

**Claudette Gaillard de Cabrera**

**LA CASTELLANIZACION DE LAS POBLACIONES  
MONOLINGUES EN GUATEMALA  
—Alternativas para su mejoramiento—**



**Universidad de San Carlos de Guatemala  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
Departamento de Pedagogía**

**Guatemala, julio de 1978**

DL 07  
T(210)P

Este estudio fue presentado por la autora como trabajo de tesis, requisito previo a su graduación de Licenciada en Pedagogía y Ciencias de la Educación.

Guatemala, julio de 1978.



## INDICE

	Pág. No.
PROLOGO	1
INTRODUCCION	3
1. PROBLEMATICA DE LAS LENGUAS INDIGENAS EN GUATEMALA	5
1.1. Funciones esenciales de la lengua	5
1.2. Situación lingüística de Guatemala en el momento de la conquista.	8
1.3. Importancia de las lenguas indígenas	10
1.3.1. Análisis cuantitativo y geográfico	
1.3.2. Análisis cualitativo	
1.3.3. Grado de uso	
1.3.4. Difusión escrita y hablada	
1.3.5. Su unidad y diversidad	
2. DESARROLLO HISTORICO DE LA CASTELLANIZACION EN GUATEMALA	
2.1. Algunas reflexiones sobre los vocablos "castellanizar" y "castellanizado".	40
2.2. La Castellанизación dentro de la educación sistemática.	43
3. SITUACION ACTUAL DE LA CASTELLANIZACION	46
3.1. Estructura administrativa de la Sección de Castellанизación	49
3.2. Estructura pedagógica	55
3.2.1. Recursos Humanos	
- Cuerpo Técnico	
- Cuerpo Docente	
3.2.2. Recursos didácticos	
- Programa	
- Textos y materiales	
- Contenidos de los programas	
3.2.3. Areas lingüísticas que cubre el programa	

3.2.4. Condiciones en que trabajan los  
Promotores Educativos Bilingües

3.2.5. Logros del programa

4.	ALGUNAS EXPERIENCIAS SOBRE EL MISMO TEMA	69
5.	CONCLUSIONES	80
6.	BIBLIOGRAFIA	84
7.	ANEXOS	89

## INDICE DE GRAFICAS, CUADROS y ANEXOS

### GRAFICAS

	Pág. No.
1. División político-administrativa de la República de Guatemala.	11
2. Distribución de las lenguas indígenas de Guatemala según Norman A. Mc. Quown.	12
3. Clasificación de las lenguas indígenas.	19
4. Número de lenguas indígenas por departamentos	
5. Clasificación de los Departamentos de más de 60o/o de indígenas.	21
6. Cantidad de material producido por año (Biblioteca del Instituto Lingüístico de Verano).	31
7. Número de libros con respecto a número de páginas. (Biblioteca del Instituto Lingüístico de Verano).	33

### CUADROS

1. Clasificación de los libros de la Biblioteca del Instituto Lingüístico de Verano, por áreas lingüísticas y temas.	30
2. Organigrama de la Sección de Castellанизación.	48
3. Horario del Primer Grado de Castellанизación.	56
4. Cuadro de asistencia del Programa de Castellанизación.	67

### ANEXOS

1. Cuestionarios a Promotores Educativos Bilingües.	90
---	----

	Pág. No.
2. Cuestionarios a Maestros Bilingües.	90
3. Lista de palabras españolas que utiliza el indígena.	100
4. Lista de libros editados por el Centro San Benito de Promoción Humana.	104
5. Lista de libros editados por el Instituto Lingüístico Francisco Marroquín.	106
6. Inventario de libros del Instituto Lingüístico de Verano.	108

## PROLOGO

Presentamos al lector este ensayo sobre la Castellanización en Guatemala. Decimos bien ensayo, porque el presente trabajo no pretende, ni siquiera, en sus distintas partes, haber agotado el tema; sin embargo, creemos que tiene el mérito de abrir una brecha para futuras investigaciones.

Siendo un campo muy amplio, nos resultó imposible abarcarlo todo, y lamentamos haber dejado en la superficialidad varias facetas.

Creimos de suma importancia partir de las funciones de la lengua en general para tratar de demostrar la pobreza de la comunicación entre dos grupos de habitantes de Guatemala, uno de habla española y el otro con distintas formas de expresión. Luego, arrancamos desde la raíz de este problema provocado por la Conquista, para llegar a concretar el panorama de la situación actual. Terminamos con las relaciones de las experiencias de otros países que confrontan la misma problemática con el objeto de permitir al lector tener una idea sobre las distintas soluciones aportadas en este campo.

Para evitar la confusión en la interpretación de ciertos términos, nos permitimos definirlos en el sentido que están empleados aquí. *Monolingüe*: individuo que habla solamente un idioma materno diferente del idioma oficial de su país. *Bilingüe*: individuo que además de su idioma materno, habla el idioma oficial. De allí vienen los derivados: *bilingüismo*, *monolingüismo*; *lengua*: comunmente utilizado en Guatemala para designar las lenguas vernáculas; *castellanizar*: el hecho de enseñar el idioma español a un monolingüe; de allí nacen *castellanización*, *castellanizador*, *castellanizado*; *integración*: participación más activa del indígena en los distintos aspectos de la vida nacional, sin violentar sus características socio-culturales (lenguas, costumbres, religión, etc.); *desarrollo*: elevación del nivel de vida en todos sus aspectos para el disfrute pleno de los satisfactores materiales y espirituales; mejoramiento del sistema de producción, del nivel económico y al mismo tiempo de la vivienda, la salud y la educación; aprovechamiento de las aptitudes intelectuales, espirituales y físicas.

La documentación sobre dicho tema es muy escasa por no decir inexistente, lo que comprueba que queda todavía mucho por investigar. Hemos podido reunir los datos que aparecen en este ensayo gracias a la valiosa colaboración del Profesor Reinaldo Alfaro Palacios, ex-Jefe de la Sección de Castellanización; de los Promotores Educativos Bilingües; por los datos interesantes que nos proporcionaron por medio de un cuestionario; del Doctor Wolfgang Harth, Miembro de la Misión de la Unesco en Guatemala, que nos ayudó en la revisión de los cuestionarios de encuestas; del Personero del Instituto Lingüístico de Verano que nos abrió generosamente las puertas de su biblioteca y en especial el Señor Raymond Elliott, Coordinador de Estudios Técnicos de dicho Instituto, y del Doctor Carlos González Orellana, quién aceptó asesorarnos en este trabajo. Aprovechamos esta oportunidad para agradecerles a todos y patentizar al profesor y amigo Dr. Carlos Gonzalez Orellana nuestra respetuosa admiración.

## INTRODUCCION

Guatemala, cuya lengua oficial es el español, afronta problemas concomitantes de carácter socio-económico y educativos, que se relacionan directamente con el hecho de que este idioma no es hablado por toda la población. Es obvio pensar que los no-castellanizados o sea los monolingües, se encuentran dentro de los 2.260.024 de indígenas <sup>(1)</sup>, lo que representa el 43o/o de la población total de Guatemala. Forman ellos una gran parte del conglomerado de los analfabetos pues, consideramos que los monolingües son forzosamente analfabetos del idioma español; generalmente las lenguas que hablan se transmiten por tradición oral; algunas no tienen escritura, y si bien es cierto que existen algunas gramáticas y otros libros en lenguas vernáculas, constituyen éstos estudios interesantes pero de ningún uso para los indígenas. Del porcentaje anotado arriba, tenemos que observar que existen indígenas bilingües, lo que reduce aparentemente el sector hacia quien se dirigiría la castellanización. Digo aparentemente, pues ¿cuáles son los criterios que permiten saber si un individuo es castellanizado? ¿Puede ser considerada de habla castellana, una persona que posee un vocabulario restringido, derivado de sus intereses comerciales y religiosos etc. que no respete las estructuras del español y cuya pronunciación es defectuosa? Volveremos a tocar este tema más adelante.

El problema del monolingüismo no se presenta con la misma agudeza en todo el territorio, puesto que ciertas regiones acusan menos de 20o/o de población indígena, mientras que, otras registran 80o/o o más de indígenas, <sup>(2)</sup> tales como los departamentos de Sololá, Totonicapán, El Quiché, y Alta Verapaz. Los habitantes de estos lugares pertenecen todos, por su modo de expresión, a la familia Quiché que cuenta con las nueve lenguas siguientes: el

---

(1) VIII Censo de Población 1973, p. 5

(2) id. p. XLI

Quiché, el Cakchiquel, el Tzutujil, el Uspanteco, el Kekchí, el Pocomchí, el Pocomán, el Sipacapeño y el Sacapulteco. Aquí podemos notar que, a pesar de la variedad de las lenguas, pertenecen todas a un tronco común, lo que permite pensar en una posible reagrupación para encontrar una solución más factible al problema del monolingüismo.

Estas poblaciones serían entonces el foco de estudio puesto que el problema se presenta allí en forma más aguda y por lo tanto fueron escogidas dentro de las áreas de castellanización.

La situación a que aludimos pone en condición de desventaja a un sector importante. El hecho de no poseer el elemento de comunicación básica constituye uno de los factores que marginan al indígena, pues no está al corriente de lo que ocurre fuera de su comunidad. Es más sujeto a la explotación y a la discriminación.

Si el analfabetismo coloca a los individuos en una situación desventajosa pese a que tienen a su alcance ciertos medios de información como la radio y la televisión que les permite no estar marginados, el monolingüismo es todavía un problema de índole mayor pues encierra a sus comunidades dentro de un núcleo reducido y se complica el cuadro si tomamos en cuenta la existencia de numerosas lenguas indígenas.

Esto nos lleva a considerar que en el programa de la educación nacional debe tomarse muy en cuenta esta realidad; y que se deben elaborar proyectos de fondo con el objeto de atender adecuadamente a este sector de la población guatemalteca.



## 1. PROBLEMATICA DE LAS LENGUAS INDIGENAS EN GUATEMALA

### 1.1. Funciones esenciales de la lengua.

Antes de abordar el estudio de las lenguas indígenas, quisiéramos detenernos un poco en las funciones esenciales del lenguaje, puesto que abarca todas las lenguas, las cuales constituyen el hablar propio de un grupo de individuos. Estas funciones para el tema bajo estudio son: la transmisión, la comunicación, la estimulación de las acciones, cuyo conjunto favorece la integración. No podemos afirmar que la integración depende exclusivamente del idioma, pues el indígena participa activamente en la economía del país, pero sí podemos decir que el idioma es un factor muy importante de integración porque permite la información y la comunicación. El lenguaje "es como medio capitalísimo de relación entre las personas gracias al cual pudieron éstas organizar la producción en común, estructurar la vida sobre bases sociales, coordinar sus acciones, someterse a una comprobación recíproca, etc., el lenguaje facilitó y facilita el enriquecimiento de la experiencia personal del individuo a cuenta de la experiencia de toda la colectividad con que se relaciona y que le permite relacionarse".<sup>(3)</sup> Además, "para que los hombres puedan comunicarse por medio de la palabra, para que el hombre pueda adquirir experiencia y enriquecerla por medio del lenguaje, ha de dominar el idioma que se habla en la colectividad en que vive".<sup>(4)</sup> Eso es en lo que se refiere al lenguaje en general desde el punto de vista histórico y actual. Como se ve, es el medio más completo con el cual se relacionan los seres humanos. Pero específicamente para lo que nos interesa en este estudio. "se pueden diferenciar dos funciones principales del

---

(3) Gorski - *Pensamiento y Lenguaje*. p. 65

(4) *Ibid.* p. 75.

lenguaje: la de la comunicación y la de la estimulación de las acciones" (5).

A partir de esto, hemos pensado que era importante deslindar la transmisión de la comunicación por ser distintas según nosotros, y considerar a la integración como la resultante de estas funciones esenciales. Si nos apoyamos en ellas, es con el objeto de hacer énfasis sobre el aislamiento en que se encuentran las poblaciones monolingües de Guatemala por no tener el vehículo de comunicación con el resto de la población.

Tenemos en primer lugar, al lenguaje como medio de transmisión de conocimientos orales y escritos. Todo el saber de la humanidad existe y perdura gracias a la tradición oral y sobre todo a esta posibilidad de plasmar en monumentos, documentos, libros, experiencias y hechos relacionados con la vida del hombre.

Hacemos una diferencia entre transmisión y comunicación, pues cuando hablamos de la transmisión, pensamos en una relación unidireccional, es decir de una sola vía. Esto no quiere decir que esta transmisión sea forzosamente mecánica y pasiva, pues siempre se desarrolla una actividad en la mente humana; la transmisión aun cuando aparezca como pasiva, estimula: el receptor capta, graba, archiva, selecciona, sólo que no exterioriza. Es lo que ocurre en las clases llamadas pasivas, en los medios masivos de información, en cualquier situación en donde el receptor no puede dialogar con el emisor pero recibe su mensaje.

En lo que se refiere a la comunicación, es una relación de doble vía, es decir que tanto el emisor como el receptor están en constante actividad. La comunicación la encontramos en las clases activas, las dinámicas de grupos, los seminarios, las mesas redondas, las simples conversaciones, etc. Tiene el sentido de intercambio, interrelaciones. Si no existen estos elementos no hay comunicación. Por eso estamos de acuerdo con llamar a la radio, la televisión, la prensa, etc. medios masivos de información pero no de comunicación y compartimos la opinión de Francisco Gutierrez al decir que: "el proceso de la comunicación ha quedado pervertido. porque lo hemos

---

(5) Smirnov, Leontiev y otros - *Psicología*. p. 277.

hecho irreversible y unidireccional. Esencialmente aquélla es diálogo y por lo tanto a doble vía. Hoy el hombre no dialoga y dialogar a través de los medios masivos de información es una utopía". (6)

En tercer lugar, tenemos a la estimulación de las acciones. La comunicación provoca respuesta, adaptación, aceptación de otros criterios, ya que hay diálogo. Insistimos en el sentido que la comunicación es como un medio de salir de su yo para exteriorizarse y a la vez escuchar la exteriorización de otro yo. Hablando el mismo idioma e intercambiando pensamientos, experiencias, es posible contribuir a la integración. "El lenguaje es un hecho social. Tiene como finalidad la comunicación de los pensamientos entre los hombres"... "debe sin embargo ser y es un efecto sensiblemente el mismo entre los hombres de un mismo grupo social, condición-necesaria de la intercomprensión". (7)

Según lo anterior, podríamos decir que los indígenas monolingües de Guatemala están integrados dentro de su microcosmos, pero completamente aislados de la colectividad grande; lo mismo que la población de habla española constituye un grupo social que entra en comunicación reducida con los monolingües que forman una nacionalidad a parte sin gozar de la plenitud de sus derechos. (8)

Al querer entonces castellanizar a estas poblaciones, se pretende, por medio de la lengua nacional, transmitirles conocimientos y experiencias, comunicar con ellos y ayudar así a su integración.

Constituye una discriminación el hecho de hacer muy poco para una población que es llamada guatemalteca, de la cual se ignora el idioma que habla y a la que no se le enseña el oficial. Aún cuando sus componentes representaran un porcentaje muy bajo, merecerían recibir toda la atención de las autoridades. En el Perú, el Quechua fue declarado lengua nacional a pesar de que los monolingües de habla

(6) Gutiérrez, Francisco E. *Pedagogía de la comunicación*. p. 27

(7) Dauzat, Albert. *La vida del lenguaje*, p. 27

(8) Hay algunas regiones como la Kekchí en donde la presión de la lengua indígena sobre el castellano es muy fuerte como ocurre con las relaciones comerciales populares que se realizan en Kekchí en Cobán, Alta Verapaz.

quechua constituyen el 110/o de la población total.

## 1.2. Situación lingüística de Guatemala en el momento de la conquista.

Los Españoles, al llegar a Guatemala, se dieron cuenta que las lenguas indígenas, "pasaban de 25, tomando en cuenta solamente las habladas por núcleos considerables de población" (9), lo que dificultaba la comunicación con los grupos indígenas. Y era urgente poderlo hacer. "encomenderos y religiosos necesitaban comunicarse con los indígenas en sus propias lenguas, los primeros, para asegurarse la eficacia de sus operaciones lucrativas, y los segundos para cumplir con la misión religiosa de conversión de los indios al cristianismo". (10)

Se encontraban así frente a un problema idiomática de orden vital para unos, y de orden místico para los otros. La solución de dicho problema se encontró siguiendo tres pasos: utilización de intérpretes, aprendizaje de las lenguas vernáculas por los religiosos y, por último, castellanización de los indígenas.

Es así como la solución inmediata fue encontrar intérpretes llamados también "lenguas", que fueron los encargados de facilitar la comunicación; pero esto representó una medida de emergencia. Además, suponemos que los Españoles no dejaban de tener un poco de desconfianza en los intérpretes que podrían, en un momento dado, engañarlos a favor de sus congéneres; no era entonces una solución práctica. Hubo pues necesidad de encontrar un medio de comunicación sin la presencia de una tercera persona. Resoluciones de órdenes religiosas, disposiciones reales coincidían en que se aprendiera las lenguas indígenas. Las órdenes religiosas y principalmente las de San Francisco se dedicaron al estudio de ellas. El obispo Francisco Marroquín de la orden de Santo Domingo "fué el primero en poner el ejemplo en el aprendizaje de las lenguas vernáculas, con lo cual contribuyó a que se obtuviera una mejor comprensión del indígena". (11)

(9) González Orellana, Carlos. *Historia de la Educación en Guatemala*. p. 77

(10) *Ibid.*, p. 77

(11) *Ibid.* p. 78

Gracias a este interés por catequizar y el deseo de eliminar a los intérpretes, no hubo desprecio para las formas de expresión de los indígenas y los frailes se vieron obligados a aprender la lengua de los conquistadores. Aparecieron de esta manera varios diccionarios, "trozos de la doctrina cristiana, oraciones, novenas, etcétera, en las diferentes lenguas de Guatemala". (12)

Además de estos folletos salieron a la luz, libros importantes como: El Diccionario y Manual de Conversación de la Lengua Mame, El Arte Mayor de la lengua de Cobán, la Gramática de la lengua Quiché, el Arte de las Tres lenguas: Cakchiquel, Quiché y Tzutujil. Este afán no se limitó a las órdenes religiosas españolas sino que, después, varios investigadores extranjeros se preocuparon por adentrarse al estudio de las lenguas indígenas. Podemos citar, entre otros, al abate Brasseur de Bourbourg y a los lingüistas, Daniel Brinton, Brendt y Otto Stoll. Esta segunda etapa aunque bastante interesante no resolvió por completo el problema idiomático. Pues, no olvidemos que sólo las órdenes religiosas aprendían las lenguas indígenas y eran las encargadas de la educación de los pueblos conquistados. Los encomenderos y los demás españoles además de no tener la preparación cultural para hacer tal estudio, no tenían el interés de hacerlo. El conquistador, sobre todo el de esta época, quería imponer su lengua, su cultura, sus costumbres. Hubo necesidad entonces de llegar a la tercera etapa, la de la castellanización. ¿Cómo se desarrolló este programa durante el período colonial? Dice el Dr. Gonzalez Orellana que: "se llevó a cabo por dos vías distintas: una sistemática y otra espontánea, como la llamaríamos en la dicción pedagógica moderna. La primera la llevaron a cabo los frailes desde sus conventos o en sus jiras evangelizadoras por todos los pueblos y la segunda se operó mediante la relación constante entre la población indígena y la española". (13)

A nuestro parecer esta forma sistemática tenía dos aspectos: una más inmediata y de emergencia y otra, más completa. Digo más inmediata puesto que se trataba de sus jiras evangelizadoras en donde se podía suponer que se dirigían a la población adulta y

---

(12) Ibid. p. 78

(13) Ibid. p. 80

principalmente con miras a la religión, mientras que la castellanización más completa era la que se impartía en los conventos, siempre con miras a la religión, pero se trataba de una población estable con un programa a plazo más amplio. Los frailes cumplían con un mandato del Rey. Señala la Real Cédula del 7 de junio de 1550 "que su Majestad recomienda a los frailes de Santo Domingo y San Francisco que enseñen la lengua castellana a los indígenas".<sup>(14)</sup>

Los de San Agustín recibieron este mismo mandato. Podemos decir que es con el obispo Francisco Marroquín que la castellanización cumple realmente sus funciones ya que se inician las escuelas de primeras letras. Pero, desafortunadamente no se extendían a todos los indígenas sino a los hijos de los principales y de los caciques. Atendían entonces un porcentaje muy ínfimo de la población infantil.

Según se ve, la castellanización asistemática logra mayor éxito en las poblaciones mixtas, en donde la relación indígena español es forzosa: el primero es absorbido por el segundo; pero en los poblados retirados y dispersos no existió casi la castellanización asistemática. Podemos decir que el problema sigue igual actualmente y con las mismas características: la castellanización asistemática se hace en los poblados donde los indígenas están en minoría y no hay castellanización asistemática en los poblados retirados.

### **1.3. Importancia de las lenguas indígenas.**

#### **1.3.1. Análisis cuantitativo y geográfico.**

La clasificación de las lenguas indígenas que el Instituto Indigenista de Guatemala proporciona, corresponde a la de Norman A. Mc. Quown y Greenberg<sup>(15)</sup> que reproducimos aquí.

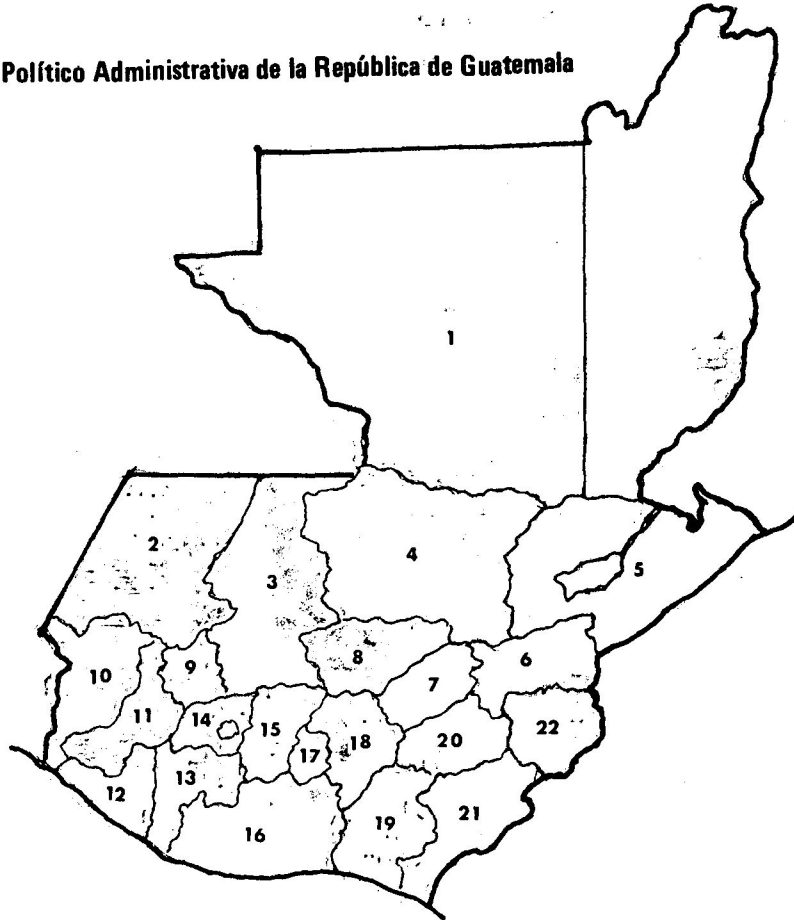
---

(14) Ibid. p. 80 en J. Joaquín Pardo, *Prontuario de Reales Cédulas* p. 2

(15) *Guatemala Indígena*. Vol. IV No. 3. p. 16

# GRAFICA 1

## División Político Administrativa de la República de Guatemala



1. Petén
2. Huehuetenango
3. El Quiché
4. Alta Verapaz
5. Izabal
6. Zacapa
7. El Progreso
8. Baja Verapaz
9. Totonicapán
10. San Marcos
11. Quezaltenango
12. Retalhuleu
13. Suchitepéquez
14. Sololá
15. Chimaltenango
16. Escuintla
17. Sacatepéquez
18. Guatemala
19. Santa Rosa
20. Jalapa
21. Jutiapa
22. Chiquimula

Según esta clasificación, tenemos 23 lenguas, un poco menos que en el tiempo de la Colonia, de las cuales dos no serían mayances: el Caribe araguaco y el Xinca.

Al mirar este mapa de las lenguas indígenas, observamos en primer lugar que las lenguas indígenas se extienden en el norte del país y sobre todo en el noroccidente. Cada lengua se circunscribe a una sola región, es decir que no se encuentran una misma lengua en dos sectores distintos, salvo el Pocoman Central que se encuentra en dos núcleos separados dentro del Departamento de Guatemala y el Pocomán Oriental en el noreste y al oeste del Departamento de Jalapa, pero la nueva clasificación de Kaufman considera estos idiomas como un solo. Pues, posteriormente a la clasificación que hemos reproducido aquí (1955), aparecieron la de Swadesh (1960) referente a todos los idiomas de Mesoamérica y después la de Kaufman en 1971. El mismo Kaufman reconoce que hay muchos trabajos inéditos al respecto y que no se puede afirmar que este campo está agotado. En su "Proyecto de alfabetos y ortografías para escribir las lenguas mayances" (1976) hace aparecer nuevas lenguas como el Pipil y el Mejicano. A nuestro juicio, no existen incongruencias entre las distintas clasificaciones: vienen completándose, pues la de Norman Mc. Quown ha servido de base a las posteriores. A continuación, señalamos las diferencias que existen entre las dos clasificaciones: a) se han unificado el Pocoman Central y el Oriental en uno solo; b) se ha suprimido la familia Chalchiteca cuyas subfamilias no eran clasificadas, y la lengua Achi que aparecía como perteneciente a la familia Quiché; c) el Maya-Itzá es llamado únicamente Itzá; d) los estudios de Kaufman <sup>(16)</sup> hacen aparecer al Acateco hablado en San Miguel Acatán (Huehuetenango) y San Rafael la Independencia (Huehuetenango), el Teco en Tectitán y Cuilco (Huehuetenango), el Sipacapeño en Sipacapa (San Marcos) y el Sacapulteco en Sacapulas (centro) en el Quiché; el Pipil y el Mejicano, idiomas probablemente muertos que parecen localizarse el primero en Escuintla y el segundo en Comapa (Jutiapa) y San Agustín Acasaguastlán (El Progreso); el Lacandón no está investigado pero se supone que se habla Chocep, la Libertad (Petén).

---

(16) Kaufman, Terrence. *Proyecto de alfabetos y ortografía para escribir las lenguas mayances*. pp. 50-51-60-65-66.



Al confrontar estas clasificaciones con el mapa de Guatemala, se comprueba que la Rama Quiché es la mas importante y abarca el centro, el norte y el noroeste. Lo que sorprende un poco en dicha clasificación son los grupos que componen la Rama Chol, ya que el Chol es hablado en el Petén, en el norte y el Chortí en Chiquimula al este.

Tanto Swadesh como Kaufman se han apoyado para dicha clasificación en un método inventado por el primero que tiene por nombre la glotocronología o lexicoestadística. Con este método han tratado de calcular los siglos que tienen los idiomas de haberse separado del tronco común, tomando como base el porcentaje de palabras "registradas" cuyo origen es común y que se denominan cognadas, es decir parecidas. Aunque existen lingüistas en contra de este método, dice Kaufman que un 50o/o de ellos reconoce su eficacia porque permite tener fechas, si no absolutas, por lo menos aproximadas para la clasificación de los idiomas.

Reproducimos aquí el cuadro que aparece en Kaufman, basado en el supuesto de que los idiomas tienen más o menos un porcentaje igual de palabras que varían en un período determinado. Esta afirmación se apoya en el estudio de trece idiomas del mundo que poseen una documentación escrita de aproximadamente mil años.

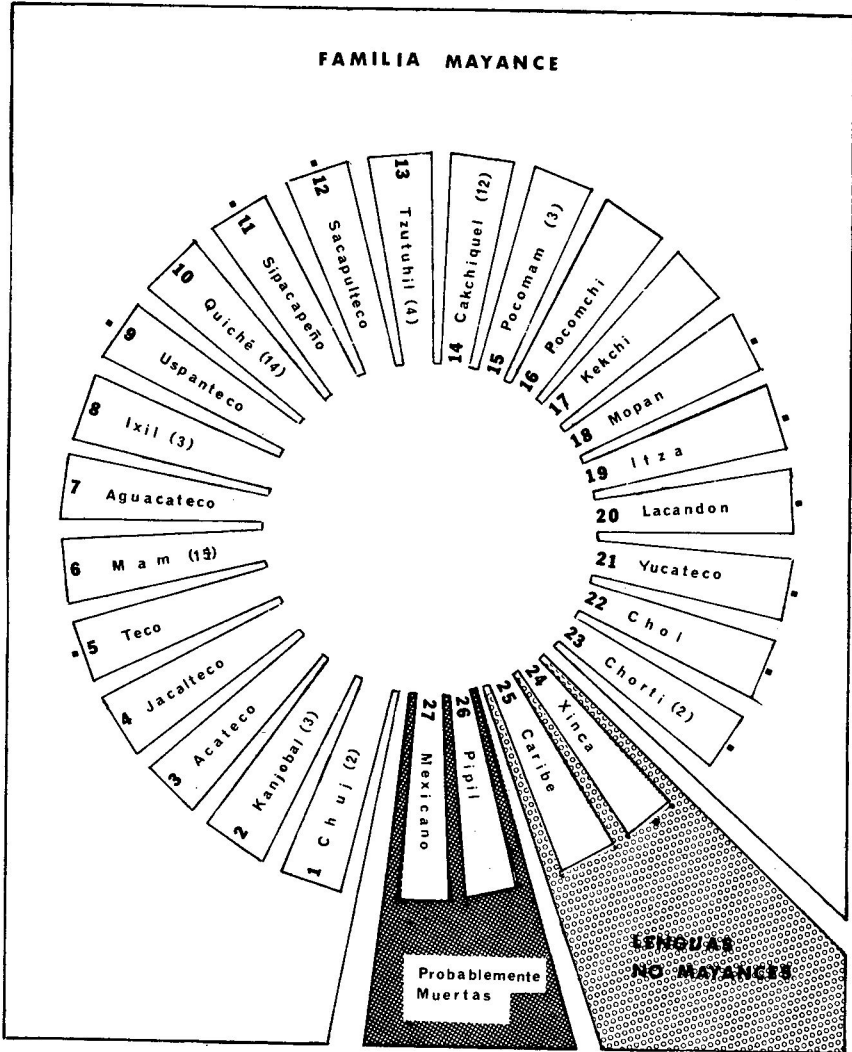
Término	Siglos de separación	Porcentaje cognado
- Dialectos	0-5	86-100o/o
- Complejo de idiomas (término ideado por Swadesh)	7-11	71-81 o/o
- Grupo de idiomas	13-17	60-68 o/o
- Rama (o familia si no hay una categoría superordinal)	19-26	46-56 o/o
- Familia de idiomas	35-45	26-35 o/o
- Tronco (estirpe o filum)	55-65	14-19 o/o (17)

En la clasificación de los idiomas de Mesoamérica de Kaufman, hemos extraído los que se hablan en Guatemala y los hemos representado en un esquema (Gráfica No. 3) . De acuerdo con

(17) Kaufman, Terrence. *Idiomas de Mesoamérica*. p. 22

# Gráfica 3

## LENGUAS DE GUATEMALA



SON LENGUAS DE MENOS DE 10.000 HABITANTES.  
 EL NUMERO DE DIALECTOS ESTA ENTRE PARENTESIS.  
 FUENTE: KAUFMAN OP CIT.

esta clasificación, son 27 las lenguas de Guatemala, de las cuales, dos son mayances: el Xincá y el Caribe; y dos son probablemente muertes: el Pipil y el Mejicano. (18)

Las cifras glotocronológicas que se refieren a los idiomas mayances y al Xincá son de Kaufman, las otras referentes a Mesoamérica pertenecen a las investigaciones hechas por Swadesh.

Para la clasificación de las lenguas mayances que se encuentran en el territorio de Guatemala, Kaufman con base a dichos cálculos parte de que entre el protoidioma maya y los demás hay 41 siglos de separación, lo que no entra en contradicciones con las fechas en que las inmigraciones mayas penetraron en el territorio actual. "Respecto de su origen, se ha llegado a establecer en la actualidad, que estos pueblos pertenecen a las inmigraciones de los antiguos pueblos mayas, que, en la época de la decadencia del Viejo Imperio Maya, fueron a ocupar las tierras de Guatemala y otras inmigraciones posteriores de origen tolteca". (19)

Entonces, los Viejos Mayas recibieron una innegable influencia de los Toltecas y tenían una sola lengua. Prueba de ello son sus lamentaciones en el Popol Vuh: "ay! ¡hemos dejado nuestra lengua! ¿En dónde fuimos engañados? Una sola era nuestra lengua cuando llegamos allá a Tulán". (20)

Esta diversificación de las lenguas se entiende muy bien; pues las lenguas sufren transformaciones con el tiempo. En Europa, el latín popular tomó una fisonomía distinta en Francia, Italia y España y a pesar de la dominación de un idioma principal (francés, italiano, español) han nacido, han proliferado, y han subsistido una variedad de dialectos. Es como muy bien dice Dauzat: "Como todo ser organizado una lengua puede destruir a su alrededor cierto número de especies vecinas y competidoras pero al cabo de un tiempo más o menos largo, incapaz de conservar su imperio, se multiplica en una infinidad de vástagos. Entre estos descendientes, uno o algunos de

---

(18) Kaufman, Terrence. *Proyecto de Alfabetos....* op. cit. pp. 47-67

(19) González Orellana. op. cit. p. 26

(20) Recinos, Adrián. *Popol Vuh*. p. 200

ellos conquistan en su provecho un nuevo territorio y así sucesivamente hasta lo infinito". (21)

Entonces, se supone que ocurrió la dispersión después que los indígenas se detuvieron en la Laguna de Términos; luego apareció la hegemonía de los Quichés y la separación de los Cakchiqueles.

De esta gran familia mayance con 41 siglos de separación, según Kaufman, se desprenden las ramas cuya separación varía entre 19 y 26 siglos y con palabras cognadas entre 46 y 560/o.

Existe entonces con base a esto: 4 ramas y 1 complejo. En orden cronológico son las siguientes: el Quiché (26s.), el Mam (26s.), el Kanjobal (21s.), el Chol (19s.) y el Complejo Yucateco.

Estas clasificaciones así como los nombres de las lenguas están a nivel de investigadores y los pobladores ignoran en su gran mayoría el nombre del idioma que hablan.

#### **Rama Chiqué (1.163 mil "hablantes" o sea m.h.)**

De la rama Quiché se desprenden dos complejos: el Quiché y el Pocom, los cuales tienen diez siglos de separación lo que les da entre 71 y 810/o de palabras cognadas.

a) el complejo Quiché comprende naturalmente: el Quiché, el Sipacapeño, El Sacapulteco, el Tzutujil y el Cakchiquel. Anteriormente el Sipacapeño se asimilaba al Mam y el Scapulteco no era considerado distinto del Quiché. Fue Kaufman quien encontró estas diferencias en sus investigaciones.

b) del complejo Pocom sacamos el Pocoman y el Pocomchí.

c) el Uspanteco y el Kekchí pertenecen a esta rama pero no parecen haber tenido estudios glotocronológicos.

#### **Rama Mam (387 m.h.)**

---

(21) Dausat, op. cit. p. 193.

De la rama Mam se desprenden dos grupos: el Mam y el Ixil que tienen entre ellos 60 a 68o/o de palabras cognadas.

a) el grupo Mam comprende el Mam y el Teco. Este último fué descubierto por Kaufman en 1967 y bautizado con ese nombre en 1970. Es hablado en el sureste de Chiapas y en el centro oeste de Guatemala. Fue considerado antes como Cakchiquel por unos y Mam por otros.

b) el grupo Ixil comprende el Ixil y el Aguacateco.

#### **Rama Kanjobal (109 m. h.)**

La rama Kanjobal se subdivide en un grupo: el Chuj y un complejo el Kanjobal propiamente que tienen entre sí 60 a 68o/o de palabras cognadas. Del complejo Kanjobal se desprenden el Kanjobal, el Acateco y el Jacalteco con 71 a 81o/o de palabras cognadas.

#### **Rama Chol**

La rama Chol, a su vez se divide en grupos de idiomas entre los cuales existen el Chol y el Chortí que se hablan en la parte este de Guatemala.

#### **Complejo Yucateco o Maya**

Este complejo con 71 a 81o/o de palabras cognadas comprende: el Itzá, el Mopán, el Yucateco y el Lacandón hablados en el Norte de Guatemala.

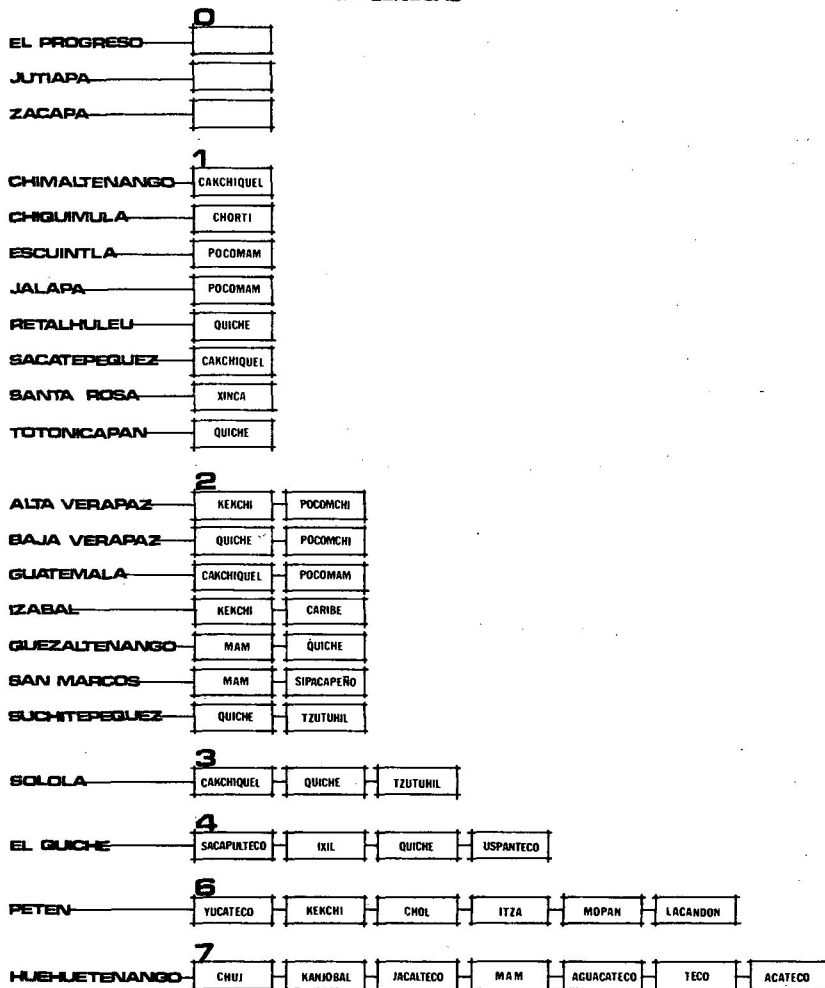
Existe otro complejo cuya relación con el maya no se ha podido comprobar: es el Xinca.

Por último, tenemos el Caribe, idioma araguaco que fue introducido en el siglo XVIII, el Pipil y el Mejicano, de los cuales hemos hablado anteriormente.

Según esta clasificación notamos que hay departamentos que comprenden de dos hasta siete lenguas, como es el caso de Huehuetenango (Gráfica No. 4)

## Gráfica 4

CLASIFICACION DE LOS DEPARTAMENTOS SEGUN EL NUMERO DE LENGUAS



NO FUERON INCLUIDOS EL MEJICANO Y EL PIPIL POR SER CONSIDERADOS PROBABLEMENTE MUERTOS.  
EL NUMERO SOBRE LA PRIMERA CASILLA INDICA EL NUMERO DE LENGUAS.

Esto nos asombra a primera vista. Pero analizando la situación detenidamente hacemos las siguientes observaciones:

1. Las lenguas pertenecientes a la Rama Quiché son nueve y son habladas en 16 departamentos de la República, ya sea en todo el territorio departamental, ya sea en parte. Son los Departamentos siguientes: Baja Verapaz, Guatemala, Jalapa, Escuintla, - Sacatepéquez, Chimaltenango, Sololá, Suchitepéquez, -- Quezaltenango, Retalhuleu, Tonicapán, San Marcos, El Quiché, Petén, Izabal, Alta Verapaz.

2. La Rama Mam se reduce a 4 departamentos ya mencionados arriba: San Marcos, Huehuetenango, Quiché y Quezaltenango.

3. La Rama Kanjobal se circunscribe al departamento de Huehuetenango.

4. La Rama Chol abarca el Petén y Chiquimula.

5. El Complejo Yucateco se localiza en el Petén.

6. En lo que se refiere a las lenguas no mayances: El Xinca es hablado en Santa Rosa y el Caribe en Izabal.

Es así que una posible reagrupación de todas las lenguas alrededor de la rama a la cual pertenecen nos parece muy factible. Al unificarlos en esta forma, la difusión oral y escrita, así como la castellanización en sí misma resultaría menos costosa y abarcaría un radio más amplio, amén de que las lenguas apéndice se seguirían hablando pero a nivel de dialectos como ocurre con el alsaciano en Francia; el milanés, el florentino, en Italia etc...

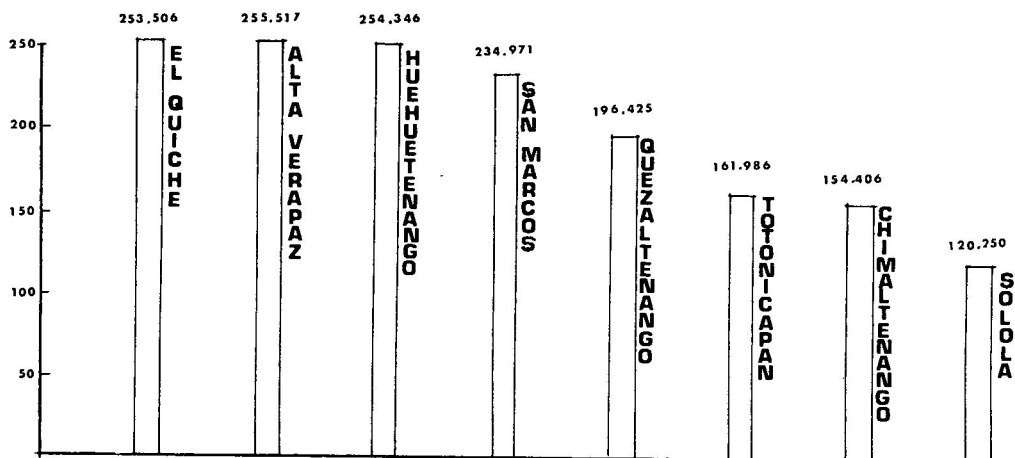
Para el análisis cuantitativo nos vamos a basar en el Censo de 1973, pero queremos hacer la advertencia, que en vista de la catástrofe de febrero de 1976, muchos datos perdieron un poco de su veracidad, ya que hubo mucha movilidad de las poblaciones y también decesos, desapariciones; sin embargo, no teniendo por el momento otro instrumento, lo vamos a utilizar con ciertas reservas.

Basándonos entonces en el censo de 1973, tenemos que los departamentos que acusan un 80o/o o más de indígenas, es decir poblaciones mayoritarias, son los de: Totonicapán, Sololá, El Quiché y Alta Verapaz. Allí la lengua más importante sería el Quiché. Si seguimos analizando el Censo, los departamentos que tienen entre 60 y 80o/o de indígenas son: Huehuetenango, San Marcos, Chimaltenango y Quezaltenango. Pero si tomamos en cuenta el número de habitantes, después de la lengua Quiché, el Mam tomaría el segundo lugar. Pues si bien es cierto que el Departamento de El Quiché cuenta con el mayor número de indígenas o sea el 11.3o/o, alberga dos lenguas a parte del quiché. Esta lengua llega a ser la más importante por el número de indígenas que tiene Totonicapán (7.1o/o) todos de habla quiché y otro porcentaje similar en Quezaltenango, mientras que el Mam es hablado en todo el Departamento de San Marcos por el 10.4o/o de la población indígena total. El tercer lugar le corresponde al Cakchiquel (271m.h.) Nos apoyamos además en Kaufman que establece que el Mam es hablado por 320 m.h., el Kekchí por 209 m.h.

Para mayor claridad, hemos reunido los departamentos que tienen de 60 a 80o/o y más de indígenas en un cuadro (Gráfica No. 5).

### Gráfica 5

CLASIFICACION DE LOS DEPARTAMENTOS DE MAS DE 60% DE INDIGENAS



Nota 1: En el Departamento de Guatemala hay un número de 152.183 indígenas que hablan Pocomán y Cakchiquel

Nota 2: Los números de las columnas responden al número de indígenas.



### 1.3.2. Análisis cualitativo

Para los siguientes subcapítulos nos hemos apoyado en el cuestionario (Anexo No. 1) que hemos enviado a 350 Promotores Educativos Bilingües que son los encargados de la Castellанизación y de los cuales hemos recibido 108 ejemplares debidamente respondidos. En cuanto a los 90 cuestionarios dirigidos a los maestros bilingües (Anexo No. 2), sólo 4 fueron devueltos de los cuales uno no fue contestado porque en la comunidad aludida todos hablan español. Sin embargo, a pesar del poco éxito que tuvimos con el segundo cuestionario, lo hicimos aparecer en este estudio, pues enfoca el mismo problema de la castellanización sobre un ángulo distinto. La falta de estas respuestas explica la limitación de nuestro criterio con respecto a la actitud de los niños castellanizados frente al español en el segundo año escolar, así como el grado de similitud o diversidad existentes entre las lenguas indígenas. También era importante para nosotros tener la opinión de los maestros bilingües sobre lo que se llama comunmente un castellanizado.

Los dos cuestionarios a los que nos estamos refiriendo fueron sometidos, después de su elaboración, a la crítica de dos expertos en la materia. Con el objeto de comprobar su claridad, fueron aplicados a 5 personas de la capital, que a nuestro juicio, tenían el mismo grado de cultura que las personas a quienes estaba dirigida la encuesta.

Podríamos considerar como falla del cuestionario, el haber pedido datos porcentuales. Lo habíamos creído conveniente para completar o comprobar la veracidad de las denominaciones MUCHOS, POCOS, MUY POCOS, ya que éstos tienen la tendencia de ser subjetivas. Pero algunos encuestados pusieron cifras que no pueden considerarse correctas, por muy elevadas o por pasar del 100o/o; a pesar de todo, no alteraron mucho el contenido de las preguntas.

La muestra nos parece bastante confiable, pues representa un 30.8o/o de la totalidad. Además el 50o/o de las respuestas concierne a personas que poseen de 2 a más años de experiencia. De acuerdo con eso, podemos agruparlas de la siguiente manera: 18 promotores con menos de 1 año de experiencia; 19 de 1 año de servicio; 15 de 2 años, 14 de 3 años, 20 de más de 4 años. Los 22 restantes no pudieron ser

clasificados por no haber contestado este ítem.

Por otro lado, salvo algunos casos, hemos notado cierta congruencia en las respuestas.

Para el análisis cualitativo de las lenguas indígenas hemos preferido agrupar las respuestas por idiomas sobre todo en lo que se refiere al vocabulario utilizado en vista de que, a nuestro criterio, las deficiencias o riquezas no son las mismas en todas las lenguas.

Es así como tenemos la siguiente repartición de las respuestas:

Quiché	Pocomchí	Kekchí	Ixil	Cakchiquel	Tzutujil	Total
47	16	14	17	12	2	108
43.5o/o	14.8o/o	12.8o/o	15.8o/o	11.2o/o	1.9o/o	100o/o

Casi la totalidad de las respuestas revelan que los indígenas utilizan palabras españolas al hablar lengua pues sólo 18 de los encuestados afirman lo contrario. De estas respuestas negativas, 4 corresponden a la lengua Quiché, de los cuales 3 pertenecen a aldeas del municipio de Joyabaj; 4 a la lengua Kekchí, localizándose las respuestas en Panzós, (A.V.) y Carchá (A.V.) y las 10 restantes correspondientes a los de habla Ixil. Podríamos deducir que hay una mayor pureza en el idioma Ixil en comparación con los otros idiomas aquí estudiados. Hacemos notar también que los lugares mencionados para las otras lenguas no son los más importantes de su región.

La lengua Tzutujil no ha sido tomado en cuenta por poseer un porcentaje muy bajo de respuestas.

En lo que se refiere al uso de palabras españolas que sí existen en lengua, 38 encuestados o sea el 42.2o/o contestaron que son muchas, 34 o sea 37.7o/o que son pocas y 18 o sea 20o/o dicen que son muy pocas. Allí también los que tienen muy pocas palabras españolas se localizan en los lugares donde se habla el idioma Ixil. Las respuestas a estos ítems nos inclinan a afirmar que hay palabras

españolas que están suplantando a los términos de las lenguas vernáculas.

Según los Promotores Educativos Bilingües, las razones que inducen a los indígenas a utilizar estas palabras españolas que sí tienen su correspondiente en lengua, pueden encontrarse en los siguientes rubros:

- Todos las utilizan (45 respuestas o sea el 50o/o) <sup>(22)</sup>
- Son más precisas (29 respuestas o sea 32.2o/o)
- No conocen su correspondiente en lengua (13 o sea 14.4o/o) y 3 respuestas que fueron anotadas en el rubro "otros" y que se definen de esta manera en los cuestionarios: "por ejercitar el español, para hablar con los ladinos, porque olvidaron su lengua".

Se deduce que la fuerza de la costumbre es decisiva y que algunas palabras desaparecieron completamente por desuso.

A partir de las respuestas hemos hecho un listado de palabras españolas que se introdujeron en el vocabulario indígena así como de las que sustituyen al término en lengua (Anexo No. 3). Los hemos clasificado por lenguas. Salvo algunos errores provenientes de la mala comprensión del cuestionario o de lo ambigüo de ciertas palabras como "cielo" (espacio que rodea a la tierra, o Dios o su providencia), la clasificación de los términos parece ajustarse a la realidad, aunque no es digna de todo crédito por carecer de una fundamentación científica. Es una mera recopilación.

Suponemos que algunas palabras fueron mal colocadas en las respuestas, como por ejemplo "chumpa" como existente en lengua y "lugar" o "reunión" como inexistente. En cuanto a la palabra "luz" colocada en no existente, hay que interpretarla por luz eléctrica, pues imaginamos que la luz de un relámpago o del día existe en el idioma vernáculo.

---

(22) El o/o no está calculado sobre la totalidad de la encuesta sino sobre las 90 respuestas que declararon el uso de palabras españolas.

La mayoría de las palabras que no tienen su correspondiente en lengua provienen de elementos externos a la vida indígena o traídos por la escuela como "pizarrón", "escuela"; o por el desarrollo como: "avión", "motor", "estufa", y hasta "suéter". Es muy significativo que ciertas palabras como "mañoso" y "trago" se desconocen en ciertas lenguas. Seguiremos pensando que son elementos externos a su propia vida. En cuanto a "lago" y "mar", que no se conocen en ciertos lugares, nos parece muy natural, si no cuentan con estos elementos.

Ahora, no es que creamos que exista algún idioma puro, ya que siempre hay unas influencias externas que imponen cierto vocabulario técnico, científico, etc... que son propios del desarrollo. Al hacer dicha encuesta esperábamos llegar a la conclusión que las lenguas indígenas habían perdido su pureza no sólo en la utilización de términos que no existen en el idioma vernáculo sino también en los que desplazaron al vocablo de origen. Pero en los idiomas de más tradición internacional como el francés, el español, el italiano, etc. hay una preocupación de parte de los puristas y de la Academia de la lengua que pasa por un tamiz todos los términos invasores. Ellos tratan, aunque no siempre lo logran completamente, de impedir esta "polución", creando nuevos términos a partir de la lengua de origen para actualizarla.

En lo que se refiere a las lenguas indígenas no existe ningún organismo, ninguna institución específica que la proteja, lo que las torna más vulnerables.

El Instituto Lingüístico de Verano y el Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín hacen una labor puramente lingüística y además no les compete por ser empresas privadas y extranjeras preocuparse por la conservación de los idiomas ni por su divulgación. Trabajan científicamente como el laboratorista que descubre un microbio y analiza su composición, su origen, etc. pero le toca a otro organismo aprovechar estos descubrimientos para evitar la propagación de este microbio o para combatirlo. Es decir, que donde termina la labor de estos Institutos podría empezar otra con una visión sobre la funcionalidad de las lenguas.

Se oye el clamor de los que quieren preservar los monumentos nacionales. Hay mucho celo en conservar e impedir el saqueo de las ruinas pero, ¿acaso las lenguas indígenas no forman parte de todo este patrimonio maya que se quiere proteger?

Dentro de las opiniones personales de los encuestados, nos ha llenado de alegría la lectura de cuatro de ellos que nos permitimos reproducir textualmente aquí:

- “1. ¿Qué piensan hacer con el indígena?
2. ¿Cuál es el fin que Uds. persiguen?

La Universidad debía de ayudar a los indígenas. Dicen que la lengua o dialecto es orgullo de Guatemala. ¿Por qué no tratan de enriquecer o mejorar? ¿Por qué no publican libros de textos de todas las materias en lengua? La lengua antigua se está cambiando y algunas palabras se están olvidando. Por qué los indígenas profesionales y universitarios se olvidan de su legítimo idioma, les da vergüenza hablar en lengua, esto no debía de ser así”. (Cuestionario No. 60).

“No entiendo por qué la Universidad hace investigaciones de esta índole, si en realidad el objetivo es conservar la pureza de los dialectos debería el departamento de antropología o lingüística, hacer estudios o escribir libros en los distintos dialectos sin inmiscuirse palabras españolas para que el que lo habla no pierda la costumbre de su propio idioma”. (Cuestionario No. 49).

“En vista de que la Universidad de San Carlos está preocupada por realizar estudios lingüísticos de nuestro país, sugiero que se cree una oficina integral de Investigación lingüística y quién se encargue de realizar este trabajo, que sea persona aborígen, capacitada y consciente ya que nuestra lengua vernácula es un valor nacional cultural que no debe perderse”. (Cuestionario No. 72).

“Ojalá todos nos uniéramos a estudiar la pureza de nuestra lengua y que no nos avergoncemos de usarla y hablarla en cualquier lugar y ayudar a nuestros hermanos que no entienden y hablan el castellano. Porque sólo así el indio deja de ser humillado y

marginado". (Cuestionario No. 6).

Estas reflexiones hablan por sí solas. Son sencillas y a la vez sinceras. Ponen en evidencia que hay una conciencia clara del problema de parte de algunos trabajadores de la educación en el campo de la castellanización y le toca a las Instituciones pertinentes actuar consecuentemente.

### 1.3.3. Grado de uso de las lenguas

Hemos querido averiguar en este subcapítulo la supervivencia de las lenguas vernáculas: dónde se utilizan más quiénes las conservan. Hemos tenido que conformarnos con los pocos datos recibidos.

En las 108 comunidades encuestadas, al preguntar en qué proporción es hablada la lengua vernácula tuvimos las respuestas siguientes:

Todos los hombres	97	Todas las mujeres	97	Todos los niños	97
Muchos hombres	7	Muchas mujeres	7	Muchos niños	6
Pocos hombres	—	Pocas mujeres	—	Pocos niños	1
	<hr/>		<hr/>		<hr/>
	104		104		104

Los 4 que faltan provienen de respuestas ambiguas.

Las respuestas arriba mencionadas confirman que el grado de uso es muy elevado en el área de la castellanización. En el 93.20/o de las poblaciones encuestadas, la totalidad de los hombres, de las mujeres y de los niños hablan lengua.

Con respecto a que sí los niños hablan lengua en su casa, 100 Promotores Educativos Bilingües o sea el 96.10/o afirmaron que todos lo hacen; 6 que muchos, y 2 que no especificaron la cantidad. De este se infiere que la lengua está bien enraizada en el hogar y que a pesar de la castellanización el grado de uso no ha disminuido.

También aflora en las respuestas que los indígenas, para todas

las ceremonias religiosas así como para las costumbres, utilizan su lengua. Las ceremonias o costumbres se refieren en su gran mayoría a reuniones de cofradías, pedido de una mujer, rogación para la "milpa" y para la lluvia, devoción a los muertos, etc. Estas ceremonias se realizan en su gran mayoría en las casas particulares o en centros religiosos.

También resalta que siguen hablando lengua entre ellos a pesar de ser bilingües por dos razones fundamentales: a) dominan su lengua y no tropiezan con dificultad para hablarla, y b) es un punto de enlace y de cohesión social.

### 1.3.4. Difusión escrita y hablada

#### Difusión escrita

Para conocer el grado de difusión escrita de las lenguas vernáculas de Guatemala nos hemos abocado al Centro San Benito de Promoción Humana (Cobán, Alta Verapaz). De 1972 a 1977, dicho centro editó 8 libros y folletos en Kekchí y una gramática Pocom (Anexo No. 4) Con respecto al Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín, con sede en Huehuetenango, recibimos una lista del material que han editado (Anexo No. 5).

Pero, en la Biblioteca del Instituto Lingüístico de Verano, creemos haber encontrado casi la totalidad de libros y folletos publicados en lenguas indígenas de Guatemala, ya que esta entidad ha editado gran cantidad de ellos. De su fundación en 1952 a la fecha ha desarrollado su actividad en 17 áreas lingüísticas, que son las siguientes: *Achí* (Cubulco, Rabinal), *Cakchiquel*, *Caribe*, *Chortí*, *Chuj*, *Kanjobal*, *Kekchí*, *Ixil*, *Jacalteca*, *Mam*, *Mopán*, *Pocomchi*, *Pocoman Oriental*, *Quiché*, (Cantel, Joyabaj, Sacapulas), *Tzutujil*, *Uspanteco*.

Han tenido a su cargo en colaboración con el Ministerio de Educación, el Instituto Indigenista de Guatemala, la Unión Panamericana etc. la publicación de 211 libros y folletos en las distintas lenguas mencionadas, aparte de la edición de 250 libros y folletos religiosos (Biblias, Cartas de los Evangelistas, etc.) Anexo No. 6.

Hemos hecho una clasificación en la cual en el renglón Lenguaje, hemos agrupado cartillas, gramáticas, diccionarios, guías para la enseñanza, etc. Hemos reunido los folletos como "La tierra y los planetas", "La lluvia", etc. en la sección de Conocimientos generales. Por otro lado, los que llevan como títulos "Cuidado de la madre", "Incaparina" etc. los colocamos en Desarrollo de la Comunidad y en la columna de Recreación, hemos agrupado las historietas o cuentos. (Cuadro No. 1)

Con respecto a los libros y folletos "se ha ido generalizando la necesidad de someter su elaboración a una serie de recomendaciones o "normas" de carácter técnico, relacionados con los siguientes aspectos: 1. *contenido*, 2. *estilo*, 3. *vocabulario*, 4. *ilustraciones*, 5. *presentación*". (23)

No nos detendremos a hacer un estudio para comprobar si son respetadas estas normas, sino que nos limitaremos a emitir algunas observaciones generales, analizando los datos obtenidos en el inventario de libros y folletos en lenguas indígenas y que existen en la Biblioteca del Instituto Lingüístico de Verano.

1. Los años de mayor producción de material por su orden son: 1969, 1973, 1971 y 1970 respectivamente con 43,34, 22 y 21 folletos. Las demás cifras van de 1 a 15 anuales. La producción más baja (0 y 1) se registran en los primeros seis años del funcionamiento del Instituto Lingüístico y en 1975.

Hay un promedio de 9 folletos anuales. Los 22 libros por los cuales las fechas de edición no aparecen en las tarjetas también se localizan en los primeros años de funcionamiento. (Gráfico No. 6)

2. La importancia de la producción está más o menos acorde con la de los idiomas, es así que tenemos el orden siguiente: Kekchí, Quiché, Cakchiquel, Tzutujil.
3. El 88o/o del material es bilingüe; el 12o/o monolingüe está

---

(23) Soria. Luis Eduardo. *Alfabetización funcional de adultos*. p. 136



**CUADRO No. 1**  
**BIBLIOTECA DEL INSTITUTO LINGUISTICO DE VERANO**  
**CLASIFICACION DE LIBROS Y FOLLETOS POR**  
**AREA LINGUISTICA Y TEMAS**  
**(1954-1977)**

30

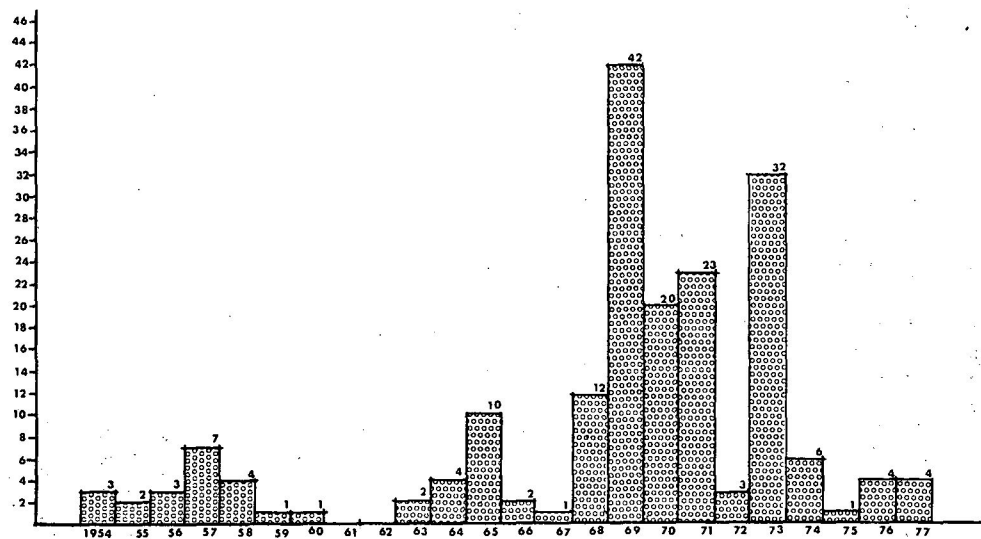
	Lenguaje	Conoci- mientos generales	Desarro- llo de la comunidad	Recrea- ción	Total	Religión
ACHI (Cubulco)	1	3	1	2	7	9
(Rabinal)	2	8	2	4	16	11
AGUACATECA	2	2	9	2	15	19
CAKCHIQUEL	3	4	5	5	17	23
CARIBE	1	2	1	1	5	15
CHORTI	—	—	—	—	—	5
CHUJ	1	1	11	1	14	37
IXIL	2	0	3	5	10	9
JACALTECO	3	1	4	—	8	11
KANJOBAL	2	—	—	—	2	6
KEKCHI	6	4	25	7	42	30
MAM (Huehuetenango y S. Juan Ostuncalco)	2	—	1	—	3	12
MOPAN	3	4	7	1	15	10
POCOMCHI	7	1	—	—	8	10
POCOMAN O.	1	—	—	—	1	2
QUICHE	10	—	4	5	19	16
" (Cantel)	—	—	2	—	2	3
" (Jqyabaj)	2	—	6	—	8	7
" (Sacapulas)	1	—	—	—	1	1
TZUTUJIL	2	6	7	2	17	14
USPANTECA	1	—	—	—	1	—
	52	36	88	35	211	250
	24.6o/o	17.1o/o	41.7o/o	16.6o/o	100o/o (*)	

(\*) El porcentaje está calculado en relación con la totalidad de los libros no religiosos.

## Grafica 6

BIBLIOTECA DEL INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO

Cantidad de material producido por año



22 Folletos sin fecha

editado en casi su totalidad antes de 1965. No hemos tomado en cuenta los alfabetos y ciertas cartillas que están escritas solamente en el idioma vernáculo.

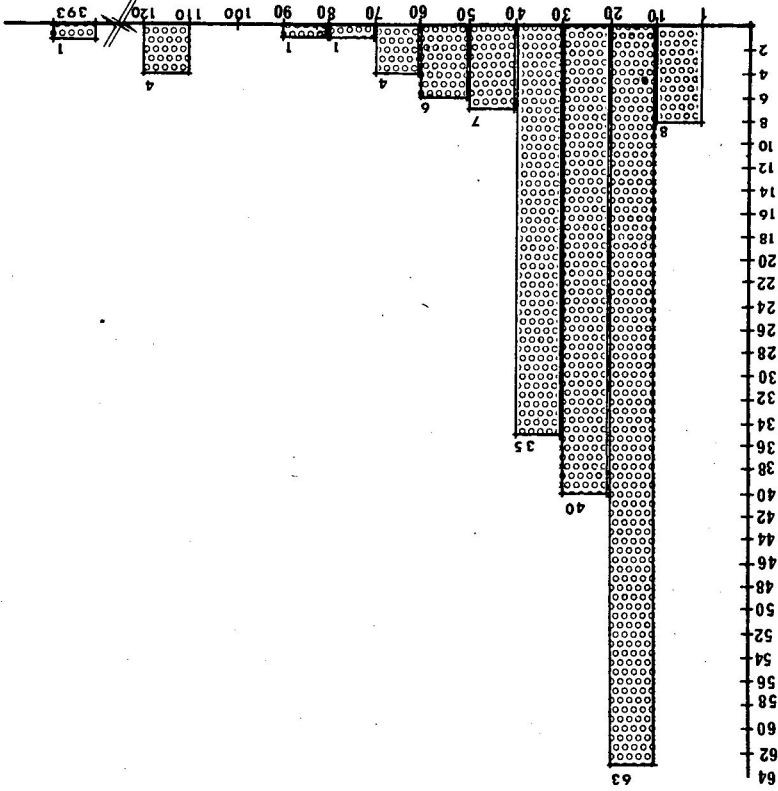
4. La mayoría de los folletos está bien ilustrada y con una presentación atractiva.
5. El 87o/o del material está elaborado o traducido por extranjeros y el 13o/o por guatemaltecos y se ubica en los últimos 5 años, lo que demuestra una mayor participación local.
6. El 31o/o de 11 a 20 páginas, el 16o/o de 21 a 30 páginas o sea que casi la mitad de ellos tiene de 11 a 30 páginas, no obstante hay que pasan de 100 y uno de 393 páginas. (Gráfica No. 7)
7. Dentro de los libros no religiosos, el 41.7o/o se refiere a Desarrollo de la comunidad, el 24.6o/o a Lenguaje o idioma, el 16.6o/o a Recreación y 17.1o/o a Conocimientos generales.

No nos fue posible obtener el número de páginas de 55 folletos porque no están numerados. Esto ocurre sobre todo en cartillas y folletos editados antes de 1960.

Las cifras recabadas nos hacen notar que la labor lingüística de difusión escrita es mayor en el campo religioso y podemos observar que se repite el mismo fenómeno del período colonial, con la diferencia que en el año 1500 esta labor estaba exclusivamente en manos de misioneros católicos y ahora agrupa también a evangélicos que han producido la mayoría de los materiales, tanto religiosos como de otra índole.

Mirando esta producción objetivamente, podemos reconocer que, gracias a los misioneros, tanto de la Colonia como en la actualidad, algunas lenguas vernáculas tuvieron la suerte de plasmarse en libros y folletos. Naturalmente el objetivo principal de ellos no ha sido la supervivencia de los idiomas, sino como vehículo para la

mas 56 libros cuyo numero de paginas no aparece



Produccion de material con respecto a numero de paginas  
BIBLIOTECA DEL INSTITUTO LINGUISTICO DE VERANO

Gráfica 7

evangelización. Prueba de ello es la cantidad de libros y folletos de religión que es superior a los demás y representa el 54.3o/o con respecto al 45.7o/o de otra índole.

Este hecho no nos debe extrañar. Toda institución, todo sistema educativo, toda enseñanza tienen que cumplir con sus objetivos, y los métodos, los contenidos, los materiales estarán encaminados hacia ello. Estos objetivos se dejarán entrever en la labor educativa; los contenidos de los textos reflejarán el tipo de influencia que se quiere ejercer. Y es natural; ahora, la única diferencia entre estas influencias estriba en los criterios que los motivan.

Hemos visto la existencia de un material, pero no basta con que exista, se necesita saber la amplitud de su circulación.

Aunque los folletos sobre Desarrollo representan el 41.7o/o, el 93.2o/o de los Promotores Educativos Bilingües ignora su existencia, lo que hace suponer que no se lee en la comunidad. En cambio, mencionan los libros de religión, así como las cartillas. ¿Será que es reducido el número de títulos para mantener un interés permanente? ¿Será que no hay donde encontrarlos fácilmente para leerlos? ¿Será que la distribución no es adecuada? Todas estas interrogantes podrán ser objeto de un estudio especial, ya que en el presente no podríamos desplazarnos a esta indagación.

Un campo completamente inaprovechado en la difusión escrita son las publicaciones periódicas. Si bien es cierto que los libros y folletos constituyen un material de mucha importancia, están reservados por su costo y por su contenido a un público con condiciones socio-económico-cultural distintos, y su adquisición o el acceso a ellos resulta un tanto difícil. Consideremos que la hoja volante, el periódico mural, el diario o una página semanal en uno de los diarios del país podrían representar no sólo una forma de difusión del idioma sino un incentivo para los que hablan dichas lenguas. Cabe suponer que tendrían más interés para la alfabetización.

La hoja volante o el periódico mural podrían ser parte de la labor de los Promotores Educativos Bilingües según los intereses de los habitantes de la región, para difundir noticias sociales, culturales,

económicas, religiosas, etc.

Un diario en lengua indígena no sólo resultaría muy costoso sino de poca difusión por la tasa de analfabetismo del país localizándose justamente dentro de las poblaciones monolingües; pero no podríamos descartar la posibilidad de una página semanal en un diario del país. Sería hacer una encuesta para saber qué tipo de temas interesaría a los lectores. Si ciertos diarios capitalinos que se distribuyen también en el interior de la república tienen una página en inglés, no vemos porque no podrían tener otra en Quiché, o Mam o Cakchiquel. En resumen, la difusión escrita hasta ahora es deficiente.

### Difusión hablada

Entendemos por difusión hablada el esfuerzo que se hace para divulgar el idioma para que alcance un radio más amplio que el círculo familiar, escolar o de la comunidad. Al hacer programas especiales por la radio, no sólo se revaloriza el idioma, pues se le da su lugar dentro de los medios de información sino que también se ayuda a la supervivencia del mismo. Además permite tocar con más facilidad un sector que no sólo está marginado por su idioma sino también por las distancias. 69 respuestas hacen saber que se captan 2 emisoras o más en las regiones que abarca la investigación; 21 contestaron que se oyen dos emisoras y 15 una sola emisora, 3 no contestaron este ítem. Quiere decir que el 98.60/o de estas regiones están con posibilidad de oír emisiones y que una labor de difusión de las lenguas indígenas puede lograr efectos positivos.

La encuesta reveló que el énfasis mayor en lo referente a los programas de radio se da en los programas de carácter religioso y musical.

A nuestro parecer, un programa musical no representa una difusión del idioma sino de la cultura en general. Y no veo el objeto de una emisión exclusivamente musical en lengua indígena.

En lo que se refiere a los religiosos, aunque llevan un fin determinado de enseñanza religiosa no dejan de ser siempre una difusión de la lengua.

Según las respuestas, podemos clasificar así las comunidades que oyen emisiones en lenguas indígenas:

- a.- 46 en lengua Quiché, con las radios: Quiché, Nahualá, Voz de los Altos, Momostenango y Umatlán.

Sólo 2 respuestas hablan de una emisión semanal, para el resto se trata de una emisión diaria; 8 señalan que la duración de la misma es de 1/2 hora y 36 de una hora o más.

- b.- 14 en lengua Kekchí, con las radios: Norte, Imperial, Nahualá, y Tezulutlán.

Con respecto a esta lengua, 13 hablan de una emisión diaria de más de 1 hora de las cuales una se oye en Cakchiquel y 1 que no especificó.

- c.- 10 en la región Pocomchí, con las radios: Imperial, Norte, Tezulutlán.

Hemos hablado de la región porque no todos los programas son en Pocomchí: 7 respuestas hablan de una emisión diaria de 1 hora o más, 1 de una emisión semanal y 2 que no especificaron. Estas se clasifican en la forma siguiente: 6 en idioma Pocomchí, 1 en Kekchí, 1 en Cakchiquel.

- d.- 10 en la región Ixil, con las radios: Nahualá, Quiché, Tezulutlán, Momostenango y Chortí.

En la región Ixil, las emisiones se oyen en Quiché. 8 hablaron de emisiones diarias, 2 de emisiones semanales, 1 no especificó.

- e.- 10 en lengua Cakchiquel con las radios: Norte, Imperial y Tezulutlán; 9 con emisiones diarias de 1 hora o más, 1 no especificó.

Hay 18 lugares en donde no oyen programas: 6 de habla Pocomchí, 7 de habla Ixil, 2 de habla Cakchiquel, 1 de habla Quiché y 2 de habla Tzutujil.

Para conocer la cantidad de personas que oyen los programas en lenguas vernáculas, ofrecemos el cuadro siguiente:

	Todos	Muchos	Pocos	Sin Especificar	Total
Quiché	23	16	7	—	46
Kekchí	5	7	—	2	14
Pocomchí	3	4	2	1	10
Ixil	—	3	6	1	10
Cakchiquel	3	4	3	—	10
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	34	34	18	4	90
	37.7o/o	37.7o/o	20o/o	4.6o/o	100o/o

Tenemos que aún existen quienes oyen programas en otras lenguas que la suya como en el caso de los que hablan Pocomchí que oyen las emisiones en Kekchí o Cakchiquel.

Por otro lado, en un 37o/o de las poblaciones encuestadas, todos los habitantes oyen estos programas en lengua, lo que confirma que la difusión por medio de la radio es importante. Representa un vehículo seguro para un programa de educación extra escolar.

### 1.3.5. Su unidad y diversidad

Por medio de nuestro cuestionario a los maestros bilingües, habíamos querido comprobar la hipótesis sobre el grado de similitud y divergencias entre las lenguas indígenas y habíamos querido comprobarla por medio de cifras, lo que nos ha limitado mucho. Sin embargo, casualmente las tres respuestas hablan de dicha similitud proveniente de palabras idénticas entre el Quiché, el Ixil y el Pocomchí, entre el Quiché y el Cakchiquel, y entre el Quiché y el Kekchí.

Creemos que las transformaciones que se han operado a lo largo de los años en las lenguas indígenas provienen de la dispersión de los grupos indígenas, de la falta de un sistema gráfico funcional y del abandono de las lenguas de su suerte.



Nunca será posible suprimir completamente las diferencias dentro de una misma lengua, puesto que es un proceso normal de evolución. En las distintas regiones de cualquier país existen vocablos, modismos, intonaciones y ritmo propios, debido a que la lengua por ser una expresión histórica, cada grupo le impregna su sello particular.

Si consideramos a las lenguas indígenas, que no tienen escritura, ni gramática, ni una institución rectora, es imposible creer que estos idiomas no vayan a sufrir cambios importantes. El problema resulta siendo igual en lo que se refiere a los que sí poseen escritura y gramática, pues no son funcionales, sirven a los lingüistas para sus investigaciones, a los estudiosos para hacer una tesis o escribir un libro, pero en la mayoría de los casos, esta escritura y esta gramática son ignorados por la población indígena.

Por esta razón, los estudios para definir la escritura de las lenguas indígenas, son de urgencia extrema, siempre que se tomen en cuenta a las personas que la habrán de utilizar. Vemos en esta laguna una de las causas de las ramificaciones de las lenguas. Terence Kaufman, en su último libro <sup>(24)</sup> atribuye 13 dialectos al Quiché, 12 al Cakchiquel, 2 al Chuj, otros tantos al Kanjobal, etc. y descubre más idiomas después de su estudio realizado en 1974. De seguir esta proliferación la situación se complicará aún más. Si como creemos las diferencias están en la pronunciación de las palabras, o en la sustitución de unas por otras, o en el apareamiento de modismos, el problema no es grave; pero si en cambio, se localizan estas diferencias en estructuras, ya estamos frente a lenguas completamente diferentes. A primera vista, según las aseveraciones de Kaufman, todas las lenguas mayances tienen entre 46o/o y 56o/o de palabras *cognadas*, es decir del mismo origen, parecidos o iguales. Por otro lado, las lenguas de una misma rama tienen entre 60o/o y 80o/o de palabras *cognadas*, lo que confirma la posibilidad de agruparlos.

Se trataría, en este caso de estudiar en qué consisten estas diferencias. Al respecto, las experiencias en el Perú son interesantes, pues, se designan como supralectos a los dialectos que se desprendieron del quechua y se está tratando de unificarlos lo más

---

(24) Kaufman, Terrence. *Proyectos de alfabetos para escribir las lenguas mayances*. pp. 46 al 65

posible aún en la escritura, tomando en cuenta que algunas palabras pueden pronunciarse de distinta manera. No serían los primeros ni los únicos idiomas en donde una palabra pueda pronunciarse de dos o tres modos. La unificación de los supralectos alrededor del idioma tronco nos parece de importancia capital sobre todo si se piensa en una verdadera enseñanza bilingüe.

## 2. DESARROLLO HISTORICO DE LA CASTELLANIZACION

### 2.1. Algunas reflexiones sobre los vocablos "castellanizar" y "castellanizado"

La palabra castellanizar no se encuentra en ningún diccionario científico en el sentido que se le da en la actualidad. Todos coinciden en el siguiente significado: "dar una forma castellana a un vocablo de otro idioma". (25)

Creemos que este término aunque antiguo se divulgó cuando las organizaciones internacionales y especialmente la UNESCO empezaron a preocuparse por los grandes grupos de analfabetos de los países en vía de desarrollo. Apareció entonces el problema de la existencia de las lenguas vernáculas. La dificultad se presentaba doblemente: junto a la enseñanza de "las letras", había el desconocimiento de los conceptos que allí se aprendían. Como para gran parte de la América Latina la lengua oficial es el español, se empezó a querer enseñar el castellano, es decir "castellanizar".

En la revista "América Indígena" tenemos el término que aparece en 1948, pero nos ha sido difícil localizar exactamente cuando se introduce. Sin embargo, podemos suponer que es propio de la América Latina, pues para los demás idiomas se habla de bilingüismo.

Del verbo castellanizar se ha llegado al vocablo "castellanizado". ¿A qué se llama un castellanizado? Comunmente, es una persona que perdió su estado de monolingüismo, es decir que ya no vive aislado en su mundo, que intercambia productos, fuerza de trabajo, etc. Hablar castellano para él es de vital importancia. Pero, ¿en qué condiciones lo hace? Puede ser llamado castellanizado una persona que habla mal el español, tanto en formas estructurales

---

(25) UTEHA - *Diccionario Enciclopédico*.

como en pronunciación y cuyo vocabulario se reduce al léxico elemental de compra y venta de sus productos, pero que no entiende nada si se sale del ámbito de sus necesidades? Basta con ir a un mercado de la capital y oír a los "bilingües" hablar español para convencernos que no son castellanizados. Hasta ahora, no existe ningún instrumento para jerarquizar el grado de castellanización de un bilingüe. Los datos del censo son a nuestro parecer muy poco confiables con respecto al número de castellanizados. Se necesitaría obtener, a partir de una encuesta "el español fundamental", es decir, el vocabulario más usual y básico del español hablado en Guatemala. Tal trabajo gigantesco y fundamental se realizó en Francia hace unos veinte y cinco años para inventariar el vocabulario de base indispensable (1.300 palabras aproximadamente, escogidas por la frecuencia con que se presentan). Esta labor se realizó para justamente elaborar textos de francés para la enseñanza a los extranjeros. Y debemos ser muy claros: para los grupos monolingües, la lengua oficial tiene el sentido de una lengua extranjera y debe ser enseñada como tal. Cualquier otra solución no hace más que contribuir a retrasar la integración del indígena. Por eso, a nuestro juicio, la castellanización debe hacerse paralelamente al estudio del idioma materno, lo que permitirá afianzar al indígena; está en desventaja cuando se expresa en un idioma que no domina. Los religiosos de la Colonia tuvieron la visión clara que su labor evangelizadora rendiría frutos si se usase el idioma materno. En la actualidad, los diferentes grupos religiosos están compenetrados del problema y actúan de la misma manera.

Por otro lado, me parece exagerado hablar de una enseñanza bilingüe en Guatemala cuando prácticamente se localiza en un solo año escolar. "La enseñanza del idioma nacional debe progresar gradualmente y no emplearse como medio de instrucción hasta que los alumnos estén suficientemente familiarizados con ello" como se expresó en la conclusión número 9 de la Reunión de los expertos convocados por la Unesco en París en 1951 <sup>(26)</sup>.

Se puede atribuir parte de la deserción y de la retención escolares a esta circunstancia en las áreas que no cubre el programa

---

(26) Comas, Juan. *La Lengua vernácula y el Bilingüismo en educación*. en *América Indígena*. Vol. XVI. No. 2 p. 102.

de castellanización. Consuelo Alfaro y Lourdes Legara Ballón señalan que: "la experiencia de largos años en el Perú nos demuestra que el niño monolingüe vernáculo parlante al que se le ha enseñado a leer en castellano, en el mejor de los casos, continua su escolaridad con todas las dificultades y desventajas con las que tiene que enfrentarse aquél que no domina una lengua, es más, que la siente extraña, y en la que debe expresar ideas y contenidos que la mayoría de las veces no son bien comprendidos justamente por carecer del dominio preciso de esa lengua". (27) Por eso, creemos que la castellanización, o más bien la enseñanza bilingüe, debería por lo menos abarcar cuatro años de escolaridad si no los seis para que ciertas materias fueran impartidas en lenguas vernáculas; se resolvería así el problema de las ramificaciones de las lenguas, puesto que se tendría, por ejemplo una sola lengua Quiché que se enseñaría en toda la región, aunque los dialectos seguirían existiendo. Daría así la oportunidad de actualizar los idiomas para impedir la incursión de vocablos que sí se pueden encontrar en las lenguas vernáculas.

El ejemplo de Sri-Lanka que mencionamos en el último capítulo de este estudio prueba que se puede lograr mucho cuando hay deseo y fervor patriótico. Los adversarios pueden aducir que una empresa de esta índole resulta muy cara; pero a la larga, los beneficios son mayores. Veamos al respecto lo que dice Aurélien Sauvageot al referirse al problema africano: "Abandonan todas sus tradiciones nacionales y cortan con el pasado. Principian a cero y se imaginan que podrán formarse una linda mentalidad moderna novísima que sustituya al legado ancestral. El ejemplo de la historia nos recuerda que estas metamorfosis no se cumplen tan fácilmente y que no cuestan menos caro que el esfuerzo de adaptación al cual se ha renunciado". (28)

En esta opinión podemos observar dos cosas: la primera, el desacuerdo del autor con la creencia que al impactar, bombardear, una población con el desarrollo, se va a lograr que cambie su mentalidad y que penetre en él con mayor rapidez; lo que se obtiene

---

(27) Alfaro Consuelo ZegarraBallón, Lourdes. *La institucionalización del Quechua*, en "Perspectivas" Vol. VI No. 3. p. 475.

(28) Sauvageot, Aurélien. *Français écrit Français parlé*. p. 13

es su desnaturalización, pues no sólo se desconcierta, sino pierde su conciencia de lo que es y por ende la seguridad en sí mismo, lo mismo ocurriría si se le impusiera un idioma extraño; la segunda es que si los costos de una enseñanza bilingüe aparecen muy elevados, resultan más caros los programas eternos de poco costo y que se vuelven improductivos. Lo más práctico, lo más barato no resulta siempre lo más seguro; es preferible un esfuerzo mayor al principio y así lograr mejores resultados.

## 2.2. La Castellанизación dentro de la Educación sistemática.

La preocupación de los especialistas en desarrollo de la comunidad, de algunos lingüistas y de los indigenistas, de considerar de suma importancia la alfabetización en lengua materna como primer paso hacia la castellанизación, parece remontarse al año 1925.

El Dr. Juan Comas en un sobretiro de la revista "América Indígena" tiene recopiladas las distintas reuniones internacionales en donde una de las conclusiones se refiere a dicho problema y propone la enseñanza sistemática de las lenguas vernáculas. Dichas reuniones son las siguientes:

- La II Conferencia Panamericana de Mujeres, celebrada en Lima, del 12 de diciembre de 1924 al 6 de enero de 1925.
- La II Conferencia Interamericana de educación, que tuvo lugar en Santiago de Chile, del 9 al 14 de septiembre de 1934.
- El VII Congreso Científico Americano, cuya sede fué México en 1935.
- La III Conferencia Interamericana de Educación, también celebrada en México en agosto de 1937.
- El I Congreso Indigenista Interamericano que se reunió en Pátzcuaro, Mich. México (abril de 1948).
- El Seminario Regional de Educación en la América Latina organizado por la Unión Panamericana en Carácas, 1948.
- El II Congreso Indigenista Interamericano, realizado en

Cuzco, Perú, en enero de 1949.

- La V Asamblea General de la UNESCO en 1950. En dicha Asamblea se adoptó una resolución para: "emprender un estudio de conjunto de la cuestión de las lenguas vernáculas de las poblaciones autóctonas, como vehículo de la enseñanza en las escuelas y definieron como 'vernácula' la lengua materna de un grupo dominado social y políticamente por otro que habla una lengua diferente". (29)
- La I Reunión del Consejo Interamericano Cultural de la OEA. (México, septiembre de 1951).

Tenemos pues que las recomendaciones de muchos seminarios están a favor de una enseñanza en lengua vernácula y por ende del fortalecimiento de ellas.

En Guatemala, en el año 1945, cinco diputados al Congreso de la República, en representación del Departamento del Quiché, animados por un fervor patriótico fundaron la primera escuela experimental de Castellanización. Son ellos: el Lic. Gerardo Gordillo Barrios (+), el Lic. Oscar Barrios Castillo,, el Prof. Eloy Amado Herrera, el Prof. Joaquín Rodas Mejicanos y el Señor Alfonso Arévalo Andrade.

Al respecto, no existe ningún documento y las informaciones que hemos podido obtener al entrevistar a las personas arriba mencionadas pueden resumirse así:

El programa pretendía abarcar dos años escolares. Comprendía la castellanización junto con la alfabetización en lengua materna; además se impartía un curso de desarrollo agrícola. La Dirección de la escuela estuvo a cargo del Profesor Reinaldo Alfaro Palacios con el maestro Pedro Cedillo primero y después el maestro Oscar Cabrera, quienes hablaban la lengua Ixil.

La escuela tenía como sede Nebaj en una casa cuyo alquiler estuvo a cargo de los diputados mencionados.

---

(29) Comás, Juan. op. cit. p. 102.

A pesar de que fue creada especialmente para la población adulta, muchos fueron los niños que acudieron a ella.

Los diputados aludidos, en la mayoría maestros, se reunían para discutir los problemas tanto de orden económico como de orden académico. Todos los gastos corrían a su cargo y se los repartían proporcionalmente.

A los dos años de su creación la escuela fue reconocida como escuela experimental y pasó a ser del Estado.

De haberse seguido con ensayos similares al descrito, contaríamos con una riqueza mayor para la organización y desarrollo de la castellanización en nuestro país. Es lamentable que este proyecto haya transcurrido sin dejar huellas de su existencia.



### 3. SITUACION ACTUAL DE LA CASTELLANIZACION EN GUATEMALA.

Para el presente capítulo nos hemos basado esencialmente en el único documento bastante completo realizado por la OPIE (Oficina de Planeamiento Integral de la Educación) <sup>(30)</sup> y la Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural sobre la Sección de Castellanzación en Guatemala. <sup>(31)</sup> Como su título lo indica se trata de una evaluación del actual programa de Castellanzación desde sus inicios en 1964. Hace, sin embargo una mención del origen inmediato durante las décadas anteriores. Esto nos ha permitido llegar a las fuentes mencionadas para encontrar datos más específicos que nos interesaban para nuestro estudio. Es así que nos hemos abocado al Instituto Lingüístico de Verano, al Instituto Indigenista de Guatemala para completar nuestra investigación. Por otro lado, la colaboración de la Jefatura de la Sección de Castellanzación nos fue muy valiosa.

A raíz del Primer Seminario sobre Problemas de la Educación Rural en Guatemala, celebrado en la capital del 15 al 20 de junio de 1964, se inició, el 10. de octubre del mismo año lo que es actualmente el programa de Castellanzación, cumpliendo con el Acuerdo Ministerial No. 7.7.38 del 19 de agosto de dicho año. El primer paso fue una investigación para conocer la situación de la castellanzación y determinar los lineamientos a seguir. Se puede definir el programa de castellanzación de la manera siguiente: "como el conjunto de actividades destinadas a dar solución al problema que plantea en Guatemala la educación en la población indígena monolingüe en edad escolar" <sup>(32)</sup> Es decir, que esta sección se

---

(30) Esta oficina fue sustituida por la USIPE (Unidad Sectorial de Investigación y Planeamiento Educativo).

(31) *Informe de la evaluación del programa de Castellanzación.* OPIE (Selección de planeamiento.)

(32) *Ibid.* p. 3.

preocupa exclusivamente en su labor sistemática de los niños de 7 a 14 años con el objeto de integrarlos a la escuela primaria. Pero, en la práctica realiza además una labor alfabetizadora y de Desarrollo de la comunidad.

Los objetivos de la Castellanización son:

- 1o. Promover la enseñanza y el aprendizaje sistemático del castellano en las diferentes áreas indígenas del país, para lograr la unidad del idioma nacional.
- 2o. Preparar al niño indígena monolingüe para que con el instrumento básico del castellano se le facilite la educación en el nivel primario.
- 3o. Promover a través de la castellanización, el proceso de la aculturación del niño indígena guatemalteco<sup>(33)</sup>.

### 3.1. Estructura administrativa de la Sección de Castellanización.

La castellanización está a cargo de la Sección del mismo nombre que funciona como dependencia de la Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, la cual a su vez pertenece al Ministerio de Educación. La organización de dicha Sección hasta 1977 puede resumirse en el organigrama que reproducimos<sup>(34)</sup> (Cuadro No. 2).

La administración cuenta con un jefe, un secretario y un oficial. Por nuestra parte, hemos encontrado en ellos todo el apoyo y la colaboración para llevar a bien este estudio.

El Jefe de la Sección, maestro especializado en Educación Rural, ocupó este cargo desde 1964, es decir desde el inicio del programa y se retiró a inicios de 1978. Antes, había dedicado 22 años de su vida a la enseñanza en las aulas.<sup>(35)</sup>

---

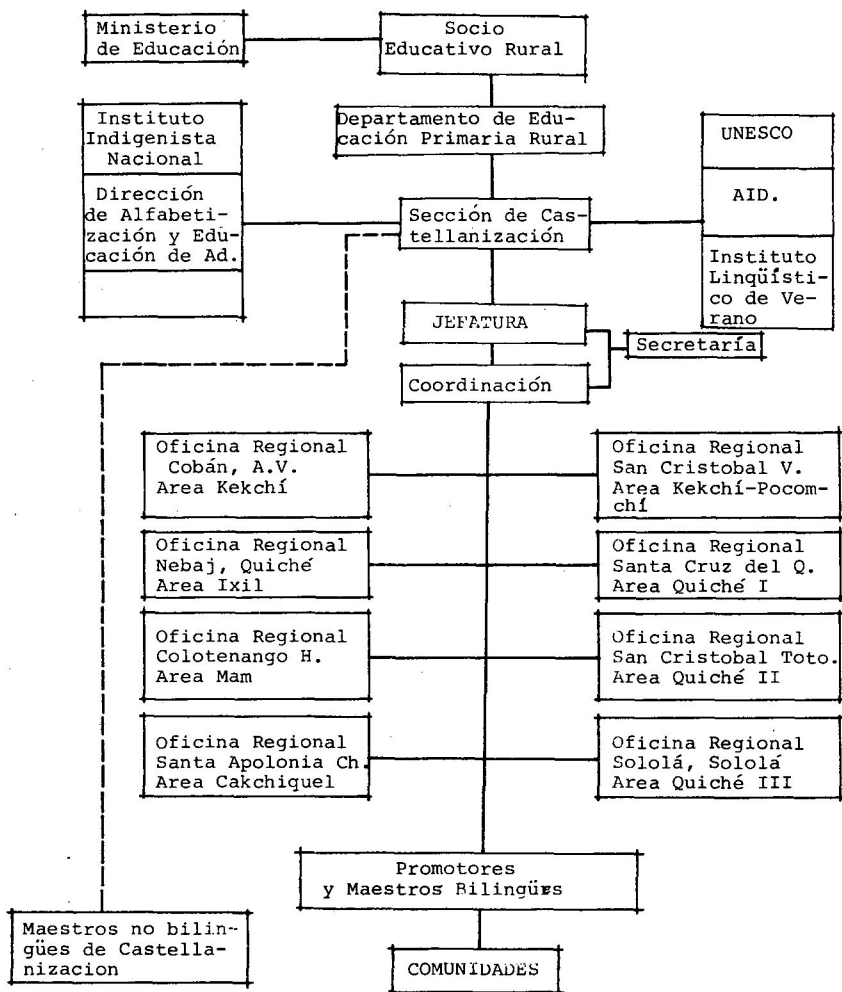
(33) Programa de castellanización. p. 3

(34) Informe de la Evaluación del Programa de castellanización op. cit. p.22

(35) Se trata del Prof. Reinaldo Alfaro Palacios

CUADRO No.2

ORGANIGRAMA FUNCIONAL DEL PROGRAMA DE CASTELLANIZACION \*



\* hasta inicios de 1978.

Las Instituciones que hasta la fecha se relacionan directamente con el programa son:

- Oficina de Planeamiento Integral de la Educación que actualmente se llama Unidad Sectorial de Investigación y Planeamiento Educativo (USIPE).
- Instituto Lingüístico de Verano.
- Misión de la Unesco en Guatemala.

### 3.2. Estructura pedagógica.

#### 3.2.1. Recursos Humanos

Dentro de los recursos humanos tenemos a un Cuerpo Técnico y otro Docente.

- Cuerpo Técnico:

El cuerpo técnico comprende:

- 1 Jefe
- 1 Coordinador de Orientadores y
- 8 Orientadores

De los 9 Orientadores encargados de dirigir la labor de los Promotores Educativos Bilingües, 8 tienen el título de masestro de educación primaria (rural y urbano) y sólo uno llegó solamente al primer año de magisterio. Además de los cursos y cursillos de perfeccionamiento, han realizado viajes de observación de centros educativos tanto en el país como en el exterior (México, El Salvador, Venezuela, Perú).

Los Orientadores colaboran también en la producción de obras bilingües como "Escritura Inicial en Cakchiquel", "Aprendamos el idioma Quiché", de redacción de folletos y otros materiales para la docencia. Cada uno tiene a su cargo una oficina regional, sede del área que supervisa.

Uno de los Orientadores desempeña el papel de Coordinador general y tiene al mismo tiempo a su cargo el Departamento de Guatemala. Para la buena marcha del trabajo se realiza una reunión mensual a nivel de coordinación de Orientadores y otra también mensual, a nivel de Orientación de los Promotores Educativos Bilingües.

— **Cuerpo Docente**

El cuerpo docente se compone de 414 promotores educativos bilingües (50 de ellos tomaron posesión en septiembre de 1977). Aunque al principio los maestros bilingües estaban bastante ligados con el programa por ser los encargados del seguimiento de la castellanización, no dependen de dicha Sección, ni tampoco los maestros no bilingües del segundo año de castellanización.

— **Promotores Educativos Bilingües**

Cuando se inició la Sección en octubre de 1964, se aconsejó entonces escoger dentro de los indígenas las personas que tuvieran características de líder para que así pudieran llegar a ser los encargados de la castellanización. En la planificación de su preparación colaboraron con la Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, la Unesco, el Instituto Lingüístico de Verano, el Instituto Indigenista de Guatemala.

Un mínimo de seis años de escolaridad es el grado académico requerido, además de dominar el castellano y una lengua indígena. Dichos promotores educativos bilingües son capacitados por medio de cursos intensivos y también de asistencia a seminarios y cursillos de perfeccionamiento.

**Preparación de los Promotores Educativos  
Bilingües  
(Primera etapa)**

Los cursos de preparación abarcan cuatro semanas, de lunes a viernes de 8h. a 12h. am. y de 14h. a 18h. Las jornadas del sábado son de 8h. a 12h. am. Los primeros cursos se llevaron a cabo en la Escuela Comunal Indígena de Chichicastenango (Quiché). Otros en el

Instituto Normal Mixto del Norte (Cobán, Alta Verapaz); en la Escuela Nacional Urbana J. Joaquín Palma, Pamplona (Guatemala); en el Instituto Normal Centro América (INCA, Guatemala), y en el Instituto Tecún Umán (Guatemala).

Ciertas actividades sociales y deportivas se realizan fuera de este horario ya sea por las noches o los sábados por la tarde.

Las asignaturas son impartidas por profesores de la Dirección de Socio Educativo Rural, de Castellanización, así como conferencias por personalidades invitadas: lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano, médicos, etc.

Las asignaturas impartidas están dosificadas de la siguiente manera:

	Período de 50m.
- Didáctica de Lectura y Escritura en lengua materna.	23 períodos
- Didáctica de la Castellanización	15
- Didáctica de Alfabetización de Adultos	4
- Matemáticas y su Didáctica	17
- Economía Rural	13
- Didáctica de Música y Canto	10
- Idioma español	15
- Organización y Administración escolar	10
- Desarrollo de la Comunidad	14
- Artes industriales	10
- Recreación en la Escuela y la Comunidad	10
- Salud y seguridad	10
- Educación para el hogar	11
- Conferencias	4
- Diversos (Inauguración, clausura, etc.)	10
	<hr/>
	176 períodos

La segunda etapa de preparación de los Promotores constituye una ampliación del programa de la primera etapa.

Por otro lado, se efectúan prácticas durante el curso,

aplicando la Didáctica de la Castellанизación. Dentro de estas actividades figura la proyección de la película "El Promotor Bilingüe".

Con respecto al número de Promotores que recibieron una preparación de 1965 a 1977, tenemos las cifras siguientes correspondientes a 10 cursillos:

Inscritos	Examinados	Aprobados	Contratados
1.069	1.059	899	414

Podría sorprendernos la gran cantidad de Promotores adiestrados en comparación con las plazas adjudicadas, pero esta situación ha permitido poder seleccionar los mejores dentro de un mayor número de candidatos y también poder tener una reserva para las emergencias, tal como ocurrió en septiembre de 1977 con el nombramiento de 50 Promotores.

De los 414 Promotores hay solamente 59 mujeres o sea el 14o/o, lo que a nuestro juicio es muy bajo.

Según la evaluación y las encuestas a directores y maestros de escuelas, a autoridades municipales, religiosas, a comités, a supervisores de educación y a vecinos de los lugares, la labor de los Promotores es excelente y los comentarios son elogiosos.

Los Promotores tienen mucha aceptación en la comunidad donde trabajan, porque además de la castellanización se dedican a alfabetizar y a emprender trabajos de desarrollo de la comunidad.

Para ilustrar esta labor, el Informe de la Evaluación indica que 211 promotores y 41 maestros bilingües atendieron 8,867 adultos en alfabetización hasta 1974; y en desarrollo de la comunidad el mismo número aproximadamente realizó una actividad de desarrollo también digna de encomio.

No sólo visitan los domicilios, sino también organizan comités diversos, clubes, cooperativas, noches sociales, participan en la realización de obras materiales como construcción de caminos, de edificios escolares, puentes, letrinas, fogones en alto, etc. Sería una

larga enumeración detallar la cantidad de actividades que desarrollan los Promotores y los Maestros bilingües.

Es así como el Ministerio de Educación ha encontrado en ellos parte de la solución del problema de la alfabetización, de la castellanización y el desarrollo de la comunidad.

Si queremos analizar el éxito de los Promotores, lo podemos concretar en los factores siguientes: 1) son seleccionados generalmente dentro de la misma comunidad donde van a trabajar, según un criterio de liderazgo, es decir de influencia sobre la comunidad, además de poseer aptitudes para la labor que tendrán que desempeñar; 2) conocen por ende la lengua de la comunidad, las costumbres, la mentalidad de los pobladores, y además quieren el adelanto de la misma; 3) viven en el lugar de su trabajo, participan de todas las actividades sociales, religiosas, agrícolas, etc. 4) están orgullosos de su trabajo porque se han elevado a una categoría superior con respecto a sus coterráneos. Ganan menos que un maestro pero más que un campesino corriente, lo que representa para ellos una promoción y para el Estado una mano de obra barata y de tiempo completo. El informe de la Evaluación justamente veía el peligro de que, por esta razón seguirían ganando los mismos sueldos. Sugieren que haya, y con razón, una ley escalafonaria también para este tipo de trabajadores de la educación.

El hecho de considerar estos factores arriba mencionados como decisivos y no una preparación académica larga y onerosa, nos hace recordar la solución adoptada en la China para las guarderías infantiles colocadas dentro de las fábricas. De todas las obreras se escogieron a las que tenían aptitudes para atender a los niños y fueron seleccionadas para desempeñar este cargo. La preparación se iba haciendo en una dinámica de teoría-práctica, con cursillos de adiestramiento y de perfeccionamiento.

Vemos pues, que la necesidad urgente de utilizar los elementos disponibles hace recalcar que no es siempre el sólo hecho de poseer un título, que capacita algunos para desempeñarse en un campo determinado, si le falta lo esencial: el amor a lo que hace o sea la vocación y las aptitudes. Todas las personas y entidades que conocen el programa de Castellanización, aseguran que los



Promotores tienen un rendimiento superior a veces al de los maestros titulares.

Y es así que muchas personas y hasta entidades serias se preguntan si vale la pena preparar tanto a los maestros, ya que personas con menos preparación académica pueden obtener mejores resultados. Aunque aparentemente esta afirmación pueda parecer cierta, no tiene que analizarse en forma aislada y unilateral. No nos vamos a detener en este punto, puesto que esto no es el objeto de nuestro estudio, pero diremos simplemente que uno de los factores importantes que hace llegar a esta conclusión, es que, en cuanto no hay ninguna selección de tipo vocacional para el ingreso en las escuelas normales, los Promotores sí son objeto de selección antes de la preparación y también después para su nombramiento. Es una de las tantas diferencias que valdría la pena analizar en un estudio especial.

### **Maestros bilingües**

Fue hasta febrero de 1974 que aparece la necesidad de los maestros bilingües para el seguimiento de la Castellanización. En 1973, la OPIE organizó el "Seminario sobre aspectos prioritarios para la programación educativa" que se celebró en Guatemala y en la cual se sugirió entre otras cosas, nombrar en las áreas monolingües a los maestros que hablan la lengua del lugar. Afortunadamente estas sugerencias se pusieron en práctica en 1974, pues hasta la fecha sólo los Promotores eran bilingües.

Se pretende que los maestros bilingües continúen la labor de castellanización de los Promotores, pero su rol principal es la enseñanza del primer grado de primaria. Su programa de trabajo se ciñe a los de toda la república. También han recibido cursos y cursillos de perfeccionamiento.

A pesar de que nuestro estudio se refiere más bien a la castellanización hemos tratado de recabar datos sobre la labor de los maestros bilingües. Lo que sí parece evidente es que en la actualidad están menos compenetrados del problema. En lo particular, hemos tenido la decepción de haber recibido el 4.4o/o de las respuestas al cuestionario que les enviamos contra el 30.8o/o dirigidos a los

Promotores. Son muchas las interrogantes que surgen al respecto. ¿Será que al no depender directamente del programa de Castellанизación se sienten desligados de dicho programa? Será que sí esta situación representa un ascenso para los Promotores, para los maestros rurales representa una regresión con respecto a sus colegas maestros? ¿Será que su bilingüismo provino de una necesidad pero no de un interés verdadero? ¿Será que no sienten el mismo fervor que los Promotores por no formar ellos parte de una comunidad indígena? Solo una investigación que abarcaría solo este campo podrá resolver estas preguntas y otras más.

### **3.2. Recursos didácticos**

#### **3.2.1. Programa**

Cuando se hizo el Primer Cursillo de capacitación en 1965, se elaboró el primer proyecto de programa a base de centros de interés, atendiendo ciertas recomendaciones como la de ajustarse a la realidad y las necesidades del indígena. Este proyecto se desarrolló hasta 1968. El Primer Seminario de Castellанизación realizado del 16 al 21 de diciembre de ese año, tuvo como objetivo principal "investigar el estado de la castellанизación sistemática llevada a cabo por instituciones educativas tanto oficiales como privadas" (35)

Con los datos obtenidos en este Seminario y la información de los maestros supervisores, de los Promotores, el programa fue sujeto a revisión y fue implantado desde esta fecha como oficial.

Este programa se efectúa en dos años según el horario que reproducimos. (Cuadro No. 3) El primer año es específicamente para la Castellанизación oral y el otro para atender un Primer Grado de Primaria con un sistema especial.

#### **Primer año**

El programa comprende durante el primer año el aprendizaje de la lectura y la escritura en lengua materna con material elaborado

---

(35) Informe de la Evaluación. Op. cit. p. 4

**CUADRO No. 5**  
**HORARIO PARA ALUMNOS DE CASTELLANIZACION**  
**(Primer año)**  
**(Atendidos por Promotores Educativos Bilingües)**

**De Lunes a viernes      (Jornada única)**

---

8:00 a 9:00 H.	CASTELLANIZACION ORAL
9:00 a 9:45 H	Lectura en lengua materna
9:45 a 10:15 H	Recreo y Refacción
10:15 a 11:15 H	Escritura
11:15 a 12:00H	Enseñanza de juegos, poemas infantiles, dramatizaciones y coros en forma bilingüe
12:00 a 12:45H	Iniciación Matemática
12:45 a 13:00 H	Aseo del aula y salida

---

Horario Flexible      Hay una adaptación para la jornada doble.

por la Sección. Junto a eso se procede a la castellanización oral en forma sistemática y ocasional, utilizando cuatro centros de interés. El primero es "Iniciando la Castellización" que comprende las fórmulas más sencillas y más corrientes de saludo, de cosas generales de la comunidad, de higiene, etc. El segundo, "Nuestra escuela", el tercero "El niño y los animales" y el último "El niño y los juguetes" que, por sus propios títulos anuncian su contenido. Los centros de interés van de enero a marzo, de abril a mayo, de junio a julio, de agosto a septiembre. Es decir, son fases de dos meses cada una, salvo la primera que abarca tres meses. Al final de cada unidad se hace una evaluación. Esta se efectúa sobre la base de 100 puntos y comprende 10 preguntas que equivalen cada una a 10 puntos. Cada pregunta da la posibilidad de más de cinco respuestas que valen cada una dos puntos. El alumno que obtenga menos de 60 puntos será reprobado. A nuestro parecer, la evaluación está acorde con los contenidos de la enseñanza.

En lo que se refiere a los conocimientos a adquirir en la pre-primaria, hay una pequeña adaptación del programa oficial. "Las áreas de pre-lectura, pre-escritura e iniciación matemáticas corresponden al nivel pre-primario. Se recomienda a los maestros ir desarrollándolas paralelamente a la castellanización oral. Puede inferirse que dichas áreas corresponden a un marco teórico que sirve al maestro para la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna y paso a la lectura y escritura en castellano". (36)

### Segundo año

Esta etapa es la transición al castellano haciendo énfasis en las letras y los fonemas que no existen en la lengua materna. Se sigue exactamente el programa de primer grado del Ministerio de Educación, con algunas modificaciones, es una "situación intermedia, es prácticamente el eslabón entre lengua materna y el castellano, entre castellanización y escuela primaria". (37)

---

(36) *Programa de Castellización*, op. cit. p. 99

(37) *Ibid.* p. 84.

### 3.2.2. Textos y materiales para la enseñanza.

Para los niños se emplean las cartillas y libros especiales en el aprendizaje de las lenguas maternas. El maestro se basa en el programa respectivo.

Con respecto al material, los maestros reciben en su mayoría lo esencial : programa de enseñanza, material para carteles, yeso y cartillas. Al respecto la Sección recibe una gran ayuda del Instituto Lingüístico de Verano y del Instituto Indigenista. Pero además, según el informe de la Evaluación un 290/o de los Promotores encuestados mencionan una serie de material como: cuadernos, cuadernos de trabajo, lápices, folletos en distintas lenguas, cartulina, cuadernos de dibujo y reglas, gráficas, tarjetas, etc.

Las cuatro etapas para el proceso enseñanza-aprendizaje son:

- la motivación
- el desarrollo
- la recapitulación
- la evaluación" (38)

Quisiéramos detenernos un momento y hablar del método en general. Sostenemos la tesis que en educación, encima del método están los elementos humanos (educador, educando). "Desde luego un método no es todo, ya que en el mencionado proceso es imposible dejar de considerar además al propio alumno y al maestro que enseña". (39)

El método, salido de las manos del hombre, nunca podrá ser superior a él. Habiendo motivación de parte del alumno por un lado, y por otro vocación y dedicación de parte del maestro, el aprendizaje se logra con cualquier método. A nuestro juicio, el éxito de la castellanización reside justamente en el entusiasmo con que trabajan los Promotores y que han merecido la admiración de todos los que los ven trabajar. Insistimos en que el método no es todo. Algunos

---

(38) Informe de la Evaluación, op. cit. p.100

(39) Soria, op. cit. p. 117

quieren ver al método como un instrumento. Es una comparación un poco restrictiva, en cuanto queremos aplicarla rigurosamente como el medio que utiliza un ser humano con respecto a un material, por ejemplo una sierra y un pedazo de madera. El elemento humano no es una materia inerte, pues es capaz de transformarse y de responder a los estímulos sin depender completamente del instrumento o del artista. Prueba de ello es que la humanidad no ha tenido que esperar el desarrollo de la metodología para tener a sabios y genios en todas las ramas. Los que aprendieron a leer con el método silábico, no por eso dejaron de producir obras, de hacer inventos, etc. Los ejercicios estructurales de lenguaje en el aprendizaje de un idioma extranjero que son el último grito, han sido utilizados por los maestros de vocación en forma empírica antes de haber sido descubiertos. Los métodos van evolucionando con el desarrollo del hombre y no dejan de ser una guía, valiosa por cierto, pero siempre inferior al poder creativo del maestro y del alumno. Creemos que los métodos responden al grado de desarrollo cultural y técnico de la humanidad, es decir que ningún método moderno hubiera podido ni ser descubierto antes, ni ser aplicado a un desarrollo mental distinto. Ahora bien, eso no quiere decir que no hay que aprovechar los adelantos de la metodología. No vamos a despreciar descubrimientos nuevos so pretexto de que, de todas maneras, se aprende. En educación, nuestro objetivo es lograr, siempre más y mejor; por eso, sin despreciar al método utilizado hasta ahora por la Sección de Castellanización y reconociendo la eficacia debido en gran parte a la calidad de los Promotores, nos permitimos hacer unas reflexiones a guisa de observaciones:

1. El método más adecuado actualmente para la enseñanza de los idiomas extranjeros se apoya en los medios audio-visuales: reside en la acción conjunta de la imagen y del sonido como estímulos en la aplicación de la adquisición de los reflejos condicionados que han sido justamente bien explotados por la publicidad en la Televisión. La repetición por la grabadora permite el establecimiento de los contactos necesarios para que la reacción sea inmediata y que así el idioma sea reflejo, y la ejercitación paradigmática de las estructuras no sólo las fija sino también las dinamiza, las profundiza por su uso en otras situaciones.

El costo de los medios audio-visuales es muy elevado y tenemos que convencernos que los países en vía de desarrollo debemos utilizar los medios a nuestro alcance. Los aparatos de proyección y de grabación pueden reemplazarse por otros materiales más baratos. El flanelógrafo por ejemplo, puede ser un auxiliar muy valioso y de muy poco costo. Además es muy apreciado por los niños y permite desarrollar las disposiciones creativas.

2. Diferimos con los pasos del método porque utiliza la traducción y los métodos modernos se oponen a ello; el idioma para que sea natural tiene que ser reflejo. El hecho de hacer una traducción del idioma materno hacia el idioma castellano y a la inversa es un camino muy largo que impide pensar en el idioma que se está aprendiendo. Sin embargo, reconocemos que la mecánica operativa utilizada tiene algo de positivo porque se trata de traducciones de estructuras completas y no de palabras sueltas. Podríamos llamarlo un método oracional o de Oraciones según la definición que hace Soria de los métodos de alfabetización.
3. Se puede considerar al método como audio-oral por no tener imágenes visuales como soporte de las oraciones.
4. Los métodos audiovisuales son más bien deductivos. Se presenta a los alumnos estructuras de las cuales tienen que deducir los mecanismos que más tarde serán las reglas gramaticales.
5. La repetición colectiva no es aconsejable, pues en las corrientes modernas, predomina la atención individual sobre la grupal.

#### 3.2.4. Contenidos.

Hemos escogido al azar una lección para así analizarla.

“10) Mi papá y mis hermanos trabajan.

(palabras nuevas: trabaja, tierra, con azadón, siembra,

cosecha, maíz, frijol, va, traer leña)

- Qué hace su papá?
- Mi papá trabaja la tierra  
Trabaja la tierra con azadón  
Mi papá siembra maíz  
Mi papá cosecha el maíz  
Mi papá cosecha el frijol  
Mi papá cosecha maíz y frijol para la comida  
Mi papá siembra y cosecha  
Mi hermano trabaja la tierra con azadón  
El trabaja la tierra con azadón  
Mi hermano siembra maíz y frijol  
Cosecha maíz y frijol  
Mi papá va a traer leña  
Mi hermano va a traer leña  
Mi mamá no va a traer leña" (40)

- a. Como se puede observar allí, están confundidas las estructuras y su ejercitación.

A nuestro parecer, el contenido sería el siguiente:

Mi papá trabaja la tierra con azadón  
El siembra y cosecha maíz y frijol para la comida.  
El va a traer leña, mi hermano también.

Al quedar el contenido reducido en esta forma, se tendría que practicar estas estructuras de distintas maneras lo que llevaría a todas las repeticiones que se encuentran en el contenido y que puedan constituir los cuadros de ejercicios estructurales.

- b. Las actividades propuestas son, a nuestro juicio, bien concebidas.
- c. El contenido es descriptivo, excelente para relatar, pero no para hablar o dialogar. Los textos son todos en forma

---

(40) *Programa de Castellauización, op. cit. p. 24.*



narrativa. No es un diálogo coordinado sino que hay preguntas y respuestas. Por esto, faltan las expresiones de sentimientos como ¡Qué alegre! Qué contento estoy! ¡Pobrecito! ¡No me gusta! etc. Pues, cuando hablamos expresamos más lo que sentimos, por eso para enseñar un idioma extranjero advierte Mayers que: "es preciso darle práctica en varias expresiones tales como de felicidad, enojo, tristeza, conversaciones sobre varios temas de interés y muy útiles en sus tempranas experiencias en español, los sonidos característicos y los patrones de habla" (41)

- d. En el curso de un año sólo se introduce la forma verbal "presente", lo que es un handicap para poder expresarse. A nuestro juicio, el "pasado" y el "futuro" deberían aparecer, el primero desde la segunda unidad y el otro en la tercera.
- e. Es preferible que en los textos existen personajes con los cuales el niño se encariñe y de los cuales pueda hablar. Siguiendo las técnicas del método audio-visual, tomaremos por ejemplo el contenido de la lección 16. Obtendríamos el diálogo siguiente:

LICO: Papá, que hace Ud. con el azadón?

DON NARCISO: Trabajo la tierra, mi hijo.

LICO: ¿Y después va Ud. a sembrar?

DON NARCISO: Por supuesto, voy a sembrar frijol y maíz.

LICO: ¿Y después?

DON NARCISO: Después voy a cosechar. Ahora voy a traer leña para la comida.

LICO: ¡Que alegre! Vamos a comer.

Una vez que el diálogo esté explicado y la repetición realizada, se procura que sea memorizado. El idioma está formado de estructuras y éstas son como fórmulas que hay que saber de memoria. Después se procede a la dramatización del diálogo para darle más vida y más naturalidad.

---

(41) Mayers. *Aspectos antropológicos y lingüísticos relativos a la alfabetización y castellanización indígena*. p. 8.

El próximo paso es a nuestro juicio el más importante. Es la utilización de las estructuras en forma paradigmática, es decir cambiando los términos por otros. Tendríamos por ejemplo las preguntas siguientes:

- Maestro – Juan qué hace el papá de Lico?  
Juan – El trabaja la tierra, maestro.  
Maestro – María y tu papá?  
María – El también trabaja la tierra, maestro.  
Maestro – Juanita, qué hace el papa de Juan?  
Juanita – El también trabaja la tierra, maestro.  
Maestro – Juan, pregunta a Pedro si su papá trabaja la tierra.  
Juan – Pedro, su papá trabaja la tierra?  
Pedro – Si, Juan. El trabaja la tierra.  
Maestro – Ana, qué dice Pedro?  
Ana – Pedro dice que su papá trabaja la tierra.  
Maestro – Juan, pregunte a José si su mamá trabaja la tierra.  
Juan – José, tu mamá trabaja la tierra?  
José – No, Juan. Ella no trabaja la tierra. etc.

De esta manera se ejercitan varias personas de la conjugación en una forma natural, al mismo tiempo que las formas negativas e interrogativas.

Por último, se transforma el diálogo en narración primero ayudando a los alumnos por medio de preguntas y luego pidiendo una narración continua.

- e. El vocabulario utilizado en el programa ha sido proporcionado por los Orientadores pero no obedece a ningún estudio sistemático ni conlleva mensajes significativos. No podemos emitir opinión alguna sobre su validez. Esto se podrá obtener después de una investigación que abarcaría sólo este tema.

### 3.4.5. Areas lingüísticas que cubren el programa.

Son nueve las áreas repartidas de esta manera según los

Departamentos:

Quiché	El Quiché, Quezaltenango, Totonicapán, Sololá.
Cakchiquel	Chimaltenango, Sololá, Sacatepéquez, Guatemala.
Mam	Huehuetenango
Aguacateca	Huehuetenango
Ixil	El Quiché
Pocomchí	Alta Verapaz
Kekchí	Alta Verapaz e Izabal
Tzutujil	Sololá

La lengua a la cual se da mayor atención es el Quiché que abarca departamentos importantes: El Quiché, Quezaltenango, Totonicapán. Dicha selección se hizo en base a los lineamientos siguientes:

- Incorporación progresiva del indígena a la vida nacional a través de acciones destinadas a lograr la integración de la Cultura Nacional.
- Atención inmediata a las áreas indígenas mayoritarias del país.
- Consideración de la necesidad de basar la castellanización, en el respeto y conservación de los patrones culturales propios de las comunidades indígenas" (42)

La castellanización cubre 10 departamentos distribuidos en Oficinas Regionales con un Orientador para toda el área.

---

(41) *Informe de la Evaluación. op. cit. p. 7*

OFICINAS REGIONALES	AREA	DEPARTAMENTO (S)
1. Santa Apolonia	Chimaltenango	Cakchiquel { Chimaltenango Sacatepéquez Guatemala
2. Sololá	Sololá	{ Quiché Cakchiquel Sololá Tzotujil
3. Santa Cruz	El Quiché	Quiché El Quiché
4. San Cristobal	Totonicapán	Quiché { Totonicapán Quezaltenango
5. Colotenango	Huehuetenango	{ Mam { Quezaltenango Huehuetenango Kanjobal y Aguacateca Huehuetenango
6. Nebaj	El Quiché	Ixil El Quiché
7. San Cristobal A.V.	Alta Verapaz	{ Pocomchí Alta Verapaz Kekchí
8. Cobán	Alta Verapaz	Kekchí Alta Verapaz

### 3.2.6. Condiciones en que trabajan los Promotores Educativos Bilingües.

No creemos de poca importancia dentro de nuestro estudio detenernos un poco en el marco físico en que trabajan los Promotores para saber en qué condiciones desarrollan su labor.

Según el Informe de la Evaluación, la mayoría de los centros está bien comunicado con las cabeceras departamentales.

“Los resultados obtenidos permiten deducir que la accesibilidad a los centros educativos del programa de

Castellanización se da en términos adecuados para la mayor parte de comunidades que cubre en las distintas áreas lingüísticas del país".  
(43)

En cuanto al estado de los locales en donde se imparte la castellanización, el 43.4o/o de ellos aparece según el Informe estar en buenas condiciones; el 42.4o/o en estado regular, y el 14.2o/o en malas condiciones. Ahora bien, algo favorable que podemos notar, es que el 81.8o/o de los locales son aulas especialmente construídas para el efecto.

No todos los centros cuentan con los servicios necesarios:

- 80.5o/o disponen de letrinas
- 69o/o se benefician de la luz eléctrica
- 57.3o/o tienen una área construida que permite alojar al maestro.
- 28.1o/o gozan de agua instalada.
- 10.6o/o no tienen ninguno de estos servicios.

Como se puede notar la situación es precaria pero no es más grave que la de los demás centros rurales.

### 3.2.6. Logros del programa.

Se puede afirmar que el programa logra en buena medida los objetivos trazados. El crecimiento es ascendente y lo podemos notar en el cuadro del Informe al cual hemos añadido el número de Promotores (Cuadro No. 4)

Inscripción	Asistencia	Promoción
1966 - 1974	1966 - 1974	1966 - 1974
4.8 o/o 18.1o/o	4.6o/o 19o/o	5o/o 18.7o/o

---

(43) Informe de la Evaluación. op. cit. p. 7.

CUADRO No. 4

AÑO	INSCRIPCION	ASISTENCIA		PROMOCION		R/A	NUMERO DE PEB
		R/I	R/I	R/I	R/A		
TOTALES:							
1966	2.340	1.829	78.2o/o	1.487	63.5o/o	81.3o/o	60
1967	6.374	5.080	79.7o/o	3.502	54.9o/o	69.0o/o	100
1968	4.760	3.270	68.7o/o	2.213	46.5o/o	67.8o/o	4
1969	3.806	3.346	87.9o/o	2.531	66.5o/o	75.6o/o	-
1970	4.269	3.353	78.7o/o	3.125	73.2o/o	93.1o/o	-
1971	4.974	4.045	81.3o/o	3.293	66.2o/o	81.4o/o	60
1972	5.942	5.056	85.1o/o	3.594	60.5o/o	71.1o/o	20
1973	7.527	6.069	80.6o/o	4.310	57.2o/o	71.0o/o	30
1974	8.821	7.467	84.7o/o	5.527	62.7o/o	74.0o/o	90
1975	12.092	9.829	81. o/o	7.091	58.6o/o	72.2o/o	-
1976	11.994	9.964	83. o/o	7.199	60. o/o	72.2o/o	-
1977							50
							414

R/I en relación con la inscripción

R/A en relación con la asistencia

Nota:

Este cuadro fue actualizado hasta 1976 y se le agregó el número de PEB

Existía en 1974, 21,155 niños que no estaban atendidos dentro de las áreas de la castellanización, lo que demanda la duplicación de los Promotores. El éxito de este programa ha dado como resultado la transformación en escuelas completas como un hecho. Por ejemplo, en el departamento de Chimaltenango, de los 31 centros educativos de castellanización 5 prosiguen los estudios hasta 6o. grado de primaria y 15 de los mismos atienden hasta 4o. y 5o. grados. Se podría considerar esto como una prueba de retención de los alumnos.

El problema de la deserción, proviene en granparte de los escasos recursos de la población. Un 81.4o/o de respuestas de los Promotores se refiere a esta mala situación económica que hace que los niños tienen que trabajar con sus padres, o emigrar con ellos. Por otro lado, sólo el 4.6o/o habla de la lejanía de los centros educativos y más o menos un mismo porcentaje menciona la falta de interés de los padres. El resto objecta la falta de personal, enemistad con el alcalde , etc.

La falta de maestros es patente: el 55.5o/o de Promotores atiende de 15 a 30 alumnos; mientras que el 44.5o/o tiene más de 50. y hasta 80 niños.

Dentro de los centros de castellanización, hemos visitado algunos grados y hemos comprobado que los niños entienden el español y que la labor de los Promotores es eficiente. Sin embargo, es de hacer notar que existe un poco de resistencia de parte de los niños para expresarse en lengua con los visitantes. Al respecto varias dudas surgieron y creemos que sería interesante estudiar dicha reacción y buscar las causas de las mismas.

#### 4. ALGUNAS EXPERIENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA BILINGÜE.

Nos hemos basado en la revista trimestral "Perspectivas", volumen VI, obra ya citada en este estudio, editado por la UNESCO, para traer aquí algunas experiencias valiosas de países que afrontan una problemática idiomática. Es una muestra interesante por las diversas modalidades utilizadas en las soluciones a adoptar. Cada experiencia tiene sus características especiales y responde a las necesidades propias de cada país, según el criterio que prevalece en la consecución de los objetivos y de los recursos humanos y materiales de los cuales disponen. Es difícil inclinarse por una o por otra solución, ya que responden a situaciones *sui generis*, pero su denominador común es: el respeto de la libertad humana y de las culturas autóctonas; la revalorización de los idiomas, vehículos de esta cultura; la reintegración de las poblaciones monolingües marginadas y la liquidación del analfabetismo en un tiempo reducido.

Lo que aflora, sobre todo en los países africanos, es la preocupación muy grande por no poder adoptar un idioma oficial no mundialmente conocido. Esta preocupación de los gobiernos y de las élites es muy aceptable con respecto a su política externa, pues surge la duda del aislamiento causado por un idioma materno de poco prestigio internacional, pero muy injusta cuando se examina desde el punto de vista interno. Pues, el ciudadano común y corriente necesita con más urgencia integrarse a su nacionalidad, desenvolverse dentro de su medio antes de pensar en salir de él. Un idioma reconocido mundialmente puede ser objeto de estudio como segunda lengua, como lengua extranjera, pero no es razón suficiente para imponerla a una población como medio de comunicación e instrucción. En los países en vía de desarrollo lo que urge más es la integración de la población interna antes de pensar a la comunicación hacia otros países, ya que esta comunicación se seguirá haciendo por medio de las élites que están en posibilidad de aprender uno o más idiomas extranjeros.



Los adversarios a esta opinión hablan siempre de la pobreza de los idiomas vernáculos, veamos al respecto algunas opiniones: "bastaría con dotarlos de perfeccionamientos apropiados para tornarlos capaces de expresar el mismo contenido que les lenguas de civilización". (44) La 3a. conclusión de la V Asamblea General de la Unesco en 1950 dice así: "Nada en la estructura de una lengua impide que ésta se convierta en un vehículo de civilización moderna". (45) No existe pues, ninguna razón para que una lengua vernácula se utilice en la información, en la comunicación y en la enseñanza.

Sin embargo, el bilingüismo es una solución. Al respecto Maurice Houis, especialista de lingüística africana y de antropología del lenguaje y profesor en la Universidad de París, habla de tres funciones pedagógicas de las lenguas en una enseñanza bilingüe:

- 1) acceso a la comunicación escrita
- 2) materia del programa
- 3) vehículo total de la enseñanza

A partir de estas tres funciones muestra que sólo puede haber 8 soluciones para resolver el problema con un cuadro que reproducimos a continuación. A pesar de que este cuadro se refiere y es analizado solamente desde el punto de vista de las lenguas africanas y del francés puede ser válido para cualquier situación idiomática.

---

(44) Sauvageot op. cit. p. 12

(45) América Indígena, op. cit. p. 102.

	Solución 1		Solución 2		Solución 3		Solución 4		Solución 5		Solución 6		Solución 7		Solución 8	
	lg 1A	lg 2F	lg 1A	lg 2F	lg 1A	lg 2F	lg 1A	lg 2F	lg 1A	lg 2F	lg 1A	lg 2F	lg 1A	lg 2F	lg 1A	lg 2F
Lenguaje de acceso a la escritura como medio de comunicación	X		X		X			X		X		X	X			X
Lenguaje como materia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X
Lenguaje como vehículo de instrucción	X			X	X	X	X		X		X	X	X			X

lg 1A: primera lengua, africana  
 lg 2F: segunda lengua, francesa <sup>(46)</sup>

(46) *Perspectivas*. op. cit. pp. 440-441.

Como se puede observar las soluciones 7 y 8 constituyen una enseñanza monolingüe absoluta. Podríamos criticar su forma unidireccional bastante rígido. La 7 toma como base el idioma materno mientras que la 8 impone la segunda lengua como oficial. Es discriminativa hacia una parte de la población que tiene derecho a ser atendida y además eminentemente elitista sobre todo en lo que se refiere a los países en vía de desarrollo.

Las otras fórmulas permiten las distintas combinaciones de los idiomas de acuerdo con los criterios de definición.

La solución 2 es la utilizada en los programas de castellanización en Guatemala. Es decir que se parte de la lengua materna como acceso a la escritura. Al mismo tiempo el español está introducido como materia para ser luego el vehículo de la instrucción. En cambio, la acción del departamento de alfabetización en las poblaciones monolingües está ubicada en la solución 8. La alfabetización directa en lengua española descarta la posibilidad de una enseñanza bilingüe.

Como veremos más adelante, Sri Lanka adoptó la solución 1. En la URSS, algunas repúblicas optaron también por la 1, otras por la 2 y la 3. Nigeria se inclinó hacia la 3. A pesar de inclinarse por la 1, en la práctica todos los países africanos de colonización francesa han adoptado la solución 8.

#### **a) Los países africanos**

Podemos considerar que los países que confrontan una mayor problemática lingüística son los del Africa negra. La multiplicidad de sus lenguas, la huella profunda dejada por sus colonizadores, la falta de claridad en las decisiones de parte de sus élites, hacen que titubeen en las soluciones. Sólo algunas repúblicas han logrado programar y ejecutar una enseñanza bilingüe que favorezca a la lengua materna.

Podemos añadir también como problema concomitante en Africa negra la necesidad de otro idioma común que permita la comunicación entre dichos pueblos y facilite así la resolución de sus problemas desde el punto de vista de las similitudes antropológicas.

históricas, sociológicas, etc. Entonces, además de una problemática interna surge otra externa.

Según el Sr. Maurice Houis, existen en los Estados Africanos dos posturas referentes a las lenguas vernáculas, las cuales tienen su raíz en su propio desarrollo histórico.

La primera consiste en una recia valoración de los idiomas maternos por los "Estados que estuvieron en la órbita colonial de las potencias alemana, inglesa, belga" (47) potencias que en su política educativa habían incluido en los cursos de la escuela primaria, las lenguas maternas, simultáneamente con el alemán, inglés o francés para llegar al uso exclusivo de esas lenguas en los grados superiores. Los Estados a que nos referimos, al independizarse tenían algunos elementos dados para afianzar su lengua materna, un primer peldaño para subir, una base para edificar su política educativa y "Tanzania fue el país que llegó más lejos institucionalizando el 'swahili' como lengua oficial". (48)

La segunda postura es la de los Estados colonizados por Francia. La política educativa desarrollada fue diferente. Toda la enseñanza era monolingüe, es decir que el francés era el único vehículo. Al obtener la independencia la situación permaneció igual en estas repúblicas. "La lengua francesa es exclusiva. La africana queda fuera del campo de la escolaridad" (49)

Vemos que en la primera postura, los Estados se encuentran con más posibilidad para establecer el idioma materno como lengua oficial, mientras que en la segunda postura se encuentran fuertemente atados con la lengua del colonizador. Sus lenguas no tienen escritura, no hay profesores, no hay métodos. Durante toda la colonización sus idiomas han sido considerados como inferiores. Todos estos factores ayudaron para que al tener su independencia no pudieran sacudirse de la lengua del colono.

---

(47) *ibid.* p. 435.

(48) *ibid.* p. 436.

(49) *ibid.* p. 442.

## b) Nigeria

Nigeria se coloca en la primera de estas dos posturas. Ha limitado sus esfuerzos a siete lenguas (edo, efik, fulfulde, kamari, hausa, igho, yoruba) de las cuales las tres últimas son consideradas más importantes y se estima que todo niño nigeriano debería aprender una de estas tres, además de la suya.

La tendencia general es la utilización de la lengua materna como medio de instrucción sobre todo en el nivel primario porque se ha visto la eficacia en los resultados.

Los problemas que plantean estas soluciones son múltiples: escasez de profesores calificados y de material didáctico, pobreza lexicológica de la lengua materna no actualizada sobre todo en las ciencias, resistencia de ciertos sectores que propugnan el abandono del idioma materno a favor del inglés como medio de instrucción por ser un idioma mundial. Dice el autor del artículo: "el elevado status del inglés constituye el mayor obstáculo al desarrollo de las lenguas nigerianas". (50)

Los métodos de enseñanza no pueden rivalizarse, los libros en inglés son más atractivos, los profesores mejor preparados, etc. Son los distintos obstáculos y las razones presentadas por la corriente adversa.

Pero, pese a todo eso, el Ministerio Federal de Educación, creó un Centro Nacional del Lenguaje encargado del desarrollo de las lenguas africanas.

Existe también un proyecto experimental de educación primaria de seis años elaborado por la Universidad de Ife, en donde se experimenta la eficacia de la enseñanza en el idioma materno con el aprendizaje del inglés en forma progresiva.

Se propulsan investigaciones de idiomas maternos en las

---

(50) Taino, C.C. *Nigeria: problemas de lenguaje y soluciones*. en "Perspectivas" op. cit. p. 453.

Universidades, pero pocos son los profesionales interesados en ello. Los humanistas son los únicos preocupados por el desarrollo de las lenguas, lo que hace que las áreas científicas esten abandonadas.

### c) la URSS

Siempre siguiendo lo apuntado en la revista "Perspectivas", el panorama idiomático de este país parece abrumador con alrededor de 130 lenguas de origen muy diverso: indo-europeo, fino-úgrico, mogol, ibero-caucásico, paleoasiático. Dentro de la primera clasificación mencionada, "el grupo eslavo oriental comprende las tres lenguas más extendidas: el ruso, el ucraniano y el bielorruso, cuyos pueblos forman tres grandes naciones y constituyen cerca de las tres cuartas partes de la población de la URSS", (51) siendo la rusa la mayoritaria.

Inmediatamente después de la revolución se consideró como de urgencia crear la escritura para 50 lenguas más, ya que sólo 20 las poseían.

El segundo paso fue de establecer la enseñanza en lengua materna, al mismo tiempo que se tomaron las medidas para el desarrollo de éstas, así como de las culturas nacionales por medio de la creación de una prensa, de la elaboración de materiales de lectura, etc.

El problema era agudo. No existían los cuadros necesarios para surtir dichas escuelas que jamás habían funcionado en esta forma. "Para ellas fueron creados institutos pedagógicos y de instrucción pública. En numerosas ciudades fueron abiertos cursos acelerados donde los futuros maestros aprendían entre otros, la lengua materna, etnografía, historia y literatura nacional" (52)

Por este medio se atacó de frente al problema del analfabetismo en idioma materno para poder liquidarlo, al mismo tiempo que cada individuo conseguía una seguridad personal.

(51) Decheriev, Yunus y Mikhaltchenko, Vita Yuózovna. "Una experiencia piloto: el caso soviético en materia de lenguas, en "Perspectivas" op. cit. p. 431.

(52) *ibid.* p. 433

Las modalidades utilizadas son muy diversas. Gracias a la autonomía de cada república, pudieron dar a su idioma materno la importancia que querían. Es así que el aprendizaje varía entre tres y diez años mientras que el estudio del ruso como segunda lengua está introducido como materia de enseñanza en la escuela.

Al generalizar la enseñanza bilingüe "el idioma ruso se ha convertido en el idioma de contacto entre las naciones socialistas y también de todos los pueblos de la URSS" (53)

El principio de la igualdad de los pueblos y de sus lenguas no ha permitido que ningún idioma prevalezca sobre el materno. Por esta razón "En la Unión Soviética no existe lengua oficial del Estado. En el campo lingüístico la igualdad de todas las lenguas constituye la piedra angular de la política llevada por el Estado soviético, en la que todo ciudadano tiene el derecho de dirigirse en todo establecimiento de Estado o en toda organización social en su lengua materna". (54)

Refieren los autores del artículo que Lenin en sus obras completas aún reconociendo que la lengua rusa era grande y poderosa y deseaba que todos aprendieran dicha lengua, se opuso a que se oficializara, arguyendo el principio de la libertad, pues a su manera de ver, "instaurar una lengua oficial obligatoria es meterla en la cabeza por la fuerza". (55)

El mantenimiento de los idiomas maternos se obtiene por el fomento de publicaciones y de traducciones de los textos en ruso. Al mismo tiempo, las grandes obras rusas están traducidas en diferentes lenguas nacionales. Hay así un enriquecimiento recíproco de las culturales nacionales.

#### d) El Perú

Tampoco en el Perú se puede hablar de un problema que atañe a las mayorías, pues el 68o/o de la población es de habla

---

(53) Ibid. p. 434

(54) Ibid. p. 434

(55) Ibid. p. 434. Cita de V.I. Lenin. Obras completas en francés. Volumen XX pp. 68, 69.

español y si le agregamos el 14.50/o de bilingües quechua-castellano, llegamos a un 82.50/o de una mayoría que no tiene problema de castellanización según el Censo Nacional de 1972.

Dentro de la minoría que queda, existen 35 lenguas dentro de las cuales el quechua con sus 5 sub-familias abarca el 11.120/o. La población de las 30 lenguas restantes constituye un 60/o aproximadamente.

El gobierno peruano en 1975 pensó como una solución de emergencia decretar el quechua como lengua oficial, no por deseo de montar un "espectáculo", sino después de estudios técnicos. Las migraciones constantes del indígena quechua hacia las urbes industrializadas, tenían varias repercusiones: abandono de las zonas agrícolas, así como de la lengua y la cultura quechuas arrastrando consigo el problema ya crucial de la desocupación. El gobierno peruano tomó, en consecuencia, dos medidas que se complementan: la reforma agraria y la reforma educativa bilingüe. La primera para fijar al habitante del campo en su terruño y la segunda hacia el bilingüismo. Entonces esta reforma va encaminada hacia la castellanización de las poblaciones quechuas pero como segunda lengua.

Se comienza por la lectura y escritura en lengua quechua y una castellanización oral, luego la transición hacia el castellano como vehículo para el resto de la primaria. El indígena llega así a poder manejar las dos lenguas.

El material a elaborar no es solamente para la fase principal sino también para los grados superiores poniendo a la disposición de los educandos, textos para las distintas materias de la enseñanza.

El gobierno peruano al crear en 1972 una Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) expresa su objetivo principal de "evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural del país en términos de igualdad". (56)

---

(56) Lagoria, Consuelo Alfaro y Zegarra Ballón Lourdes, artículo citado. "Perspectivas".  
p. 472.



Se hizo entonces un estudio completo del quechua: morfológico, fonológico, sintáxico, estableciendo un alfabeto básico. El siguiente paso es el más difícil: se están estudiando las bases para la estandarización de las sub-familias del quechua agrupadas en 5 supralectos. Hasta ahora esta estandarización es sobre todo a nivel escrito.

#### e) Sri Lanka

Es a nuestro juicio una de las experiencias más espectaculares. En esta isla, antiguamente llamada Ceylan, se nota la decisión firme de revalorizar la lengua y la cultura nacionales. Es así que el sinhala y el tamil fueron declarados lenguas oficiales por el gobierno.

Después de su independencia en 1948, los dirigentes tuvieron una visión clara de la situación de su pueblo tan atrasado por la desatención en todos los campos. El inglés, anteriormente idioma oficial, fue reemplazado por las lenguas nacionales y las medidas fueron tomadas en forma progresiva.

La enseñanza en idioma materno representó algunas dificultades pero se logró en el nivel primario. Entre 1953 y 1955 se pudo avanzar hasta 3 grados de secundaria; y después de 1964, toda la enseñanza se pudo realizar en lenguas nacionales, incluyendo las materias científicas. Actualmente, la mayoría de los cursos de departamentos de Ciencias en la Universidad están impartidos en lengua materna.

Pero no ha sido una labor sencilla. En lo inmediato no habían textos adecuados y la redacción de ellos hubiera llevado mucho tiempo. Se procedió entonces en la primera fase, a la traducción de libros a las lenguas nacionales. El Departamento de Publicaciones educativas del Ministerio de Educación Pública impulsó la redacción de textos originales y encargó a especialistas locales la misma labor. Una vez publicados se organizó la distribución de dicho material.

Para solucionar el problema de los términos que no existían para las ciencias, una Comisión de léxico fue encargada de encontrar el vocablo correspondiente. Labor que aparentemente parece imposible, pero fue llevado a cabo. Arguyen los autores que, al igual

de los países europeos que buscaron en el griego y el latín las raíces de los términos científicos, para los idiomas nacionales, la búsqueda se dirigió hacia las lenguas orientales, y en especial el sánscrito.

Esa solución permitió encontrar una raíz flexible para una serie de términos. La introducción de éstos no dejó de sorprender a los lingüistas tradicionales pero eran necesario para resolver la situación. Reconocen los autores que hay problemas serios pero existe una firme determinación de encontrarle la solución para mantener los idiomas maternos. En esta forma se pudo hacer frente a las necesidades educativas haciendo ediciones de libros de textos en cantidades razonables.

Relatan los autores de este artículo, para ejemplificar el éxito del Comité Léxico que, con oportunidad de los vuelos espaciales del "Apolo", la Ceylan Broadcasting Corporation facilitó la traducción simultánea y un suplemento de comentarios en directo de la Voz de América. La población en su mayoría prefirió escuchar las traducciones de los servicios nacionales por su claridad en la expresión y por su contenido. Esta opinión pudiera aparecer muy optimista, pero en realidad es siempre más clara una explicación en un idioma materno que en el extranjero. Por otro lado, evidencia cómo se ha logrado perfeccionar el léxico para traducir aún los términos científicos más modernos.

## 5. CONCLUSIONES

Del estudio que hemos tratado de realizar sobre la Castellанизación en Guatemala, se desprenden algunas conclusiones a las cuales hemos añadido las alternativas para su mejoramiento.

Estas conclusiones son las siguientes:

- 1) La Castellанизación debe ser considerada de necesidad nacional. Ataca parte del problema de integración de las poblaciones monolingües desde sus raíces es decir a partir del lenguaje y de la población infantil. No sólo, sus programas deben mantenerse sino también ampliarse hacia un bilingüismo verdadero, por lo menos en los cuatro primeros grados de enseñanza primaria y extenderse hasta cubrir todas las áreas monolingües. Por otro lado, consideramos importante la Castellанизación de los adultos antes de proceder a la alfabetización.
- 2) Las lenguas indígenas, por no tener una escritura y una gramática funcionales, es decir que sirva a los que las hablan, está más sujeta a ramificarse y ser invadidas por vocablos extraños. Además, no siendo vehículos de la enseñanza ni de comunicación masiva, las lenguas no se han enriquecido, ni se han actualizado. Tampoco existe ninguna institución nacional específica encargada de conservarlas, difundirlas, fortalecerlas, protegerlas como un monumento vivo de la cultura maya-quiché, y controlar la publicación de todo material en dichas lenguas. Hace falta la preparación de cuadros de lingüistas guatemaltecos. Las lenguas mayances habladas en Guatemala comprenden cinco grupos: El Quiché, el Mam, el Kanjobal, el Chol y el Yucateco o Maya. La reagrupación de las lenguas alrededor del grupo al que pertenecen puede ayudar en la solución del problema de la castellанизación.

- 3) A pesar de la eficiencia del programa de castellanización las posibles causas por las cuales hay ausentismo, deserción y repitencia son las siguientes:
  - a. Los escasos recursos de los cuales disponen los habitantes de la región del altiplano que emigran para asegurarse la existencia y necesitan de sus hijos para ayudarlos en el trabajo del campo.
  - b. El bilingüismo practicado sólo en el primer año constituye otro factor determinante. Debe tomarse en cuenta las dificultades que representa el aprendizaje de una lengua extranjera. El niño captaría mejor y con más rapidez ciertas materias de la primaria si fueran impartidas en su lengua.
  - c. La falta de maestros aún en ciertas regiones de las áreas de castellanización donde los niños no pueden ser bien atendidos.
- 4) Hasta ahora, no existe instrumento alguno para calificar el grado de castellanización de un bilingüe, porque tampoco hay un recuento del vocabulario básico del español hablado en Guatemala. Esta investigación permitiría comprobar la hipótesis que la mayoría de los bilingües no hablan un español correcto, en estructura y pronunciación.
- 5) El hecho de comenzar por la alfabetización en lengua materna y luego pasar a la alfabetización en español es aceptado, porque responde al proceso normal de aprendizaje y reduce las dificultades. Para los monolingües, el español es una lengua extranjera y debe ser enseñado como tal. Por lo mismo, la castellanización oral que precede a la escrita nos parece también pertinente.
- 6) Gracias al uso del radio de transistores, las comunidades están menos marginadas, pues las emisiones radiales pueden llegar hasta ellos; es un elemento de difusión que no ha sido utilizado en forma sistemática para la educación extra escolar

en lenguas. Los programas que existen son en su mayoría musicales o religiosos, y algunos de alfabetización y de desarrollo de la comunidad. Creemos que la difusión oral de los idiomas indígenas es muy posible puesto que un 98.6o/o de las comunidades encuestadas captan una o más emisiones radiales. Deducimos de la encuesta que los programas educativos de todo tipo en lenguas serían realmente escuchadas.

Así mismo, la publicación en las principales lenguas de una página en periódicos del país podría representar una forma valiosa de difusión.

- 7) La efectividad de la labor de los Promotores es indiscutible por ser personas seleccionadas dentro de las mismas comunidades, que viven allí y que son bilingües. Además, representan para el Estado un docente económico, pues le permiten ampliar los programas educativos con asignaciones financieras menores que si se tratara de maestros titulados. Cubren una labor de alfabetización y de desarrollo de la comunidad.
- 8) La transformación de algunos centros de castellanización en escuelas es una demostración de los logros del programa, puesto que hay continuidad. Cumple con una función importante: ser el paso de transición entre la castellanización y la escuela primaria.
- 9) El programa utilizado está dando sus frutos. La repartición en unidades didácticas es excelente para un primer año, pero incompleto para cubrir la castellanización total. En lo inmediato, puede ser mejorado en la utilización de medios visuales como el flanelógrafo, y otros recursos didácticos.

Sin embargo, valdría la pena dinamizar los contenidos de las lecciones, estructurarlos a partir de: diálogos que permitan expresar sentimientos y necesidades; personajes que mantengan el interés del educando e introducir las formas verbales del "pasado" y del "futuro" en su debida oportunidad.

- 10) Los Orientadores no bastan para supervisar el trabajo. No olvidemos que la preparación de los Promotores es un poco precaria y que a pesar de su entusiasmo y de su buena voluntad, necesitan una ayuda constante, sobre todo durante el primer año de trabajo.
- 11) Es de suma importancia reconocer la necesidad de estimular la publicación de libros y folletos en lenguas indígenas así como textos y cartillas tal como lo ha hecho hasta el presente el Instituto Lingüístico de Verano.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- (1) ADAMS, Richard. *Cultura indígena de Guatemala* (Ensayos de Antropología Social) Seminario de Integración Social Guatemalteca. Guatemala, 1959.
- (2) CRIPWELL, Kenneth. R. *L'Anglais en Afrique* – Guide pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère. Les Presses de l'Unesco, Paris, 1974.
- (3) DAUZAT, Albert. *La vida del Lenguaje* – Librería y Editorial "El Ateneo", Buenos Aires, 1946.
- (4) GALISSON, Robert. *Inventaire thématique et syntagmatique du Français fondamental*. Hachette/Larousse. Col. Le Français dans le Monde. BELC. 1971.
- (5) GONZALEZ ORELLANA, Carlos. *Historia de la Educación en Guatemala*. Ed. "José de Pineda Ibarra". 2a. edición revisada y comentada. Ministerio de Educación. Guatemala, 1970.
- (6) GUTIERREZ, Francisco E. *Pedagogía de la Comunicación*. Ed. Costa Rica. San José de Costa Rica, 1976.
- (7) GORSKI. *Pensamiento y lenguaje*. Academia de Ciencias de la URSS. Instituto de Filosofía, 3a. ed. en español. Editorial Grijalbo, S.A. México D.F., 1966.
- (8) GUZMAN B. Carlos, HERBERT, J.L. *Guatemala: una interpretación histórico-social* – Siglo veintiuno editores S.A. México. Feb. 1970.
- (9) KAUFMAN, Terrence. *Proyecto de alfabetos para escribir las lenguas mayances*. Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín. Ministerio de Educación Ed. Idiomas

- guatemaltecas. 1976. Ed. José de Pineda Ibarra.
- (10) KAUFMAN, Terrence. *Idiomas de Mesoamérica*. Ed. José de Pineda Ibarra. Ministerio de Educación. Guatemala 1974.
  - (11) MARTINEZ, PELAEZ, Severo. *La Patria del Criollo*. Ed. Universitaria. Guatemala 1971.
  - (12) MENENDEZ PIDAL, Diego Catalán. *La Escuela Lingüística española y su concepción del lenguaje*. Ed. Gredos Madrid. 1955.
  - (13) POPOL VUH. *Traducción y Notas de Adrián Recinos*. Fondo de Cultura Económica. 1a. edición 1947. México D.F.
  - (14) MONTEFORTE TOLEDO, Mario. *Guatemala: monografía sociológica*. Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Autónoma de México. 1966.
  - (15) SAUVAGEOT, Aurélien. *Français écrit Français parlé*. Larousse 1962.
  - (16) SMIRNOV, LEONTIEV y otros, *Psicología*. Academia de Ciencias Pedagógicas de la R.S.S.F.R. Instituto de Investigación Científica. Ed. Grijalbo, S.A. México D.F. 1966.
  - (17) SORIA, Luis Eduardo. *Alfabetización funcional en adultos*. Pátzacuaro, Mich. México 1968. Centro de Educación para el Desarrollo de la Comunidad en América Latina.
  - (18) PERSPECTIVAS. Revista trimestral de educación. Vol. VI No. 3.1976. Santillana/Unesco.
  - (19) VIII CENSO DE POBLACION 1973. Serie III. Tomo I. Dirección General de Estadística. Ministerio de Economía. República de Guatemala.
  - (20) ----- Primer Seminario del Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Quito. 13 al 17 de



septiembre de 1977.

- (21) UNESCO/CEPAL/PNUD. Ponencia No. 4 "Marginalidad rural, educación y multilingüismo en un contexto de reformas: el caso Peruano. José Matos Mar.
- (22) ----- Informe de la Evaluación del programa de castellanización. Ministerio de Educación. Oficina de Planeamiento Integral de la Educación. Sección de Planeamiento. Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural. Sección de Castellanización. 1974.
- (23) ----- Informe de la Delegación de Guatemala al Primer Seminario Regional sobre Educación de Adultos en Centro América. Managua. Nicaragua. Misión de asistencia Técnica de la Unesco. Ministerio de Educación. 1972.
- (24) MAYERS, Marvin K. "Aspectos antropológicos y lingüísticos relativos a la alfabetización y castellanización indígena". Instituto Lingüístico de Verano. 1964. Trad. de John Mc Intosh y Gladys de A. (Presentado por J. Mc Intosh al curso para Supervisores de Educación primaria urbana y rural y para directores de Núcleos escolares)
- (25) AMERICA INDIGENA. Sobretiro Vol. XVI No. 2. 1956. "La Lengua vernácula y el bilingüismo en educación". Juan COMAS.
- (26) UNESCO&CEPAL/PNUD. Primer Seminario del proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Quito 1977.

ANEXOS

## ANEXO No. 1

Guatemala, agosto de 1977

Estimado maestro:

La información que Ud. nos va a hacer el favor de proporcionar será de gran utilidad para una investigación que la suscrita lleva a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Se trata de explorar los problemas de la Castellanización sobre lo cual Ud. tiene mucha experiencia.

Este cuestionario tiene por objeto averiguar algunos de los siguientes datos sobre las lenguas indígenas:

- estado de pureza
- grado de frecuencia y lugar donde se habla
- posibilidad de unificar ciertas lenguas por su parecido
- existencia de publicaciones en lengua
- grado de comprensión de un castellanizado.

Utilizaremos la palabra lengua como se usa aquí en Guatemala para denominar a cualquier lengua indígena y diremos español para el idioma oficial.

Le agradecemos de antemano su colaboración.

Claudette Gaillard de CABRERA

P.S. Ud. puede omitir su nombre y su lugar de trabajo si quiere.

USAC

F/H

a) Cuestionario a promotores bilingües

NOMBRE COMPLETO:

LUGAR DE TRABAJO:

AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA COMUNIDAD DONDE TRABAJA ACTUALMENTE:

Para contestar, sírvase poner una X en la casilla correspondiente

SECCION "A"

1. Qué lengua se habla en la comunidad donde Ud. trabaja?
2. Quiénes hablan esta lengua en la comunidad donde Ud. trabaja?

(Se entiende por todos entre 90 y 100o/o, por muchos entre 50 y 89o/o y pocos entre 0 y 49o/o)

Todos los hombres	<input type="checkbox"/>	Todas las mujeres	<input type="checkbox"/>	Todos los niños	<input type="checkbox"/>
Muchos hombres	<input type="checkbox"/>	Muchas mujeres	<input type="checkbox"/>	Muchos niños	<input type="checkbox"/>
Pocos hombres	<input type="checkbox"/>	Pocas mujeres	<input type="checkbox"/>	Pocos niños	<input type="checkbox"/>

3. Utiliza el indígena de la comunidad donde Ud. trabaja palabras españolas cuando habla lengua?

(No tome en cuenta los nombres propios como Coca Cola, Mejoral,)

SI  NO

- a) En caso afirmativo, escriba un mínimo de 10 palabras españolas que utiliza el indígena y que NO tienen su correspondiente en lengua.

---

---

- b) Hay otras palabras que NO tienen su correspondiente en lengua y

que utiliza el indígena?

SI  NO

c) En caso afirmativo son:

MUCHAS  POCAS  MUY POCAS

d) Trate de dar una cifra aproximada de estas palabras que utiliza el indígena y que NO tienen su correspondiente en lengua.

4. Ahora, escriba un mínimo de 10 palabras españolas que utiliza el indígena y que SI tienen su correspondiente en lengua.

---

---

---

---

a) ¿Hay más palabras españolas que SI tienen su correspondiente en lengua?

SI  NO

b) En caso afirmativo, estas palabras son:

MUCHAS  POCAS  MUY POCAS

c) Trate de dar una cifra aproximativa de estas palabras que utiliza el indígena y que SI tienen su correspondiente en lengua:

---

5. ¿Por qué cree Ud. que utiliza el indígena esas palabras que SI tienen su correspondiente en lengua?

Porque todos las utilizan  Porque son mas precisas

Porque no conocen su correspondiente en lengua

Por pereza  Otros

En caso de contestar OTROS, sírvase especificar: \_\_\_\_\_

### SECCION "B"

1. ¿Cuántos alumnos atiende Ud. en el Centro de Castellanzación?
  2. ¿Representa la totalidad de la población escolar?  
SI  NO
  3. En caso negativo ¿Qué porcentaje más o menos NO asiste: o/o
  4. A su juicio, ¿Qué razones existen para que no asistan?
- 

5. ¿Sus alumnos hablan lengua en su casa?

SI  NO  NO SE

- a) En caso afirmativo, diga qué proporción hablan lengua en su casa:

(Se entiende por todos entre 90 y 100o/o, por muchos entre 50 y 89o/o pocos entre 0 y 49o/o)

TODOS  MUCHOS  POCOS

### SECCION "C"

1. ¿Qué radiodifusora (s) se capta (n) en la comunidad donde Ud. trabaja?
2. Dentro de las radiodifusoras, ¿hay alguna que tenga programas en lengua?

SI  NO

- a) En caso afirmativo. ¿Qué radiodifusora?

- b) Diga si el programa en lengua es:

DIARIO  ¿CUANTAS HORAS? :

UNA VEZ A LA SEMANA  ¿CUANTAS HORAS? :

OCASIONAL  ¿CUANTAS HORAS? :

c) ¿En qué lengua se difunde este programa?

d) ¿Qué tipo de programa es?

MUSICAL  RELIGIOSO  DESARROLLO   
COMUNIDAD  
OTROS

En caso de OTROS sírvase especificar:

e) ¿Este programa lo oyen los indígenas?

SI  NO

— en caso afirmativo. ¿Qué proporción?

(se entiende por todos entre 90 y 100o/o, por muchos entre 50 y 89o/o y pocos entre 0 y 49o/o)

TODOS  MUCHOS  POCOS

#### SECCION "D"

1. ¿Hay ceremonias en lengua?

SI  NO

2. ¿Hay celebraciones en lengua?

SI  NO

a) en caso afirmativo, diga qué ceremonias o qué celebraciones.

Ceremonia o Celebración	Donde se Realiza	Quando (si se puede determinar)
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

### SECCION "E"

1. En la comunidad donde Ud. trabaja, ¿ha visto Ud. circular libros en lengua?

SI  NO

a) En caso afirmativo, puede Ud. citarme unos libros:

2. En la comunidad donde Ud. trabaja ¿ha visto Ud. circular folletos o publicaciones en lengua?

SI  NO

a) En caso afirmativo, ¿qué tipo de folletos o publicaciones?

- |                            |                          |                                    |
|----------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| Escolares                  | <input type="checkbox"/> | ¿Quién los distribuye?<br>¿Cuándo? |
| Religiosos                 | <input type="checkbox"/> | ¿Quién los distribuye?<br>¿Cuándo? |
| Desarrollo de la comunidad | <input type="checkbox"/> | ¿Quién los distribuye?<br>¿Cuándo? |
| OTROS                      | <input type="checkbox"/> |                                    |

b) En caso de OTROS, sírvase especificar.



3. ¿Ha tenido la oportunidad de leer estos folletos?

SI  NO

a) En caso afirmativo, puede Ud. decir la frecuencia con que aparecen dichas publicaciones?

Periodicamente  Muchas veces  Pocas veces

4. Podría Ud. formular un comentario sobre la pureza y corrección de la lengua utilizada en estos folletos,

#### SECCION "F"

1. Puede Ud. añadir cualquier información o comentario que considere conveniente.

b) Cuestionario a maestros bilingües

NOMBRE COMPLETO:

LUGAR DE TRABAJO:

AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA COMUNIDAD DONDE TRABAJA  
ACTUALMENTE:

(Para contestar, sírvase poner una X en la casilla correspondiente)

SECCION "A"

1. ¿Qué lengua se habla en la comunidad donde Ud. trabaja?

2. ¿Sus alumnos hablan lengua en la escuela?

SI  NO

a) En caso afirmativo, diga dónde.

CLASE  OTROS  RECREO

En caso de OTROS, sírvase especificar:

3. A sus alumnos, les gusta hablar español?

SI  NO

a) En caso afirmativo, ¿qué proporción?

(se entiende por TODOS entre 90 y 100o/o, por MUCHOS entre 50 y 89o/o y por POCOS entre 0 y 49o/o)

TODOS  MUCHOS  POCOS

4. Sus alumnos hablan preferentemente lengua en su casa?

SI  NO  NO SE

a) en caso afirmativo, ¿diga qué proporción?

TODOS  MUCHOS  POCOS

### SECCION "B"

1. ¿Más o menos qué porcentaje de bilingües hay en la comunidad donde Ud. trabaja? o/o

2. ¿Considera Ud. a los bilingües como castellanizados?

SI  NO

3. ¿En qué categoría pone Ud. a la mayoría de los castellanizados de la comunidad donde Ud. trabaja?

#### COMPRESION

#### EXPRESION

EXCELENTE  Excelente

Buena  Buena

Mala  Incorrecta

4. ¿El castellanizado sigue hablando lengua?

SI  NO

a) En caso afirmativo. ¿Qué proporción?

(Se entiende por TODOS entre 90 y 100o/o, por MUCHOS entre 50 y 89o/o y por POCOS entre 0 y 49o/o)

TODOS  MUCHOS  POCOS

b) ¿Los castellanizados, dónde hablan lengua?

Todas partes  Casa  Calle

Ritos Religiosos  Mercado  Otros

5. Utiliza el indígena de la comunidad donde Ud. trabaja palabras españolas cuando habla lengua?

(No tome en cuenta los nombres propios como Coca Cola, Mejoral, etc.)

SI  NO

a) En caso afirmativo, diga un mínimo de 10 palabras españolas que utiliza el indígena y que NO tiene su equivalencia en lengua.

-----  
-----

b) Existen otras que NO tienen su equivalencia en lengua y que utiliza el indígena?

SI  NO

c) En caso afirmativo, son:

MUCHAS  POCAS  MUY POCAS

d) Trate de dar una cifra aproximativa de estas palabras:

6. Ahora, diga un mínimo de 10 palabras españolas que utiliza el indígena y que SI tiene su equivalencia en lengua'

-----  
-----

a) Existen otras que SI tienen su equivalencia en lengua?

SI  NO

b) En caso afirmativo, son:

MUCHAS  POCAS  MUY POCAS

- c) Podría dar una cifra aproximativa de estas palabras:
- d) ¿Por qué cree Ud. que utiliza el indígena estas palabras españolas que SI tienen su equivalencia en lengua?

- PORQUE TODOS LAS UTILIZAN
- PORQUE SON MAS PRECISAS
- PORQUE NO CONOCEN EL EQUIVALENTE EN LENGUA
- POR PEREZA
- OTROS

En caso de OTROS, sírvase especificar:

#### SECCION "C"

1. ¿Según Ud. la lengua que se habla en la comunidad donde Ud. trabaja se parece a otra lengua de otros departamentos?

SI  NO  NO SE

a) En caso afirmativo, qué lengua?

b) ¿En qué consiste lo parecido?

- MUCHAS PALABRAS IDENTICAS
- MUCHAS PALABRAS CON LIGERA DIFERENCIA DE PRONUNCIACION
- LAS PALABRAS ESPAÑOLAS INTRODUCIDAS SON LAS MISMAS
- OTROS

c) En caso de OTROS, sírvase especificar:

#### SECCION "D"

1. Sírvase añadir cualquier información o comentario que Ud. considere conveniente.

### ANEXO No. 3

## LISTA DE PALABRAS ESPAÑOLAS QUE UTILIZA EL INDIGENA Y QUE SI TIENE SU CORRESPONDENCIA EN LENGUA

### QUICHE

Azúcar	aunque	ardilla	aguardiente	agua
abono	aguacate	arete	banco	botella
casa	camisa	comida	carro	cuaderno
cofre	confite	cincho	capaz	claro
clavo	campo	dulces	entonces	elote
flores	favor	gancho	gato	hermano
hablar	iglesia	jarro	jugo	jabón
jícara	libro	mesa	manzana	mamá
maíz	olla	puerta	papel	pino
porque	pan	plato	pila	pañuelo
papá	palangana	pantalón	puente	peine
ratón	que tanto	quetzal	silla	santo
sombrero	saco	tabla	también	teja
trabajar	ventana	vamos	vos	zapatos

### KEKCHI

agua	árbol	botella	banano	banca
botón	caballo	camisa	cuaderno	cadena
camino	candela	caldo	ceiba	conejo
ciprés	chicle	cerdo	carne	cama
casa	cardamomo	camión	centavo	cabello
después	dime	escuela	ermita	escalera
excusado	gallina	listón	libro	leña
lápiz	lazo	más	maestro	machete
milpa	niño	puerta	piso	pero
pan	pila	pantalón	pues	pala
paloma	pila (de agua)	posible	paja	perro
pizarrón	pato	pelota	que	reloj
quetzal	silla	si	servilleta	sombrero
trabajo	tal vez	tepezcuintle	tortilla	venado
vestido	vos	vaca	zapatos	

## POCOMCHI

agua	auxiliar	bolsillo	bueno	comité
cine	comal	casa	calzoncillo	casería
carretera	comisionado	faro	guineo	gallo
hoja	iglesia	jugo	juzgado	linterna
luego	lapicero	luz	más	maestro
mes	marimba	mesa	naranja	niños
no	polillas	pelo	porque	papel
pero	pantalón	papa	pues	peine
pero	reloj	silla	sombrero	tal vez
también	vamos	vaca	zapatos	

## IXIL

anteojos	azadón	avión	arruinar	bordar
bromear	bota	coser	cielo	canasta
caminar	comer	campana	cemento	calcetín
carnicería	cabello	camino	casa	café
carro	dice	enseñar	escribir	gobierno
hombre	hijo	ladino	luna	montaña
muchos	mañana	mesa	maíz	ojalá
persona	perro	pantalón	rancho	ropa
río	quiero	sí	silla	somos
también	tierra	tortilla	ustedes	

## CAKCHIQUEL

aguacate	barro	carro	colcha	corte
cebolla	cielo	cangrejo	carretera	escuela
guicoy	hielo	pescado	pistola	hora
silla	toalla	muñeca		

**LISTA DE PALABRAS ESPAÑOLAS QUE  
UTILIZA EL INDIGENA Y QUE NO  
TIENEN SU CORRESPONDENCIA EN LENGUA**

**QUICHE**

azadón	abono	avión	aguas	a veces
alambre	bota	botiquín	cuaderno	cuchara
cincho	cepillo	centavo	celoso	cierra
chumpa	caballo	carnero	cama	cerveza
candado	calcetines	caja	camioneta	campo
camión	delantal	deber	escuela	entonces
espejo	edificio	estufa	fósforos	gancho
guitarra	hermano	helicóptero	jugo	inyección
guitarra	lapicero	lámpara	libro	linterna
lápiz	luz	lente	machete	más
menos	mula	motor	mañoso	máquina
mochila	no	número	ninguno	oratorio
oro	ojalá	piocha	palangana	pero
programa	pasaje	palma	parece	pluma
radio	ranchito	rezo	resolver	reloj
rato	regla	saco	silla	si
su	suéter	saber	telar	tomate
tractor	televisión	todo	tren	ventana
vaso	zanahoria	zapato		

**KEKCHI**

azadón	avión	asfalto	alambre	bicicleta
bandera	borrador	escuela	cuaderno	cuchara
cincho	caballo	camioneta	camión	carretera
cadena	comprometer	campana	carro	cerrucho
crayón	cemento	cayuco	escuela	escritorio
foco	fijate	hortensia	lápiz	libros
libra	lámina	lima	lazo	machete
mas	marimba	martillo	puerta	pizarrón
plato	palangana	pero	radio	rosa
saco	silla	tienda	veta	yeso
yegua				



## POCOMCHI

asfalto	anteojos	bateya	barrilete	cooperativa
canzoncillo	cine	cardamomo	caturra	caballo
camión	camisa	cadena	carro	carta
cepillo	cerro	carrito	cuaderno	cabildo
escuela	ermita	gerente	hora	iglesia
lápiz	lapicero	libro	linterna	luz
lámina	marimba	maestro	moto	mesa
oficina	pero	pues	paloma	puente
pizarra	perinola	radio	reloj	si
si pues	tienda	tal vez	vos	yoyo
yeso				

## IXIL

arroz	antena	chorizo	caro	castilla
camposanto	campo	comal	como	cartel
centavo	carro	carta	camión	calcetín
escuela	ejemplo	ganzo	garza	hermana
lápiz	libro	lugar	ley	leche
mamá	máquina	más	naranja	papá
pues	pan	patria	paraguas	pena
radio	reloj	rosario	siempre	vida
vaca				

## CAKCHIQUEL

avión	armado	aldea	campo	carreta
camioneta	coco	escuela	shara	hora
lugar	lo	luz	leche	lápiz
mismo	motor	naranja	pizarrón	nave
sacapuntas	vara	tela	tal vez	

## TZUTUJIL

bolsa nylon	clase	diurno	eternidad	electricidad
modo	motor	pantalón	porque	pizarrón
tal vez	no	pasaje	maestro	

**ANEXO No. 4**  
**CENTRO SAN BENITO DE PROMOCION HUMANA**

Título del libro o folleto	Autor	Editorial	Fecha	No. de páginas
<b>Kekchí</b>				
- Taka nima ru li Kacuá' Dios (Haremos grande a Dios)	Equipo de delegados de la palabra de Dios	Jocotán Chiquimula	1972	96 p.
- Laex li Sakein (Tú eres la luz)	Equipo Centro San Benito	C.S.B.	1972	14 p.
- Usilal (Bondad)	" " " "	"	1972	16 p.
- Xcab Tzolom (Segundo estudio para el mensajero de Dios)	" " " "	"	1975	10 p.
- Hu re xben tzolom re xtak li Dios (Libro para el primer estudio del mensajero de Dios)	" " " "	"	1972	12 p.
- Xnimanquil Ratin li Dios (Haciendo grande la Palabra de Dios)	" " " "	"	1973	14 p.
- Resil Li Santigles Chalen chak k'le cután (La historia de la Iglesia Católica Romana)	" " " "	"	1977	16 p.
- Li Santigles a'an li ru xc' anjel li Dios Santil Musikej				

Título	Autor	Editorial	Fecha	No. de páginas
(La iglesia Católica Romana representa la obra de Dios y del Espíritu Santo)	Equipo Diocesano	"	1977	10 p.
- Eb li Tij (Las oraciones)	Equipo Centro San Benito	"	1977	26 p.
- Xben hu re tzoloc iloc ru hu s'a K'ekchí (Primer libro para estudiar la lectura en kekchí)	Equipo Lingüístico	"	1977	62 p.
<b>Pocomchí</b>				
- Gramática Pocom	Equipo Lingüístico del C.S.B.	C.S.B.	1977	72 p.

ANEXO No. 5

LIBROS EDITADOS POR EL INSTITUTO LINGUISTICO  
FRANCISCO MARROQUIN

Publicaciones informales

Cakchiquel

— Jun Xtiwuj Pa Qach'Ab'al

Martín Chacach C.

1977 34 p.

Mimeógrafo

— El Alfabeto Cakchiquel

Alberto y Wenceslao

1974 30 p.

Ditto

Mam Ixtahuacán

Huehuetenango

— 4 Cartillas sin títulos

Juán Maldonado

1977 59 p.

Ditto

— Lectura inicial

Juán Maldonado

1977 28 p.

Mimeógrafo

— Literatura folklórica

Juán Maldonado

1977 25 p.

Ditto

— Temas varios

Juán Maldonado

1977 29 p.

"

— 2a. lectura

Mam Ostuncalco

Quezaltenango

— 1a. Cartilla

Macario Méndez R.

1976 20 p.

Ditto

— 2a. Cartilla

Macario Méndez R.

(B) 1977 30 p.

"

Quiché Nahualá

Quetmajaj usik'Ixik...

— 1a. Cartilla

Diego Adrián Guarchaj

Juán R. Guarchaj

(B) 1977 51 p.

Ditto

— 2a. Cartilla

Diego Adrián Guarchaj

Juán R. Guarchaj

(B) 1977 30 p.

Ditto

	<b>Pocomchí S. Cristóbal</b>			
	<b>Verapaz</b>			
-	Cartilla avanzada Fonología Pocomchí	Ladislao L. Moran G.	(E) 1977 45 p.	Ditto
	<b>Tzutujil</b>			
	<b>Santiago Atitlán</b>			
	QtZ'ib'aa'j Qsik'ijj qtozjb'al	Felipe Vásquez T.	1977 67 p.	Mimeografo
	<b>Libros</b>			
-	Idiomas de Mesoamérica	Dr. Terrence Kaufman	Seminario de Integración social guatemalteca. 1974	125 p.
-	Proyecto de alfabetos y ortografías para escribir las lenguas mayances	Dr. Terrence Kaufman	Offset del Ministerio de Educación 1976.	161 p.
-	Monografía del Quetzal	Dr. S. Aguado Andreut	Offset del Ministerio de Educación 1974	34 p. (7 idiomas)

NOTA: Las distintas traducciones estuvieron a cargo del personal técnico del PLFM y colaboradores.

ANEXO No. 6

BIBLIOTECA DEL INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO  
INVENTARIO DE LIBROS EN LENGUAS INDÍGENAS DE  
GUATEMALA REGISTRADOS HASTA  
SEPTIEMBRE 1977 (\*)

108

ACHI (Cubuleo)					Religión
Cartilla No. 1	NEUENSWANDER Helen y SHAW Mary	1958	—	25p.	9
Cartilla No. 3	" "	1963	—		
Cartilla No. 2		1963	—	35p.	
1. Cuida a tus hijos		1969	B	27p.	
2. Cómo parecen unos animales salvajes	ANDRES, Raymundo	1973	—	35p.	
3. Los animalitos	NEUENSWANDER Helen y SHAW Mary	1950	—		
4. Cómo parece el Palacio Nacional	ANDRES, Raymundo	1973	B	20p.	
5. El parque zoológico	" "	1973	—	35p.	
6. Lo que hizo don Quin	" "	1973	—	15p.	
ACHI (Rabinal)					
7. Cartillas No. 1,2,3.	BRAWAND, John y Alice	1966	—	68p.	11
8. Cuida a tus hijos	" " "	1968	—	27p.	
9. El alfabeto Achí	" " "	1963	—		
10. El alcoholismo	" " "	1973	—	19p.	
11. Dos cuentos: El loro y Juan Oso	VALEY CHAJAJ, Benedicto	1973	B	16p.	
12. La Imprenta	" " "	1973	B	15p.	
13. La lluvia	" " "	1973	B	12p.	
14. El Lago de Amatitlán	" " "	1973	B	15p.	
15. El paseo en el parque Aurora	" " "	1973	B	15p.	

B—Bilingüe (\*) Elaborado por la autora del presente trabajo.

16.	El Palacio Nacional en Guatemala	" " "	1973	B	12p.
17.	Los recuerdos de nuestros antepasados	" " "	1973	B	12p.
18.	Antigua	" " "	1973	B	19p.
19.	Tres Cuentos	" " "	1973	B	23p.
20.	El aeropuerto...	CUXUM, Refugia Esther	1973	B	30p.
21.	4 Cuentos: Mi Escuela	" " "	1973	B	19p.
22.	4 Cuentos:	" " "	1973	B	29p.

## AGUACATECA

19

	Cartillas No. 1				
	El alfabeto aguacateco	Mc. ARTHUR, Harry y Lucille	1968	B	28p.
23.	Agua Pura	" " "	1970	B	27p.
24.	Incaparina	" " "	1971	B	36p.
25.	Alcoholismo	" " "	1971	B	20p.
26.	Cuentos Folkloricos	" " "	1969	B	35p.
27.	Es necesario aprender a leer	" " "	1971	-	-
28.	Tuberculosis	" " "	1965	B	30p.
29.	El paludismo	" " "	1970	B	37p.
30.	Pueblos antiguos de América	" " "	1970	B	14p.
31.	Los alimentos	" " "	1968	B	33p.
32.	La tierra y los planetas	" " "	1970	B	15p.
33.	Unos cuentos en aguacateca y en español	" " "	1973	B	41p.
34.	El huerto casero	" " "	1971	B	16p.
35.	El peligro de las moscas	" " "	1968	B	18p.

## CAKCHIQUEL

23

	Cartillas 1, 2, 3, 4, 5, 6				
36.	Unas historietas	RUYAN CANU, Débora	1973	B	32p.
37.	Historias de unos árboles	"	1973	B	17p.
38.	Conozca los animales	"	1973	B	24p.

39.	Algo sobre América	KING, Martha	1969	B	20p.
40.	Es necesario aprender a leer	"	1971	B	10p.
41.	El secreto	"	1971	B	30p.
42.	Cuatro historietas	"	1973	B	30p.
43.	El peligro de las moscas	"	1969	B	16p.
44.	Cuentos y creencias	LETONA de García, Marta	1974	B	35p.
	Instrucciones para el libro en Cakchiquel		1969	—	30p.
	Lecciones sencillas para aprender a leer	TOWNSEND, William Cameron	1954	B	34p.
45.	Cuida a tus hijos		1971	B	38p.
46.	Orientación para la planificación familiar		1973	B	53p.
47.	Lo que debes conocer acerca de nuestra lengua Cakchiquel		1976	B	15p.
48.	Los alimentos		1968	B	34p.
49.	Aprendamos español		1977	B	48p.
<b>CARIBE</b>					15
50.	La tierra y los planetas Cartilla Caribe No. 1		1969	B	20p.
51.	Los Continentes		1969	B	22p.
52.	El Paludismo	HOWLAND, Lilian	1969	B	36p.
53.	Folklore	"	1969	B	46p.
<b>CHUJ</b>					Chorti 5
	Cartillas 1,2				
54.	Algos sobre América		1969	B	19p.
55.	Sonrisas infantiles	ALFARO PALACIOS, Reinaldo	1970	B	27p.



56.	Incaparina	WILLIAMS, Kenneth	1969	B	35p.
57.	Agua pura	" "	1969	B	28p.
58.	La viruela	" "	1969	B	59p.
59.	El machete, su uso y cuidado	" "	1969	B	13p.
60.	El paludismo	" "	1969	B	37p.
61.	El alcoholismo	" "	1969	B	18p.
62.	El peligro de las moscas	" "	1969	B	18p.
63.	Ayuda a tu pueblo	" "	1969	B	65p.
64.	Aprenda a medir	" "	1969		
65.	Letrinas Sanitarias	" "	1969	B	15p.
66.	Defiende tu suelo	" "	1969	B	57p.

**IXIL**

99

67.	Cantos y poemas El alfabeto Ixil	ALFARO PALACIOS, Reinaldo	1958	—	
		ELLIOTT, Ray y Helen	1957	B	52p.
68.	Cuentos y leyendas en Ixil y español	" "	1973	B	25p.
69.	Incaparina	" "	1969	B	35p.
70.	Los animalitos 1,2	ELLIOT, Ray y Helen	1971		
71.	Los alimentos	" "	1968	B	31p.
72.	La Patria	" "	1968	B	19p.
73.	Los animalitos	ALFARO PALACIOS, Reinaldo	1958	—	
74.	Nuestros juguetes	" "	1974	B	
	Lectura en Idioma Ixil	" "	1957	B	112p.

**JACALTECO**

11

	Cartilla				
	El alfabeto Jacalteco	CHURCH, Clarence y Catherine			
	Vocabulario Jacalteco- Castellano	" " "	1955	B	120p.

75.	Cuidado con la leche	STRATMEYER, Dennis y Jean	1971	B	28p.
76.	La tuberculosis	" " "	1971	B	37p.
77.	El peligro de las moscas	" " "	1971	B	16p.
78.	Agua pura	" " "	1971	B	28p.
79.	Cuando vimos a los animales en Guatemala	ALONZO RAMIREZ, Felipe	1976	B	44p.

### KANJOBAL

Cartilla No. 1			1956		
Lencura inicial en Kanjobal	ALFARO PALACIOS, Reynaldo		1976	-	124p.

### KEKCHI

Cartillas No. 1,2

80.	Aprendamos-español	CARLSON, Ruth y Francis TACHUS	1974	-	-
81.	El alfabeto Kekchí Cuidado con la leche	CARLSON, Ruth y Francis TACHUS	1970		
82.	Defiende tu suelo	" " "	1970	B	16p.
83.	Defiende los bosques	" " "	1970	B	16p.
84.	Cuida a tus hijos	" " "	1965	-	20p.
85.	Como guardar la salud	" " "	1957	B	35p.
86.	Ayuda a tu pueblo	" " "	1965		
87.	Algunos inventos	" " "	1971	B	16p.
88.	La orientación Familiar	" " "	1973	B	53p.
89.	El huerto casero	" " "	1969	B	16p.
90.	Incaparina	" " "	1969	B	34p.
91.	Agua Pura	" " "	1969	B	28p.
92.	Los Alimentos	" " "	1968	B	33p.
93.	El pollito tonto	" " "	1957	B	9p.
94.	El conejo y la Tortuga	" " "	1957	B	6p.
95.	El machete su uso y el cuidado	" " "	1968	B	15p.
96.	La casa salud	" " "	1965	-	20p.

97.	La viruela	"	"	"	1965	—	50p.
98.	La casa rural	"	"	"	1965	—	30p.
99.	El paludismo, la malaria	"	"	"	1969	B	37p.
100.	El alcoholismo	"	"	"	1965	—	20p.
101.	La tierra y los planetas	"	"	"	1971	B	16p.
102.	La Tuberculosis	"	"	"	1965	—	30p.
103.	El peligro de las moscas	"	"	"	1965	—	18p.
104.	Tres cuentos de conejo	"	"	"	1957	B	12p.
105.	La historia de dos campesinos	"	"	"	1970	B	23p.
106.	El secreto	"	"	"	1969	B	28p.
107.	La gallina dorada	"	"	"	1957	B	4p.
108.	La cucaracha martina	"	"	"	1959	B	8p.
109.	Letrinas Sanitarias	"	"	"	1969	B	19p.
110.	El cuidado de la madre y del niño	"	"	"	1977	B	51p.
111.	Pueblos antiguos de América Ensayo de la Gramática Guía para el uso de la cartilla cuaderno de trabajo 1,2	"	"	"	—	—	—
		HAESERIJEN V. Esteban			1969	—	—
		CARLSON, Ruth y Francis Hachus			1965	—	—
112.	Simón Bolívar Nuevo diccionario de las lenguas Kekchí-Español				1967	B	20p.
		SEDAT, Guillermo			1955	—	—
113.	Es necesario aprender a leer				1970	B	9p.
114.	Gusanos del maíz.				1970	B	13p.
115.	Construya su fogón				1970	B	12p.
<b>MAM</b>							
	Cartilla						
116.	El paludismo	GARCIA O. Victor			1973	B	37p.
	Gramática de la lengua MAM	GOMEZ Francisco Ortíz			1972	—	—

**MAYA MOPAN**

10

117.	Cuentos Folklóricos de nuestros antepasados	SYWLKA, Eduardo	1973	-	19p.
	El alfabeto Maya Mopan	ULRICH, Matteu y Rosemary	1973	-	30p.
118.	Cuida a tus hijos	" " "	1964	-	20p.
119.	La Tuberculosis	" " "	1969	B	37p.
120.	La viruela	" " "	1964	-	40p.
121.	El paludismo		1969	B	37p.
	Diccionario Bilingüe Maya Mopán-Español		1976	B	393p.
122.	La Tierra y los planetas	ULRICH, Mathheu y Rosemary	1969	B	17p.
123.	Pueblos antiguos de América	" " "	1969	B	14p.
124.	Los Continentes	" " "	1969	B	22p.
125.	Cartillas 1,2,3	" " "	1973		
126.	Agua Pura	" " "	1969	B	28p.
127.	Definde tu suelo	" " "	1964	-	30p.
128.	El huerto casero		1969	B	12p.
129.	Algunos inventos		1970	B	19p.

**POCOMCHI**

10

	Cartillas 1,2,3,4,5	WEINS Marlene			
	El alfabeto Pocomchi		1973		
	La segunda lectura				
	Guía para el uso de la cartilla		1977		
	Vocabulario Pocomchí				
	Guía para la 2a. y 3a.		1956	B	82p.
	Cartilla Pocomchí		-	-	16p.
129.	El corazón del hombre		1954	-	16p.
	Lectura inicial	SCOTT Ruby y WENDELLE Margaret	1972		

POCOMAN O

2

Cartilla

QUICHE

16

Cartillas

	Gramática	CARBONEL Fernando	1973	B	114p.
	Aprenda el idioma Quiché	COLOP ORDOÑEZ, Moisés	1974	B	35p.
	Leer en Quiché	SMITH, Gilbert	1977		
	Cuaderno de trabajo	MAYNARD Gail, Fox David	1966	-	-
	Diccionario quiché preliminar	"	1954	-	-
	Guía para maestros por vía quiché	FOX, David	1958	-	-
130.	Como gaurdar la salud	MAYNARD Gail	1964	B	34p.
	La escuela - Vocabulario	"	1968	-	-
	Lecciones elementales	"	-	-	-
131.	Tres cuentos del conejo	"	1956	B	8p.
132.	Cuentos folklóricos	"	1973	B	97p.
133.	El pan de especias	MAYNARD Gail	1960	-	20p.
	Alfabeto quiché	"	-	-	-
134.	El pollito tonto	"	1972	B	11p.
135.	El machete, su uso y cuidado	SAQUIC, Rosalio	1968	B	13p.
136.	Letrinas sanitarias	CUMER, Antonio MUX	1970	B	12p.
137.	Sonrisas infantiles	ALFARO PALACIOS, Reinaldo	1973	B	27p.
138.	Los alimentos		1968	B	34p.

QHICHE (Cantel)

3

139.	Incaparina	MAYNARD, Gail	1969	B	32p.
140.	El alcoholismo		1971	B	19p.

	<b>QUICHE (Joyabaj)</b>				7
	Cuaderno de trabajo	<b>SOUDER, Shirley</b>	1971	—	—
141.	Agua pura	"	1969	B	28p.
142.	La tuberculosis	"	1971	B	37p.
143.	La viruela	"	—	—	—
144.	Cuidado con la leche Cartilla 1	<b>SOUDER, Shirley</b>	1971	B	26p.
145.	Las moscas enemigas de nuestra salud	"	1971	B	8p.
146.	El alcoholismo	"	1971	B	19p.
	<b>QUICHE (Sacapulas)</b>				
	Cartilla	<b>HILE, Patricio</b>	1975	—	—
	<b>TZUTUJIL</b>				14
147.	Abraham Lincoln	<b>BUTLER James</b>	1970	B	45p.
148.	Letrinas sanitarias	"	1970	B	12p.
149.	Como preparar terrenos para siembras	"	1970	B	11p.
150.	Pueblos antiguos de América	"	1970	B	14p.
151.	La tierra y los planetas	"	1970	B	15p.
152.	El alcoholismo	"	1969	B	17p.
153.	Cuentos folklóricos	" , <b>Judy Garland de</b>	1973	B	15p.
154.	Algunos inventos	"	—	—	—
155.	Agua pura	"	1970	B	27p.
156.	El peligro de las moscas Cartillas 1,2,3, Cuaderno de trabajo	"	1969	B	16p.
			1971	B	

157.	Algo sobre América	"	1971	B	19p.
158.	Cuentos folklóricos		1969	B	68p.
159.	Algo de geometría	"	1970	—	19p.
160.	Aprenda a medir		1970	—	19p.
161.	Cuida a tus hijos		1969	—	29p.

**USPANTECO**

El alfabeto	Mc. MILLAN, Stanley	1976	—	35p.
-------------	---------------------	------	---	------

