁	/k ₃	/k ₂	/k ₃	/k ₂	/k ₁
10. //h//	/h ₁		/h ₂	No existe	/h ₂	No existe	/h ₁

Cuadro 17: Oposiciones simbólicas y sintomáticas de los fonemas consonánticos del náhuatl (S1: náhuatl clásico, S2: náhuatl de Durango, S3: náhuatl de la Huasteca, S4: náhuatl de Guerrero, S5: náhuatl de Michoacán, S6: náhuatl de la Sierra norte de Puebla y S7: náhuatl del Sur de Veracruz).

HACIA UNA DIDÁCTICA DEL NÁHUATL



Cuadro 18: Fonemas y rasgos consonánticos generales del náhuatl.

3.4.1.2 Relaciones de los elementos vocálicos

3.4.1.2.1 El elemento //a// corresponde a /a/₁ en Durango (S₂), Michoacán (S₅) y en la Sierra Norte de Puebla (S₆), donde se define como [+ baja] en oposición a fonemas como /i/ y /e/. De la misma forma, corresponde al fonema /a/₂ en el náhuatl clásico (S₁), Huasteca (S₃), Guerrero (S₄) y Sur de Veracruz (S₇), dónde se define como [- largo] en oposición al fonema /a :/.

$$1. \quad //a// \longrightarrow \begin{cases} /a/₁ / S₂, S₅, S₆, \\ /a/₂ / S₁, S₃, S₄, S₇ \end{cases}$$

3.4.1.2.2 //e// corresponde a /e/₁ en Durango (S₂), Michoacán (S₅) y en la Sierra Norte de Puebla (S₆), donde se define como [- alto] en oposición al fonema /i/. Este elemento corresponde al fonema /e/₂ en el náhuatl clásico (S₁), Huasteca (S₃), Guerrero (S₄) y Sur de Veracruz (S₇), dónde se define como [- largo] en oposición al fonema /e :/.

$$2. \quad //e// \longrightarrow \begin{cases} /e/₁ / S₂, S₅, S₆, \\ /e/₂ / S₁, S₃, S₄, S₇ \end{cases}$$

3.4.1.2.3 El diafonema //i// corresponde a /i/₁ en Durango (S₂), Michoacán (S₅) y en la Sierra Norte de Puebla (S₆), donde se define como [+ alto] en oposición al fonema /e/. También corresponde al fonema /i/₂ en el náhuatl clásico (S₁), Huasteca (S₃), Guerrero (S₄) y Sur de Veracruz (S₇), dónde se define como [- largo] en oposición al fonema /i :/.

$$3. \quad //i// \longrightarrow \begin{cases} /i/₁ / S₂, S₅, S₆, \\ /i/₂ / S₁, S₃, S₄, S₇ \end{cases}$$

3.4.1.2.4 El elemento //o// corresponde a /o/₁ en la Sierra Norte de Puebla (S₆), donde es [+ posterior] en oposición a fonemas como /i/, /e/ y /a/. De la misma forma, corresponde al fonema /o/₂ en el clásico (S₁), Huasteca (S₃), Guerrero (S₄) y en el Sur de Veracruz (S₇), donde se define como [- largo] en oposición al fonema /o:/. Finalmente, el elemento //o// corresponde al fonema /o/₃ en el náhuatl de Durango (S₂) y Michoacán (S₅), donde se define como [- alto] en oposición al fonema /u/.

$$4. \quad //o// \longrightarrow \begin{cases} /o/_1 / S_6, \\ /o/_2 / S_1, S_3, S_4, S_7 \\ /o/_3 / S_2, S_5, \end{cases}$$

Los demás elementos del diasistema, presentan una relación biunívoca con los fonemas de cada uno de los siete sistemas considerados. Las correspondencias son:

$$5. \quad //a://, \longrightarrow /a:/. \quad .$$

$$6. \quad //e://, \longrightarrow /e:/. \quad .$$

$$7. \quad //i://, \longrightarrow /i:/. \quad .$$

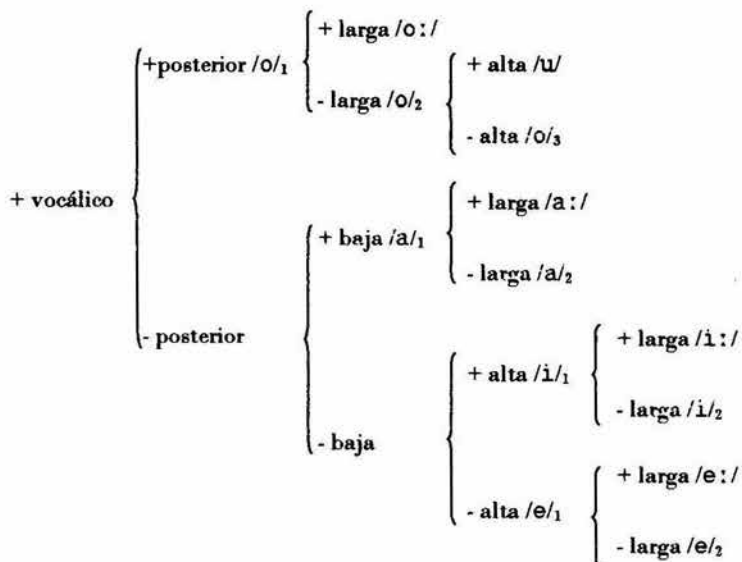
$$8. \quad //o://, \longrightarrow /o:/. \quad .$$

$$9. \quad //u//, \longrightarrow /u/. \quad .$$

De esta forma, en los sistemas considerados se presentan las siguientes oposiciones simbólicas y sintomáticas:

	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₆	S ₇
1. //a//	/a/ ₂	/a/ ₁	/a/ ₂		/a/ ₁		/a/ ₂
2. //e//	/e/ ₂	/e/ ₁	/e/ ₂		/e/ ₁		/e/ ₂
3. //i//	/i/ ₂	/i/ ₁	/i/ ₂		/i/ ₁		/i/ ₂
4. //o//	/o/ ₂	/o/ ₃	/o/ ₂		/o/ ₃	/o/ ₁	/o/ ₂
5. //a://	/a://	No existe	/a://		No existe		/a://
6. //e://	/e://	No existe	/e://		No existe		/e://
7. //i://	/i://	No existe	/i://		No existe		/i://
8. //o://	/o://	No existe	/o://		No existe		/o://
9. //u//	No existe	/u/	No existe		/u/	No existe	

Cuadro 19: Oposiciones simbólicas y sintomáticas de los fonemas vocálicos náhuatl (S1: náhuatl clásico, S2: náhuatl de Durango, S3: náhuatl de la Huasteca, S4: náhuatl de Guerrero, S5: náhuatl de Michoacán, S6: náhuatl de la Sierra norte de Puebla y S7: náhuatl del Sur de Veracruz).



Cuadro 20: Fonemas y rasgos vocálicos generales del náhuatl.

3.4.2 Reglas de correspondencia entre diafonemas y fonemas

Las correspondencias entre los elementos del diafonema y los fonemas de cada variantes se pueden resumir de la siguiente manera:

3.4.2.1 Diafonemas consonánticos

$$1. \quad //p// \longrightarrow \begin{cases} /p/_1 / S_1, S_3, S_4, S_6 \\ /p/_2 / S_5 \\ /p/_3 / S_2, S_7 \end{cases}$$

$$2. \quad //t// \longrightarrow \begin{cases} /t/_1 / S_1, S_3, S_4, S_6, \\ /t/_2 / S_2, S_5, S_7 \end{cases}$$

$$3. \quad //\phi// \longrightarrow \begin{cases} / \phi /_1 & / S_5, S_7 \\ / \phi /_2 & / S_1, S_3, S_4, S_6 \\ \text{No existe} & \end{cases}$$

$$4. \quad //n// \longrightarrow \begin{cases} /n/_1 & / S_1, S_2, S_3, S_4, S_6 \\ /n/_2 & / S_5, S_7 \end{cases}$$

$$5. \quad //l// \longrightarrow \begin{cases} /l/_1 & / S_1, S_3, S_4, S_6 \\ /l/_2 & / S_2, S_5, S_7 \end{cases}$$

$$6. \quad //r// \longrightarrow \begin{cases} /r/_1 & / S_5, S_7 \\ /r/_2 & / S_2 \\ \text{No existe} & \end{cases}$$

$$7. \quad //y// \longrightarrow \begin{cases} /y/_1 & / S_1, S_2, S_3, S_4, S_6, S_7 \\ /y/_2 & / S_5 \end{cases}$$

$$8. \quad //w// \longrightarrow \begin{cases} /w/_1 & / S_1, S_2, S_4, S_6, S_7 \\ /w/_2 & / S_3, S_5 \end{cases}$$

$$9. \quad //k// \longrightarrow \begin{cases} /k/_1 / S_2, S_7 \\ /k/_2 / S_1, S_4, S_6 \\ /k/_3 / S_3, S_5 \end{cases}$$

$$10. \quad //h// \longrightarrow \begin{cases} /h/_1 / S_1, S_2, S_7 \\ /h/_2 / S_3, S_5 \end{cases}$$

$$11. \quad //m// \longrightarrow /m/.$$

$$12. \quad //b// \longrightarrow \begin{cases} /b/ / S_2, S_5, S_7 \\ \text{No existe} \end{cases}$$

$$13. \quad //f// \longrightarrow \begin{cases} /f/ / S_2, S_7 \\ \text{No existe} \end{cases}$$

$$14. \quad //ɲ// \longrightarrow \begin{cases} /ɲ/ / S_5, S_7 \\ \text{No existe} \end{cases}$$

$$15. \quad //ɾ// \longrightarrow \begin{cases} /ɾ/ / S_2 \\ \text{No existe} \end{cases}$$

$$16. \quad //\lambda// \longrightarrow \begin{cases} / \lambda / & / S_1, S_3, S_4, S_6 \\ \text{No existe} \end{cases}$$

$$17. \quad //d// \longrightarrow \begin{cases} /d/ & / S_2, S_5, S_7 \\ \text{No existe} \end{cases}$$

$$18. \quad //s// \longrightarrow /s/$$

$$19. \quad //m// \longrightarrow /m/.$$

$$20. \quad //\check{s}// \longrightarrow \begin{cases} / \check{s} / & / S_1, S_2, S_3, S_4, S_6, S_7 \\ \text{No existe} \end{cases}$$

$$21. \quad //Y// \longrightarrow \begin{cases} /Y/ & / S_5 \\ \text{No existe} \end{cases}$$

$$22. \quad //W// \longrightarrow \begin{cases} /W/ & / S_3, S_5 \\ \text{No existe} \end{cases}$$

$$23. \quad //k^w// \longrightarrow \begin{cases} /k^w/ & / S_1, S_3, S_4, S_5, S_7 \\ \text{No existe} \end{cases}$$

$$24. \quad //g// \longrightarrow \begin{cases} /g/ & / S_2, S_3, S_5, S_7 \\ \text{No existe} & \end{cases}$$

$$25. \quad //ŋ// \longrightarrow \begin{cases} /ŋ/ & / S_3, S_5, S_6 \\ \text{No existe} & \end{cases}$$

3.4.2.2 Diafonemas vocálicos

$$1. \quad //a// \longrightarrow \begin{cases} /a_1/ & / S_2, S_5, S_6, \\ /a_2/ & / S_1, S_3, S_4, S_7 \end{cases}$$

$$2. \quad //e// \longrightarrow \begin{cases} /e_1/ & / S_2, S_5, S_6, \\ /e_2/ & / S_1, S_3, S_4, S_7 \end{cases}$$

$$3. \quad //i// \longrightarrow \begin{cases} /i_1/ & / S_2, S_5, S_6, \\ /i_2/ & / S_1, S_3, S_4, S_7 \end{cases}$$

$$4. \quad //o// \longrightarrow \begin{cases} /o_1/ & / S_6, \\ /o_2/ & / S_1, S_3, S_4, S_7 \\ /o_3/ & / S_2, S_5, \end{cases}$$

5. //a:// → { /a: / / S₁, S₃, S₄, S₇
 No existe
6. //e:// → { /e: / / S₁, S₃, S₄, S₇
 No existe
7. //i:// → { /i: / / S₁, S₃, S₄, S₇
 No existe
8. //o:// → { /o: / / S₁, S₃, S₄, S₇
 No existe
9. //u// → { /u/ / S₂, S₅
 No existe

3.5 De la reflexión lingüística a la instrumentación pedagógica

La construcción de un diasistema fonológico constituye una herramienta teórica propia del formador de profesores que tiene particular importancia en el desarrollo de una didáctica para el náhuatl. En efecto, el uso de este instrumento tiene tres repercusiones principales en la formación: En primer lugar, constituye una base fonológica sistemática subyacente única a partir de la cual se puede explicar la realización de cada fonema en cada variante. En el caso de las lenguas internacionales, esta es una de las funciones del sistema fonológico estándar, entendido como una la norma de pronunciación general. Resulta importante destacar que la función del diasistema fonológico del

náhuatl es explicar la variabilidad fonológica de la lengua, no normar su pronunciación. En efecto, mientras el sistema fonológico estándar está formado por un conjunto de fonemas básicos, el diasistema está constituido por unidades de una naturaleza diferente⁸⁷. Además, hay que entender que la estandarización de una lengua sólo puede ser entendida como un proceso lingüístico que se define en la dinámica social e histórica de las comunidades nativas. Una segunda repercusión del uso del diasistema por parte del formador de profesores es que, esta herramienta permite desarrollar una conciencia metalingüística incluyente. Esto resulta importante si recordamos que, tradicionalmente, los profesores se han formado en la enseñanza de una variante particular, haciendo caso omiso de las características fonológicas y sociolingüísticas que le son inherentes al náhuatl.

Finalmente, una tercera repercusión del uso de un diasistema en la formación de los profesores es que permite reemplazar a los fonemas como unidades descriptivas y de enseñanza en el marco de una formación de profesores. En efecto, las reglas de correspondencia entre los elementos diafonémicos y los fonemas de cada variante, ponen en evidencia que el uso de los rasgos sonoros como unidades descriptivas, representa una herramienta metalingüística para comprender un sistema fonológico general del náhuatl. De esta forma, los profesores en formación aprenden una matriz única de rasgos que les permite explicar la presencia o la ausencia sistemática de fonemas en una variante determinada.

De esta forma, el diasistema fonológico del náhuatl no es un instrumento pedagógico que pueda ser utilizado directamente en el salón de clase⁸⁸. Ciertamente, este instrumento teórico sólo le permite al

⁸⁷ En efecto, los diafonemas son unidades teóricas que sólo pueden entenderse en su relación con los fonemas pertenecientes a cada sistema particular.

⁸⁸ En efecto, hay que recordar que Galisson (1976) distingue entre dos "generaciones" de la lingüística aplicada. En la primera, los métodos lingüísticos permiten determinar qué y cómo se enseña a los principiantes o a los alumnos avanzados. De esta forma, la metodología de enseñanza queda incluida en las ciencias del lenguaje. En la segunda generación, la lingüística aplicada, haciendo uso de elementos de la lingüística contrastiva, se muestra más pragmática y selectiva sobre el qué y el cómo se enseña a

formador responder a la pregunta ¿qué enseñar? en el marco de la formación de profesores. Es en el campo de la metodología de formación donde se determina cómo enseñarlo. Esto significa que, además de construir el diastema fonológico del náhuatl, es necesario traducirlo en elementos propios del mundo de la formación de profesores de lenguas vivas. Una metodología de formación orientada a la enseñanza de la comunicación en náhuatl, que considere su marcada variabilidad dialectal, está aún por hacerse. En su elaboración, hay que tomar en cuenta que los profesores de lenguas son quienes deben determinar las técnicas metodológicas más apropiadas para resolver los problemas de aprendizaje de sus alumnos. Por esta razón, el campo de la formación de los profesores se vuelve estratégico para el desarrollo de una didáctica del náhuatl. Ciertamente, Mills (2003) explica cómo, durante la formación, los profesores adquieren conocimientos lingüísticos y pedagógicos básicos, adquieren habilidades básicas de resolución de problemas de aprendizaje en el marco de una metodología de investigación y aprenden a asumir su papel como promotores del aprendizaje y del cambio educativo.

los alumnos en diferentes niveles de aprendizaje. Su metodología no se basa únicamente en las ciencias del lenguaje, pues hace uso de la pedagogía, la psicología, la sociología y las nuevas tecnologías, entre otras, para construir una manera de enseñar a comunicar en la lengua (no para enseñar las ciencias del lenguaje).

4. La formación de profesores en la enseñanza del náhuatl

Los profesores de lenguas vivas tienen como objetivo profesional lograr que sus alumnos desarrollen las habilidades comunicativas que les permitan interactuar con otros usuarios de la lengua meta. Esta finalidad coloca al comportamiento verbal en el centro de las actividades de enseñanza-aprendizaje. En efecto, "saber una lengua" no significa solamente conocer su gramática. Sobre todo, supone poder utilizar ese conocimiento para actuar de forma activa con sus interlocutores. Actualmente, en el terreno de la didáctica de las lenguas vivas, se considera que un estudiante ha adquirido una lengua cuando ha desarrollado su competencia comunicativa en la lengua de estudio. De este modo, el trabajo del profesor consiste esencialmente en organizar, seleccionar y elaborar las actividades pedagógicas necesarias para que los estudiantes puedan desarrollar esa competencia. Asimismo, la formación del profesor de lenguas tiene como finalidad desarrollar sus habilidades lingüísticas, comunicativas y pedagógicas para que pueda llevar a cabo esas tareas.

En este sentido, la formación de los profesores de náhuatl en la actualidad es tan diversa como lo son los contextos en los que se enseña la lengua. Por ejemplo, mientras que en el ámbito universitario existen requisitos institucionales que demandan a los profesores una formación profesional básica, elaborar una caracterización profesional general del gremio fuera de este contexto resulta una tarea poco factible. En efecto, en algunas instituciones de educación superior, los cursos de náhuatl están a cargo de investigadores, muchos de ellos con conocimientos muy profundos en áreas como la filología, la lingüística, la historia, etcétera, pero sin una formación en la enseñanza de lenguas vivas o en lingüística

aplicada, mientras tanto, fuera del ámbito universitario, podemos encontrar desde profesores con una sólida formación lingüística y pedagógica, pasando por profesores formados en el área de la educación indígena y algunos hablantes nativos con una cierta escolaridad, hasta estudiantes de náhuatl muy entusiastas y aguerridos reivindicadores de la cultura del Anáhuac, pero sin muchos conocimientos lingüísticos ni pedagógicos.

Esta situación permite comprender por qué la formación de profesores de náhuatl resulta una tarea compleja, para la cual es necesario revisar elementos teóricos y metodológicos de áreas tan diferentes como la lingüística aplicada, la didáctica de lenguas, la formación de profesores y también de la planificación lingüística. Todo ello con el objeto de poder articular una acción de formación consistente y acorde con las características lingüísticas y sociolingüísticas propias del náhuatl.

4.1 El papel de los profesores de náhuatl

Hess y Weigand (1994) recuerdan que en todos los debates sobre educación, el papel que desempeñan los profesores siempre ha sido considerado como un elemento central. En efecto, desde la Grecia clásica, es posible documentar elementos significativos a nivel del análisis interpersonal y de las relaciones maestro-alumno en lo particular. Por ejemplo, Platón sostenía que es deber del maestro rechazar el amor que le profesa su discípulo. Éste debe aprender a desplazar ese amor de la persona del maestro hacia el conocimiento, debe sustituirlo por el amor a la sabiduría, a la prudencia, a la sensatez, etcétera. De la misma forma, Aristóteles consideraba a la correspondencia maestro-alumno como una relación medio-fin. Dice Aristóteles:

[...] cuando dos cosas coexisten y una es un medio mientras la otra es un fin, no hay nada en común entre ellas, a no ser que una actúa y la otra recibe la acción. Tal es el caso, por ejemplo, de la relación entre un instrumento (del que se sirven los constructores) y la obra realizada, porque entre una casa y su constructor no hay nada que les sea común,

aunque el arte del constructor es evidente cuando se mira la casa. (*La Polítca*. Libro VIII, Cap. 8).

De lo anterior surge la idea de que el profesor es como un constructor y el alumno es como su obra. Tiempo después, el papel del profesor también fue abordado por San Agustín en sus *Confesiones*. En efecto, en distintos pasajes de esta obra, el autor narra cómo fue que dejó la ciudad de Cártago para ir a Roma en busca de alumnos con quienes establecer una relación más satisfactoria⁸⁹. Más tarde, durante la Edad Media, el papel del profesor dejó de ser el centro de atención para dar paso a la noción del profesor como transmisor del conocimiento. No es sino hasta el Renacimiento, con el surgimiento de figuras como *Comenius*⁹⁰ y posteriormente *Rousseau*⁹¹, cuando se recupera la tradición en la que la relación maestro-alumno vuelve a ser el punto central de las preocupaciones pedagógicas. Por otra parte, en el siglo XVII surge una figura pedagógica que vendría a enfrentarse a un discurso educativo predominantemente elitista, Jean Baptiste de la Salle⁹². Este educador católico pensó en la escuela como un medio para instruir a los niños pobres. La Salle incorporó a su obra escolar a laicos de buena voluntad y se dirigió a los poderes públicos en busca de apoyo, ya fuera para abrir escuelas, para pagar a los profesores o para obligar a los padres a enviar a sus hijos a la escuela. También instituyó la Escuela Normal, donde los futuros profesores recibirían una educación profesional y se prepararían para su gran tarea. A partir de entonces, han surgido muy diversas corrientes pedagógicas que definen de manera distinta el papel del profesor. Ciertamente, mientras que para Pestalozzi (1780) o Fröebel (1818), el profesor es un guía del aprendizaje, en Dewey

⁸⁹ Agustín (354-430) fue maestro de Retórica. Consideraba que los jóvenes cartagineses eran indisciplinados, irrespetuosos, desordenados y estúpidos hasta la vergüenza. De esta forma, lamentaba que la ley de la tradición no permitiera castigarlos adecuadamente. Para desgracia del sabio, en Roma encontró costumbres distintas: los jóvenes estaban más interesados en el precio de sus servicios que en sus lecciones. Cuando encontraban un mejor precio, cambiaban de profesor sin el menor interés por la formación que habían iniciado.

⁹⁰ Ver nota 10.

⁹¹ Jean Jacques Rousseau (1712-1778) en *L'Émile* introduce la idea de una enseñanza centrada en el alumno (él pensaba en un niño).

⁹² Cuya obra *La conducta de las escuelas cristianas* llegó a la 250ª edición en 1993.

(1916) el profesor es un forjador de ciudadanos libres. Por otra parte, en la pedagogía libertaria de los años 1960, el "camarada-profesor" actuaba bajo la premisa del "dejar crecer". En Neill (1920) el profesor actúa de manera más bien cautelosa ante un ejercicio permanente de libertad por parte del alumno. De esta forma, las corrientes educativas modernas, a pesar de su diversidad, abordan la correspondencia maestro-alumno, profundizando en la construcción del aprendizaje como el factor determinante en esta relación. Además, con el desarrollo de las ideas pedagógicas, se han ido incorporando al análisis, aspectos nuevos como la dimensión grupal, las dimensiones organizacional e institucional entre otros. Por ejemplo, para Freinet, el profesor es un integrante más del grupo activo que aprende a partir de la observación de la realidad social. De igual manera, en la pedagogía institucional de Fonvieuille (1988) el profesor actúa investido de los poderes y obligaciones que le asignan la institución y la sociedad. Finalmente, en la pedagogía autogestiva, el profesor nunca adopta una posición directiva, su papel afectivo y su estatus institucional son más bien ambiguos frente al grupo y frente a la misma institución.

Por otra parte, a pesar de la importancia que tiene la relación maestro-alumno desde hace mucho tiempo, ésta ha sido restringida a su aspecto meramente didáctico. En efecto, tradicionalmente la educación y la pedagogía han sido dominadas por la idea de que las disciplinas existen en sí y por sí mismas y que el fundamento de todo aprendizaje es el MENSAJE a transmitir. De esta manera, se ha considerado que el profesor, como poseedor del mensaje, debe ser quien determine los términos de la relación pedagógica, buscando siempre las mejores técnicas para la enseñanza. Por esta razón, Hess y Weigand (1994) consideran necesario revisar los principios de la formación de los profesores, para comprender el desarrollo de la relación pedagógica. De manera particular, esta revisión resulta necesaria en la formación de profesores del náhuatl, ya que las características sociolingüísticas de la lengua plantean problemas de enseñanza distintos a los que establece la enseñanza de otras disciplinas o la enseñanza de lenguas internacionales. En efecto, mientras que en la enseñanza de las ciencias o de la historia el profesor se prepara en el uso de las mejores técnicas para transmitir al alumno un mensaje; en la enseñanza de lenguas vivas, las formas de

comunicar en la lengua, entendidas como el objeto de enseñanza, son vistas siempre como un medio para alcanzar otros objetivos y sólo pueden ser desarrolladas por el alumno a partir de ciertas habilidades que le son propias. Esta característica del estudio de las lenguas supone una formación específica de los profesores para promover el desarrollo de las capacidades comunicativas del alumno.

Por otra parte, la enseñanza de la fonología náhuatl requiere del profesor una formación específica que le permita desarrollar en el alumno, sus habilidades comunicativas en una lengua que no cuenta con un registro oral estándar de referencia (como sucede en el aprendizaje del inglés o el francés). Además, el profesor de náhuatl ha de saber cómo modificar las actitudes sociolingüísticas que impiden al alumno el desarrollo de sus capacidades lingüísticas y comunicativas. De esta manera, una formación dentro del marco de la lingüística aplicada, supone que el profesor de náhuatl desarrolle sus habilidades lingüísticas, metalingüísticas y comunicativas básicas, las cuales sólo se logran a través de una visión amplia e incluyente de la diversidad dialectal (inicialmente en el campo de la fonología, dado que ésta representa la naturaleza misma de la lengua). Además, la formación del profesor de náhuatl supone la adquisición de conocimientos sobre las variables lingüísticas, cognitivas y afectivas que facilitan a los estudiantes adquirir una lengua. Adicionalmente, la formación debe dotar al profesor de náhuatl de la capacidad de elaborar unidades de enseñanza, seleccionar y organizar actividades didácticas y resolver los problemas de aprendizaje que se presenten en su clase. Finalmente, es durante la formación, que el profesor de náhuatl aprende a asumir un papel activo como promotor lingüístico y del aprendizaje, como factor importante en la formación y/o cambio de las actitudes sociolingüísticas de los estudiantes y como elemento clave en el cambio educativo. Por esto, formar profesores de lenguas y particularmente de náhuatl, no puede entenderse solamente como un proceso en el que se aprenden técnicas didácticas. En efecto, la formación de profesores en el campo de las lenguas vivas, implica la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que definen al profesor como un profesional de la enseñanza y no como un técnico que reproduce algunos conocimientos limitados sobre una lengua que sabe.

4.2 La formación en la enseñanza del náhuatl

A pesar de estar presente en muchos estudios sobre educación, la noción de formación ha sido poco abordada como objeto de estudio, tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Esta situación es comprensible si recordamos que el concepto de FORMACIÓN se ha definido en el terreno de las intervenciones. Por ejemplo, Ardoino (1995) señala que la formación es:

El lugar privilegiado entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción [...] es el camino sistemático efectuado para lograr un cambio deseado, que tiene lugar durante un tiempo limitado [...] pretende el cambio personal o interpersonal a través de la situación grupal (Ardoino 1995:302).

A su vez, Ducoing (2000), partiendo de la idea de que los profesores reproducen espontáneamente las formas en que ellos mismos aprendieron, establece que la formación casi siempre tiene el objetivo de mejorar o cambiar un estado de cosas existente. Esta consideración resulta importante cuando se trata de formar profesores de náhuatl, sobre todo fuera del ámbito universitario. Sin embargo, las características sociolingüísticas del náhuatl también definen a la formación de profesores, como una posibilidad para revertir la tradición que desligó al sistema lingüístico de sus elementos comunicativos y culturales. De esta forma, la formación de profesores de náhuatl también tiene el objetivo de investir al hablante nativo con el carácter de interlocutor y de "modelo lingüístico". Paralelamente, la formación de profesores de náhuatl también tiene como finalidad restituirle al hablante nativo el poder de gestión sobre su lengua (por ejemplo, en la decisión sobre qué elementos lingüísticos han de formar parte del *corpus* o qué aspectos han de tomarse en cuenta para definir el estatus de las distintas variantes). Se trata de capacitar a los profesores para sumir su carácter de agentes lingüísticos en el marco de una planificación lingüística y educativa.

De la misma manera, la formación de profesores de náhuatl representa la ocasión de modificar las visiones fragmentadas de la lengua, que han llevado al extremo de considerar que, en realidad, se trata de varias lenguas, como señala Tuggy (1990):

Se habla del náhuatl como si fuera un solo idioma, pero en realidad constituye una familia de idiomas, de los cuales el náhuatl clásico es el más conocido. La lengua clásica ya no se habla, pero hay variantes modernas que son sus descendientes. Ya en la época clásica existían variantes, y hasta hoy han permanecido y se han seguido diferenciando entre sí. (Tuggy, 1990:1)

En este sentido, durante la formación de profesores, las reflexiones metalingüísticas sobre la fonológica, basadas en la matriz única de rasgos subyacentes que provee el diasistema fonológico del náhuatl, representan la mejor manera de reconocer la unidad de la lengua. Esta área de la formación también permite poner en evidencia que la diversidad dialectal es percibida de manera diferente en el náhuatl y en las lenguas internacionales.

Por otra parte, Ducoing (2000) recuerda que la formación de profesores puede entenderse como un proceso POIÉTICO (de *Poïesis*, 'acción de hacer o crear') que resulta ser transitorio y finito. Desde el enfoque poiético, la formación parte de un modelo preconcebido de profesor (que en ocasiones se expresa como un perfil del egresado) que representa el objetivo de la formación. Posteriormente, se implementa el proceso para lograrlo (tomando en cuenta las características del aspirante, las acciones de formación, etcétera). Este modelo, considera que la formación consiste en la asimilación de conocimientos elaborados previamente y de forma externa al sujeto, lo que Not [2000 (1979)] ha definido como procesos HETERO-ESTRUCTURANTES del conocimiento.

De la misma manera, la formación también puede ser concebida como una PRAXIS (entendida aquí como "acción discursiva"). En este sentido, la acción es considerada como el único vínculo posible entre hombres. En efecto, desde esta óptica, la acción discursiva es el único elemento inherente a la pluralidad propia de la condición humana, pues si los hombres no fuésemos iguales, no podríamos comprendernos y si no

fuésemos distintos, no tendríamos necesidad de relación alguna, ni del discurso, ni de la acción. De esta manera, en la praxis, la acción discursiva no se justifica por un fin, sino en sí misma. La praxis no es el medio para lograr un objetivo externo al sujeto. La acción discursiva es infinita, como menciona Bajtín [1982 (1952)]:

La vida es dialógica por su naturaleza. Vivir significa participar en un diálogo: preguntar, poner atención, responder, estar de acuerdo. En este diálogo, el hombre completo toma parte con toda su vida; con sus ojos, labios, manos, alma, espíritu, el cuerpo entero, los actos. Su ser entero se le va en la palabra, que se introduce en tejido dialógico de la vida de los hombres, en el simposio universal. [Bajtín, 1982 (1952):334]

Por eso la praxis es una condición que se integra a la vida del sujeto y sólo termina con su muerte. Así, la obra del hombre no es un fin que convenga alcanzar en corto o mediano plazo por medio de metodologías adecuadas, los medios para alcanzar el fin, son el fin en sí mismo. A la vez, el fin no es un medio, sino que existe en la misma realidad. En otras palabras, el fin está en la actividad discursiva misma.

Estos planteamientos, formulados para comprender un proceso de formación en general, adquieren una importancia particular cuando se trata de profesores de náhuatl. Ciertamente, la formación entendida como acción dialógica, tiene un principio pero nunca un final. El desarrollo de las capacidades metalingüísticas, comunicativas y didácticas, no representa un medio para lograr la formación del profesor, es la formación misma. Por eso el uso del diastema fonológico del náhuatl por parte del formador, para desarrollar una visión amplia e incluyente de la fonología, está en el centro de la formación de los profesores, pues representa el desarrollo mismo de una conciencia metalingüística.

Desde el enfoque de la praxis, las acciones de formación también son imprevisibles, en tanto que no pueden ser controladas. En efecto, desde esta perspectiva, la formación no puede ser entendida como una serie de aprendizajes específicos, programados y verificables, sino como la iniciación del sujeto en tareas de investigación multidisciplinaria a

través de las cuales se forma como profesor de lengua. De ahí que dos caracteres propios de las acciones de formación sean su fragilidad y su irreversibilidad (por más lamentables, penosas o dolorosas que sean las consecuencias). De la misma forma, la fragilidad, la irreversibilidad aunadas a la imposibilidad de predicción y control, constituyen simultáneamente una de las posibilidades y potencialidades de la acción. En este contexto, para Imbert (1992), el campo de la acción constituye entonces el campo de la inseguridad, de lo desconocido, de lo inesperado, de lo incierto, del no agotamiento y de la multiplicidad de consecuencias. Por esto, desde la praxis, la formación es un acto de creación, de voluntad y de deseo, además de un poder de transformación y de auto-creación con los otros, en el marco de un proceso relacional en donde el formador y el profesor son actores desde y en la interacción. Es en la interacción donde el sujeto no deja de crearse, de existir y de transformarse.

Para Ducoing (2000), la praxis también significa una autorrealización recíproca. En efecto, la autora plantea que los actores de la formación son sujetos comprometidos, que se reencuentran en la incertidumbre del devenir de su compromiso y de su encuentro. Desde la praxis, la formación es entendida como un trabajo sobre sí mismo, pero a la vez con los otros. Se trata de un trabajo a partir de acciones basadas en una voluntad y en la posibilidad de transformación y de auto-creación. Por eso se alude a ella como verbo reflexivo: *formar-se*. La formación es así un horizonte en el cual el hombre se diferencia de los demás y expresa esa distinción, distinguiéndose del otro en sus acciones y en su discurso. Pero también esta diferenciación es una experiencia de las relaciones entre el sujeto y las cosas. Esto concuerda con la idea de Not [2000 (1979)] respecto a la posibilidad de un proceso de conocimiento AUTO-ESTRUCTURANTE, en el cual ningún conocimiento es posible fuera de la estructura cognitiva del sujeto. Este conocimiento es el resultado de las interacciones del sujeto con su objeto de estudio, con otros sujetos y de manera particular de su intención. Las relaciones interpersonales también pueden entenderse como parte de la diferenciación. De esta forma, las relaciones interpersonales se comprenden a partir de la consideración de que toda actividad de formación es una acción de "inter-formación", lo que implica el

reconocimiento del otro, gracias al cual se generan procesos de construcción de significación compartidos. En el marco de una formación de profesores de náhuatl para la enseñanza de la fonología, esto resulta de particular importancia, sobre todo cuando participan hablantes nativos. Efectivamente, los usuarios del náhuatl en general requieren de una formación específica en el campo de las actitudes sociolingüísticas que les permita construir una visión integradora reconociendo la diversidad dialectal propia de la lengua. El uso del diasistema fonológico por parte del formador, permite al profesor redefinir los conocimientos que tiene sobre la variante que usa y sobre las otras.

Así, la diferenciación entre el sujeto y su entorno en el marco de una formación se caracteriza por dos procesos:

- 1) La diferenciación sujeto-objeto. Que concierne al conocimiento y a los sentimientos del sujeto respecto al objeto.
- 2) La diferenciación pasado-porvenir. Que se refiere a la forma en que el sujeto se visualiza, temporalmente, en su proceso de formación.

La representación objeto-sujeto corresponde a lo interno y lo externo, por eso la formación es un fenómeno mixto: Su exterioridad está representada por el saber, contenido en los programas, *curricula*, políticas de formación, etcétera. Su internalidad se reconoce en tanto que estos saberes son interiorizados con base en estrategias que le permiten al profesor resignificar todos los elementos. De esta forma, el conocimiento se construye, se enriquece y se recrea para ser exteriorizado posteriormente bajo nuevas formas y modalidades. En este sentido, Not [2000 (1979)] insiste en la necesidad de superar la oposición entre la estructuración interna y la estructuración externa del conocimiento. Según este autor, no se trata de elaborar una teoría híbrida que convine ambas posturas, sino de situarse en un plano que trascienda esta oposición. Por esto, la didáctica no puede concebirse como una simple relación profesor-alumno en el aula. En efecto, lo que podemos apreciar al observar al profesor frente a sus alumnos, es sólo un momento en el proceso de su propia formación.

Así pues, la formación de profesores de náhuatl requiere de un enfoque integral, multi-referencial y multidisciplinario que considere a la docencia como un fenómeno educativo, social y lingüístico. De la misma forma, la formación debe considerarse como el resultado de relaciones sociales, psicológicas, pedagógicas, didácticas y discursivas del sujeto. A la pregunta sobre ¿cuál debería ser un enfoque correcto en la formación de profesores? Ferry (1997) ha propuesto que deben tomarse en cuenta todos los modelos existentes⁹³. En este sentido, no se trata de asumir uno de estos modelos como propio, sino de enriquecer los criterios durante la toma de decisiones en el proceso de formación⁹⁴.

4.2.1 Los enfoques de la formación

En el campo de la formación de profesores de lenguas amerindias en lo general y del náhuatl en lo particular, es posible documentar dos enfoques teóricos. El primero, al que podemos calificar como tradicional, es el que considera que los estudios de descripción exhaustiva de la lengua determinan qué y cómo enseñar⁹⁵. Por otra parte, existe un enfoque más pragmático, derivado de la experiencia en la enseñanza de lenguas internacionales. Se trata de la lingüística aplicada, que incorpora a la formación de profesores, elementos propios de la pedagogía, de la psicología, la sociología y las nuevas tecnologías, entre otras, tanto en la manera de formar profesores, como en la forma en que estos enseñan la lengua.

Considerando estos dos enfoques, las relaciones entre la lingüística, la lingüística aplicada, la formación de profesores y la didáctica de lenguas se van precisando y transformando. En efecto, todo

⁹³ Ciertamente, una formación de profesores, en el marco de la lingüística aplicada, es entendida como un proceso de desarrollo individual, por eso los distintos enfoques de formación son sólo referentes y no determinan en sí mismos la dirección del proceso.

⁹⁴ Resulta interesante recordar que este pragmatismo es considerado por Moirand (1990) y Fernández (1997), como una de las características esenciales de la Lingüística Aplicada.

⁹⁵ Así, tanto la formación de los profesores como la metodología de enseñanza quedan incluidas, de hecho, en el campo de la lingüística descriptiva.

lo que pertenece a las ciencias de la educación, a la tecnología, o a la psicología está fuera del enfoque tradicional. Sin embargo establecen relaciones estrechas y necesarias de complementariedad en el segundo enfoque. De esta forma, la formación de profesores de náhuatl sólo se relaciona con una parte de la lingüística descriptiva para definir algunos de los conocimientos lingüísticos que han de integrarse al proceso de formación. Es a la metodología de formación de profesores de lenguas vivas a la que le corresponde determinar cómo integrarlos al proceso. De la misma forma, la política lingüística permite definir aspectos como dónde y a quién se enseña la lengua.

El pragmatismo del segundo enfoque se manifiesta además en la construcción del *corpus* que constituirá a los cursos en el ámbito académico del que se trate⁹⁶. De igual forma, este segundo enfoque también es selectivo, dado que la finalidad es formar profesores y no lingüistas, aunque en ambos casos el papel de la formación en labores de investigación esté presente. Esto significa la existencia de muchos elementos lingüísticos que no resultan pertinentes en la formación, pues en tanto que la lingüística descriptiva es exhaustiva por definición (dado que se propone dar cuenta, en general, de la lengua y de su funcionamiento), la formación de profesores bajo el enfoque de la lingüística aplicada, no puede ser más que selectiva⁹⁷, ya que está al servicio de la didáctica y es evidente que enseñar es escoger, sabiendo que los hablantes nativos —y sobre todo los no nativos— nunca poseen un conocimiento total de las variantes de la lengua. Es durante la formación, que las reflexiones metalingüísticas le permiten al profesor desarrollar el criterio necesario para determinar qué formas son correctas y en qué contextos. Además, todas las acciones de formación de profesores tienen fuertes limitantes de tiempo.

De la misma forma, la formación de profesores, bajo el enfoque de la lingüística aplicada, también puede ser calificada como "actual",

⁹⁶ Por ejemplo, a pesar de que el llamado náhuatl clásico es el modelo lingüístico más detallado de la lengua, su papel didáctico puede verse limitado en favor de variantes modernas que permitan una interacción más normal con las comunidades.

⁹⁷ De hecho, durante la formación, el profesor adquiere la habilidad de seleccionar, como un factor que le permite orientar su propio proceso de formación.

dado que, en la enseñanza moderna de lenguas, la lengua como "medio de comunicación" ha sustituido progresivamente a la lengua como "medio de conocimiento". De esta forma, se ha privilegiado una formación en la que los profesores desarrollan las habilidades pragmáticas y sociolingüísticas que les permiten enseñar a comunicar en una lengua cada vez más cercana a la que el alumno puede encontrar fuera del aula.

Ferry (1997) señala que, para definir un enfoque de formación, es necesario deslindar esta noción del concepto de enseñanza. En efecto, la formación es un proceso mediante el cual, el sujeto hace conscientes ciertas cualidades y habilidades personales, las desarrolla y las controla para convertirlas en herramientas de crecimiento profesional. Este proceso puede contemplar la adquisición de nuevos conocimientos por medio de la enseñanza, pero la enseñanza no implica, en sí misma, una formación.

4.2.2 La definición de los objetivos de formación

Otro aspecto importante en el desarrollo de una acción de formación de profesores, es la definición y delimitación de los objetivos y los contenidos (qué se pretende lograr con la formación, para qué y hasta qué grado). Dice un proverbio tuareg: *si no sabes a dónde te diriges, es probable que te tardes demasiado tiempo en llegar*. Esto resulta muy adecuado para ilustrar la importancia que tiene la planeación de las acciones de formación. En el enfoque de la didáctica tradicional, los objetivos de enseñanza se estructuran de forma jerárquica (objetivos generales, particulares y específicos), de forma que las metas sean el resultado acumulativo o secuencial de logros menores. Esta taxonomía tiene la ventaja de permitir una evaluación del proceso en cualquier momento. Por otra parte, un enfoque de formación que se centre más en el desarrollo del sujeto, estructura sus intenciones por medio de determinadas "líneas de formación". Estas representan los ejes integradores de los conocimientos, habilidades y destrezas que el sujeto va adquiriendo y desarrollando a lo largo del proceso. Otra forma de enunciar las finalidades de una acción de formación, es a través de los

"perfiles de desempeño" (Kirk, 1987). Esta noción implica la definición de un grado determinado de destreza (nivel de actuación) logrado por el sujeto en un campo determinado. Por ejemplo, en la formación de profesores de náhuatl, el formador debe determinar los alcances mínimos que se esperan desarrollar en el profesor a través del conocimiento del diastema fonológico del náhuatl, tanto en la formación de una conciencia metalingüística amplia (logrando explicar las reglas de correspondencia entre los elementos fonológicos generales y la realización concreta de los fonemas en una variante particular), como en el terreno de la competencia comunicativa (logrando superar la barrera fonológica que supone interactuar con usuarios de variantes que le son ajenas). Además, es necesario desarrollar, mediante la formación, una habilidad docente que permita al profesor resolver problemas concretos en el salón de clase, derivados de la marcada diversidad dialectal que presenta el náhuatl.

4.2.3 La metodología de formación

Otro aspecto que define a una acción de formación es la forma en que se planea llevarla a cabo. Por ejemplo, desde el enfoque de la didáctica tradicional, en ocasiones los sujetos se ven forzados a aprender sin comprender un contenido, y en otras ocasiones necesitan aprender antes de comprenderlo. Una metodología de formación basada en una didáctica activa, se sustenta en principios como la "horizontalidad" y "participación plena" que propone Barabtarlo y Zedansky (1993). En efecto, para la autora, el criterio de horizontalidad supone una igualdad entre los individuos durante la formación. Esto se debe a que las distintas experiencias individuales tienden a adquirir la misma validez en el proceso. Este principio resulta muy importante en el caso de la formación de profesores de náhuatl, particularmente cuando participan hablantes nativos. En efecto, los problemas sociolingüísticos derivados de la inexistencia de una variante estándar, frecuentemente se expresan como prejuicios en el trabajo grupal dentro de un marco de formación.

De esta forma, el formador propone el análisis de la fonología del náhuatl como una exploración de las diferencias sociales existentes entre las distintas comunidades que usan la lengua. La atención se centra en el

papel de la lengua oral en la definición de las relaciones interdialectales y en cómo a través de ésta se construye o socava el estatus de las distintas variantes. Asimismo, la atención del profesor en formación se dirige a la matriz de rasgos única subyacente, considerada como un "conocimiento metalingüístico" y reconoce que ese conocimiento, es una construcción grupal que posibilita una interacción entre distintas comunidades (Potter, 1998). De este modo, el uso del diasistema fonológico del náhuatl por parte del formador, implica también generar en los profesores un proceso de búsqueda sobre la forma en que los comportamientos discursivos construyen *hechos*.

Particularmente, el profesor reconoce que es a través de la acción comunicativa que nace la lengua y con ella surge la capacidad de la inteligibilidad entre las distintas variantes. Estas reflexiones metalingüísticas también llevan al profesor a considerar que las representaciones del mundo están delimitadas por la lengua y que son las comunidades hablantes las que han construido esas delimitaciones al generar las convenciones lingüísticas. Esto significa que como profesor, también tiene la capacidad de modificar su acción discursiva. De hecho, Potter (1988) considera que en el constructivismo social, la retórica juega un papel fundamental. Asimismo, durante la formación, el profesor reconoce que las nociones que tiene del *yo* y de los *otros*, se derivan de las pautas de relación (que son sostenidas y a la vez modificadas por ellas). De este modo, reconoce que la unidad fundamental de la lengua está constituida por la comunicación interdialectal y es en ella donde se construyen los significados y la identidad étnica. (Shotter, 1996, 2000 *apud* Beltán, 2002).

De esta forma, el profesor en formación reconoce que las descripciones y las explicaciones que se hacen sobre la fonología del náhuatl, ni se derivan de una "naturaleza propia de la lengua", ni son el resultado inexorable del destino de la vida de las comunidades. Son el resultado de acciones humanas intencionales, comprendidas en el marco de una intervención en las pautas comunicativas de las comunidades usuarias de la lengua.

Por otra parte, la participación plena propuesta por Barabtarlo y Zedansky (1993) se refiere a que, en el marco de la formación, todos los sujetos tienen las mismas oportunidades para ser generadores, transmisores y receptores en el proceso de conocimiento. Esto implica que los sujetos adquieren habilidades básicas para las labores de investigación⁹⁸. Esta metodología considera además, que la formación es un proceso de interacción y de comunicación. De esta forma, la metodología de formación debe plantear una situación en la que los participantes (formador y sujetos en formación), generen relaciones interpersonales a partir de situaciones de problematización y socialización orientadas a conocer, comprender, explicar y valorar, así como a transformar la realidad. En el marco de esta propuesta, la formación y la investigación se consideran como dos momentos, no necesariamente diferenciados, de un mismo proceso. Durante el proceso de formación, el aprendizaje se traduce en enseñanza e investigación y la investigación se traduce en enseñanza y aprendizaje, de la misma forma que el trabajo grupal se traduce en comunicación y en una forma de volverse conciente del proceso.

4.2.3.1 El constructivismo en la formación de profesores

Proponer una formación de profesores con base en el constructivismo plantea un problema inicial, ya que éste no constituye una perspectiva teórica unificada. En efecto, este enfoque se caracteriza por incluir puntos de vista teóricos y recomendaciones prácticas tan variadas (sobre todo de tipo didáctico), que algunos llegan a ser contradictorios. Por ejemplo, para autores como Curtis y Batsche (1991), Carnine (1994) y Shinn y McConnell (1994), la amplia discusión en la literatura educativa y sus aplicaciones en varios aspectos didácticos, han planteado supuestos problemas nuevos. Ciertamente, los autores señalan que los actores del proceso educativo pueden verse tentados a replantear los problemas tradicionalmente resueltos por otras vías, en los términos del constructivismo. Esto es considerado por los autores como algo más bien ocioso. De la misma forma, Popkewitz

⁹⁸ Y no sólo en la forma de la investigación lingüística o educativa tradicional, sino también en el marco de una investigación-acción.

(1998) y Cobb y Bowers (1999) consideran que la necesidad de la negociación social del conocimiento en algunos grupos puede, de manera involuntaria, limitar las oportunidades de aprendizaje de los sujetos más tímidos o con dificultades de aprendizaje. A pesar de esto, Schlechty, (1990) considera que todas las variantes constructivistas comparten dos ideas esenciales: la primera es que todos los sujetos construyen activamente su propio conocimiento mientras que reciben información elaborada y transmitida por los demás. La segunda es que, para que los sujetos puedan lograr la construcción de su propio conocimiento, debe haber cambios en el enfoque de la acción de formación, en las interacciones en el grupo y en las dinámicas de trabajo. Green y Gredler (2002), caracterizan las principales propuestas constructivistas de la siguiente manera:

	Piaget	Vygotsky	Constructivismo social	Constructivismo holístico
Objetivo	Desarrollar pensamiento lógico	Desarrollar una atención autorregulada, pensamiento conceptual y memoria lógica	construir y reconstruir contextos, aprendizajes, significados en el seno de una comunidad.	Que el estudiante sea responsable de su aprendizaje y de los resultados de éste.
Centro de atención	Dirección del estudiante hacia la Experimentación espontánea	Interacción con temas y conceptos subjetivos desarrollar capacidades cognitivas avanzadas	Emergencias de una comunidad, de sus participantes que juntos recrean el conocimiento	Comunicación con el mundo real. Tareas que fortalezcan a los alumnos y a sus intereses
Papel del profesor	Crear y organizar experiencias estimulantes. Elaborar preguntas al alumno que le faciliten repensar las ideas	Modelo, explica, corrige y pide al alumno que explique	Crear comunidades de discusión	Generar y animar tareas que permitan tejer redes entre las necesidades de cada alumno y la situación de cada alumno

Papel del alumno	Manipular objetos e ideas; experiencia cognitiva entre sus propias ideas. Resultados experimentales, hacer preguntas al maestro. Reorganizar el pensamiento propio.	Interactúa con el profesor para desarrollar conciencia de sí mismo y de sus habilidades. Aprende a pensar en conceptos subjetivos	Participar en un sistema de prácticas en el que ellos mismos evolucionan. Participar en la co-construcción del conocimiento.	Interactuar con contextos de aprendizaje variados con actividades de aprendizaje y de comunicación
Ejemplos	Cursos de matemáticas o ciencias	Enseñanza recíproca	Cursos de ciencias y matemáticas a nivel preescolar o primaria	Todo lo relativo a cursos de lenguas

Cuadro 21: Comparación de las características básicas de las principales corrientes constructivistas. A partir de Geer y Gredler (2002)

A partir de esta caracterización, podemos apreciar que las perspectivas de Piaget y Vygotsky se orientan más a la definición de objetivos de formación. Se trata de desarrollar formas lógicas de razonamiento acerca de los eventos del mundo real (Piaget) o de desarrollar capacidades cognitivas particulares (Vygotsky). Los otros dos enfoques, en contraste, no especifican resultados pues su objetivo se centra en establecer un proceso mediante el cual, el sujeto va adquiriendo conocimientos, habilidades y actitudes. Por ejemplo, el constructivismo social se orienta a la creación de comunidades de discusión, mientras que la perspectiva holística enfatiza el desarrollo integral mediante el proceso de aprendizaje. Por otra parte, tanto en el constructivismo social, como en el holístico y en Piaget, se asume que el sujeto en formación es conciente y que puede auto-dirigir su conocimiento. Esto es, que el sujeto es capaz de iniciar su propia formación. En contraste, Vygotsky asume que esa autonomía también debe ser aprendida. En efecto, este autor sugiere que la conciencia y el proceso del pensamiento propio sólo pueden emerger en el contexto de una acción de formación. El papel del formador es ayudar al profesor a

desarrollar esas capacidades⁹⁹. Además, si bien las cuatro perspectivas consideran un avance en la profundización de los temas de estudio, este conocimiento se plantea de diversas maneras. Por ejemplo, en Piaget esto se logra mediante la selección de situaciones intelectuales estimulantes que desarrollen preguntas cada vez más perspicaces por parte de los sujetos. En contraste, para Vygotsky el desarrollo de conexiones cada vez más estrechas entre lo ya conocido, requiere de un profundo conocimiento de las relaciones que tiene un concepto dentro de una disciplina. Finalmente, desde un enfoque holístico, se esperaría que el formador plantee actividades dirigidas a las necesidades de cada uno de los profesores en formación en cada nueva situación de aprendizaje. Sin embargo, la heterogeneidad de un grupo de más de 25 sujetos con acervos culturales diferentes y con competencias comunicativas distintas en la lengua de estudio, podrían dificultar este propósito debido a la diversidad en el dominio de la lengua y la cultura.

4.2.3.2 El aprendizaje significativo

Díaz-Barriga y Hernández (1997) recuerdan que el aprendizaje significativo data de los años 1970, cuando los trabajos de Ausbel marcaron un hito en la consideración de la actividad intelectual en el aula, sobre todo desde el enfoque de la psicología educativa. Este autor postuló que el aprendizaje pasa necesariamente por una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el sujeto posee en su estructura cognitiva. Asimismo, el aprendizaje significativo es concebido como un fenómeno complejo que consiste en organizar e integrar nuevos conocimientos en esa estructura cognitiva. Esta nueva información sólo se adquiere en la medida en que provoque una reestructuración del conocimiento¹⁰⁰. La consideración de un aprendizaje significativo, tiene repercusiones concretas en la formación del docente. En efecto, desde este enfoque, el papel del formador es enseñar al profesor a pensar y a actuar sobre una serie de contenidos

⁹⁹ Los trabajos de Appleton (1997) acerca de la aceptación de una conciencia trivial por parte de los sujetos en formación y las observaciones sobre muchos sujetos pasivos durante acciones de formación llevadas a cabo por Brooks y Brooks (1999) y Perkins (1999), permiten argumentar el análisis de Vygotsky.

¹⁰⁰ Lo que corresponde a la "Equilibración mayorante" en Piaget.

significativos y contextualizados. Por esto, Díaz-Barriga y Hernández (1997) han planteado que el formador es, ante todo, un promotor del aprendizaje significativo de los profesores. Su papel no se restringe al de transmitir el conocimiento ni a facilitar el aprendizaje. Más que eso, es un mediador entre el conocimiento y los sujetos. Es decir, él es quien guía y orienta la actividad constructiva, proporcionando una ayuda ajustada y pertinente a su nivel de competencia. Por esta razón, las representaciones y los procesos del pensamiento didáctico de los profesores cobran particular importancia, pues son ellos quienes configuran los ejes de su práctica docente. Consecuentemente, los procesos de formación deben abarcar tanto los planos conceptual y reflexivo como el práctico, orientándose a la generación de un conocimiento didáctico integrador y a la elaboración de propuestas para la acción viable en una situación concreta.

Por otra parte, el aprendizaje significativo ocurre sólo si se satisface una serie de condiciones como son que el sujeto sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas. Asimismo, es necesario que tenga la disposición de aprender significativamente y que los materiales o contenidos de aprendizaje posean un significado lógico potencial. Igualmente, el aprendizaje significativo debe considerar la existencia de distintos tipos de conocimientos, como el declarativo, el procedimental y el actitudinal. Cada uno de ellos entraña procesos de construcción distintos, por lo que el formador también debe dar un tratamiento diferencial en cada caso. Además, algunos autores como Díaz-Barriga y Hernández (1997) consideran la existencia de tres estructuras de aprendizaje diferentes que son: La individualista (que implica que existe independencia entre las metas y los resultados del aprendizaje de los sujetos), la competitiva (los sujetos son comparados y ordenados entre sí y se establece una lucha personal para conseguir calificaciones, premios, halagos, etcétera) y la cooperativa (Los sujetos en formación trabajan juntos para lograr metas compartidas). Las evidencias citadas por los Díaz-Barriga y Hernández (1997), indican que las situaciones de aprendizaje cooperativo tienen efectos mucho más favorables que las otras dos, tanto en el rendimiento académico como en las relaciones socio-afectivas. También, el aprendizaje significativo considera el papel

de las estrategias de aprendizaje en las conductas de "aprender a aprender". Esto sin duda es una de las metas más desafiantes para toda situación de formación en la enseñanza comunicativa de una lengua, porque implica que lograr que el profesor sea capaz de actuar de forma autónoma y autorregulada, relativamente independiente de la situación de enseñanza. El aprendizaje significativo parte de la idea de que la actividad auto-estructurante del sujeto es mediada por la influencia de los demás y que la actividad interpersonal desempeña un papel central en el logro de los objetivos didácticos. De esta forma, puede concebirse a la formación de profesores de náhuatl en la enseñanza de la fonología, como un proceso de negociación de conocimientos fonológicos y de establecimiento de contextos mentales compartidos, donde la colaboración y el trabajo en equipo resultan indispensables.

4.2.3.3 La investigación-acción

A diferencia de la investigación científica tradicional (la que puede ser nombrada como positivista), la investigación-acción parte de la idea de que la existencia humana es mucho más compleja que los objetos de estudio de las ciencias exactas¹⁰¹. De la misma forma, mientras que los objetivos de la investigación educativa tradicional se orientan a "explicar, predecir y/o controlar el fenómeno educativo" (Gay, 1996:6), la investigación-acción se orienta a la acción y a un cambio educativo efectivo y positivo [Mills, 2003 (2000):3]. De la misma forma, mientras que la investigación tradicional es realizada por profesores universitarios, autoridades educativas y estudiantes de posgrado sobre los alumnos, profesores y administradores escolares; la investigación-acción frecuentemente es realizada por profesores en formación, profesores en servicio y directores de escuela. Sintéticamente, Mills, [2003 (2000)] delimita a la investigación-acción de la forma siguiente:

¹⁰¹ Por ejemplo, los seres humanos, a diferencia de los organismos animales, vegetales o los compuestos químicos, tienen un comportamiento imprevisible que puede afectar de forma importante el diseño mismo de una investigación.

Qué	Investigación educativa tradicional	Investigación-acción
Quién	Profesores universitarios, investigadores y posgraduados	Profesores, profesores en formación, supervisores
Dónde	En entornos con variables controladas	En salones de clase auténticos
Cómo	Usando metodologías cualitativas o cuantitativas que permitan los efectos y las causas entre las variables estudiadas	Usando métodos principalmente cualitativos que permitan describir una realidad y valorar los efectos de una eventual intervención
Para qué	Para elaborar publicaciones y hacer generalizaciones	Para tomar decisiones que permitan mejorar el entorno escolar estudiado.

Cuadro 22: Principales diferencias entre la investigación educativa tradicional y la investigación-acción, a partir de Mills [2003 (2000)].

De esta forma, la investigación acción puede ser definida como cualquier búsqueda sistemática, conducida por el profesor-investigador, supervisor o cualquier otro actor del proceso educativo que permita obtener información sobre cómo opera de manera particular la escuela: cómo se enseña, qué tanto aprenden los alumnos, etcétera. Esta información es contrastada con los objetivos de los planes y programas de estudio, desarrollando una práctica docente reflexiva. Esta búsqueda sistemática tiene la finalidad de inducir cambios positivos en el entorno escolar (y en la práctica educativa en general). La investigación-acción es promovida por los propios profesores sin ninguna imposición externa. Los profesores están directamente involucrados en las cuatro etapas de la investigación-acción, a saber: la identificación del área de interés, la colecta de los datos, el análisis y la interpretación de los mismos y el desarrollo de un plan de acción. Por otro lado, los fundamentos teóricos e históricos de la investigación-acción son tan variados como las técnicas de investigación que se han desarrollado con base en ésta. Efectivamente, la investigación-acción es un concepto complejo que ha

dato lugar a dos diferentes perspectivas. La primera, llamada **PERSPECTIVA CRÍTICA**¹⁰², está basada en las teorías críticas de las ciencias sociales y en los postulados del postmodernismo. La segunda, denominada **PERSPECTIVA PRÁCTICA** hace mayor énfasis en cómo se lleva a cabo la investigación. Esta perspectiva se enfoca más al análisis del proceso educativo, que a valorar los resultados y, tal vez, tenga una menor carga de componentes filosóficos¹⁰³. Mills [2003 (2000)] caracteriza estas dos perspectivas a partir de una serie de conceptos claves que se pueden apreciar en el siguiente cuadro:

COMPONENTES DE LA PERSPECTIVA CRÍTICA EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN		COMPONENTES DE LA PERSPECTIVA PRÁCTICA EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	
Concepto clave	Ejemplo	Concepto clave	Ejemplo
La investigación-acción es participativa y democrática	El profesor identifica un área de la enseñanza que puede ser mejorada sustancialmente (basado en los resultados de los alumnos). El profesor, decide investigar el impacto de su intervención y monitorear si ésta hace alguna diferencia	El profesor-investigador tiene la autoridad de decisión y de acción	La escuela adopta nuevas políticas educativas que afectan directamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Un profesor decide, como parte de su desarrollo profesional, investigar los efectos académicos de las medidas adoptadas en el desarrollo de el proceso de aprendizaje y en sus actitudes
La investigación acción es socialmente responsable y se define en un contexto	El profesor se preocupa por un grupo de alumnos de primaria que no logran los objetivos escolares (en un curso de inglés como segunda lengua).	Los profesores están comprometidos con su desarrollo profesional y con el	Con base en los resultados obtenidos por los alumnos, los profesores, junto con las autoridades escolares determinan que la enseñanza de la lectura

¹⁰² Cuyos principales representantes son Kemmins (1990), Hammersley, (1993) y Kennedy (1997) entre otros.

¹⁰³ En esta perspectiva se encuentran los trabajos de los autores como Adelman, (1993), Noffke (1994) y los producidos por el *American Action Research Group* que tiene sus raíces en los trabajos de Dewey (1916).

<p>escolar y social</p>	<p>decide investigar más sobre la enseñanza de lenguas para niños e implementar nuevas estrategias de enseñanza</p>	<p>mejoramiento de la escuela</p>	<p>es excesivamente cargada. Los profesores determinan los aspectos más importantes para mejorar los esfuerzos institucionales e identifican las necesidades futuras que cubriría un cambio en las formas de enseñar la lectura.</p>
<p>La investigación-acción es una herramienta para los profesores-investigadores</p>	<p>Un profesor adopta una nueva técnica para enseñar a resolver problemas de matemáticas y decide evaluar su impacto a través de preguntas (cerradas y abiertas) que valoran también las actitudes que tienen los alumnos hacia las matemáticas</p>	<p>Los profesores investigadores buscan reflexionar sobre su práctica docente.</p>	<p>Un profesor exitoso reflexiona regularmente sobre su práctica y busca las áreas que podrían ser mejoradas. Está convencido de que su éxito radica en la reflexión periódica sobre su práctica.</p>
<p>El conocimiento obtenido a través de la investigación-acción libera a los alumnos, maestros y administradores y mejora sustancialmente el aprendizaje, la enseñanza y la política educativa</p>	<p>En una escuela existe un alto grado de ausentismo por parte de los alumnos, a pesar de nuevas disposiciones administrativas al respecto. El profesor investiga las actitudes de los profesores, alumnos y padres de familia sobre el abstencionismo. Partiendo de la base de que rechazan las disposiciones administrativas. Con la información obtenida, el profesor implementa una nueva política administrativa que</p>	<p>Los profesores investigadores usan un enfoque sistemático para reflexionar sobre su práctica</p>	<p>Ante un sistema establecido para enseñar la comprensión de lectura, un profesor decide monitorear la efectividad de un nuevo método de aprendizaje y nuevas técnicas de enseñanza grabando sus clases en video (una cada mes). Las autoridades administrativas entrevistan a los alumnos cada período de evaluación y aplican un examen cada fin de curso.</p>

	<p>pone a prueba monitoreando sistemáticamente su impacto en la asistencia de los alumnos y en sus actitudes hacia la escuela en general.</p>		
		<p>Los profesores investigadores tienen la libertad de escoger un área de interés, determinar las técnicas de recolección de los datos, interpretarlos, y desarrollar planes de acción</p>	<p>Un profesor analiza la efectividad de un nuevo método de enseñar la comprensión de lectura. Retoma los datos de videos mensuales, de las entrevistas de cada período de evaluación y de los exámenes finales. Mientras la información se recoge, el profesor va refinando su estrategia de investigación con el fin de definir los índices más adecuados para valorar sus datos. Con todos los datos analizados, el profesor define qué acciones son necesarias para mejorar la enseñanza de la lectura.</p>

Cuadro 23: Conceptos claves en los dos principales enfoque de la investigación acción, a partir de Mill [20003 (2000)]

4.3 La formación en la enseñanza de la fonología

El análisis y la segmentación de la lengua hablada con fines didácticos varían según la metodológica utilizada y conforme a las teorías lingüísticas y comunicativas subyacentes. De esta manera, en el marco del enfoque comunicativo la lengua oral es considerada como un sistema autónomo regido por leyes propias, distintas a las de la lengua escrita. Efectivamente, hablar de la formación de profesores en la

enseñanza de la fonología dentro del marco del enfoque comunicativo, significa enseñar el sistema oral de una lengua, tomando en cuenta distintos factores tanto fonológicos como discursivos y situacionales. Es decir, en la formación del profesor en la enseñanza de la fonología, se deben considerar las condiciones de producción y de recepción específicas (componentes físicas y visuales de la situación de comunicación), asimismo se toma en cuenta una organización sintáctica particular (la producción sonora auténtica incluye repeticiones, interrupciones en las construcciones, dudas, reinicios de la enunciación, etcétera). De la misma forma, se advierten los elementos propios de una emisión oral como son los rasgos sonoros significativos y los elementos extralingüísticos (aquí se incluyen tanto a la entonación y al ritmo como a la calidad de voz, la velocidad de pronunciación, las actitudes que generan malos entendidos, etcétera). En efecto, la formación para la enseñanza de la fonología del náhuatl, en una didáctica comunicativa, sólo puede darse en el marco de una interacción discursiva y con una reflexión metalingüística amplia e incluyente basada en un diasistema fonológico del náhuatl. El trabajo del formador, es elaborar una situación definida como marco para facilitar la comprensión.

Por otra parte, en la formación de profesores para la enseñanza de la fonología con un enfoque comunicativo, se toma en cuenta que el oído humano tiene limitaciones fisiológicas que determinan una percepción lingüística siempre selectiva. En efecto, al oír, sólo percibimos lo que estamos entrenados para percibir. Es decir:

[...] la percepción auditiva está en función de la experiencia adquirida por quien escucha, por su memoria y por su actitud. [...] el hombre percibe lo que ha aprendido a percibir" (Boyer, Butzbach y Pendax, 1990:95).

Un niño que aprende a hablar, desarrolla sus habilidades orales por audición e imitación. Un estudiante que usa el sistema fonológico de su lengua, captará los sonidos de otra lengua u otra variante de su lengua, necesariamente a través de lo que Trubetzkoy llama el tamiz

fonológico¹⁰⁴. En el marco de una formación de profesores de lenguas, además hay que recordar que el acto perceptivo tiene un funcionamiento a la vez estructurado y estructurante y que está constituido por un sistema de automatismos relativamente rígido. A pesar de todo esto, la formación en la enseñanza de la fonología del náhuatl debe partir de la idea de que el acto perceptivo también es dinámico y susceptible de modificación. En efecto, escuchar, a diferencia de la percepción auditiva en sí misma, es una práctica voluntaria, una actitud, un deseo o un rechazo cuyas causas forman parte de las reflexiones metalingüística. Por eso el papel del profesor es tan importante, pues es él quien debe guiar al alumno en la construcción del acto perceptivo. En efecto, siguiendo a Widdowson (2002) podemos decir que el profesor de náhuatl no enseña LOS SONIDOS DE LA LENGUA, pues estos son objeto de estudio de las ciencias del lenguaje y no constituyen un tema en los programas de estudio con enfoque comunicativo. Lo que el profesor enseña es EL SISTEMA DE SONIDOS de una variante del náhuatl en particular. En efecto, el profesor enseña un conjunto de sonidos basándose, por lo general, en una visión muy parcial de la naturaleza de los rasgos sonoros que definen a la lengua y de los procesos sociolingüísticos que determinan los sonidos de cada variante.

Por otra parte, conocer los sonidos de una variante como tema de enseñanza, es muy distinto a conocerlos dentro del contexto social en el que ocurren cotidianamente. Por eso la reflexión metalingüística apoyada en el diastema fonológico del náhuatl resulta tan importante, pues la posesión de una competencia lingüística, no es suficiente para enseñar la lengua. Por esta razón el estatus de hablante nativo no es suficiente para ser profesor de su lengua¹⁰⁵. Widdowson (2002) argumenta que la condición de hablante nativo es muy útil para tomar decisiones sobre la gramaticalidad de algunas producciones ambiguas, pero no proporciona el conocimiento necesario para ayudar a los estudiantes en el desarrollo de su competencia comunicativa. Más aún,

¹⁰⁴ Renard (1976) analizó la imagen del tamiz de Trubetzkoy y concluyó que resultaba insuficiente para describir el fenómeno complejo que representa la percepción de una lengua o una variante distinta a la propia.

¹⁰⁵ Esto no significa que el contacto de un alumno con un hablante nativo resulte irrelevante.

Sinclair (1985) explica cómo el sílabo cambia de manera evidente cuando se modifica el enfoque descriptivo de la lengua. De esta forma, la diferencia entre el conocimiento que tiene un profesor sobre la fonología de la lengua y el de un hablante nativo, radica en el tipo de descripción que hacen de ella. En el caso del profesor de náhuatl en situación de formación, las descripciones que hace de la fonología de la lengua requieren de un metalenguaje que el hablante nativo no tiene. De la misma forma, la elaboración de las descripciones didácticas de los sonidos de una variante particular, le exigen al profesor un conocimiento amplio de las variaciones dialectales existentes en la lengua que el hablante nativo también debe aprender. De esta forma, el uso de una matriz subyacente y única de rasgos sonoros para comprender la fonología general del náhuatl, no reviste significado alguno para el hablante nativo profano. Sin embargo, para el profesor de náhuatl (sea nativo o no), representa la posibilidad de elaborar una unidad lingüística posible en medio de las diferencias dialectales propias de la lengua. Sólo de esta manera puede adaptar su enseñanza a necesidades diferentes y está en posibilidad de guiar a los alumnos en el desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas.

Finalmente, hay que señalar que uno de los principales retos que plantea la inexistencia de una variante estándar del náhuatl, es la definición de criterios de evaluación. En efecto, Ormsby (2001a,b) señalada que, en la evaluación de lenguas amerindias, en general se han ignorado las convenciones básicas sobre la evaluación de la actuación comunicativa. Este hecho ha provocado el uso de criterios políticos, suscitando un grave daño social y educativo. Sin embargo, las conclusiones de dos *simposia* sobre certificación de conocimientos en lenguas indígenas¹⁰⁶ representan pasos muy importantes en la definición de criterios lingüísticos para la evaluación.

Entre los acuerdos más significativos de estos eventos, podemos señalar la necesidad de delegar el poder de la evaluación y de la certificación en manos de hablantes nativos que asumen el papel de promotores lingüísticos en el marco de una planificación lingüística y

¹⁰⁶ Ver Ormsby (2001b)

educativa. De la misma forma, los acuerdos contemplan la necesidad de exigir de los candidatos a certificación, una competencia en diferentes variantes de la lengua. A pesar de que en los *simposia* se pretendía definir criterios para evaluar a usuarios no nativos, estas medidas implican que las comunidades nativas asumen su papel de modelos lingüísticos y de agentes de un proceso de planificación lingüística a través de la educación.

5. Elementos para una planificación lingüística

En México, actualmente se hablan alrededor de cincuenta y seis lenguas amerindias pertenecientes a trece familias lingüísticas distintas. En este mosaico cultural y lingüístico destaca el náhuatl como la lengua más hablada, con más de un millón y medio de usuarios. A pesar de que existen pequeñas comunidades nahuas geográficamente muy dispersas, la mayoría de los hablantes se concentran en los estados de Hidalgo, Guerrero, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz. De esta forma, considerando los criterios de Hagège [2002 (2000)] para evaluar la vitalidad de las lenguas minoritarias, los números de usuarios del náhuatl que se muestran en el cuadro 24 nos hablarían de una lengua alejada de una muerte inminente. Sin embargo esta percepción resulta engañosa pues existen distintos factores de tipo económico, social y político, aunados a la evidente fragmentación lingüística que han provocado un desplazamiento acelerado en favor del español. Ante esta situación, en nuestro país no se ha desarrollado una planificación lingüística que permita revertir este proceso. De hecho, Zimmermann (1999) señala que lo que ha existido en México es una planificación lingüística por omisión. Es decir, el náhuatl en su totalidad no ha llegado a ser objeto de una política pública, a pesar de que ésta sea posible en el marco de las instituciones y a pesar de que en los últimos quince años hayan surgido diversas disposiciones legales a nivel nacional e internacional que permitan definir un marco jurídico para una planificación lingüística propiamente dicha. Como ejemplos están:

Variante	No. de Hablantes
Náhuatl Central	40 000
Náhuatl de Guerrero	200 000
Náhuatl de La Huasteca (Este)	410 000
Náhuatl de la Huasteca (Oeste)	400 000
Náhuatl del Istmo (Mecayapan)	20 000
Náhuatl de Morelos	15 000
Náhuatl de Orizaba	120 000
Náhuatl del Centro de Puebla	16 000
Náhuatl del Norte de Puebla	60 000
Náhuatl del Sureste de Puebla	130 000
Náhuatl de la Sierra Norte de Puebla	125 000
TOTAL	1 536 000

Cuadro 24: Distribución demográfica de los usuarios de náhuatl en las variantes con más de 10 000 hablantes. A partir de Leclerc (2000).

La Convención Relativa a los Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (1990), la Ley Federal de Educación (1993), la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1999), la reforma al Código Federal de Proceso Penales (2002), la Ley Federal Sobre los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2002), entre otras.

Por estas razones, y con el fin de definir cuál es el papel que desempeñan los profesores en el desarrollo de una planificación activa tendiente a la conservación, promoción y desarrollo del náhuatl, a continuación se exponen los elementos indispensables para una planificación lingüística en el campo educativo.

5.1 La planificación lingüística

Haugen (1959) fue el primero en utilizar el concepto de PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA, estableciendo así el esquema de una posible teoría general de las intervenciones sobre las prácticas lingüísticas. Desde entonces, las definiciones se han ido modificando de manera muy significativa. Efectivamente, hay por lo menos cuatro aspectos en los que divergen los autores y que resultan básicos en la definición de este concepto. El primero se refiere a quién lleva a cabo la planificación. Algunos autores como Rubin y Jernudd (1971), Weinstein (1980), y Neustupny (1983) consideran que la planificación lingüística es una tarea de los gobiernos o de las organizaciones con un mandato público para reglamentar la lengua, otros autores como Fishman (1974), Markee (1986) y Kaplan y Baldauf (1997) consideran que, en los cambios de prácticas lingüísticas, participan actores sociales muy diversos y a diferentes niveles. Efectivamente, Lamuela y Monteagudo (1997) han definido dos niveles de intervención en las prácticas lingüísticas de una comunidad: el primero, al que denominan GESTIÓN LINGÜÍSTICA se refiere a las intervenciones no planificadas que suceden para resolver problemas prácticos en distintos ámbitos. El segundo se refiere a las intervenciones propiamente planificadas por un grupo de elite. En este sentido, para Cooper [1997 (1989)] la planificación lingüística puede iniciarse en cualquier nivel de la jerarquía social, pero es poco probable que dé resultados a menos que las elites o contraelites la acepten y la promuevan. Así, ni las elites ni las contraelites aceptarán iniciativas de planificación de la lengua propuestas por otros, a menos que perciban que redundan en su propio interés. Esto significa que la planificación lingüística, no siempre es iniciada por personas con un interés principal en la lengua. Efectivamente, la planificación lingüística es iniciada por escritores, poetas, lingüistas, maestros de lengua, lexicógrafos y traductores, pero también por misioneros, soldados, legisladores y administradores.

El segundo aspecto variable en la definición del concepto de planificación se refiere a qué tipo de intervenciones son propias de este campo. En este sentido, mientras Thorburn (1971) plantea que la planificación se dirige a intervenir, de manera muy amplia, en el "comportamiento lingüístico"; otros autores como, Rubin y Jernudd (1971), Gorman (1973) y Weinstein (1980) consideran que estas intervenciones siempre están orientadas a dos campos concretos que son: la planificación formal (*corpus planning*) y/o la planificación funcional (*status planning*)¹⁰⁷. Esta última influye en la valoración de una variedad lingüística asignándola a las funciones de las cuales se desprende su valoración. Prator (1986) consideró como un tercer nivel a la "planificación de la adquisición de la lengua". A diferencia de la planificación funcional, que es un intento por regular la demanda de determinados recursos verbales, la planificación de la adquisición representa un intento por regular la distribución de los recursos. Siguiendo a Hagège [2002 (2000)], este tercer nivel resulta importante si consideramos que la enseñanza de una lengua en la escuela es una forma de actualización lingüística y desempeña un papel fundamental en su conservación y en su desarrollo. De la misma forma, la enseñanza puede servir como un medio de difundir el uso de una lengua, lo que requiere de una planificación considerable en lo que se refiere a la delimitación del sílabo, su organización en términos pedagógicos y la función social que tiene su aprendizaje. Además, los nuevos usuarios de una lengua pueden introducir nuevos usos, lo que también requiere de acciones concretas de planificación¹⁰⁸. De esta forma, Cooper [1997 (1989)]

¹⁰⁷ En las definiciones de Cooper [1997 (1989)], Kaplan y Baldauf (1997) y Lamuela y Monteagudo (1997) se hace notar que, la diferenciación entre planificación formal (*corpus planning*) y planificación funcional (*status planning*) originalmente propuesta por Kloss (1969), ha conducido a una incapacidad para analizar la relación inherente entre estos dos aspectos. Sin embargo, los autores reconocen que la distinción puede resultar útil desde el punto de vista metodológico, siempre y cuando no se asuma como una división de la realidad misma. De la misma forma, Lamuela y Monteagudo (1997) consideran importante analizar la relación entre estos dos factores, como una relación entre lengua y poder, pues resulta evidente que, tanto los grupos como los individuos adquieren poder a través de ciertas lenguas, variantes o formas lingüísticas.

¹⁰⁸ En efecto, el contacto intercultural define actos de habla específicos y hay que recordar que en la enseñanza comunicativa de lenguas, los actos de habla representan las unidades básicas de planificación didáctica y lingüística.

reconoce la existencia de una relación muy estrecha entre planificación formal, planificación funcional y planificación de la adquisición. Más aún, este autor explica la relación entre planificación lingüística y lingüística aplicada de la siguiente manera:

Así pues, es preciso añadir un tercer aspecto de interés a la distinción entre la planificación formal y la planificación funcional. No obstante, algunos observadores se resisten a considerar que la adquisición sea objeto de planificación lingüística, tal vez porque desean distinguir la planificación lingüística de la lingüística aplicada, que se ocupa, entre sus aspectos principales, de la enseñanza de la lengua. De hecho, no está claro cómo sostendré, a continuación, que la planificación lingüística se pueda distinguir claramente de la lingüística aplicada. [Cooper, 1997 (1989):46]¹⁰⁹.

Un tercer aspecto en el que divergen las definiciones de planificación lingüística, se refiere a la relación que guarda ésta con la sociedad. Así, Jernudd y Das Gupta (1971) plantearon que la planificación lingüística es siempre una planificación formal llevada a cabo como función gubernamental¹¹⁰. Sin embargo, Cooper [1997 (1989)] considera que la planificación lingüística sólo puede entenderse en el marco de una planificación social amplia. Por esta razón, siempre se define dentro de un contexto social e histórico determinado. De esta forma, el autor considera que la planificación lingüística debe entenderse como "Los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos" [Cooper, 1997 (1989):60,216]. Por su parte, Lamuela y Monteagudo (1997) plantean que la planificación lingüística es un proceso de adaptación de la estructura y el uso de las lenguas a su contexto social, mediante la modificación de las prácticas sociales que afectan a las prácticas lingüísticas. Por esta razón, la

¹⁰⁹ De hecho, Bratt (1974) señalaba que la planificación lingüística sólo puede entenderse en el marco de la lingüística aplicada.

¹¹⁰ Estos autores señalan que la planificación lingüística se sitúa a nivel del gobierno y debe entenderse dentro del marco de la planificación nacional, al igual que se habla de la planificación económica, educativa, poblacional, etcétera. De esta forma, los autores consideran a la lengua como uno de los recursos de la sociedad (así como los recursos minerales, forestales, etcétera).

planificación lingüística se enmarca en una teoría general de las interacciones entre lengua y sociedad.

Respecto a los efectos sociales que puede tener la planificación lingüística, Cooper [1997 (1989)] piensa que éstos son más evidentes en el cambio de las actitudes que en la modificación de los comportamientos lingüísticos. Es decir, es más fácil que las personas acepten la existencia de una variedad preferida a que efectivamente la usen en aquellas situaciones para las cuales la consideran correcta. Por eso, las alternativas de planificación lingüística que se ajusten a los sistemas de valores y creencias de la población, tendrán mayor éxito que aquellas que se oponen a ellos.

Por otra parte, los cambios sociales también ejercen una influencia determinante sobre la planificación lingüística. Por ejemplo, la democratización o una participación política amplia ejercen presión para mejorar el acceso a la alfabetización. Esto puede culminar en una reducción de la brecha entre las variedades habladas y escritas o en un mejoramiento del acceso a la educación formal, o ambas cosas. De la misma forma, una diferenciación de las distintas instituciones sociales promueve la diversificación de las formas y funciones de la lengua.

Finalmente, podemos reconocer que la planificación lingüística que se ocupa de la gestión del cambio es en sí misma un ejemplo de cambio social. Por ejemplo, cuando las elites tratan de extender su influencia o de resistirse a las incursiones de sus rivales, o cuando las contraelites tratan de subvertir el *status quo*, o cuando las nuevas elites tratan de afianzar su poder, se ejerce presión en relación con la planificación lingüística. También se ejerce presión como consecuencia de los cambios ideológicos y tecnológicos que a veces motivan y a veces reflejan cambios en la situación política y económica. La planificación lingüística contribuye así, tanto a la continuidad como al cambio, no sólo de la lengua sino también de otras instituciones sociales. Efectivamente, la planificación lingüística contribuye al cambio promoviendo nuevas asignaciones funcionales de las variedades lingüísticas, cambios estructurales en esas variedades y la adquisición de esas variedades por las nuevas poblaciones. Asimismo, la planificación

lingüística contribuye a la continuidad porque está limitada por las características estructurales de la lengua y por los valores que esa variedad lingüística representa para sus hablantes.

El último aspecto que se discute en las diferentes definiciones de planificación lingüística se refiere a las fases que comprende el proceso. Así, mientras para algunos autores cualquier proceso de planificación requiere de un análisis previo de la situación que guardan los comportamientos lingüísticos, otros consideran que el proceso empieza propiamente cuando se formula el programa de intervención en las prácticas lingüísticas. De la misma forma, mientras algunos autores consideran que cualquier proceso de planificación lingüística debe contemplar una etapa de evaluación, otros piensan que el proceso concluye con su implementación. En el cuadro siguiente, se comparan las propuestas de siete autores:

Ninyoles (1975)	Información	Formulación	Experimentación	Determinación	Aplicación	
Eastman (1983)	Formulación	Codificación	Elaboración	Implementación		
Rubin (1983)	Situación de fondo	Establecimiento de objetivos	Estrategias y consecuencias	Implementación	Evaluación	
Bourhis (1984)	Problema	Planeación	Decisión política	Implementación	Evaluación	
Bamgbose (1989)	Observación	Formulación	Evaluación de la política	Implementación		
Kaplan y Baldauf (1997)	Planeación previa	Diagnóstico	Reporte	Elaboración de la política	Implementación	Evaluación
Zimmermann (2002)	Situación de fondo	Toma de decisiones	Estrategia	Implementación	Verificación	

Cuadro 25: Modelos de Fases que comprende la planificación lingüística

A pesar de las grandes diferencias conceptuales, todas las definiciones analizadas hasta aquí coinciden en considerar la participación de un grupo promotor de la intervención. Éste, por lo general está ligado a las elites o a las contraelites. De la misma forma, los distintos autores consideran la existencia de un público al que está dirigida la intervención (sea éste partícipe o no del proceso de planificación). Asimismo, todas las definiciones coinciden en la

preexistencia de una serie de objetivos definidos por el grupo promotor. Finalmente, otro aspecto que destaca en las distintas definiciones es que todas consideran a la estructura y al uso de las lenguas como sujeto de planificación. De la misma forma, las definiciones más recientes reconocen la necesidad de una planificación de la adquisición de la lengua en el marco de una lingüística aplicada.

5.2 La planificación lingüística del náhuatl

Aunque algunos lingüistas resalten la igualdad teórica de las lenguas, rara vez ésta logra una amplia aceptación. En realidad, las lenguas tienen una valoración social en función del estatus económico o político de sus hablantes. De esta forma, las lenguas con estatus y prestigios altos se promueven, se usan y se enseñan, mientras que otras de bajo prestigio son abandonadas o incluso combatidas¹¹¹. Lenkersdorf (1996) resume la situación de las lenguas y culturas amerindias de la siguiente forma:

Las lenguas de los autóctonos no se enseñan, tampoco su cultura, su cosmovisión, su concepción de la sociedad, de la política, de la naturaleza. Hay contados libros especializados de antropólogos e historiadores, pero son de poca circulación y por ello no son muy conocidos. Estos libros estudian diversos aspectos de la vida de los pueblos indígenas, pero en última instancia no les sirven a estos. (Lenkersdorf, 1996:20).

En efecto, la literatura antropológica, etnográfica, histórica y lingüística sobre los pueblos amerindios es abundante. En ella se describen y analizan usos, costumbres, lenguas, ritos y festividades. Desafortunadamente, estos estudios no han mostrado su utilidad en la resolución de los problemas comunitarios más apremiantes. Este fenómeno es comprensible dado que la mayoría de esos estudios forman parte del vasto discurso académico, esto significa que su pertinencia se

¹¹¹ Tal ha sido el caso de México. Tras un período colonial con políticas lingüísticas que fluctuaban entre el combate y la reivindicación de las lenguas, el México independiente se ha caracterizado por una política de abandono paulatino de las lenguas amerindias que hoy parecería fatal.

valora principalmente en este contexto y no en los ámbitos político o social. Sin embargo, la planificación lingüística, entendida como la regulación de las situaciones sociales en relación con la lengua constituye un vínculo entre el ámbito académico y el social, ya que su verdadero objetivo nunca es el provocar cambios en la lengua, éstos son sólo un medio para provocar un cambio social¹¹². Así, el desarrollo de una planificación lingüística que considere el rescate, conservación y desarrollo de las lenguas amerindias en México resulta necesario por razones de carácter social y educativo, Muñoz (1997) señala las siguientes:

- a) La finalización del colonialismo formal contribuye ha contribuido al debate teórico y a la difusión del relativismo cultural y del pluralismo lingüístico.
- b) El rechazo social y político del racismo tras la segunda guerra mundial, alcanzó una formulación jurídica en la "Convención Internacional sobre la Limitación de todas las Formas de Discriminación".
- c) El reconocimiento internacional de los derechos humanos, incluyendo los derechos sociales de educación, cultura y los derechos lingüísticos.
- d) El hecho de que la mayoría de los estados nacionales están formados por diferentes grupos étnicos y lingüísticos, que se organizan para reivindicar la igualdad de derechos.
- e) La proclamación, por parte de los organismos internacionales, de la necesidad de incrementar las relaciones entre todos los pueblos y culturas de sus países miembros, con el máximo respeto, igualdad y tolerancia.
- f) El nacimiento de la educación intercultural en el entorno de los programas escolares compensatorios, que tratan de poner a los alumnos provenientes de una cultura minoritaria en el mismo plano de oportunidades que el resto de los estudiantes.

¹¹² Corbeil (1980) llama la atención de los lingüistas para tener siempre presente que una lengua no puede ser sólo un objeto de descripción, sino que representa un elemento estratégico de organización social y de competencia entre los grupos que constituyen una sociedad (Corbeil, 1980:131).

A estas razones, Zimmermann (1999) añade la necesidad de responder a una amenaza a la identidad lingüística. Efectivamente, el autor considera que las identidades étnicas pueden verse en peligro por el ingreso de un número muy alto de calcos y préstamos desde lenguas extrañas, o por influencias sociolingüísticas no deseadas en la propia lengua. Otra razón, es la que se refiere a los problemas de referencia. Por ejemplo, en un marco determinado, los sistemas lingüísticos pueden ser incapaces de llevar a cabo las distinciones referenciales necesarias en el mundo moderno. Para este autor, el desarrollo de una planificación lingüística de las lenguas amerindias, tiene una importancia particular ya que, hasta ahora, los modelos teóricos no han considerado sus características específicas. Por ejemplo, en el modelo original de Haugen (1959) no se consideraba que las evaluaciones lingüísticas pudieran ser realizadas por actores distintos o por las propias comunidades. Tampoco se tomaba en cuenta que, por lo general, existen evaluaciones contrarias en una misma comunidad, que reflejan diferentes intereses sociales. Además, no se contemplaba el desarrollo de una teoría que reflejara la situación polémica y compleja que caracteriza a estas lenguas frente al español.

De la misma forma, para Zimmermann (1999), la planificación lingüística de las lenguas amerindias debe considerar la participación de las propias comunidades en la elaboración de los objetivos de la planificación, ya que éstos tienen siempre trasfondos éticos y morales insoslayables. Por ejemplo, no se puede ignorar que los hablantes de lenguas sin prestigio, aún siendo bilingües, no disfrutaban de ninguna ventaja. Por el contrario, el bilingüismo que involucra a alguna lengua amerindia suele ser motivo de discriminación si no de agresión. De la misma manera, resultaría ingenuo alejar la discusión sobre la planificación lingüística del cumplimiento, por parte del gobierno, de cuando menos tres principios éticos: la libre autodeterminación de las comunidades, la consideración de los afectados en cualquier toma de decisiones y finalmente, la promoción del respeto y del auto-respeto.

Con base en estos principios éticos, hay que reconocer que, las razones que llevan a una comunidad a desprenderse de su propia lengua no representan, de ninguna manera, un desarrollo natural. En realidad

se trata de desarrollos provocados, aunque no siempre sean efecto único y directo de una intervención concreta en los patrones lingüísticos en la comunidad. De esta forma, los estudios sociolingüísticos han mostrado una interdependencia entre diferentes factores sociales, económicos, políticos y la situación lingüística. De la misma manera, la situación lingüística suele influir en ciertos ámbitos económicos, sociales, etcétera. Por ejemplo, hay que recordar que las políticas lingüísticas coloniales, que trataban de desplazar a las lenguas nativas, en realidad tenían como objetivo el desplazamiento de la identidad étnica-cultural de los conquistados. Zimmermann (1999) ha descrito los mecanismos oficiales y no-oficiales, sociales y educativos que han servido para menospreciar, deteriorar y devaluar las identidades étnicas amerindias, como un instrumento de persuasión para que ellos mismos desprecien su cultura y su lengua, dejando así de ser "indios" y transformándose en "verdaderos mexicanos".

De esta forma, aunque el grupo amerindio más importante en México está representado por los hablantes de náhuatl, con más de un millón y medio de miembros, se trata de una lengua amenazada. Esto lo demuestran los estudios al respecto de Knab (1978) y Hill y Hill (1986). La razón principal del peligro es que no constituye un grupo integral con territorio e instituciones propias ni cuentan con una red integral de comunicación interna. De hecho, los nahuas viven en un sinnúmero de comunidades aisladas entre sí, cada una de las cuales tiene relaciones bilaterales con la sociedad dominante. Se encuentran en una situación política y económicamente fragmentada en la cual las comunidades funcionan como una multiplicidad de grupos, cada uno numéricamente pequeño. Su supervivencia, después de casi 500 años de propaganda adversa en una situación de rivalidad con la cultura mayoritaria, depende de una planificación activa de recuperación, de revalorización, de ayuda y de fomento para esas culturas ya desvalorizadas. Hagège [2002 (2000)] señala que aunque se hable de más de un millón de nahuas o de 400 lacandones, todas las lenguas amerindias están amenazadas. Por esto, una planificación lingüística del náhuatl, orientada a identificar y resolver los graves problemas sociolingüísticos existentes frente al español, resulta tan necesaria como inexistente. En efecto, la planificación lingüística de México se ha caracterizado hasta hoy por

una falta de una metodología consistente que incluya una evaluación rigurosa de las acciones sobre las lenguas. Históricamente, lo que ha prevalecido en nuestro país han sido intervenciones dirigidas a la castellanización y la alfabetización de las comunidades. De la misma forma, se han eludido aspectos como la necesaria normalización de las lenguas o su reconocimiento como lenguas oficiales.

5.3 Los agentes de la planificación lingüística

Toda intervención sobre las prácticas lingüísticas requiere de un grupo promotor con objetivos claramente determinados y con conciencia plena de que los cambios lingüísticos no están aislados de los cambios sociales. Cooper [1997 (1989)] denomina AGENTES LINGÜÍSTICOS a estos promotores y considera que, en tanto que agentes políticos, éstos hacen uso de cualquier recurso a su alcance para lograr su objetivo. Se trata de grupos generalmente ligados a las elites o a las contraelites que actúan tanto en el terreno lingüístico como en el social. En México, existen registros de la existencia de grupos que reivindican las culturas amerindias. En efecto, a partir de la conquista española y a lo largo de la historia, han existido distintas organizaciones, grupos y personas que, enarbolando la bandera de la mexicanidad, han promovido el conocimiento de la lengua náhuatl, de la filosofía y de las tradiciones prehispánicas. Los primeros registros que se tienen de este tipo de actividades datan de la época de la colonia. En efecto, Güemes [2000 (1995)] consigna, para aquella época, la existencia de un grupo denominado "Restauradores de la mexicanidad", formado por indígenas como Andrés *Mixcoatl*, Martín *Ocelotl* y Juan *Coatl*. Poco se sabe sobre sus actividades aunque, según la autora, el proselitismo no prosperó y el grupo se diluyó. Más tarde, otros movimientos de este tipo fueron encabezados por mestizos y criollos en búsqueda de una identidad. Bastián (1986) reconoció el surgimiento de grupos propiamente mexicanistas a fines del siglo XIX y principios del XX. En aquella época, hacia el interior de esos movimientos, existían posiciones tanto a favor como en contra de lo extranjero. Efectivamente, la xenofobia fue, en muchas ocasiones el catalizador de numerosas organizaciones. Así, nociones como imperialismo, hispanidad, extranjero, fascismo o

comunismo, fueron los elementos primordiales de un discurso, primero nacionalista (que trataba de reivindicar una identidad de lo mexicano frente a lo extranjero) y después mexicanista (que trataba de reivindicar lo autóctono frente a lo mestizo), que rechazaba todo lo que viniera de fuera. Entre estos grupos se distinguen algunos con claras tendencias xenófobas. Para Güemes [2000 (1995)], la existencia de estos grupos a principios de siglo XX, debe entenderse a la sombra del movimiento revolucionario caracterizado por un discurso xenófobo, altisonante y con una difusa conciencia de clase. Casi todos estos movimientos han ocurrido en sectores de mestizos de clase media en donde cierto número de intelectuales y profesionales han tenido posibilidad de desempeñar un papel relevante. Tal fue el caso de la Organización Nacional de los Indios de la República Mexicana, que hacia 1936 y con el lema *Pan y Patria*, estaba organizada en falanges. Uno de sus miembros prominentes, que fungía como "Delegado del Pueblo Nativo Independiente" fue Andrés Molina Enríquez. A pesar de las tendencias xenófobas contra las minorías extranacionales, buscaban "mejorar la raza" tratando de mezclarse con población europea, muy al estilo de la mestizofilia promovida por Molina Enríquez a fines del siglo XIX.

Entre las organizaciones más visibles del movimiento reivindicador de la mexicanidad, podemos citar a la llamada "Confederación indígena". Esta organización existió desde los años 1930 en la ciudad de México, presidida por el doctor e ingeniero Juan Luna Cárdenas (Juan *Meztli*)¹¹³, quien tenía a su cargo el Departamento de Asuntos Indígenas de la SEP. Fue fundador de la escuela "Gran Sociedad de Compañeros Aztecas" o *Ueyi Tlatekpanaliztli* donde impartía clases de náhuatl un hermano suyo junto con el pintor Juan Chávez Orozco quien también era maestro de calendarios prehispánicos en el Museo Nacional. Según Güemes [2000 (1995)], Luna Cárdenas se decía heredero de la corona azteca y decía poseer el título de "Rey de

¹¹³ Autor muy prolífico, publicó: *Compendio de gramática náhuatl* (1936), *Amapoalimoxtli* (1937), *El origen del hombre americano* (1938), *Historia del arte indígena* (1938), *Prehistoria de América* (1947), *Tratado de etimologías de la lengua aztekatl* (1950), *La educación aztecatl* (1953), *México, estudio de su significado* (1968), *La matemática de los aztecas* (1972) entre muchos otros artículos, discursos, proclamas ensayos, etcétera.

México en el exilio, Guillermo III del Grau Moctezuma y Rifé de Brossa" con trono en Cataluña, España¹¹⁴. Al grupo de Luna Cárdenas se unió Rodolfo Nieva, fundador del Movimiento Confederado Restaurador de la Cultura de Anáhuac (MCRCA). La organización de Luna Cárdenas desarrolló algunas actividades de proselitismo en Hueyapan, Morelos, aunque nunca llegaron a resultados concretos. Para 1979, Luna Cárdenas terminó por distanciarse de Rodolfo Nieva. Al parecer, el motivo fue que ambos contendieron por la candidatura a la presidencia de la República en el seno del Partido de la Mexicanidad (creado por Nieva).

Otro grupo mexicanista importante, fue la Sociedad Pro Lengua náhuatl "Mariano Jacobo Rojas". Ésta funcionó en la ciudad de México por los años cuarentas del siglo pasado y se presentaba como filial de la Academia Nacional de Ciencias "José Antonio Alzate". A pesar de que algunos de sus miembros eran originarios de Tepoztlán, Morelos, no se tiene registro actividades de proselitismo en comunidades de esa región. Publicaron el periódico *Izcayotl*¹¹⁵, en el que participó de forma activa Carmen Nieva López¹¹⁶ (hermana de Rodolfo Nieva) y Pablo F. García Morales. Casi todos los miembros de este grupo se sumaron al MCRCA. De la misma forma, *Aztekahlamachtlaka Hueyi Tlahuile* 'La Unión Azteca Gran Luz', fue una organización dirigida por Darío Suárez Zacatzi¹¹⁷ hacia los años 1940. Emitieron algunos boletines y volantes

¹¹⁴ En realidad, era médico e ingeniero químico formado en la UNAM, y usaba los siguientes títulos: Doctor Emérito de la Universidad Moctezuma (con sede en el principado de Andorra), Presidente vitalicio de la *Ueyi Tlatekpanaliztli Ikniuhitk Aztekatl*, Director mundial del Instituto de Cultura Americana, Miembro de honor de la Academia de Historia y Heráldica de Atenas (División Roma) y presidente de honor de la Academia *di Studi Pitagorici* con sede en Milán. (Cárdenas, J., 1972:3)

¹¹⁵ Publicaron un total de 97 números entre 1960 y finales de los ochentas. En este periódico, había una sección titulada *Para aprender el idioma mexicano, tu idioma*. A partir del número 30, se empezó un segundo nivel con el título de *Tlaxelotl nauatlahtoliz matiliztli; sección del estudio del idioma náhuatl*.

¹¹⁶ Autora de: *Texto para el aprendizaje del idioma mexicano según las reglas de la Mexikatlakhtolkalli* (1964), *Mexicayotl, esencia de la mexicanidad* (1969) e *Izkalotl, texto náhuatl-español-inglés* (1972).

¹¹⁷ Autor de: *Amatlahtollapole Nochikatlnanti América* (1942) y *Homenaje a Cuauhtémoc en el aniversario de su sacrificio* (1943), *Padre Cuauhtémoc* (1944) y *Thazoh Tahtzintle Kuauhtemotzi Tehuan ti Mexica; homenaje al emperador Kwawtémok* (1946).

con textos bilingües náhuatl-español. Al parecer esta asociación también se incorporó al MCRCA.

La organización de los "Sacerdotes Autóctonos" al parecer tenía su sede en Texcoco. Era presidida por Luciano González Burns. Aunque poco se sabe de sus actividades, se pueden reconocer algunos nexos con el antiguo Museo Nacional. Por otra parte, para la década de los años 1970-1980, funcionaban en la ciudad de México unos diez *Calpullis*, es decir, pequeños grupos que se regían por los "Principios precuauhtémotzinos" de autonomía, buena fe, solidaridad y autarquía. Estos grupos tenían tres actividades principales: la primera era la proselitista, que resultaba fundamental para reclutar nuevos adeptos y obtener algunos recursos económicos. En segundo lugar estaban las actividades rituales civico-religiosas (los bautizos, asignación de nombres nahuas, etcétera). Finalmente estaban las actividades esotéricas que eran reservadas sólo para algunos iniciados. Además ofrecieron cursos de náhuatl, eventualmente, en instituciones como la Universidad Obrera "Vicente Lombardo Toledano", en la Escuela Nacional de Maestros, en la Universidad de Guadalajara, en la UNAM, y en el centro *Yetlanezi* ubicado en la ciudad de México.

Quizás una de las organizaciones más importantes en la promoción de la mexicanidad fue el llamado Movimiento Confederado Restaurador de la Cultura de Anáhuac, fundado por Rodolfo Nieva. Ligado a la presidencia de la república durante el régimen de Miguel Alemán (1946-1952), este movimiento organizó cinco congresos sobre la lengua náhuatl y algunos de sus miembros distinguidos como Virgilio Valladares y el Dr. *Yaotekatl* A. Morales Suárez establecieron relaciones con grupos de apoyo en Detroit, Michigan y Chicago, Illinois. Presidían también el "Centro de Cultura Preamericana" o "Universidad Precuauhtémica" que funcionó en el Club de Periodistas de la Ciudad de México. El MCRCA era una organización compleja formada por profesionistas, empleados, comerciantes y estudiantes que compartían dos características: la primera es que ninguno de sus miembros era originario de alguna comunidad india, todos eran de filiación mestiza. La segunda es que buscaban una identidad étnico-histórica a partir de un pasado idealizado y muy poco documentado. Estas circunstancias los

convirtieron en un grupo fácilmente manipulable en los planos ideológico, social y político. Finalmente, a todas estas organizaciones les sigue la actual "Alianza Anahuacana del Sexto Sol", cuyos objetivos son la difusión del "Legado de Cuauhtémoc" y la promoción de la cultura náhuatl. La Alianza organiza eventos académicos tales como cursos y seminarios, además de actos culturales y reuniones sociales.

Al margen de esta gama de organizaciones mexicanistas, se encuentran las asociaciones y organizaciones de escritores en lenguas amerindias. Entre estas, destaca el Centro Editorial de Literatura Indígena, Asociación Civil (CELIAC), que tuvo su sede en Oaxaca. Salinas (1996)¹¹⁸ explica que el proyecto surgió durante el tiempo en el que él sirvió de informante para Russell Bernard¹¹⁹. El proyecto recibió apoyos esporádicos de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y de la Universidad de Florida. Entre sus objetivos se encontraban: "impulsar el rescate, desarrollo, producción y difusión de una literatura genuinamente indígena" (Salinas, 1996:182,). Además de todos estos organismos y asociaciones, existen otros grupos alrededor de personas como el ingeniero *Tlaczin* Stivalet¹²⁰, Guillermo Marín¹²¹ y Natalio Hernández¹²² que promueven actualmente la lengua y la cultura náhuatl.

A pesar de la heterogeneidad que representa esta amplia gama de entusiastas, es posible reconocer tres aspectos que les son comunes: Por una parte, se trata de personas de filiación mestiza, si no criolla. En

¹¹⁸ Amerindio de filiación ñahñu, originario de Ixmiquilpan, Hidalgo.

¹¹⁹ Autor de: *Otomí parables, Folk Tales and Jokes* (1976), *Rc Hnychnyu. The Otomí* (1978) y *Native Ethnography* (1989)

¹²⁰ Profesor de náhuatl en la FES-Cuautitlán, UNAM, autor de: *In Tlamatini* (1997)

¹²¹ Promotor de la revista *Ce-Acatl*. Publicada desde 1990, la revista tiene como misión: Participar junto con los pueblos, comunidades y organizaciones del movimiento indígena nacional, y la sociedad civil, en acciones tendientes a lograr el reconocimiento político, social, legal y cultural de los derechos indígenas en la construcción de un nuevo proyecto de nación incluyente y participativo

¹²² Escritor de filiación nahua y muy activo políticamente, es fundador de la Asociación de escritores en lenguas indígenas.

efecto, la participación de las comunidades nahuas, en estas actividades, sigue siendo más bien escasa. Por otra parte, estos promotores, parecen persistir en el cultivo y difusión del llamado náhuatl clásico, relegando a las variantes vivas de la lengua. Finalmente, todos estos grupos y personas parecen estar bastante alejados de las elites y contraelites que influyen en la toma de decisiones respecto a la política lingüística. De este modo, resulta necesario orientar la atención a la educación en la búsqueda de un ámbito propicio para la planificación lingüística. En efecto, autores como Cooper [1997 (1989)], Kaplan y Baldauf (1997) y Zimmermann (1999) han destacado la importancia de la enseñanza en los procesos de planificación y la necesidad de que los profesores sean formados para ejercer el papel activo de agentes lingüísticos.

5.4 Planificación lingüística en el ámbito educativo

La mayoría de los programas escolares modernos incluye el estudio, tanto de la(s) lengua(s) materna(s) de los estudiantes, como de una o varias lenguas internacionales. Esta enseñanza se justifica de diversas maneras: Por un lado, se plantea como un aprendizaje útil para continuar estudios medios o superiores en la lengua meta o para desempeñarse en algún empleo. Por otra parte, el aprendizaje de lenguas algunas lenguas clásicas se justifica por su utilidad para acceder a textos clásicos con fines académicos, religiosos o para vincular a los estudiantes con el legado étnico-histórico de su nación. Finalmente, el estudio de una lengua puede representar la afiliación a una elite y la distinción de la masa. Este último propósito es ejemplificado por Strachey (1986) de la siguiente manera:

Cuando Thomas Arnold asumió la dirección de la Rugby School en 1828, el griego y el latín aún constituían el núcleo de los planes de estudio de un "auténtico caballero inglés", bajo el lema de que el latín "educa la mente". Arnold no tenía motivos para cambiar esta tradición, sin embargo, añadió una hora semanal de clases de francés, aunque no estaba seguro de que los niños ingleses pudieran llegar a hablarlo o pronunciarlo correctamente [Strachey, 1986 (1918):171].

Cuando los estudiantes reciben instrucción en una segunda lengua, se ven obligados a aprender esa lengua para obtener los beneficios de la educación. En países multilingües, es común que se dicten cursos de nivel medio o superior en una lengua oficial y que se prepare a los estudiantes que van a seguir esos cursos, enseñándoles la lengua en los niveles inferiores. En estos casos, el aprendizaje cabal de la lengua es un requisito para acceder a esa enseñanza. Resulta razonable que se enseñen lenguas oficiales en la escuela, a quienes tienen otra(s) como materna(s), sin embargo, esto no es una regla invariable. Por ejemplo, [Cooper, 1997 (1989)] señala que, en Israel, el estudio del hebreo es obligatorio en las escuelas primarias árabes, mientras que el estudio del árabe en las escuelas judías, aunque suele ser amplio, no es obligatorio¹²³. En cambio, el inglés es obligatorio para los niños árabes y judíos. En consecuencia, todos los niños árabes y muchos niños judíos de Israel deben aprender dos lenguas además de la lengua materna, lo que, en los hechos, no resulta una carga de estudios de lenguas excepcional. De la misma forma, en las escuelas de la India donde no se habla hindi, se sigue una "fórmula de tres lenguas", en virtud de la cual, los niños estudian como asignaturas la lengua regional, el hindi y el inglés. Así, para muchos de ellos, la lengua regional resulta ser una segunda lengua. Finalmente, Hagège [2002 (2000)] recuerda que, en algunas regiones apartadas de Tailandia, donde no se habla thai, los niños venidos de las ciudades aprenden las lenguas regionales como segundas lenguas.

Los logros en el estudio de lenguas minoritarias en la escuela son muy variables. Este hecho es comprensible si recordamos que los métodos de enseñanza, las oportunidades y los incentivos para aprender y las actitudes de los estudiantes juegan un papel importante en los resultados de la enseñanza¹²⁴. De esta forma, Scotton (1972) descubrió

¹²³ A pesar de que tanto el hebreo como el árabe son lenguas oficiales en Israel, existe una diferencia marcada en la calidad de su enseñanza. En efecto, mientras que la enseñanza del hebreo es generalmente muy efectiva, la del árabe resulta poco eficaz.

¹²⁴ Así lo demuestran los trabajos de Gardner y Lambert (1972), Lalonde y Gardner (1985), Gardner (1985), Brown (1994) y Baker (1995), sobre la influencia de las actitudes sociolingüísticas en el aprendizaje y los de Ausubel (1976), Gardner (1979), Lecomte (1985), Porcher (1985) y McLaughlin (1985), sobre las motivaciones de los estudiantes

que muy pocas personas en la India, afirmaban saber inglés sin haber recibido una instrucción previa. Una encuesta entre estudiantes secundarios árabes de Israel, llevado a cabo por Reves (1983), ofrece otro ejemplo de la importancia que tienen las oportunidades de usar la lengua fuera del aula, para el aprendizaje de segundas lenguas. Los encuestados residían en Tel Aviv, y a pesar de tener amplias oportunidades de aprender hebreo fuera de la escuela, lo estudiaban como asignatura. En cambio, sus oportunidades de aprender inglés se limitaban esencialmente a las aulas. Los estudiantes de una escuela secundaria municipal tenían más o menos el mismo nivel de conocimiento de hebreo que los de una escuela secundaria privada, pero los primeros sabían mucho menos inglés que los últimos, que recibían una instrucción de mejor calidad. El estudio de Reves (1983) demuestra también que las diferencias de motivación desempeñaban un papel importante, pues era menos probable que los alumnos de la escuela municipal fueran después a la universidad, donde se exigen conocimientos de inglés, o consiguieran un empleo en que el inglés fuera un requisito, a diferencia de los alumnos de la escuela privada.

De esta forma, en el campo de la planificación lingüística, encontramos que las presiones políticas relacionadas con la enseñanza de la lengua en la escuela pueden ser variables. Por ejemplo, es mucho menos probable que se ejerza presión política a favor o en contra de la enseñanza de una lengua como asignatura, en comparación con su empleo como medio de instrucción, aunque en algunas escuelas, las autoridades educativas pueden considerar las exigencias de los padres respecto de las lenguas que han de enseñarse como asignaturas. Es evidente que la demanda del inglés se ha generalizado a raíz de su importancia comercial. Por eso es la lengua más enseñada en las escuelas de países no anglófonos, mientras que en Estados Unidos se registraron protestas entre grupos de estudiantes universitarios que llevaron a abandonar por completo el estudio de lenguas extranjeras como requisito para graduarse. En efecto, en aras de la "pertinencia" de las asignaturas en sus planes de estudio, los estudiantes consideraban a los conocimientos de las lenguas extranjeras (en particular a la limitada competencia funcional que alcanzaban) tan inútiles como el estudio del griego o el latín, y casi igual de anacrónico.

Por otra parte, la planificación lingüística en el ámbito educativo ha sido analizada por Kaplan y Baldauf (1997) y Lamuela y Monteagudo (1997). Estos autores coinciden en reconocer a la enseñanza de la lengua como uno de los aspectos en los que la planificación lingüística resulta inevitable. Por ejemplo, en la escuela necesariamente se trabaja con registros estándar de las lenguas. En efecto, una de las nociones centrales en los estudios de la planificación lingüística es la de ESTANDARIZACIÓN de la lengua y por consecuencia, la noción de LENGUA ESTÁNDAR. El término estandarización se utiliza, tanto para referirse al proceso de selección y constitución de un registro modelo de la lengua, como para referirse al proceso de difusión social de este registro. También puede tratarse de los dos procesos anteriores juntos. El aspecto cualitativo de la estandarización, significa el establecimiento de un registro apto para la comunicación formal. Representa también la creación de un registro de prestigio que se convierte así en el registro principal. La selección consiste en la promoción de un registro a la categoría de patrón que marca la pauta de corrección para el conjunto de los hablantes.

El uso de una lengua en la enseñanza, presupone así la existencia de versiones oficiales de las lenguas, antes de que lleguen al aula. Quizá éste sea uno de los principales obstáculos a los que se enfrenta la enseñanza del náhuatl. En efecto, ninguna de las comunidades de filiación nahua ha logrado un desarrollo político, académico o cultural suficiente para que su variante logre ganar el más alto prestigio frente al resto de los hablantes¹²⁵. Desafortunadamente, en el seno de las comunidades amerindias, la lengua de prestigio es el español estándar. A pesar de este hecho, hay que reconocer que el llamado náhuatl clásico goza de un prestigio académico e histórico innegable en la sociedad mestiza. Sin embargo, este prestigio resulta engañoso pues su

¹²⁵ Hay que destacar que un registro estándar no se crea por mandato de una autoridad ni de un grupo, por más influyente que éste sea. Tampoco puede ser concebido como una entidad monolítica e inmutable. Por esta razón, Lamuela y Monteagudo (1997) frente al término "estandarización", prefieren utilizar el concepto de "conformación de un subsistema de variantes lingüísticas de referencia".

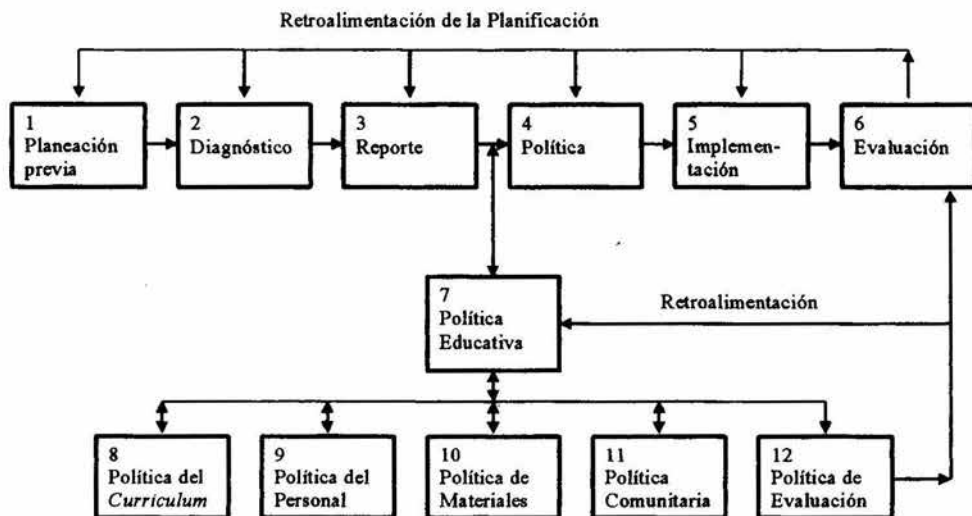
reconocimiento se centra más en su carácter emblemático que en su función como patrón de corrección para las variantes actuales.

De esta forma, además de un registro estándar, la enseñanza requiere de una modificación del patrón lingüístico. En efecto, en la enseñanza se tiende a simplificar la estructura de la lengua de manera muy marcada para facilitar su aprendizaje. Además, la presentación de un modelo lingüístico unificado para una comunidad en la escuela, puede crear al alumno la impresión de una unificación lingüística inexistente fuera del aula.

Por otra parte, la planificación de la lengua en la escuela, debe ser entendida como parte de una planificación educativa. Esto significa que, tanto los objetivos como la metodología han de ceñirse a las necesidades y posibilidades que plantea la escuela, sin olvidar las influencias que la política lingüística y educativa ejercen sobre estas¹²⁶. Así, Kaplan y Baldauf (1997) han propuesto un esquema que explica las relaciones entre la planificación lingüística y el quehacer educativo. En el cuadro 26, los bloques 1-6 representan las fases de una intervención planificada en la estructura o en las funciones de una lengua. El bloque siete representa la necesidad de ajustar esa planificación al contexto educativo. Los bloques 8-12 representan algunos de los elementos propios de la planificación educativa indispensables en la enseñanza de la lengua. Específicamente, el bloque 9 representa la importancia que tiene la formación de los profesores de lengua en la planificación lingüística. Contrariamente a lo propuesto por Kaplan y Baldauf (1997), que plantean a la planificación de la lengua en la escuela, como la implementación de la política lingüística en un sector específico, su esquema sugiere una reciprocidad que convierte a la enseñanza en un

¹²⁶ Bibeau (1992) considera que las influencias políticas sobre la planificación de la enseñanza de la lengua en la escuela, están marcadas por una imposición de objetivos y condiciones pedagógicas que reflejan muy poco interés por el aspecto lingüístico propiamente dicho. De esta forma, a pesar de lo legítimo que sea el hecho de que los representantes políticos electos determinen esta planificación, el autor sugiere que su irracionalidad e inconsecuencia, a veces nos da la impresión de que sería mejor separar a la escuela del Estado.

campo privilegiado para la investigación en áreas como la planificación lingüística, la investigación educativa y la formación de profesores.



Cuadro 26: Planificación lingüística en el ámbito educativo, según Kaplan y Baldauf (1997).

De la misma forma, la planificación de la lengua en la escuela puede ser vista como una forma de crear una comunidad hablante de una lengua particular que es deseada por cuestiones sociales, políticas o económicas. Finalmente, la planificación de la lengua en la escuela permite influir en las actitudes sociolingüísticas hacia las lenguas de estudio. En efecto, esto se puede lograr a través de actividades específicas, del contacto con materiales representativos de la cultura o por la propia interacción con el profesor cuando se trata de un hablante nativo.

5.5 El papel del profesor nativo-no nativo como agente lingüístico

En el campo de la enseñanza de lenguas, el concepto de HABLANTE NATIVO está siempre presente. Esta presencia resulta comprensible dado

que, en la enseñanza, permanentemente se hace referencia a normas y modelos lingüísticos para determinar los objetivos de aprendizaje. Estas normas conciernen tanto a los alumnos como a los profesores y a los evaluadores. Un análisis detallado del concepto de hablante nativo, revela una naturaleza más bien confusa. En efecto, Davies (2003) explica que, comúnmente, al hablante nativo se le atribuyen características como el control total de su lengua. Por esto se presenta como el modelo lingüístico que aprendemos y consideramos "verdadero" en una clase de lenguas. Al hablante nativo, también se le atribuye el conocimiento de lo que la lengua esencialmente es, así como de lo que *no es*¹²⁷. Además, a los hablantes nativos se les asigna la responsabilidad social de la continuidad generacional y el desarrollo de la lengua¹²⁸. Finalmente, en el campo de la enseñanza de lenguas, al hablante nativo se le ha adjudicado el papel de modelo lingüístico y étnico-cultural que debe guiar al proceso de enseñanza¹²⁹. Ante estas aseveraciones, resulta importante hacer algunas precisiones sobre este concepto y sobre su papel en áreas como la planificación lingüística y la enseñanza de la lengua.

En primer lugar, hay que recordar que el nativo utiliza un idiolecto propio, producto de su desarrollo social y cognitivo. En efecto, ningún hablante nativo posee todos los elementos de su lengua. Por su parte, el estudiante de lenguas, busca formas lingüísticas para expresar su propio pensamiento y utiliza estrategias lingüísticas distintas a las del nativo. Más aún, el estudiante requiere de un modelo lingüístico-pedagógico de la lengua que facilite su aprendizaje. De esta forma, surge la necesidad de distintos modelos gramaticales (para una misma lengua),

¹²⁷ En la teoría generativa, el hablante nativo juega el papel de un hablante-oyente idealizado y sus apreciaciones sobre la gramaticalidad de su lengua constituyen el centro del análisis sintáctico.

¹²⁸ Efectivamente, una lengua sin usuarios nativos (como las lenguas artificiales) o aquella que ha perdido a sus hablantes nativos o aquella lengua que ha perdido los mecanismos naturales de transmisión generacional, es claramente una lengua en proceso de desaparición. (Hagège, 2001)

¹²⁹ Estas normas pueden tener orígenes diferentes, pero parece haber una referencia permanente a la competencia comunicativa que debe tener el estudiante de lengua frente al hablante nativo. Tal es el caso de los principios que rigen a las políticas lingüísticas del Consejo de Europa (2001)

que respondan a las diferentes circunstancias y objetivos del usuario. Por otra parte, frente a la idea de que el hablante nativo es el portador de las identidades, actitudes y valores de la comunidad, hay que entender que en una clase de lenguas, es el profesor (nativo o no) quien asume necesariamente los referentes simbólicos necesarios para enseñar la lengua como medio de comunicación. Esta necesidad exige una formación específica para que el profesor (nativo o no) esté en posibilidades de asumir el papel de intermediario entre la lengua y la cultura por una parte y el proceso de aprendizaje de sus alumnos por el otro.

De igual forma, al hablante nativo se le ha asignado la responsabilidad del proceso de normalización o estandarización lingüística. Al respecto hay que anotar que un hablante nativo hace uso de la lengua en circunstancias distintas y con fines diversos. La movilidad de situaciones comunicativas y la intención del hablante por desenvolverse socialmente varían dependiendo del modo de vida individual. De esta forma, Fishman y Lueders-Salmon (1972), Garvin (1974) y Lamuela y Monteagudo (1997) entre otros autores, han explicado que un estándar es siempre un registro altamente elaborado y explícitamente codificado, que destaca entre todos los demás gracias a que es aceptado y adoptado (por lo menos) por la mayoría de los usuarios para usos específicos como la instrucción en la escuela y en algunos dominios oficiales. Hay que resaltar que los nativos que usan el registro estándar, no lo hacen porque éste corresponda a su habla, lo hacen gracias a un entrenamiento logrado a través de la instrucción. Son los órganos de poder quienes autorizan a instancias subordinadas (por ejemplo, los profesores) a imponer prescripciones que regulan el uso lingüístico de ciertos sujetos (como estudiantes o funcionarios) en ciertos contextos (como centros educativos y comunicaciones oficiales). El carácter formal y normativo de los registros estándar reposa en su codificación lingüística aceptada y adoptada en la elaboración de gramáticas, diccionarios y otro tipo de textos. La norma es, de esta forma, respaldada por autoridades (maestros, y otros superiores jerárquicos) y no por cualquier miembro de la sociedad. De esta forma, el hablante nativo es también nativo de la cultura. Cuando ha recibido instrucción, reconoce las normas estándar para su lengua y su cultura

nativas. Ante otra variante de su lengua, el nativo busca en el registro estándar una norma para lograr sus objetivos. En esta situación, no hay lugar al "semilingüismo": o se adopta la norma estándar o no se adopta (con el riesgo de ser rechazado en términos lingüísticos como sociales).

Por otra parte, al hablante nativo se le ha adjudicado un conocimiento de la lengua en los campos metalingüístico, discriminatorio y comunicativo, además de una habilidad total con su lengua. De estas características, las tres primeras se refieren a la competencia comunicativa del hablante, mientras la última se refiere a su actuación. Sin embargo, un criterio de mucho peso para distinguir entre un hablante nativo y un no nativo, es sin duda su actuación lingüística y no su competencia. Además, si la competencia comunicativa representa la articulación de la competencia lingüística en una situación determinada, el uso de la lengua en interacción y el reconocimiento de que este uso es apropiado, no pueden constituir un modelo (ni lingüístico, ni didáctico), sino que son el resultado de la experiencia personal. Esto resulta contradictorio, pues en la enseñanza comunicativa de la lengua, lo aprendido debe ser generalizable y no un simple repertorio de hechos o datos experimentales.

Considerando estas características del hablante nativo, podemos decir que la noción resulta de especial trascendencia cuando se trata de la enseñanza del náhuatl, a condición de que no se use como base para definir los objetivos de enseñanza. Efectivamente, la enseñanza de la lengua en la escuela debe describir las habilidades parciales que se espera desarrollar en los alumnos. La actuación comunicativa del nativo no puede medirse formalmente de manera global, por eso sus competencias parciales y las de los no nativos llegan a traslaparse. De esta forma, un no nativo puede llegar a ser considerado como nativo en términos de su competencia lingüística y comunicativa. Quizá lo más complejo para él, sea el llegar a emitir juicios sobre la gramaticalidad de frases ambiguas.

La relevancia del concepto está en el área de la planificación de la lengua en la escuela. En efecto, si consideramos al hablante nativo como "aquel al que se puede ubicar en la estructura social que constituye *la lengua*" (Ormsby, 2001a:70), podemos entender que el concepto tiene

que ver con el poder que se otorga a sujetos concretos y a las comunidades a las que pertenecen, dentro del proceso de planificación. Este poder redundará en una actualización de la identidad del hablante y en la autoconfianza con la que asume la exposición de su lengua en términos didácticos.

De esta forma, en la planificación lingüística en la escuela, los profesores de filiación nahua son quienes deben asumir el papel de agentes lingüísticos. Esta necesidad se explica por tres razones principales. La primera es de tipo lingüístico: una planificación amplia e incluyente debe considerar la marcada diversidad dialectal de la lengua; son estos profesores quienes pueden definir qué modelo lingüístico debe enseñarse en qué contexto escolar y social. Esto implica la necesidad de que el profesor tenga una conciencia metalingüística amplia de su lengua y sea capaz de llevar a cabo investigaciones participativas en el campo de la enseñanza de lenguas (del tipo investigación-acción) para que pueda, así, tomar decisiones en el terreno de la metodología didáctica. De la misma forma, son los profesores quienes tienen la posibilidad de emitir opiniones respecto al necesario proceso de normalización de su lengua. Al asumir su papel de educadores, sus opiniones están orientadas a mejorar la enseñanza, alejándolas de las estériles discusiones de corte netamente político.

Una segunda razón es de carácter ético. En efecto, siguiendo a Zimmermann (1999), la planificación lingüística del náhuatl, debe considerar la participación de las partes involucradas. Así, los profesores nativos constituyen representantes legítimos de sus comunidades, pues es bien conocido el alto prestigio que tienen los profesores en muchas comunidades. Finalmente, la tercera razón tiene que ver con la justicia. Ciertamente, si a lo largo de la historia han sido criollos y mestizos quienes han levantado la voz a favor de una lengua y cultura náhuatl idealizada, resulta inaplazable que sean los propios amerindios quienes ejerzan el poder que les otorga la educación, en favor de las comunidades y las lenguas vivas.

Para que los profesores estén en posibilidades de ejercer ese papel educativo y lingüístico, es necesario que cuenten con una formación

profesional sólida en áreas tan distintas como la metodología de enseñanza, la planificación lingüística y la dialectología de su lengua. Además es necesario que los lingüistas aplicados pongan a su disposición los modelos lingüísticos, las metodologías de formación y las herramientas didácticas más pertinentes para el desarrollo de una didáctica adecuada a las características sociolingüísticas del náhuatl.

De esta forma, el uso del diasistema fonológico durante la formación de los profesores de náhuatl posibilita el desarrollo de una planificación lingüística activa. Efectivamente, la importancia del diasistema para la planificación de la lengua radica en dos aspectos principales: Por una parte, permite a los profesores el establecimiento de un sistema de escritura general para todas las variantes. En efecto, al representar una matriz única de rasgos fonológicos, el diasistema permite determinar una grafía para cada diafonema, lo que representaría un primer paso en la normalización de la lengua. Las formas de pronunciar cada grafía o cada conjunto de ellas, se determinan con base en las reglas de correspondencia expuestas en el capítulo tres. Por otra parte, el uso del diasistema fonológico del náhuatl como referencia fonológica básica, permite explicar las diferencias de pronunciación en cada variante, manteniendo una visión unificada de la lengua, condición necesaria para el desarrollo de una planificación lingüística amplia y orientada a conservar, proteger y desarrollar la lengua náhuatl.

Conclusiones

Tras presentar un esbozo histórico y metodológico de lo que ha sido el aprendizaje del náhuatl, en el presente trabajo se han analizado los aspectos lingüísticos y metodológicos necesarios para el desarrollo de una didáctica más eficaz. Sobre esta base y considerando un panorama amplio que permita la formación de profesores de náhuatl en la enseñanza de la fonología, se pueden hacer las siguientes generalizaciones:

1. Tras un período colonial durante el cual el náhuatl fue utilizado como medio de evangelización, a partir del siglo XIX su enseñanza se orientó al análisis de su estructura lingüística, omitiendo los aspectos comunicativos y culturales que le son inherentes a cualquier lengua.
2. A partir del siglo XIX, la enseñanza del náhuatl se ha concentrado principalmente en el llamado náhuatl clásico, relegando el estudio comunicativo de las variantes modernas.
3. A pesar de que en el ámbito académico, el llamado náhuatl clásico es una referencia lingüística importante, éste no constituye un registro estándar, ni permite desarrollar una didáctica comunicativa de la lengua.
4. Los estudios sobre la dialectología del náhuatl no han permitido explicar su diversidad dialectal de manera sistemática, ya que la mayoría de ellos se han concentrado en el estudio de los cambios diacrónicos que ha sufrido la lengua.
5. El análisis contrastivo de los sistemas fonológicos de seis variantes modernas del náhuatl y del llamado náhuatl clásico permite reconocer la necesidad de una descripción diferente, amplia e incluyente que permita sustentar la formación de profesores en la enseñanza de la fonología.

6. La elaboración de un diasistema fonológico del náhuatl permite determinar una matriz de rasgos única y subyacente. Ésta consta de 25 diafonemas consonánticos, 9 vocálicos y 34 reglas de correspondencia que permiten explicar las variaciones fonológicas sistemáticas en las variantes modernas.
7. El uso del diasistema fonológico del náhuatl en el marco de la formación de los profesores, permite el desarrollo de una visión amplia e incluyente en la enseñanza de la fonología.
8. El diasistema fonológico del náhuatl resulta una herramienta teórica útil en la formación de los profesores. Sin embargo, por su naturaleza, no puede ser considerado como un patrón estándar para la fonología de la lengua.
9. El uso del diafonema fonológico del náhuatl en la formación de profesores implica cambios sustanciales en el enfoque, la elaboración de objetivos y la metodología de formación.
10. Desde esta perspectiva, la formación de los profesores en la enseñanza de la fonología contempla la adquisición de conocimientos específicos en el campo de la fonología propiamente dicha, la dialectología y la metodología de enseñanza. De la misma forma, incluye el desarrollo de las habilidades básicas para desarrollar investigación y para resolver los problemas de aprendizaje en el aula. Finalmente, la formación contempla capacitar al profesor para sumir su papel de agente lingüístico, facilitador del aprendizaje y promotor del cambio educativo.
11. Un análisis de la planificación lingüística en México muestra que ésta se ha caracterizado por acciones poco consistentes y por una ausencia sistemática de seguimiento y evaluación de sus resultados.
12. De la misma forma, por estar insertos en un ambiente político-cultural desvinculado de las comunidades hablantes, los reivindicadores la cultura del Anáhuac no cuentan con las características necesarias para fungir como agentes en el marco de una planificación lingüística.
13. Los profesores de náhuatl, nativos o no, deben tener una formación profesional que les permita asumir el papel de agente en el marco de una planificación lingüística y educativa tendiente a la protección, conservación y desarrollo de la lengua náhuatl.

Referencias

- Allen, J. P. B., B. Spolsky y H. G. Widdowson. (1980). "Aims". *Applied Linguistics*. 1:1.
- Arenas, P. 1982 (1611). *Vocabulario manual de las lenguas castellana y mexicana; Edición facsimilar de la publicada por Henrico Martínez en la ciudad de México, 1611; Con estudio introductorio de Ascensión H. De León-Portilla*. UNAM. México.
- Aristóteles. Ed. de 1962. *La política*. Espasa-Calpe. Madrid.
- Ávila, R. 1974. "Problemas de Fonología Dialectal", en *Nueva revista de filología hispánica* No. 23. Pp: 369-381.
- Backer, C. 1995 (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters LTD. Bristol. PA.
- Bajtin, M. [1982 (1952)]. *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI, México.
- Banda del Moral, M. 1971. *Ensayo de interrogatorio médico en idioma náhuatl*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. S. L. P.
- Barceló, R., M. A. Portal y M. J. Sánchez (edd.). 2000 (1995). *Diversidad étnica y conflicto en América latina. El indio como metáfora en la identidad nacional Vol. II*. UNAM-Plaza y Valdés. México.
- Barabtarlo y Zedansky, A. 1993. *Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa; Método de la investigación-acción*. CISE-UNAM. México.
- Barlow, M. 1987. *Formuler et Évaluer ses objectifs en Formation*. Chronique Sociale. Lyon.
- Barriga Villanueva, R. 1997. "El Movimiento Pendular: Historia de la Política del Lenguaje en México", en *Desde el Sur; Humanismo y ciencia* Año 4 Número 11. CCH Sur-UNAM. P. 62-67.

- Barrón, C. y J. Gómez. 2003. "La Flexibilité du Coursus, Seule Alternative pour la Formation Professionnelle Universitaire?", en P. Ducoing (ed.). *L'Éducation au Regard de la Mondialisation-Globalisation*. AFIRSE-AIPELF-CESU/UNAM. México.
- Basave, B. A. 1993. *México mestizo; análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enriquez*. FCE. México.
- Becerra, C. 1970. *Actitudes y opiniones de algunos miembros de la Academia Mexicana de la Lengua frente al problema sociolingüístico de México*. IIS-UNAM. México.
- Beller, R. y P. Cowan. 1974. *Hablamos náhuatl y castellano; frases útiles en el idioma náhuatl de la Huasteca y en español 2ª Edición*. ILV-SEP. México.
- 1979. "Huastecan Nahuatl", en Langacker R. *Studies in Uto-Aztecan Grammar. Vol. 2. Modern Aztec Grammatical Sketches*. SIL- U. Texas at Arlington. Dallas.
- Beltrán, L. 2002. *La construcción de realidades alternativas en las interacciones verbales, análisis de la conversación terapéutica*. Tesis de Maestría en Psicología Clínica. Fac. De Psicología. UNAM.
- Bibeau, G. 1994. "La Planification de des Langues Secondes ou la Séparation de l'École et de l'État, en *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée* 9:1. Pp. 9-16.
- Boyer, H. M. Butzbach y M. Pendax. 1990. *Nouvelle Introduction à La Didactique du Français Langue Étrangère*. Cle International. Paris.
- Bravo, M. (ed).1991. *Estudios en torno a la formación de profesores*. Cuadernos del CESU No. 24. UNAM. México.
- Brockway, E. 1955. *In quechposahuilotl, (El bocio)*. Secretaría de Salubridad y Asistencia. México.
- 1979. "North Puebla Nahuatl", en Langacker R. *Studies in Uto-Aztecan Grammar. Vol. 2. Modern Aztec Gramatical Sketches*. SIL- U. Texas at Arlington. Dallas.
- 2000. *Gramática del náhuatl del norte de Puebla*. ILV-U. Madero. Cholula.
- Brown, H. D. 1994. *Teaching by Principles; An Interactive Approche to*

- Language Pedagogy*. Prentice-Hall Hispanoamericana. México.
- Caballero, D. J. 1880. *Gramática del idioma mexicano según el sistema "Ollendorf"*. Tipografía Literaria de Filomeno Mata. México.
- Campbell, R. y R. Langacker. 1978a. "Proto-Aztecan Vowels. Part I", en *International Journal of American Linguistics*. 44:2. Pp. 85-102.
- y R. Langacker. 1978b. "Proto-Aztecan Vowels. Part II", en *International Journal of American Linguistics*. 44:3. Pp. 197-210.
- y F. Karttunen .1989a. *Foundation Course in Nahuatl Grammar; Volume 1: Texte and Exercices*. The University of Montana. Missoula.
- y F. Karttunen. 1989b. *Foundation Course in Nahuatl Grammar; Volume 2: Vocabulary and Key*. The University of Montana. Missoula.
- Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", en *Applied Linguistics*
- Canger, U. 1988. "Nahuatl Dialectology: A Survey and Some Suggestions", en *International Journal of American Linguistics*. 54:1. Pp. 28- 59.
- . 2001. *Mexicanero de la sierra madre occidental*. El Colegio de México. México.
- Chimalpopoca, G. F. 1869. *Epítome o modo fácil de aprender el idioma náhuatl o lengua mexicana*. Tipografía de la Viuda de Murguía. México.
- Chomsky, N. y M. Halle. 1979 (1968). *Principios de fonología generativa*. Fundamentos. Madrid.
- Chrenka, L. 2001. "Constructivism and the Role of the Teacher: Misconstructing Constructivism", en *Phi Delta Kappan*. 82:1. Pp. 694-705.
- Cifuentes, B. 1998. *Letras sobre voces; multilingüismo a través de la historia*. CIESAS-INI. México.
- . 2002. *Lenguas para un pasado, huellas de una nación; los estudios sobre lenguas indígenas de México en el siglo XIX*. Plaza y Valdez-CONACULTA-INAH. México.

- Clossel, F. (s/f) *Didactique de Langues Vivantes*. Marcel Didier. Bruxelles.
- Conseil de la Coopération Culturelle. 2001. *Politiques Linguistiques pour une Europe Multilingue et Multiculturelle: Les Langues Vivantes: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*. Conseil de l'Europe. Bruxelles.
- Cooper, R. 1997 (1989). *La planificación lingüística y el cambio social*. CUP. Madrid.
- Corbeil, J. C. 1980. *l'aménagement linguistique du Québec*. Guérin. Montréal.
- Cummins, J. 1980. "The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and Optimal Age Issues", en *TESOL, Quarterly*. No. 14. Pp: 175-188.
- 1981. "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students", en *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. California State University. Pp: 3-49.
- Davies, A. 2003. *The Native Speaker: Myth and Reality*. Multilingual Matters LTD. Clevedon
- Dehouve, D., E. Roulet y J. Durand-Forest. 1995. *Parlons náhuatl*. L'Harmattan. Paris.
- Díaz-Barriga, F. y G. Hernández. 2000 (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. México.
- Ducoing, P. 2000. "Sobre la Formación y la Formación de Profesores". en Matute, E y R. M. Romo (edd). 2000. *Diversas perspectivas sobre la formación Docente*. UDG. Guadalajara. Pp. 157-182
- Durie, M., y M. Ross. 1996. *The Comparative Methode Reviewed: Regularity and Irregularity in Language Change*. OUP. Oxford.
- Fernández, M. (ed.). 1997. *Avances en lingüística aplicada*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Ferry, G. 1997. *Pedagogía de la formación*. UBA. Buenos Aires.
- Fishman, J. 1974. "Language Modernization and Planning in Comparison with Others types of Nacional Modsernization", en Fishman, J. (ed.) *Advances in Language Planning*.

- Mouton. La Haya. Pp: 79-102.
- Flores-Farfán, J. 1999. *Cuaterros somos y toíndioma hablamos; contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. CIESAS. México.
- Galisson, R. y D. Coste (edd.) 1976. *Dictionnaire de Didactique de Langues*. Hachette. Paris.
- García de León, A. 1976. *Pajapan, un dialecto mexicano del Golfo*. INAH, México.
- Gardner, R. C. y W. E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House Publishers. Rowley.
- Garibay, A. M. 1999 (1940). *Llave del náhuatl*. Porrúa. México.
- Gay, L. 1996. *Educational Research: Competencies for analysis and application 5TH Edition*. Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, N. J.
- Goller, T., P. Goller, V. Waterhouse. 1974. "The Phonemes of Orizaba Nahuatl", en *International Journal of American Linguistics*. 40:2. Pp. 126-131.
- Green, S. y M. Gredler. 2002. "A Review and Analysis of Constructivism for School-Based Practice, en *School Psychology Review* 31:1. Pp. 53-72.
- Güemes. L. O. 2000 (1995). "Los Restauradores de la Mexicanidad", en Barceló, R., M. A. Portal y M. J. Sánchez (edd.). *Diversidad étnica y conflicto en América latina. El indio como metáfora en la identidad nacional Vol. II*. UNAM-Plaza y Valdés. México.
- Hagège, C. 2002 (2000) *No a la muerte de las lenguas*. Paidós. Barcelona.
- Heath, S. B. 1986. *La política del lenguaje en México; de la colonia a la nación*. INI. México.
- Hasler, J. 1961. "Tetradialectología Náhuatl", en *A William Cameron Townsend en el vigésimo aniversario del Instituto Lingüístico de Verano*. ILV. México. Pp. 455-464.
- Hernández de León-Portilla, A. 1988. *Tepuztlahcuilolli; impresos en náhuatl, vol. 1 y 2*. UNAM. México.
- Hess, R. y G. Weigand. 1994. *La Relation pédagogique*. Armad Colin Éditeur. Paris.
- Hill, J y K. Hill. 1999. *Hablando mexicano: La dinámica de una lengua*

- sincrética en el centro de México. CIESAS-INI. México.
- Haugen, E. 1959. "Planning for a Standard Language in Modern Norway", en *Anthropological Linguistics*. 1:3. Pp: 8-21.
- Horcasitas, F. 1990 (1977). *Náhuatl práctico, lecciones y ejercicios para el principiante*. IIA-UNAM. México.
- Hornberger, N. (ed.) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Mouton de Gruyter. New York.
- Hyman, L. 1981. *Fonología: teoría y análisis*. Paraninfo. Madrid.
- Hymes, D. 1974 (1960). "Hacia etnografías de la comunicación", en P. Gravin y Y. Lastra (edd.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. UNAM. México.
- Iran-Nejad, A. 1995. "Constructivism as substitute for memorization in learning: meaning is created by learner", en *Education*. 116:1. Pp. 16-31.
- Jernudd, B. y J. Das Gupta. 1971. "Toward a Theory of Language Planning", en Rubin, J. y B. Jernudd (edd.). *Can Language be Planned?, Sociolinguistic Theory and practice for Developing Nations*. The University Press of Hawaii. - Honolulu.
- Kahne, J. y J. Westheimer. 2000. "A Pedagogy of Collective Action and Reflection", en *Journal of Teacher Education* 51: 5. Pp. 372-384.
- Kaplan, R. y R. Baldauf. 1997. *Language Planning, from Practice, to Theory*. Multilingual Matters. Clevedon.
- Key, H. 1953. "Algunas Observaciones Preliminares de la Distribución Dialectal del náhuatl en el Área Hidalgo-Veracruz-Puebla", en *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos*. 13:2 y 3. Pp. 131-143.
- Kirk, G. 1987. *Planeación y desarrollo curricular*. Gedisa. Madrid.
- Knab, T. 1978. "Vida y Muerte del náhuatl", en *Anales de antropología* 16. Pp. 345-370.
- Kuhn, T. 1978. *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE. México.
- Lamuela, X., y H. Monteagudo. 1997. "Planificación Lingüística", en Fernández, M. (ed.) *Avances en lingüística aplicada*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela. Pp. 229-302.

- Larsen-Freeman, D. y M. H. Long. [1994 (1991)]. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos. Madrid.
- Lastra, Y. 1974. "Apuntes sobre Dialectología náhuatl", en *Anales de Antropología*. 5:11. pp. 383-398.
- , 1986. *Áreas dialectales del náhuatl moderno*. IIA-UNAM. México.
- , 1997 (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. El Colegio de México. México.
- Launey, M. 1992. *Introducción a la lengua y a la literatura náhuatl; traducción de Cristina Kraft*. IIA, UNAM. México.
- Laven, J. 1991. *The Gift of Speech: Papers in The Analysis of Speech and Voice*. Edinburgh University Press. Edinburgh.
- Leclerc, J. 2000. *L'aménagement Linguistique dans le Monde*. www.tifq.ulaval.ca/axt/.
- Lenkersdorf, C. 1996. *Los hombres verdaderos; voces y testimonios tojolabales*. Siglo XXI-UNAM. México.
- Lockhart, J. 2002. *Nahuatl as Written; Lessons in Older Written Nahuatl, with Copious Examples and Texts*. Stanford University Press. Stanford.
- Marcillo, F. 1986 (1594). *De amore: Comentario al banquete de Platón. Traducción y estudio preliminar Rocio de Villa Ardura*. Tecnos. Madrid.
- Manrique, C. L. 1998. "La Estructura del Arte para Aprender la Lengua Mexicana de Fray Andrés de Olmos", en Guzmán, I. y E. Nansen (edd.) *Memoria del coloquio: la obra de Antonio de Nebrija y su recepción en la Nueva España; quince estudios nebrisenses*. INAH. México.
- Matthews, P. H. 1997. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. OUP. Oxford.
- Millot, J.-F. 1982. "L'Évaluation, une Réalité à Cerner". En *Québec français* No. 14.
- Mills, G. 2003 (2000). *Action Research; A Guide for the Teacher Researcher 2nd Edition*. Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, N. J.
- Moirand, S. 1990. *Enseigner à Communiquer en Langue Étrangère*. Hachette. Paris.

- Molina, A. 1546. *Doctrina christiana breue traduzida en lengua mexicana por el padre fray Alonso de Molina de la orden de los menores...* Imprenta de Juan Pablos. En Hernández (1988).
 -----[1992 (1571)]. *Vocabulario en Lengua Castellana y Mexicana compuesto por el muy Reuerendo Padre Fray Alonso de Molina de la Orden del Bienaventurado Padre San Francisco*. Porrúa. México.
- Mora, P. 2001 (1985) "Instrumentación Didáctica". en Pansza, M., E. C. Pérez y P. Moran. *Fundamentos de la didáctica 11ª edición*. Ed. Gernika. México. Pp. 139-214.
- Muñoz, S. A. 1997. *Educación Intercultural; teoría y práctica*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- Nansen, D. E. 1998. "Nebrija en la Descripción y Prescripción de las Lenguas de México Durante la Colonia", en Guzmán, I. y E. Nansen (edd.) *Memoria del coloquio: La obra de Antonio de Nebrija y su recepción en la Nueva España; quince estudios nebrisenses*. INAH. México.
- Nolasco, M. 1989. "La Migración y los Indios en el Censo de 1980" en *México Indígena* 26.
- Not [2000 (1979)] *Las pedagogías del conocimiento*. FCE. México.
- Oller, J. 1976. "Evidence for a General Language Proficiency Factor: an Expectancy Grammar", en *Die Neuren Sprachen*, No. 2. Pp: 465-492.
- Olmos, A. [1972 (1547)]. *Arte para aprender la lengua mexicana*. Edmundo Aviña Levy Editor. Guadalajara.
- Ormsby, H. 2001a. "It Takes a Lot of Chutzpah to make a scoring key: The concept of "Native User" and "Community-based Criteria" in Testing Indigenous Languages", en Pürschel, H. y U. Raatz (edd.) *Tests and translation, Papers in Memory of Christine Klein-Braley*. AKS-Verlag Bochum. Bochum.
- . 2001b. "Conclusiones de dos Simposios sobre la Certificación de Conocimientos de Lenguas Indígenas", en *Estudios de Lingüística Aplicada* 34. Pp. 147-156.
- Palma, M. T. 1886. *Gramática de la lengua azteca o mejicana; escrita con arreglo al programa oficial; para que sirva de texto en las escuelas normales del estado*. Imprenta de M. Corona. Puebla.
- Perkins, K. y D. Larsen-Freeman. 1978. "The Effect of Formal

- Language Instruction on the Order of Morphem Acquisition", en *Language Learning* No. 25:2. Pp: 237-243.
- Potter, J. 1988. *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Paidós, Barcelona.
- Ramirez, C. y K. Dakin, 1979. *Vocabulario náhuatl de Xaltila, Guerrero*. CIESAS. México.
- Renard, R. 1976. *La Méthodologie SGVA d'Enseignement des langues: Une Problématique de l'apprentissage de la Parole*. Didier. Paris.
- Reves, T. 1983. *What makes a good Language learner? Apud Cooper* (1997).
- Richards, J. C., J. Platt y H. Platt. 1997. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Ariel. Barcelona.
- Rincón, A. [1967 (1595)]. *Arte de la lengua mexicana*. Edmundo Aviña Levy Editor, Guadalajara.
- Robinson, D. 1969. "Puebla (Sierra) Nauta Prosodies", en Robinson, D. (ed.) *Aztec Studies I*. ILV-U. Oklahoma. México.
- Romo, R. 2000. "La Diversidad de Planos en el Proceso de Formación". en Matute, E y R. M. Romo (edd). 2000. *Diversas perspectivas sobre la formación Docente*. UDG. Guadalajara. Pp. 183-202.
- Rubin, J. y B. Jernudd (edd.). 1971. *Can Language be Planned?, Sociolinguistic Theory and practice for Developing Nations*. The University Press of Hawaii. Honolulu.
- Salinas, J. 1996. "Saving and Strengthening Indigenous Mexican Languages: The CELIAC Experience", en Hornberger, N. (ed.) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Mouton de Gruyter. New York.
- Sandoval, R. [1965 (1810)]. "Arte de la Lengua Mexicana", en *Estudios de cultura náhuatl* v. 5. Pp. 221-276.
- Sapir, E. 1919. "Souther Paiute and Nahuatl. A Study in Uto-Aztecan", en *Journal de la Société des Américanistes de Paris*. t. x. v. xiv. Pp: 177-187.
- Saussure, F. [1997 (1916)]. *Curso de lingüística general*. Fontamara. México.
- Scotton, C. 1972. *Choosing a Lingua Franca in an African Capital*. Linguistic Research. Edmonton.

- Sinclair. 1985. "Selected issues", *apud* Widdowson (2002).
- Sischo, C. 1979. "Michoacan Nahuatl", en Langacker R. *Studies in Uto-Aztecan Grammar. Vol. 2. Modern Aztec Gramatical Sketches.* SIL- U. Texas at Arlington. Dallas.
- Syria, N. y L. Gonzaga. 2003. "Formation d'Éducateurs dans le Monde Globalisé; Engagements de l'Administration de l'Éducation et des Politiques Publiques", en P. Ducoing (ed.). *L'Éducation au Regard de la Mondialisation-Globalisation.* AFIRSE-AIPELF-CESU/UNAM. México.
- Sleeter, C. 2001. "Preparing Teachers for Culturally Diverse School", en *Journal of Teacher Education* 52:2. Pp. 94-108.
- Smith-Stark, T. 1989. "Las Lenguas Indomexicanas: El Arte Colectivo del Pensamimeto", en Pérez, H. (ed.). *Lenguaje y tradición en México.* El Colegio de Michoacán. Morelia. Pp. 515-536.
- Strachey, L. 1986. *Eminent Victorians apud* Cooper (1997).
- Strauven, C. 1996. *Construire une Formation; Définition des Objectifs Pédagogiques et Exercices d'Application.* De Boeck Université. Bruxelles.
- Tapia, Z. C. [1967 (1753)]. *Arte novissima de la lengua mexicana.* Edmundo Aviña Levy Editor. Guadalajara.
- Thorburn, T. 1971. "Cost-Benefit Analysis in Language Planning", en Rubin, J. y B. Jernudd (edd.). 1971. *Can Language be Planned?, Sociolinguistic Theory and practice for Developing Nations.* The University Press of Hawaii. Honolulu. PP: 253-262.
- Tollefson, J. 1991. *Planning Language; Planning Inequality; Policy in the Comunity.* Longman. London.
- Trudgill, P. 1974. "Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban Brittish English of Norwich", en *Language in Society.* Pp: 179-195.
- Trabulse, E. 1985. *Historia de la ciencia en México; Estudios y textos siglo XIX.* CONACYT-FCE. México.
- Trappes-Lomax, H. "Language in Language Teahcer Education: A Discourse Perspectiva", en Trappes-Lomax. H. y G. Ferguson. (edd.). 2002. *Language in Language Teacher Education.* John Benjamin Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. Pp. 1-22.

- Tuggy, T. D. 1990. *Lecciones para un curso del náhuatl moderno*. Universidad de las Américas. Puebla.
- Valiñas, C. L. 1981. *El náhuatl de la periferia occidental y la costa pacífico*. Tesis de Licenciatura en Antropología con especialidad en Lingüística. ENAH. México.
- Vázquez, G. A. [1967 (1689)]. *Arte de la lengua mexicana*. Edmundo Aviña Levy Editor. Guadalajara.
- Vázquez, S. G. V. 1977. *Fonología generativa del náhuatl clásico*. Tesis de Licenciatura en Antropología con especialidad en Lingüística. ENAH. México.
- Weinstein, B. 1980. "Language Planning for Francophon Africa", en *Language Problem and Language Planning*, apud Cooper (1997).
- Widdowson, H. G. 2002. "Language Teaching: Defining the Subject", en Trappes-Lomaz, H- y G. Ferguson (edd.). *Language in Language Teacher Education*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. Pp: 67-81
- Woolfolk, A. 2000. "Educational Psychology in Teacher Education", en *Educational Psychologist* 35:4. Pp. 270-295.
- Whorf, B. L. 1946. "The Milpa Alta Dialect of Aztec With Notes on the Classical and the Tepoztlan Dialects", en *Linguistic Structures of Native America*. Viking Found Publication in Anthropology. Pp. 367-397.
- Wright, T. 2002. "Doing Language Awareness: Signes for Language Study in Language Teacher Education", en Trappes-Lomax. H. y G. Ferguson. (edd.). *Language in Language Teacher Education*. John Benjamin Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. Pp. 113-130.
- Zimmermann, K. 1999. *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios; ensayos de ecología lingüística*. Vervuert Iberoamericana. Madrid.

Índice

Introducción	5
I. Antecedentes históricos y metodológicos	
1.1.- El aprendizaje del náhuatl	9
1.2.- La metodología de enseñanza	15
1.3.- Los materiales didácticos	23
1.4.- La formación de los profesores de náhuatl	30
II. La fonología en el estudio del náhuatl	
2.1 El desarrollo de la dialectología náhuatl	41
2.1.1 La clasificación tripartita	41
2.1.2 La clasificación tetradialectológica	42
2.1.3 Las clasificaciones más recientes	44
2.2 Las variantes fonológicas del náhuatl	48
2.2.1 Los rasgos fonológicos del náhuatl clásico	49
2.2.2 Los rasgos fonológicos del náhuatl de Durango	51
2.2.3 Los rasgos fonológicos del náhuatl de la Huasteca	53
2.2.4 Los rasgos fonológicos del náhuatl de Guerrero	55
2.2.5 Los rasgos fonológicos del náhuatl de Michoacán	56
2.2.6 Los rasgos fonológicos del náhuatl de la Sierra Norte de Puebla	58
2.2.7 Los rasgos fonológicos del náhuatl del sur de Veracruz	60
2.3 La variación en los sistemas fonológicos	62
III. Hacia una fonología didáctica del náhuatl	
3.1 La fonología en la enseñanza de lenguas	65
3.2 Elementos para una descripción fonológica general	68
3.3 Los rasgos distintivos de los sonidos del náhuatl	71
3.3.1 Los rasgos de clase mayor	71

3.3.1.1 El rasgo sonorante	71
3.3.1.2 El rasgo consonante (no silábico)	72
3.3.1.3 El rasgo vocálico (silábico)	72
3.3.2 Los rasgos de cavidad	73
3.3.2.1 El rasgo anterior	73
3.3.2.2 El rasgo coronal	73
3.3.2.3 El rasgo posterior	73
3.3.2.4 El rasgo alto	74
3.3.2.5 El rasgo bajo	74
3.3.2.6 El rasgo redondeado	74
3.3.2.7 El rasgo nasal	74
3,3,2,8 El rasgo lateral	75
3.3.3 Rasgos de modo de articulación	75
3.3.3.1 El rasgo continuo	75
3.3.3.2 El rasgo emisión retardada	75
3.3.4 Rasgos de fuente	76
3.3.4.1 El rasgo sonoro	76
3.3.5 Rasgos prosódicos	76
3.3.5.1 El rasgo largo	76
3.4 Hacia una fonología pedagógica del náhuatl	77
3.4.1 Un diasistema fonológico del náhuatl	79
3.4.1.1 Relaciones de los elementos consonánticos	80
3.4.1.2 Relaciones de los elementos vocálicos	86
3.4.2 Reglas de correspondencia entre diafonemas y fonemas	89
3.5 De la reflexión lingüística a la instrumentación pedagógica	94

IV. La formación de profesores en la enseñanza de la fonología

4.1 El papel de los profesores de náhuatl	98
4.2 La formación en la enseñanza del náhuatl	102
4.2.1 Los enfoques de la formación	107
4.2.2 La definición de los objetivos de formación	109
4.2.3 La metodología de formación	110
4.2.3.1 El construccionismo en la formación de profesores	112
4.2.3.2 El aprendizaje significativo	115
4.2.3.3 La investigación-acción	117
4.3 La formación en la enseñanza de la fonología	121

V. Elementos para una planificación lingüística

5.1 La planificación lingüística	129
5.2 La planificación lingüística del náhuatl	134
5.3 Los agentes de la planificación lingüística	138
5.4 Planificación lingüística en el ámbito académico	143
5.5 El papel del profesor nativo-no nativo como agente lingüístico	148
Conclusiones	155
Referencias	157