

Hamel, Rainer Enrique (1988)  
“Determinantes sociolingüísticas de la educación  
indígena bilingüe”,  
en *SIGNOS. Anuario de Humanidades*.  
México: UAM-I, 319-375.

# Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe \*

RAINER ENRIQUE HAMEL

1.

## *Las dimensiones socioculturales y psicolingüísticas*

La educación bilingüe, en su teoría y práctica, ha conquistado un lugar central tanto en la discusión sobre políticas lingüísticas y educativas, como en la investigación de diversas disciplinas relacionadas con el lenguaje: la lingüística aplicada, la socio y psicolingüística, el análisis del discurso.

Este auge se debe, en primer lugar, al creciente peso socioeconómico, político y cultural de las diversas minorías etnolingüísticas en el mundo, y a su mayor capacidad para organizarse y luchar por sus reivindicaciones lingüísticas y culturales. Observamos, en otras palabras, un resurgimiento de las minorías como tópico y como fuerza centrífuga que se opone a la paulatina homogeneización orwelliana de las culturas y lenguas en las sociedades mo-

\* Este trabajo debe mucho a su contexto de presentación como conferencia plenaria en el *10. Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada* que se celebró en agosto y septiembre de 1986 en la Universidad Estadual de Campinas, São Paulo. Aprovecho este espacio para agradecer la entusiasta recepción y hospitalidad que me brindaron mis colegas brasileños, Silvana Mabel Serrani, Angela B. Kleiman, Marilda C. Cavalcanti, Eni P. Orlandi y tantos otros. En intensas discusiones con ellos descubrí muchos puntos de coincidencia e interés común. Espero que este artículo contribuya con su pequeño grano de arena a mantener vivo el debate y a impulsar la cooperación científica entre el Brasil y México. Reconozco asimismo mi deuda con mi equipo de investigación en México, especialmente con Héctor Muñoz Cruz y María Teresa Sierra. Por último, quiero expresar mi reconocimiento a Mari Bel Mondragón y a Margarita Sánchez de la UAM por su valiosa ayuda en la mecanografía.

dernas. Este fenómeno se presenta tanto en los países metropolitanos como en los periféricos; abarca las minorías aborígenes y regionales y los grupos de trabajadores inmigrantes de residencia permanente en los países industrializados.<sup>1</sup>

En América Latina, los tópicos de la discusión se dan sobre todo en torno a dos dimensiones centrales de la educación indígena bilingüe.<sup>2</sup>

Una, de tipo sociopolítico y cultural, se refiere a la posibilidad real de constituir una nación multilingüe y multicultural: ¿es acaso factible, dentro del proyecto de formación de estados nacionales, conciliar la construcción de una identidad nacional con la preservación de la diversidad lingüística y cultural? La segunda, de orden psicolingüístico y pedagógico, está relacionada con las modalidades de adquisición de una segunda lengua y el uso coordinado o conflictivo de dos idiomas. ¿Qué consecuencias tiene el aprendizaje de una segunda lengua para el desarrollo de la lengua materna? ¿Qué efectos conlleva el uso de dos lenguas para la identidad psicosocial del individuo?<sup>3</sup>

<sup>1</sup> La globalidad del fenómeno no debe ocultar, sin embargo, las importantes diferencias. En lo que se refiere a la investigación, no cabe duda que el mayor impulso se dio desde los años 70 en los países industrializados especialmente EEUU, Canadá, Gran Bretaña, Suecia y Alemania Federal, sobre la base de fuertes partidas de los presupuestos gubernamentales. La asimetría se refleja, entre otras cosas, en el hecho que en estos países se produce la inmensa mayoría de las publicaciones que a su vez influyen en la discusión de los países periféricos.

<sup>2</sup> Hago omisión en este trabajo del hecho que, en los países latinoamericanos, la educación bilingüe se ubica en los dos extremos de la escala escolar, lo que expresa la extraordinaria desigualdad socioeconómica y cultural del sistema educativo. Existe, además de la educación indígena, un sector muy influyente de escuelas bilingües privadas (American School, Lycée Français, Deutsche Schule, etc.) reservadas a las colonias de inmigrantes privilegiados y a una fracción elitista de las burguesías nacionales. Para los alumnos que cursan estas escuelas en condiciones altamente favorables, la adquisición de una segunda lengua significa un enriquecimiento lingüístico y cultural, como también la obtención de un capital profesional adicional en el mercado de trabajo (ver punto 7).

<sup>3</sup> Todo programa de educación bilingüe tiene que enfrentarse a la vieja pero persistente creencia que la educación escolar en lengua materna, cuando ésta es minoritaria, perjudica la adquisición de la lengua nacional-oficial, que retarda el aprendizaje de la lecto-escritura y de otras habilidades académicas. Por esta razón, dice el argumento, la educación bilingüe equilibrada es dañina para los niños de grupos minoritarios y obstaculiza su ascenso social. Esta hipótesis constituye una de las poderosas armas que, desde las posiciones más conservadoras, se ha usado contra la educación bilingüe (ver las críticas en Tucker, 1977, Fishman, 1978, Cummins, 1980, y punto 6).

La dimensión sociopolítica se manifiesta en el papel que se le asigna a la educación en cuanto a la defensa (programas de preservación), el abandono (programas de transición o submersión) o la reconstitución (programas de restauración) de la lengua minoritaria.

Si se acepta, por lo menos en principio, que es posible consolidar una nación sin erradicar las culturas y lenguas minoritarias, entonces uno de los mayores retos para el sistema educacional consiste en proveer una enseñanza efectiva de la lengua nacional a los hablantes de idiomas minoritarios, sin perjudicar el desarrollo de las lenguas y culturas subalternas.

En la definición de los programas de enseñanza interviene la dimensión psicolingüística y pedagógica: ¿acaso la adquisición de la lengua nacional, de habilidades académicas y de contenidos escolares en jella, como objetivo social prioritario, es alcanzable sin excluir el desarrollo propio de la lengua materna en sus funciones comunicativas y académico-cognoscitivas; o, por el contrario, si ésta sólo debe cumplir una función transitoria y de apoyo instrumental en un proceso de asimilación?

Es sumamente compleja, sin embargo, la relación entre los objetivos de una planeación educativa y los efectos reales que causa un determinado programa, debido a la diversidad y determinación múltiple de los procesos educativos, especialmente en contextos interculturales. Por esta razón, la investigación y planeación educativas deberán cuidarse de toda explicación monocausal de los fenómenos observados en las que suelen incurrir con mucha frecuencia las investigaciones científicas, tanto en la lingüística de sistemas, la psico socio o lingüística aplicada.

Cuando existe, como en América Latina, una relación diglósica, conflictiva y de dominación entre las lenguas, nacionales y las minoritarias, los programas orientados hacia una educación realmente bilingüe bicultural, de preservación y estímulo de las lenguas indígenas, se ven enfrentados con mucha frecuencia a una serie de condiciones predominantemente adversas; entre ellas destacan las políticas implícitas y explícitas de integración social a través de la erradicación etnolingüística, como también la carencia de métodos, materiales y profesores especializados.

Trataré de mostrar en este trabajo, basado en los resultados de un estudio de caso en México, de qué manera los factores socio-culturales que conforman el conflicto lingüístico, entre el español (lengua nacional) y el otomí (lengua indígena minoritaria), inciden directamente en la educación bilingüe. Analizaré algunas de

las contradicciones entre los programas oficiales de primaria bilingüe y las condiciones sociolingüísticas de su aplicación.

Interviene en este proceso la posición social de los maestros indígenas que juegan un papel de intermediarios culturales y su conceptualización del conflicto lingüístico, así como las expectativas de las comunidades hacia la escuela; todos estos factores constituyen determinantes sociolingüísticos en la conformación de un vigoroso "currículum oculto"<sup>4</sup> que se interpone entre los planes educativos y la realidad del proceso escolar. En él se evidencia la estrecha relación que une la dimensión sociopolítica y cultural con los aspectos psicolingüísticos y pedagógicos.

A partir de un esbozo tipológico de programas bilingües existentes, ubicaré finalmente el caso analizado en el contexto de las principales controversias del debate internacional sobre la educación bilingüe. Tomando como punto de referencia la planeación y discusión actual en México, señalaré algunas perspectivas de investigación y programación que me parecen importantes para una lingüística aplicada de la educación indígena bilingüe en América Latina.

## 2.

### *La política lingüística y educativa hacia los indígenas en México*

Desde la Conquista hasta nuestros días, se han enfrentado en México dos posiciones fundamentales, insertadas en el proyecto histórico de constitución nacional, que se perfilaron con mayor nitidez a partir de la revolución mexicana a comienzos de este siglo: una que veía en la desaparición de los pueblos indígenas una condición previa a la construcción del Estado nacional, y otra que pugnaba por la preservación de las culturas y lenguas autóctonas en este proceso. Sin lugar a duda, en la práctica se impuso casi siempre la primera posición, más allá de los planteamientos programáticos.

<sup>4</sup> En muchos contextos se ha utilizado el término de "currículum oculto" para caracterizar la discrepancia sistemática entre el programa oficial y el que se impone en la realidad. Prefiero llamar este último "currículum de facto", ya que el concepto de ocultamiento insinúa una complicidad en apariencia entre el sistema y los educadores, desconociendo la naturaleza histórica de la institución escolar, como apunta Rockwell (1986: 10).

Hasta cierto punto, a esta controversia le correspondió en la educación y enseñanza del español —que constituyó desde siempre el pilar fundamental de la política lingüística y cultural dirigida hacia los indígenas (cf. Heath, 1972)— una contraposición entre dos procedimientos básicos: la castellanización directa (programas de submersión, en términos modernos) y la asimilación indirecta a través de diversos métodos bilingües, donde a la lengua indígena le corresponde, por lo menos, un papel instrumental de apoyo en la enseñanza (programas de transición); en algunos pocos casos se proponía una alfabetización rudimentaria en la lengua vernácula.

La educación indígena se organiza en la actualidad a través de una sección especializada (Dirección General de Educación Indígena-DGEI) del Ministerio Federal de Educación (Secretaría de Educación Pública-SEP); se dirige a los niños en edad escolar correspondiente a la educación primaria (6 años) que forman parte de uno de los 56 grupos lingüísticos del país.<sup>5</sup>

Se puede afirmar que la trayectoria de la acción educativa hacia los indígenas se enmarca en la tendencia general del orden dominante que se caracteriza por la subordinación de las minorías étnicas y el desplazamiento de sus lenguas. Sobre todo en el siglo XX, el periodo de la construcción nacional, la política indigenista utilizó como principal instrumento<sup>a</sup> la educación primaria generalizada y al maestro rural como agente de cambio, para llevar adelante su programa de integración de las etnias indígenas a la sociedad nacional mestiza.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> En la actualidad, México cuenta con una población de aproximadamente 7 millones de indígenas (el 10% de la población total) que hablan una de las 56 lenguas aborígenes del país (cf. Arana de Swadesh, et. al., 1975). El hecho mismo que exista tal variedad de idiomas, reduce la posibilidad de preservarlas, puesto que no existe una lengua hegemónica que podría transformarse en segunda lengua nacional, y serviría así de base para un programa nacional unificado, como es el caso en el Perú, Bolivia o Paraguay.

<sup>6</sup> "La Revolución ha proclamado como procedente la incorporación de la cultura universal al indígena, esto es, el desarrollo pleno de todas las potencias y facultades naturales de la raza [...] El programa de emancipación del indígena es, en esencia, el de la emancipación del proletariado de cualquier país, pero sin olvidar las condiciones especiales de su clima, de sus antecedentes y de sus necesidades, que le dan una peculiar fisionomía. Como expresé en reciente ocasión "Nuestro problema indígena no está en conservar 'indio' al indio, ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio. Respetando su sangre, captando su emoción, su cariño a la tierra y su inquebrantable tenacidad, se habrá enraizado más el sentimiento nacional y enriquecido con virtudes morales que for-

En los últimos 10 años la política lingüística y educativa se inclinó, en lo programático, por la variante pluricultural de integración, lo que redefinió los programas de educación bilingüe-bicultural (cf. Scanlon, 1982).<sup>7</sup> Con el objetivo de "Lograr que los niños indígenas preescolares monolingües inicien el aprendizaje del castellano — sin detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas" (SEP, 1979: 56), la Secretaría de Educación Pública aceptó explícitamente el reto de llevar adelante la integración de las minorías indígenas a través de la enseñanza de la lengua y cultura nacional, tratando de preservar al mismo tiempo su identidad étnica y lingüística en el sistema escolar.

Para poder entender cabalmente la dimensión ideológica y política de la educación indígena en México, es necesario apuntar algunos aspectos históricos y culturales del indigenismo y de su relación con la construcción de la nación mexicana; en ellos, México se distingue probablemente del resto de los países latinoamericanos.

En la conformación de la identidad nacional existe hasta la fecha una contradicción entre "el carácter hispánico de las instituciones que dan vida real a la nación, como la lengua" (Lara 1987: 6), y la sobrevivencia cultural y lingüística de las etnias indígenas. Según Lara, esta contradicción ha llevado a una dicotomía entre un hispanismo puro que niega o rechaza la influencia de las culturas aborígenes, y una posición indigenista "que se ad-

talescerán el espíritu patrio, afirmando la personalidad de México." [...] México cuenta entre sus más preciadas conquistas, la muy valiosa de haber logrado despertar en la población indígena un verdadero sentido de superación, y puede señalarse como el mejor indicio de su intensa voluntad de progreso, el extraordinario empeño que se manifiesta en cada pueblo por instruirse, edificar sus propias escuelas y atender a los maestros como amigos [...] (apud Carbó, 1984: 259-260). Así sintetiza Lázaro Cárdenas en su último informe presidencial (1940) la posición del Estado mexicano en su fase histórica más progresista. Este fragmento, como muchos textos del debate parlamentario sobre la educación indígena, se encuentra en la útil antología de Carbó (1984). Debo la referencia específica a Lara (1987).

<sup>7</sup> Esta opción programática no se explica exclusivamente como resultado de un debate ideológico. Obedece más bien a factores socioeconómicos y políticos que le abren un cierto espacio a la preservación de las lenguas y culturas indígenas. En vista que el sistema económico nacional no puede absorber el conjunto de la fuerza de trabajo disponible en las zonas campesinas de bajo rendimiento agrícola (especialmente las indígenas), el sistema tiende a *refuncionalizar* las formas tradicionales de producción y organización social, para contrarrestar el flujo migratorio hacia las ciudades y evitar el derrumbe del sistema de organización social en el campo.

judica una verdadera identidad india de México, mirando a la lengua española como la de unos extraños, invasores, que 'nos' colonizaron" (1987: 6).

Esta constitución conflictiva de una identidad nacional explica, por lo menos en parte, la sorprendente desproporción que existe entre el peso real —demográfico, económico, político— reducido de la población indígena actual, y la considerable importancia que juega a nivel de la política y el discurso del Estado. Quizás en pocos países latinoamericanos se observa un semejante contraste entre la atención oficial, estatal y presupuestal, por un lado, que recibe la cuestión indígena y, por el otro, la realidad socioeconómica y cultural de las etnias que sobreviven, en su mayoría, como parte de los sectores más marginados y pauperizados del campesinado mexicano. Pareciera que esta contradicción formara parte del papel que juega el indigenismo<sup>8</sup> en la conformación de la identidad nacional: la sobrevivencia de una parte de la población mexicana original, sobrevivencia que se identifica con la persistencia de sus lenguas, pareciera constituir una condición irrenunciable para garantizar la identidad e independencia cultural, tanto frente a la herencia hispana como a la influencia angloamericana actual.

Es en el contexto de esta histórica y persistente oposición entre una política de conservación de las minorías indígenas y de su disolución irremediable a través de su incorporación a la nación, que habrá que analizar la política del Estado mexicano quien afirma mucho más que otros estados latinoamericanos su monopolio y una legitimidad en su acción educativa y sociocultural orientada hacia las etnias aborígenes (cf. Hamel, 1986).

### 3.

#### *El conflicto lingüístico*

Las reflexiones de este texto se basan en los resultados de una investigación colectiva en sociolingüística y lingüística aplicada sobre las modalidades del conflicto lingüístico en el Valle del Mez-

<sup>8</sup> Ya hace más de 30 años, el filósofo mexicano Luis Villoro (1950) definió el indigenismo como el conjunto de concepciones teóricas y de procesos de conciencia que manifiestan a lo indígena en la mente y actitudes de los no indígenas.



quitil, una de las zonas del México central donde se concentran alrededor de 80,000 hablantes del grupo indígena otomí.<sup>9</sup>

La relación sociolingüística global entre el español y el otomí en esta región se puede caracterizar con el concepto de *diglosia sustitutiva* (con bilingüismo parcial), es decir, como una relación conflictiva, asimétrica y no estable, entre una lengua dominante y una dominada (cf. Vallverdú, 1973).<sup>10</sup> Se observan dos tendencias históricas que intervienen en el conflicto lingüístico: por un lado, la creciente extensión del español y el desplazamiento del otomí como tendencia principal, y por otro, ciertos elementos de resistencia lingüística y cultural del grupo otomí, como tendencia subordinada.

La tendencia principal, resultado de un largo proceso histórico, se expresa en varias dimensiones: el español va desplazando el otomí en su ámbito *geográfico*, desde las zonas de riego en el valle hacia las regiones áridas en la sierra, en su *valor funcional*, puesto que en un número cada vez mayor de situaciones comunicativas

<sup>9</sup> Este estudio se desarrolló entre 1979 y 1983 como proyecto de investigación del "Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)", México, D.F., y fue patrocinado parcialmente por la Secretaría de Educación Pública. Participaron en él 5 lingüistas, 1 socióloga y 5 maestros otomíes bilingües quienes investigaron los siguientes aspectos del conflicto lingüístico en la zona (cf. Muñoz/Hamel et al., 1980): la estructura socioeconómica y política de la región (Sierra, 1981); la distribución y las funciones de las lenguas en situaciones comunicativas claves (Hamel, 1986, Hamel/Muñoz, 1983) incluyendo el mercado regional (Flores, 1984); la escuela bilingüe (López, 1982a, b, Hamel, 1983, 1984, Hamel/Muñoz, 1982b); la ideología y la estructura del discurso sobre los procesos económicos (Franco, 1983; las actitudes y conciencia lingüística de los otomíes acerca del conflicto lingüístico (Muñoz, 1981, 1983, 1984, 1986c, Hamel/Muñoz 1981, 1982a, 1986); y la constitución y reproducción de las relaciones de poder en las prácticas discursivas de los dirigentes indígenas (Sierra, 1987a, b). En nuestra área de estudio, un 60% de la población es indígena, de la cual una mayoría es bilingüe (más del 70%), el resto es monolingüe otomí, mientras que la población de las ciudades es mayoritariamente monolingüe español. El Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo, pertenece a una de las regiones rurales más desfavorecidas por sus condiciones geográficas y económicas. En su clima semi-desértico predomina la agricultura temporal mediante pequeñas unidades de producción, con un bajísimo porcentaje de tierras irrigadas (5.5%).

<sup>10</sup> Es bien sabido que el término *diglosia* fue introducido por Ferguson (1959) como relación estable entre dos variantes funcionalmente diferenciadas de una misma lengua: el alemán estándar (Hochdeutsch) y el alemán suizo (Schwyzerdütsch) en Suiza, por ejemplo. Actualmente se usa este término cada vez más para caracterizar situaciones conflictivas de contacto lingüístico, tal como lo empleo en este trabajo. Para una discusión, ver Marcellesi (1981), GRECSO (1982) y Hamel/Sierra (1983).

la lengua nacional va sustituyendo la lengua indígena; y en la *estructura lingüística* misma del otomí que está perdiendo, en parte, su capacidad de innovación morfosintáctica y léxica.

La tendencia subordinada de retención y resistencia lingüístico-cultural se expresa en la persistencia de un sistema tradicional de comunicación y organización interna de los pueblos.

De hecho, el otomí conserva gran importancia en la interacción verbal cotidiana, como también en las actividades culturales tradicionales (fiestas, mayordomías, ritos, literatura oral, etc.). En general, se constata una identificación afectiva con el otomí: "el otomí no se va a perder nunca, porque siempre lo hemos hablado aquí"; el español, en cambio, está ligado a su valor funcional como lengua de relación en la consciencia de los hablantes. (cf. Muñoz, 1983, 1984).<sup>11</sup>

#### 4.

#### *La escuela bilingüe*

En esta situación de conflicto y cambio histórico, la escuela primaria bilingüe y el aparato escolar en su conjunto juegan un papel fundamental. Para captar el funcionamiento interno de las escuelas y para poder relacionarlo con el uso extra-escolar de las lenguas, se seleccionaron cuatro comunidades con diferentes características socioeconómicas y culturales (Muñoz/Hamel, *et al.*, 1980) que coincidían en su alto grado de población indígena y en el hecho de poseer un ciclo completo de educación primaria (6 grados).

A pesar de que las escuelas estuvieran integradas al sistema de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y se denominaran "bilingües" desde hace 40 años, usaban, por lo menos hasta 1986, los libros de texto nacionales en español para las 4

<sup>11</sup> Advierto que la distribución de las actitudes varía de una zona a otra. Existen regiones indígenas en México (cf. Aubague *et al.*, 1983) con una alta valoración de la lengua y cultura autóctonas, donde los factores de resistencia se han desarrollado mucho más que en el Valle del Mezquital. Además, los elementos de resistencia son mucho más difíciles de identificar, dado que se encubren en una refuncionalización de los elementos de la cultura dominante y pocas veces se expresan como formas de resistencia abierta. Y no hay que olvidar que la investigación científica tiende a formar parte, de una manera u otra, de la tendencia dominante misma (cf. los trabajos en GRECSO, 1982).

materias principales (español, matemáticas, ciencias naturales y sociales).<sup>12</sup> Estos libros están diseñados, en su parte lingüística, para la enseñanza de la lecto-escritura y el desarrollo del español como lengua materna.

La principal diferencia entre este tipo de escuela bilingüe y la primaria normal consiste en el hecho, en sí muy importante, que todos los maestros son ellos mismos indígenas bilingües de la zona que usan la lengua vernácula como medio de instrucción y comunicación.

Como los niños llegan a la escuela con muy escasos o nulos conocimientos de la lengua nacional, se introdujo en 1979 un año preescolar de castellanización, con el objetivo de enseñar el español suficiente para que los alumnos puedan seguir los cursos de la primaria en español. Este objetivo, sin embargo, no se logra por falta de adaptación del método a las necesidades sociolingüísticas (cf. López, 1982a), de manera que los alumnos siguen ingresando a la primaria con muy reducidos conocimientos de la lengua nacional.

El objetivo principal de los primeros grados de la primaria consiste en el aprendizaje de la lecto-escritura del español. En el periodo de nuestra investigación, este objetivo tenía también validez para las regiones del sistema de educación indígena.

Entre el programa del curso preescolar y el 1er. grado se produce así una sensible ruptura, debido al cambio radical de objetivos y métodos, un cambio que afecta el conjunto de la educación primaria en la zona. Como a los niños otomíes les es prácticamente imposible seguir los programas diseñados para alumnos monolingües en español, los maestros usan la lengua indígena como principal lengua de instrucción mientras sea necesario e introducen los contenidos programáticos y el español en forma aislada.

Intentaré mostrar que uno de los principales problemas que explica buena parte del bajo rendimiento escolar, reside en el conflicto entre el objetivo oficial impuesto —la alfabetización— y el objetivo pedagógicamente necesario —la adquisición del español como L2 (castellanización) y el desarrollo de la lengua materna. Esta contradicción lleva a que la escuela bilingüe juegue un pa-

<sup>12</sup> El uso de un sólo libro de texto en toda la república se justificaba, según los maestros y las autoridades educativas, con el artículo 3o. de la Constitución Mexicana que establece una educación igualitaria para todos los mexicanos. Vemos en este caso, evidentemente perjudicial para la población indígena, de qué manera se confunde la unidad nacional con la uniformidad cultural y lingüística (cf. Nahmad Sittón, 1982).

pel activo en el desplazamiento de la lengua indígena y que refuerce así la tendencia principal del conflicto lingüístico, mientras en los hechos siga vigente el curriculum descrito. De este modo las prácticas pedagógicas y lingüísticas al interior del salón de clases reflejan e inciden a la vez en la función que cumple la escuela como agente de modernización y puente con la sociedad nacional.

#### 4.1.

##### *Lengua de instrucción y aprendizaje del español: la distribución entre las lenguas en el salón de clases*

Los maestros indígenas utilizan como uno de sus principales recursos pedagógicos su capacidad de comunicarse en ambas lenguas con sus alumnos; en su labor docente alternan frecuentemente entre el español y el otomí. Sobre esta técnica existe una vieja controversia en la educación bilingüe: acaso se deben o no mezclar dos lenguas de instrucción; hay quienes defienden las mezclas y alteraciones de las lenguas en una misma unidad de aprendizaje frente a otros que postulan que las dos lenguas deben mantenerse separadas. Cada enfoque encuentra investigaciones que lo confirman y otras que lo contradicen. No es el caso reproducir aquí la discusión.<sup>13</sup> Todas las posiciones coinciden en que la alternancia entre lenguas, cuando existe, debe obedecer a una estrategia pedagógica sistemática que se relacione tanto con los objetivos de enseñanza como también con las características sociolingüística de las lenguas en la comunidad.<sup>14</sup>

La alternancia de las dos lenguas que se observa en las escuelas estudiadas se puede sistematizar en un esquema que aparece en la página siguiente.<sup>15</sup>

La distribución de las lenguas en la interacción verbal refleja

<sup>13</sup> Véase un resumen y referencias bibliográficas en Cohen (1985).

<sup>14</sup> De este modo parece natural, por ejemplo, que la escuela tome como punto de partida el sistema de comunicación que le es familiar a los alumnos en un contexto donde el cambio de código intra-oracional constituye un modo específico de comunicación y no existe una clara distribución funcional entre las lenguas, como es el caso de los puertorriqueños en Nueva York, (cf. Poplack, 1979, 1983).

<sup>15</sup> El esquema es válido para el curso preescolar y 1er. grado en 3 de las 4 escuelas observadas. La cuarta comunidad es mucho más castellanzada y su escuela funciona prácticamente desde el comienzo en el español.

*Distribución y funciones de las lenguas en el salón de clase***Otomí****Maestros**

- Introducción y desarrollo de los contenidos.
- Explicación-traducción de nuevos lexemas, expresiones, oraciones, problemas gramaticales y de la lecto-escritura en español.
- En parte, organización de la clase: introducción y cambio de actividades, instrucciones complejas dinámicas de grupo (salvo enunciados estereotipados).

**Otomí****Alumnos**

- Respuestas a preguntas generales.
- Negociación de proposiciones relacionadas con la organización de las actividades en el salón de clase (en menor medida, en relación con los contenidos).
- Prácticamente toda la interacción verbal entre alumnos no controlada por el maestro.

**Español****Maestros**

- Introducción y pronunciación de lexemas, expresiones, etc., como contenidos del proceso de enseñanza.
- Repetición de explicaciones e instrucciones dadas en otomí primero, o que posteriormente se repiten en otomí.
- Ciertos patrones de la organización formal (pasar lista, etc.).
- Una serie de instrucciones estereotipadas.

**Español****Alumnos**

- Verbalización mínima en español, casi exclusivamente como repetición o inserción de lexemas en oraciones del maestro.
- Algunos enunciados altamente rituales ("permiso"; "presente", etc.).

la concepción metodológica de los maestros acerca de la enseñanza del español: los principales instrumentos son la traducción y repetición (ver punto 4.3). La constante repetición de las instrucciones y explicaciones en ambas lenguas parece indicar que el mecanismo básico para la comprensión de los contenidos semánticos es la traducción al otomí y la explicación en la lengua materna

de los niños. La adquisición misma de las unidades lexemáticas y sintácticas se piensa fomentar recurriendo a la repetición y al *pattern drill*. Observamos, en los enunciados de los maestros, un constante cambio de códigos (*code switching*); cada instrucción se da primero en una y después en la otra lengua. En momentos en que el maestro intenta continuar con su unidad programática, a pesar de que haya bajado la concentración, se ve obligado a acelerar el cambio de códigos para llamar la atención de los alumnos y asegurar su participación.

Como muchos maestros indígenas ocupan posiciones de poder en las comunidades (ver punto 5.2), podemos comparar su actuación discursiva en las escuelas con su desempeño interactivo en las asambleas, conciliaciones, reuniones de comités y en otros eventos institucionales donde actúan como jueces, coordinadores de debate o en otra función de autoridad (cf. Sierra, 1987 a,b). El análisis detallado de estas situaciones (cf. Hamel 1986) señala que existe una correspondencia sumamente reveladora en las prácticas discursivas que los maestros desempeñan en ambos tipos de eventos.

Observamos que los maestros transfieren a todas luces sus estrategias discursivas de un tipo de evento a otro. Esto se refleja tanto en los procedimientos de formalización del discurso que introducen, por ejemplo, en las asambleas a partir de su dominio del lenguaje académico-administrativo escolar, como también en los mecanismos de alternancia que establecen la hegemonía del discurso español en momentos claves (uso de documentos, toma de acuerdos, formalización ritual, cambios temáticos, etc.), reforzando así el proceso de desplazamiento lingüístico.

Esta correspondencia en el comportamiento de los principales sujetos nos confirma la necesidad de insertar cualquier estudio sobre la escuela en el contexto de una investigación sociolingüística más amplia: en un estudio aislado del salón de clases no hubiese sido posible interpretar los complejos patrones que rigen la distribución de las lenguas en su dimensión sociocultural.

Podemos concluir que la distribución y alternancia de las lenguas corresponde, en el microcosmo de la escuela, a la tendencia dominante en el conflicto diglósico: los cursos comienzan con una instrucción prácticamente monolingüe en otomí, pasan por una alternancia entre las dos lenguas y se dirigen hacia un uso cada vez más dominante del español en los últimos años de la primaria.

Más importante que la distribución cuantitativa me parece,

desde luego, la distribución cualitativa y la perspectiva histórica en que se enmarca cada lengua. Observamos que en la escuela se usa el otomí como lengua de instrucción mientras sea necesario para asegurar una comprensión mínima y se excluye tan pronto sea posible; hemos llamado *función muleta* este uso de la lengua indígena. La mayor parte de estos factores marca así el carácter transicional del programa que estamos observando (ver punto 6).

#### 4.2.

#### *La alfabetización*

El éxito del aprendizaje de la lecto-escritura se ve mermado por varias razones. Algunas son de orden metodológico; se deben al currículum que se impone de facto y que consiste en un intento de establecer un puente entre las condiciones de partida (monolingüismo en lengua indígena de los alumnos) y las metas del currículum oficial que exige el aprendizaje de la lecto-escritura.

Analicemos brevemente el método de alfabetización con que opera el libro de texto obligatorio. La lecto-escritura que constituye la columna vertebral de las actividades escolares en los primeros años (cf. Trillo, 1980), se enmarca en un concepto comunicativo del lenguaje y entiende la lectura como un diálogo entre el lector-escritor y el texto (cf. SEP, 1980: 17). El método global de análisis estructural empleado pertenece al grupo de métodos analíticos; si bien contiene algunos resabios de los viejos métodos sintéticos, supera a éstos en sus proposiciones fundamentales.<sup>16</sup> Coordina la comprensión y la lecto-escritura y trabaja con enunciados contextualizados que se descomponen en 4 etapas de análisis (visualización, descomposición de enunciados en palabras, de palabras en sílabas, afirmación), lo que permite desarrollar una visión conjunta en la práctica pedagógica. El método propone iniciar una unidad de aprendizaje narrando y escenificando un cuento en cuyo centro se ubican los enunciados previstos para la lecto-escritura.

Como vemos, el funcionamiento del método se sustenta en una

<sup>16</sup> Me refiero a los ejercicios mecánicos de desciframiento de letras, excluyendo la comprensión, el supuesto de la relación directa entre estímulo gráfico y respuesta sonora, lo que implícitamente juzgaba necesario que los alumnos pasaran por las mismas etapas de adquisición del lenguaje oral, como si se tratase de un reaprendizaje del habla, ahora en forma "correcta" (cf. Ferreiro/Teberosky, 1979: 25ss).

premisa básica: los alumnos requieren de una comprensión plena de la situación escenificada y de un buen dominio del español oral para poder elaborar los contenidos de una manera interactiva, comunicativa. Encontramos aquí el origen prácticamente inevitable del fracaso en la aplicación: puesto que los niños otomíes ingresan al primer año con muy escasos o nulos conocimientos del español, la contextualización y los pasos analíticos no se pueden desarrollar en la lengua meta; el método se ve desprovisto; por lo tanto, de su premisa constitutiva más importante.

Ante este dilema los maestros presentan el cuento en otomí, introduciendo en español y a través de la lectura las palabras españolas que establece el libro de texto. Recurren a traducciones permanentes para asegurar la comprensión, pero no queda claro, en la mayoría de los casos, qué es lo que comprendieron los alumnos. De esta manera, se introduce la lecto-escritura de palabras u oraciones aisladas de su contexto lingüístico y situacional y no se puede asegurar que los niños comprendan a cada instante lo que leen o escriben. Cuando se aplican las etapas de análisis, se agrava el problema. Como los alumnos no dominan el español, no pueden desglosar por su cuenta los enunciados en palabras y ésta en sílabas, puesto que carecen de la corrección semántica entre las formas y su significado. Para la descomposición en sílabas, a los maestros no les queda otra solución que recurrir a la relación entre sílaba y sonido, ejercitando en coro la lectura silábica, lo que significa un retroceso a las viejas concepciones sobre la escritura como transcripción de sonidos y a los obsoletos métodos sintéticos. El ejercicio se transforma en repetición mecánica que excluye o, por lo menos, dificulta la comprensión y privilegia la memorización como método.

La escritura se reduce, en la mayoría de los casos, a copiar las palabras que aparecen en el pizarrón o en el libro de texto. Se pierde, en otras palabras, el contexto enunciativo de las palabras en español que constituye una de las bases del método analítico-global.

La práctica tanto de la lengua oral como de la lecto-escritura se transforma así en un ejercicio mecánico y repetitivo, carente de todo contenido semántico-pragmático y valor comunicativo. El método pierde su especificidad y adopta de hecho las características de un método sintético; desaprovecha los conocimientos que los alumnos podrían aportar al proceso de aprendizaje y no establece una relación con los posibles usos funcionales de la lengua escrita, tal como podemos observar en el ejemplo siguiente:



*El Sauz, 1er. año de primaria, clase de español*

- Maestro: Vamos a ver, digan pelota con tres sonidos, ¡vamos!, con tres golpes, ¡todos! Pe..
- Alumnos: ..lo - ta
- Maestro: pe - lo - ta, otra vez pe - lo - ta
- Alumnos: Pe - lo - ta (en coro)
- Maestro: ¡Pelota!... le voy a eliminar la última. Le voy a quitar un sonido...
- Alumno: la última
- Maestro: ¿Ahora qué quedó?
- Alumno: ¡peee - lo! (dos o tres, a gritos)
- Maestro: ¿Qué cosa quedó?
- Alumno: Pelo
- Maestro: Le cortamos un pedacito, le cortamos un pedacito a la pelota ¿y quedó? ¡pelo!,, ¿verdad?.. ¿pelo? le cortamos un pedacito a la pelota y quedó ¡pelo!

El aprendizaje de la lecto-escritura en español no solo encuentra condiciones adversas en el plano metodológico. Tiene que enfrentarse además a una serie de determinantes sociolingüísticas desfavorables que se refieren a los usos sociales de la lecto-escritura en la vida cotidiana de los alumnos en las comunidades otomías. Es bien sabido que los programas de alfabetización que contaron con el mayor éxito, más allá de su metodología, fueron aquellos que ligaron estrechamente el aprendizaje del alfabeto con su uso funcional y social inmediato.<sup>17</sup> En el Valle del Mezquital no existen las condiciones socioculturales para establecer una relación tan directa, pedagógicamente deseable, entre el aprendizaje y la utilización de la lecto-escritura.

Si bien se observa una alta valoración del español y de su forma escrita, no se puede sostener que exista un uso funcional bien definido de la escritura. Como afirman de la Garza/Kalman/Makhluf en un estudio sobre la zona, "la implantación del sistema de escritura, como uso social, aún no puede considerarse en estas comunidades como un objeto cultural y socialmente constituido..." (1982: 69). Los niños otomías tienen un contacto mucho menor con la escritura que sus coetáneos urbanos, quienes se enfrentan a diario con un gran número de carteles, anuncios,

<sup>17</sup> El enorme éxito de la metodología propuesta por Paulo Freire se explica justamente por la relación que establece entre alfabetización y conscientización.

letreros, etc., por lo cual poseen un conocimiento mucho más avanzado de la lectura cuando ingresan a la escuela.

De hecho, la enseñanza de la lecto-escritura se orienta mucho más hacia el valor social y el prestigio de la lengua escrita, el anhelo de dejar de ser analfabeto, que hacia un uso funcional de esta habilidad. Por tanto, la contradicción entre la alta valoración y el bajo rendimiento en la enseñanza de la lecto-escritura acrecienta, en el nivel de la consciencia lingüística, la concepción del español como lengua culta y dotada de una escritura, cuyo dominio constituye un privilegio y capital simbólico de unos pocos entre los otomíes, especialmente de los maestros.

#### 4.3.

#### *La adquisición del español oral como L2 (castellanización)*

Como ya había señalado, la enseñanza del español no ocupa ningún lugar oficial en los programas de la escuela primaria, aunque paradójicamente conforma uno de los pilares de toda la política lingüística hacia los indígenas. Los maestros que intentan satisfacer ambas metas, se ven obligados a reintroducir la enseñanza del español casi "clandestinamente" y a pesar del programa. La necesidad de enfatizar en la lecto-escritura y de transmitir los contenidos de los textos impide utilizar los elementos comunicativos que ofrece el método para el desarrollo de las habilidades audio-orales. En vez de estimular al máximo la verbalización en la lengua meta con juegos de roles y la escenificación de situaciones comunicativas, los maestros introducen palabras aisladas del español como parte de sus ejercicios de lecto-escritura.

De este modo ni siquiera se aprovechan los recursos que un método comunicativo directo puede, en principio, ofrecer, a pesar de sus limitaciones: en un programa de inmersión, bien llevado, por ejemplo, el éxito en el aprendizaje de la L2 se debe en buena medida al deseo que despierta en los alumnos de interactuar y comunicarse sobre un tema o contenido curricular que se encuentra en el foco de su interés y que estimula su atención y participación.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Todos los métodos actuales que se proponen alcanzar una competencia comunicativa en la segunda lengua, coinciden en que "the student can most effectively acquire a second language when the learning of the language becomes incidental to the task of communicating with someone about some topic which is inherently interesting to the student" (Tucker, 1977: 5).

Observamos en las escuelas del Mezquital que la pretendida síntesis de castellanización a través de la alfabetización lleva al abandono de un enfoque comunicativo en el aprendizaje de la lecto-escritura y de las habilidades audio-orales del español. No puede sorprender entonces que el rendimiento escolar en ambos tipos de habilidades, tanto en su dimensión comunicativa como académico-cognoscitiva, permanezca muy por debajo de las metas establecidas. Para el observador participante de las actividades escolares, esta realidad se manifiesta con mucha claridad en la muy escasa expresión discursiva propia, creativa en español. Ni en la producción escrita ni en la enunciación oral los alumnos de los primeros años llegan a producir actos verbales o textos de una mínima complejidad sintáctica y semántica en la lengua meta.

#### 4.4.

#### *Los obstáculos metodológicos para el aprovechamiento escolar*

Para resumir, se puede afirmar que uno de los principales problemas que explica el bajo rendimiento en la adquisición del español se encuentra en la discrepancia entre las condiciones sociolingüísticas de los alumnos y los programas de la escuela primaria. Esta contradicción se traduce, especialmente en el 1er. grado, en un conflicto entre el objetivo programático, la alfabetización, y el objetivo necesario, el aprendizaje del español oral. Objetivos que se obstaculizan mutuamente, de modo que ninguno de ellos se logra satisfactoriamente.

El método propuesto por el programa que es esencialmente comunicativo, tanto para las habilidades audio-orales como para la lecto-escritura, no logra aplicarse de manera coherente y se transforma, en muchos casos, en un ejercicio mecánico, desprovisto de valor comunicativo, que recuerda los métodos audio-orales en cuanto a la castellanización y sintéticos en relación a la lecto-escritura.

Nadie se opondría en México a que los niños indígenas aprendan a hablar, leer y escribir bien el español. Los defensores de las lenguas autóctonas exigen solamente que la castellanización no opere en detrimento de los idiomas vernáculos. En las escuelas que hemos observado, hay buenas razones de pensar que los programas no sólo producen un bajo rendimiento en los objetivos fijados, sino que contribuyen además a la pérdida del otomí.

Esto se debe tanto a los patrones que rigen la distribución de

las lenguas y que refuerzan el carácter transicional del programa, asignándole al otomí una función subordinada, como también al hecho que no se desarrollen ni materias ni contenidos curriculares en la lengua indígena.

He señalado hasta aquí los problemas estructurales que afectan el funcionamiento de la escuela bilingüe en el Valle del Mezquital. Existe, por otro lado, una serie de factores favorables que no es posible explicar aquí en detalle (cf. López, 1982a, b, Hamel, 1983) me refiero al buen funcionamiento de la "sociedad escolar", las relaciones intraétnicas armoniosas entre profesores y alumnos y la loable ética profesional de los maestros indígenas bilingües que contrasta significativamente con la realidad escolar de muchas escuelas urbanas. A pesar de las condiciones predominantemente adversas que hemos analizado, los maestros indígenas logran, en muchos casos, un sincretismo creativo que refuncionaliza elementos de los programas, métodos y materiales y los adapta a la cultura indígena.

## 5.

### *Habilidades académicas, comunicativas y el papel de la lengua materna: Obstáculos psicolingüísticos*

En el curriculum de facto se entrecruzan dos problemas relacionados que tienen implicaciones psicolingüísticas para la adquisición: la falta de un desarrollo curricular sostenido de la lengua materna y el insuficiente reconocimiento de que el aprendizaje de la lecto-escritura y del español oral corresponden a procesos de adquisición y a funciones psicolingüísticas muy diferentes.

El bajo rendimiento de los programas que emplean un método directo en la enseñanza de una segunda lengua (inmersión, submersión, ver punto 7) con alumnos provenientes de minorías etnolingüísticas subalternas, no es de ningún modo particular a las escuelas que observamos en el Valle del Mezquital; por el contrario, esta relación presenta una constante en los más diversos contextos, tanto de grupos étnicos aborígenes en países periféricos, como de la 2a. generación de trabajadores inmigrantes en los países industrializados (cf. Skutnabb-Kangas, 1978, 1981, 1982, 1984, etc.).

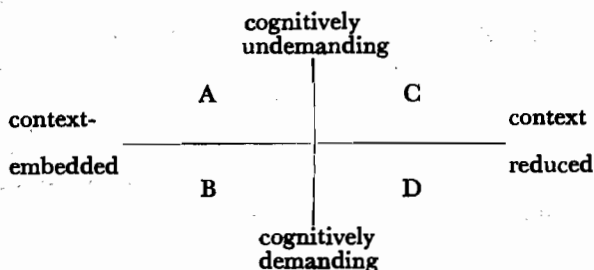
Los resultados de diversas investigaciones que se proponían esclarecer las causas de estos fenómenos, permitieron plantear la hipótesis de que existe una *interdependencia* entre el desarrollo de

las habilidades en la primera y en la segunda lengua (Cummins, 1978, 1981, etc.). La proficiencia relativamente baja alcanzada en los programas analizados se debería, según esta hipótesis, a un desenvolvimiento curricular insuficiente de la lengua materna anterior a la enseñanza de la L2. En otras palabras, el alumno tiene que trascender un determinado *nivel umbral* (threshold level) en su propio idioma para poder aprovechar exitosamente el curriculum de enseñanza en la segunda lengua.

La falta de un sistemático tratamiento escolar del otomí —como expresión de su estatus de lengua “natural” de la región que supuestamente se produce sin una atención particular— podría explicar, de acuerdo a esta argumentación, el bajo rendimiento escolar en la lengua meta y en otras materias que se hace aún más notorio en los grados avanzados de la escuela primaria y en la secundaria.

Además, el desarrollo psicolingüístico de la primera y segunda lengua no se produce, al parecer, de una manera homogénea e indiferenciada. Cummins (1976, 1979, 1980) llegó a postular que existe una distinción fundamental entre las habilidades comunicativas básicas (basic interpersonal communicative skills-BICS) y las habilidades académicas y escolares que requieren de una actividad cognoscitiva cualitativamente diferente (cognitive-academic language proficiency-CALP).<sup>19</sup>

<sup>19</sup> La dicotomía inicialmente tajante entre BICS y CALP fue matizada posteriormente a raíz de una serie de críticas que apuntaban a los peligros de una sobregeneralización de los aspectos cognoscitivos, de manera que Cummins (1984a) propuso una modificación a su marco teórico; el esquema contempla ahora 2 continua entrecruzados cuyos ejes señalan la relativa importación del apoyo contextual y de las exigencias cognoscitivas de una habilidad determinada.



El cuadro muestra el espacio del apoyo contextual y el grado de involucramiento en las actividades comunicativas (Cummins, 1984a: 12).

Sin esta diferenciación quedaría sin explicarse una preocupante paradoja: se observó que muchos niños de minorías etnolingüística subalternas, especialmente hijos de trabajadores inmigrantes, adquieren una competencia comunicativa y fluidez de expresión muy proficientes en las habilidades audi-orales en la L2; éstas les permite satisfacer las exigencias de la comunicación cotidiana. Manifiestan, sin embargo, agudas deficiencias en las habilidades académicas, por lo cual es altísimo el porcentaje de fracaso escolar entre ellos.

La relación de mayor importancia se establece entre las habilidades académico-cognoscitivas de cada lengua. De tal suerte, la alfabetización y el impulso de contenidos curriculares en la lengua materna, anteriores a la introducción de la L2, producirían un efecto positivo acumulado en la adquisición de la lecto-escritura en L2, ya que en este caso el alumno podría activar una serie de estrategias de transferencia para apropiarse con mayor éxito de los nuevos conocimientos y habilidades.

En el caso de las escuelas otomíes observamos que no se toman en cuenta las diferencias planteadas. En el curriculum de facto, el intento de enseñar habilidades comunicativas orales a través de la lengua escrita, viola de hecho la exigencia de insertar las actividades en un contexto situacional adecuado (context-embedded); requiere a la vez de un involucramiento cognitivo relativamente alto (cognitivo demanding) que es típico de actividades académicas tales como la adquisición de la lecto-escritura. Además el procedimiento puede afectar negativamente la adquisición de una competencia comunicativa para propósitos orales cotidianos. No permite que el alumno movilice estrategias de transferencia, ya que se interrumpe la relación entre L1 y L2 en las diversas habilidades lingüísticas.

Para resumir, podemos constatar que existe un conjunto de factores psicolingüísticos y pedagógicos adversos a un desarrollo satisfactorio de las capacidades lingüísticas y de los contenidos curriculares en la práctica escolar; no se establece la distinción necesaria entre habilidades académico-cognoscitivas y de comunicación cotidiana, ni se toma en cuenta la necesidad de apoyar el desarrollo sistemático de la lengua materna con la introducción de actividades académicas y contenidos curriculares, especialmente en lo que se refiere a la lecto-escritura.

Sin lugar a duda las argumentaciones psicolingüísticas abren una perspectiva de análisis y explicación de diversos fenómenos observados en las escuelas bilingües. Permiten, sobre todo, enten-

der los procesos cognoscitivos y lingüísticos subyacentes y relacionar aspectos que permanecerían aislados sin el sustento de una explicación teórica integradora.

Existen, sin embargo, indicadores suficientes para pensar que las explicaciones psicolingüísticas propuestas son necesarias pero no suficientes para arribar a una cabal comprensión de los procesos estudiados. Habría que complementar las interpretaciones psicológicas que se sitúan en un micro-nivel de análisis, con explicaciones ubicadas en la escala de las relaciones sociolingüísticas globales; éstas articulan los procesos de adquisición en el salón de clase con su contexto sociocultural del conflicto diglósico y explican aspectos significativos de la organización social interna del aula.

En el debate sobre la educación bilingüe (cf. Rivera, 1984, Toohey, 1985a,b, Cummins, 1986), estas reflexiones convergen con una creciente conciencia de la necesidad de modelos explicativos que incorporen diversas disciplinas para interpretar las múltiples facetas de los objetos bajo estudio.<sup>20</sup>

En el siguiente punto buscaré una explicación del funcionamiento escolar, tomando en cuenta los factores sociolingüísticos y culturales más relevantes del conflicto diglósico que impera en la región.

## 6.

### *La inserción de la escuela bilingüe en el conflicto lingüístico*

La educación indígena es tanto factor como reflejo de las relaciones globales entre las lenguas y los grupos socioculturales que se identifican con ellas. De nuestra investigación sociolingüística colectiva se desprenden, por lo menos, dos factores que contribuyen a explicar determinadas características de la escuela indígena: 1o. La estructura asimétrica de la valoración social de

<sup>20</sup> Las críticas mencionadas apuntan en general a un cierto reduccionismo psicolingüístico y a la exclusión de factores sociales, sociolingüísticos e históricos (cf. el debate entre Cummins, 1984a, Genesee, 1984, Troike, 1984, Wald, 1984). Surgieron además nuevas y muy sugerentes proposiciones de ampliar la dicotomía binaria para incluir otras habilidades, e.g. la textual (narración, argumentación, cf. Rehbein, 1985), la facultad dialógica infantil (cf. Klein, 1986), como en general las habilidades del discurso escolar que no se pueden considerar como habilidades puramente cognoscitivas (cf. Toohey, 1985a, b).

las lenguas, como elemento central de las prácticas discursivas comunitarias y de la conciencia lingüística; 2o. la posición y acción sociocultural de los maestros indígenas bilingües.

## 6.1.

### *Prácticas discursivas y discurso reflexivo*

La distribución asimétrica de las lenguas en el salón de clase encuentra su correlato tanto en las prácticas discursivas extraescolares como en determinados temas y contenidos del discurso reflexivo que exterioriza la conciencia lingüística de los hablantes otomíes. En ambos planos de la actividad comunicativa, la práctica translingüística y la reflexiva, se reproducen los fenómenos de asimetría entre las lenguas: el español circula en las comunidades como lengua de los asuntos oficiales, formales, y simboliza la sociedad nacional. Goza, por tanto, de un alto prestigio como lengua oficial, escrita, de amplia difusión y utilidad, mientras que el otomí ve su radio de acción cada vez más restringido; es considerado como "dialecto" ágrafo, sin gramática y con poca utilidad comunicativa al exterior de la comunidad. Las consecuencias de la histórica subordinación de la lengua indígena se transformaron así, en el plano de la conciencia lingüística, en una explicación de las causas del conflicto diglósico.

Esta visión global cumple una función esencial en la orientación de la acción cotidiana de los sujetos indígenas. Podemos observar, en términos generales, que, en las representaciones del conflicto lingüístico, existe una apreciación relativamente exacta y realista de la distribución regional y funcional de las lenguas y de su valor comunicativo. Frente a los fenómenos muy palpables del desplazamiento, sin embargo, los hablantes indígenas interponen un bloqueo ideológico que sostiene la persistencia de la lengua indígena como lengua natural de la región, contradiciendo abiertamente los hechos observables (cf. Muñoz, 1983, Hamel/Muñoz, 1986).

En la conceptualización que los hablantes otomíes diseñan del conflicto lingüístico, los temas de la distribución funcional y los problemas de la adquisición del español ocupan un lugar central. Se concretizan en los siguientes contenidos expresados en las prácticas discursivas, como en los discursos reflexivos de las lenguas:

1. La adquisición de un buen dominio del español se perfila como objetivo social prioritario y condición previa para una ma-



por integración y movilidad social. El análisis detallado de las diversas situaciones comunicativas revela que el conflicto lingüístico y los fenómenos prácticos, cotidianos del desplazamiento son interpretados, por muchos hablantes otomíes, como problema de un dominio insuficiente del español. La permanencia del otomí en una serie de actividades comunales (asambleas, etc.) se justifica con la escasa competencia lingüística en español de muchos ciudadanos campesinos, como un mal necesario que refleja el atraso de las comunidades, pero que no puede permanecer eternamente. (cf. Hamel, 1986). Ya habíamos mencionado una actitud muy similar frente al uso de la lengua vernácula en la escuela.

La relación –en apariencia– muy evidente entre los fracasos comunicativos cotidianos que caracterizan las relaciones interétnicas, y las carencias en el dominio de la lengua nacional, ha tenido como efecto la elaboración de una explicación causal, fuertemente ideologizada, entre las posibilidades de éxito socioeconómico y un buen dominio del español.

2. La competencia idealizada que se proyecta del castellano se caracteriza por los siguientes rasgos: debe satisfacer las necesidades cotidianas y corresponder además a la norma culta identificada con el registro formal del discurso político, escolar y de los medios de comunicación .de masas.<sup>21</sup> Existe incluso un esfuerzo generalizado entre emigrantes temporales, maestros y un número creciente de jóvenes, de superar el "español otomí" estigmatizado y de adquirir una competencia de la lengua nacional lo suficientemente elaborada para que a sus hablantes ya no se les pueda distinguir de los miembros monolingües de la comunidad mexicana hispanohablante.<sup>22</sup>

3. La conceptualización de las funciones claramente diferenciadas de las lenguas se complementa con una suerte de teoría popular del bilingüismo y de las formas .en que se produce la adquisición de las lenguas. En ella se refleja la convicción de

<sup>21</sup> Esta meta idealizada que iguala dos objetivos en principio diferentes (valor comunicativo-norma culta) se explica como el deseo de "tomar confianza en el español" y lograr el mismo grado de soltura y dominio que se tiene en el otomí. Se busca, en otras palabras, reducir la tensión subjetiva que se produce por un desnivel entre una norma objetivamente exigida en una situación, y la competencia insuficiente de satisfacerla.

<sup>22</sup> Este objetivo manifiesta una clara orientación integrativa en la adquisición del español que trasciende la meta de aprendizaje instrumental característica de las comunidades de habla minoritarias que guardan una relativa independencia frente a la sociedad mayoritaria con la que conviven.

que el aprendizaje del español constituye un proceso cualitativamente distinto al de la adquisición de la lengua materna (cf. Hamel/Muñoz, 1986: 228). Predomina además la vieja creencia que el arraigo del otomí, al cual ,los indígenas están impuestos irremediabilmente, obstaculiza la adquisición de un buen español y limita la capacidad de expresión en él (cf. Muñoz, 1983).

La supuesta determinación en la adquisición de las lenguas refleja una visión pesimista de las perspectivas para desarrollar un bilingüismo coordinado, enriquecedor, basado en un dominio proficiente en ambas lenguas. Subyace a esta ideología generalizada una concepción de incompatibilidad entre las lenguas que lleva a una serie de consecuencias en las acciones concretas de los sujetos: a) Un número creciente de familias inicia la socialización primaria de sus hijos en español para que éstos adquieran la lengua nacional como materna. b) El aprendizaje del español, como habíamos visto, requiere de un apoyo sistemático y prolongado a través de la escuela; los padres de familia están dispuestos a soportar sacrificios considerables para que sus hijos puedan alcanzar el nivel de escolarización y dominio del español que a ellos les ha sido vetado. El otomí, en cambio, no necesita ningún tratamiento especial. El reconocimiento de su desplazamiento histórico se ve impedido por una suerte de congruencia forzada (cf. Muñoz, 1983), plasmada en los discursos estereotipados que los hablantes reproducen en el plano de la conciencia lingüística y que torna compatible aspectos en sí contradictorios. Aún en momentos de problematización reflexiva, se proyecta solamente una perspectiva futura del español, el otomí se mantendrá "solo", puesto que pertenece a la región como las montañas y los magueyes; se seguirá hablando porque es la lengua que ya los padres, abuelos y bisabuelos hablaban desde tiempos inmemorables. El modelo sociolingüístico implícito que se desprende de las prácticas discursivas comunitarias y de la conciencia lingüística, explica en buena parte el funcionamiento y el trato de las lenguas en el salón de clases. Así, el método de enseñanza impuesto a través del currículum de facto reproduce la conceptualización étnica de la incompatibilidad entre las lenguas y la convicción que el arraigo del otomí obstaculiza una adquisición satisfactoria del español, refleja el pesimismo frente a la posibilidad de poder desarrollar un nivel de bilingüismo coordinado y enriquecedor que satisfaga las necesidades y expectativas de ascenso social.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Hay que reconocer que el conjunto de determinantes socioeconómi-

Frente a esta disyuntiva, tanto la comunidad como la "sociedad escolar" optan por el impulso del español en detrimento inconfeso del otomí. De este modo, adquiere prioridad el español, y su enseñanza se orienta hacia la norma formalizadora en que coinciden el discurso político-administrativo dominante y el discurso escolar.

El otomí, como habíamos visto, se considera como lengua de instrucción transitoria, como mal necesario que se abandonará tan pronto sea posible.

El currículum de facto corresponde, visto desde esta perspectiva, a una adaptación que concuerda con el proyecto histórico de asimilación y con las expectativas de una comunidad étnica que se subordinó, en este aspecto, a la ideología dominante: se acepta que determinados rasgos étnicos, en especial la lengua, constituyan obstáculos para la mayor integración y el ascenso social de los miembros del grupo indígena.

Que el currículum real no funcione a pesar de esas coincidencias se debe precisamente a sus contradicciones intrínsecas de orden psicolingüístico y sociocultural que concuerdan, en última instancia, con las contradicciones ideológicas que llevan a proponer el monolingüismo como solución viable.

Observamos así una confluencia de la acción sociolingüística escolar, de las concepciones reflexivas en el plano de la conciencia lingüística y de las prácticas discursivas comunitarias, en el proyecto histórico de integración nacional a través de la erradicación de las diferencias étnicas y lingüísticas. La visión asimilacionista fue capaz de encontrar una aceptación considerable entre los otomíes. De hecho, ellos han desvinculado en buena medida sus reivindicaciones étnicas de la lucha por la justicia y el ascenso social, buscando la satisfacción de sus expectativas socioeconómicas a través de una mayor integración a la cultura nacional, como "campesinos" y "mexicanos" (cf. Hamel/Muñoz, 1983, 1986).

No sorprende entonces que la escuela goce de un alto prestigio entre los otomíes, pero no por su carácter supuestamente bilingüe, sino como factor castellanizador congruente con las expectativas socioculturales y lingüísticas de la comunidad.

cas y lingüísticas, como también la correlación de fuerzas, tornan realistas las conclusiones del grupo en cuanto a sus consecuencias prácticas, aunque no necesariamente en su fundamentación.

## 6.2.

*La posición social de los maestros indígenas bilingües*

La conformación del curriculum de facto y sus características sociolingüísticas se explica, por último, con la posición social que ocupan los maestros en el conflicto interétnico y por la representación ideológica que tienen de él. Su profesión les permite ascender socialmente a través del sueldo fijo que reciben a diferencia de la mayor parte de los demás indígenas. Este ingreso regular les hace posible iniciar pequeños negocios, comprar terrenos y aumentar su propiedad. Se debilitan así sus lazos con el grupo étnico del que provienen, estrechándose cada vez más su relación con la administración estatal y con los grupos de poder agrario. Este hecho los coloca objetivamente en un conflicto entre sus intereses de clase y su lealtad étnica (cf. Báez-Jorge/Rivera Balderas, 1982).

A diferencia de la situación en las ciudades, los maestros rurales son los únicos "intelectuales" en las comunidades indígenas; por su formación y buen dominio del español, tienen mayores posibilidades de ocupar puestos administrativos y políticos; ejercen así funciones de jueces, presidentes municipales, secretarios de cooperativas, etc. De hecho, gran parte de los maestros participan como agentes directos del proyecto histórico de asimilación, dado que su posición social les confiere una función de enlace con la sociedad nacional.<sup>24</sup>

La existencia contradictoria de los maestros como sujetos otómies, insertos en el conjunto de experiencias y creencias de su pueblo, y a la vez de representantes legítimos de la cultura nacional, se refleja en su concepción del conflicto diglósico y se traduce

<sup>24</sup> Existe, sin embargo, un número importante de profesionales indígenas que ha tomado conciencia de esta situación. Crearon una asociación autónoma, la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), con el principal objetivo de que los maestros y grupos indígenas intervengan directamente en la política del lenguaje y en la planeación educativa dirigida hacia las etnias mexicanas (cf. ANPIBAC, 1981). En el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), miembros del ANPIBAC ocuparon puestos claves en la educación indígena de la Secretaría de Educación Pública. Hay además un programa de formación de etnolingüistas a nivel de licenciatura (cf. Bonfil Batalla, 1980, Reyes García, 1982) para maestros y otros representantes de los pueblos indígenas. Muchos de los egresados de este programa se han incorporado en distintos niveles a la labor de intervenir como indígenas y lingüistas profesionales en la política del lenguaje y la planificación de currícula y materiales en sus propias lenguas indígenas.

en una práctica pedagógica en la cual saltan a la vista tres fenómenos:

En primer lugar, llama la atención la alta valoración del español como lengua escrita y codificada; el otomí, por el contrario, es concebido como una lengua que carece de estas cualidades, puesto que ni la escritura establecida "desde fuera" por los lingüistas, ni mucho menos la gramática del otomí poseen un uso funcional y socialmente aceptado.

Esta valoración nos da una primera pauta para explicar por qué los maestros se identifican con los objetivos principales del primer año escolar, la alfabetización, a pesar de los problemas prácticos que les cause a diario el intento de enseñar la lecto-escritura sin una suficiente castellanización oral previa; se puede deducir de su práctica y de sus interpretaciones del proceso escolar, que esperan lograr la castellanización como producto casi automático de la alfabetización; la competencia comunicativa en la segunda lengua se adquiere, según esta concepción, a través de la letra. Los niños tienen que aprender la nueva lengua con el abecedario, puesto que la misión civilizadora inherente al proceso escolar solamente se puede cumplir pasando por la escritura.

Veamos cómo un maestro de primer grado explica el proceso de adquisición del español a sus alumnos.

*San Clemente, 1o. año de primaria, clase de español*

Maestro: ... en base a ... estas letras que ven en la lámina... en base a esto ... va a ir aprendiendo poco a poquito ... a hablar español ... con ayuda de estas letras, vamos a ir aprendiendo ... cómo vamos a pedir las cosas, cómo vamos a saludar a una persona, cómo vamos a ... pedir las cosas cuando vamos a una tiendita ... cómo vamos a pedir un jabón ... un kilo de sal, un cuartillo de maíz ... vamos a ir aprendiendo en base a esto ... a ver, ¡ todos los niños lean!

Alumnos (coro): A... E... I... O... U...

En este ejemplo el maestro intenta captar la atención de los alumnos y motivarlos, evocando situaciones de real necesidad comunicativa en español, tal como lo propone el método pre-escolar. Pero esta introducción en sí muy útil le sirve para justificar la enseñanza y ejercitación de las letras en forma aislada, sin explicar, lo que además sería imposible, en qué forma el aprendizaje de las letras les puede servir a los niños para resolver problemas de comunicación oral en español.<sup>25</sup>

En segundo lugar, observamos la valoración de la norma estándar del español y la consecuente tendencia a la ultracorrección en la acción lingüística de los maestros. En las escuelas bilingües del Valle del Mezquital no sólo se establece una relación de tensión simbólica entre el español y el otomí, sino también entre la norma lingüística impuesta por los libros de texto y anhelada por los maestros, y la variante regional del español. Esta última, el "otomí español", está marcada por el substrato del otomí y por el hecho de que se trata de una segunda lengua para muchos de los hablantes que la dominan sólo parcialmente.<sup>26</sup>

Existe entonces una conflictiva relación triangular entre el otomí como punto de partida de los alumnos, la variante regional del español que satisface en general las necesidades comuni-

<sup>25</sup> La ultracorrección se produce típicamente cuando una persona intenta producir un discurso en un registro normativo elaborado que no domina plenamente. Como lo ha demostrado Labov (1966, etc.) con sus estudios sobre el habla de diferentes estratos sociales en Nueva York, los sujetos que se encuentran en una situación semejante de alta tensión, subjetiva, incurren en errores de sobregeneralización (en México, por ejemplo: tú me dijistes); éstos los descalifican como miembros del estrato al que pretenden pertenecer por el estilo discursivo escogido. El fenómeno de la ultracorrección no se limita a los maestros indígenas; por, el contrario, constituye sin lugar a duda una práctica recurrente de muchos maestros primarios que provienen de la pequeña burguesía o de clases más bajas y que buscan, con su propensión a la norma culta, alcanzar un doble objetivo: invertir su capital profesional en la escuela y aumentar sus posibilidades de acceder y tener éxito en los mercados lingüísticos y sociales donde el uso de la norma tiene valor (cf. Bourdieu, 1977); es decir, les interesa ascender socialmente, adaptándose a los valores culturales de las clases a las que pretenden ingresar.

<sup>26</sup> La tensión subjetiva, es decir, el desnivel entre el reconocimiento y dominio de la norma, se recompensa hasta cierto punto por el hecho que la actuación discursiva en estas situaciones les retribuye un importante capital simbólico a los maestros frente a sus interlocutores (alumnos y campesinos otomíes) quienes disponen de una competencia mucho más limitada del español y se subordinan, por lo tanto, a las relaciones simbólicas que establecen los maestros.

cativas orales, y la variante estándar de la lengua nacional, tal como se refleja en los libros de texto.

La orientación hacia la norma se observa también en las actividades extraescolares de los maestros. En su función de dirigentes comunales, se ven obligados a manejar oficios y a producir discursos formales en los que intentan recurrir a un lenguaje ritual y complejo. El uso de una norma abultada se contrapone en estas situaciones a las necesidades comunicativas del evento; es decir, los destinatarios no comprenden el discurso formal, cuya función principal es la de reproducir el estatus social de los maestros-dirigentes.

En tercer lugar, observamos en los maestros una actitud contradictoria hacia el otomí, como producto del sistema generalizado de valores y creencias. Por un lado, participan hasta cierto punto del discurso indigenista que resalta el valor de la cultura y lengua otomí. Por el otro, su misión civilizadora, estrechamente ligada al español, los impulsa a combatir la lengua indígena en los ámbitos que controlan, esto es, la escuela y el aparato político y administrativo.

Sin lugar a duda, el tratamiento del otomí como lengua subordinada tiene un efecto cultural determinante en el proceso de socialización escolar: los maestros logran transmitir a los alumnos el esquema de valoración asimétrica de las lenguas en conflicto, reafirmando el papel de la escuela como institución castellanizadora y apoyando así la tendencia principal hacia el desplazamiento de la lengua indígena.

Al margen de los programas específicos se imponen entonces las concepciones que los maestros tienen del conflicto diglósico; éstas determinan en buena medida las posibilidades de castellanización escolar y del desarrollo de la lengua materna.

## 7.

### *Desplazamiento y conservación de la lengua subalterna: la dimensión sociocultural de los programas de educación bilingüe*

Preguntémonos por último, cómo se pueden caracterizar los objetivos y efectos del programa oficial y de facto en el contexto educativo y sociolingüístico de la etnia otomí. Para esto necesitamos esbozar una tipología de programas existentes y ubicar el

currículum observado en relación con el debate actual sobre los programas de educación bilingüe.

### 7.1.

#### *Programas de educación bilingüe*

Sería imposible resumir aquí el conjunto de tipologías y modelos que se discuten en el campo. El debate en torno a ellos abarca clasificaciones que van desde 3 tipos básicos hasta 250 categorías diferenciadas (cf. Mackey, 1972), de acuerdo al número de variables que se toman en cuenta.<sup>27</sup> Los diversos modelos se pueden ordenar sobre dos ejes principales:

1. Según los objetivos sociolingüísticos principales que persiguen: acaso pretenden desarrollar el mismo nivel de conocimiento y valoración en ambas lenguas, apoyando así la preservación de la lengua minoritaria o subordinada; si apuntan a una función diferenciada, pero estable de cada lengua; o si la lengua materna sirve como puente para el desarrollo de conocimientos y habilidades en la L2, contribuyendo de esta manera al desplazamiento de la L1.
2. Si la adquisición de la segunda lengua constituye una necesidad de sobrevivencia socioeconómica para la población escolar, como sucede casi siempre con las minorías étnicas subordinadas, aborígenes o inmigrantes. O acaso se trata de programas de enriquecimiento cultural facultativo, en general dirigidos a minorías privilegiadas, tal como los programas de inmersión o las escuelas extranjeras bilingües, especialmente del Tercer Mundo.

<sup>27</sup> Existe ya un buen número de resúmenes de la bibliografía científica; algunos reflejan el estado de la discusión hasta mediados de los años 70 (Fishman, 1977. Cummins, 1978/1979, Paulston, 1977, 1978, Toukoma/Skutnabb-Kangas, 1977, González, 1975, etc.). El debate más reciente se encuentra en Hamers/Blanc (1983), Cummins (1984b), Skutnabb-Kangas (1984), Fthenakis *et al.* (1985). Alguna información que sin embargo no contiene una sistematización de los programas de educación bilingüe en América Latina, se halla en Rodríguez *et al.* (1983). Un resumen muy actualizado sobre la educación bilingüe hispanoamericana (sin EEUU) se está elaborando en 1987 por encargo de la Sociedad Alemana para la Cooperación Técnica (von Gleich, 1987).



El esquema que presento en las páginas 352-353 intenta ordenar los principales tipos de programas de acuerdo con sus objetivos sociolingüísticos, culturales y de estructuración.

## 1.

### *Enriquecimiento*

El más conocido de estos programas es el de "French immersion", tal como se está aplicando en Canadá desde hace más de dos décadas (cf. Lambert/Tucker, 1972, Swain/Lapkin, 1982, Hamers/Blanc, 1983, etc.). El efecto de inmersión consiste en que determinados niños monolingües, pertenecientes a la mayoría anglófona dominante, son expuestos a un programa íntegramente conducido en francés desde el inicio de la escuela primaria.

Los autores de este experimento han podido demostrar que una inmersión temprana en una segunda lengua puede conducir, en un contexto sociocultural favorable, a un conjunto de ventajas lingüísticas y académicas: los alumnos adquieren, además de una muy buena competencia de las habilidades académicas en la L2, un dominio de la lecto-escritura en inglés (L1) igual o superior a la de sus cotetáneos anglófonos, a pesar de que nunca recibieron instrucción alguna en su lengua materna.<sup>28</sup> Desarrollan además un dominio de las 4 habilidades que los coloca a la altura de los grupos de control de alumnos francófonos. El éxito sorprendente de este programa se explica sobre todo por las condiciones socioculturales y la motivación sumamente favorables en que se desenvuelven: los niños pertenecen a la clase media profesional del grupo lingüístico dominante; su lengua materna e identidad cultural, por lo tanto, jamás se ven amenazadas; los programas cuentan con el apoyo activo y el involucramiento de los padres; y, por último, disponen de excelentes maestros, materiales y auxiliares didácticos. Este tipo de educación bilingüe enriquece el panorama sociocultural de sus alumnos, tiene como resultado un bilingüismo aditivo y produce, en el caso de Canadá, considerables ventajas profesionales para sus egresados.

El efecto más significativo de los programas de inmersión canadienses ha sido, sin lugar a duda, el de haber demostrado que la

<sup>28</sup> Esto se debe a la capacidad de transferir estrategias de lectura de una lengua a otra.

educación bilingüe no es necesariamente nociva para el desarrollo psicosocial del niño, como sostienen las posiciones lingüísticas y políticas más conservadoras (cf. la crítica de Fishman, 1978). Producen, por el contrario, considerables ventajas en todos los planos sociolingüísticos, culturales y académicos, siempre y cuando se desarrollen en un contexto sociocultural y pedagógico adecuado. Como veremos más adelante, no arrojan los mismos resultados positivos cuando se aplican a minorías subordinadas.

Como los programas de inmersión se distinguen en cuanto a todos sus factores socioculturales de la situación que viven los grupos indígenas latinoamericanos, podemos descartarlos de nuestra discusión.

## 2.

### *Segregación*

Los programas de esta índole se caracterizan por su objetivo de no querer desarrollar en los alumnos una competencia avanzada en la segunda lengua. Se distinguen tanto de los programas de enriquecimiento como de aquellos que se proponen la transición a la L2 o la emancipación bilingüe bicultural. Los programas de segregación se dirigen a niños de una minoría o mayoría etnolingüística a los cuales se les niega explícitamente la posibilidad de integrarse a la sociedad nacional dominante por el conducto de la adquisición de la lengua oficial. Por esta razón, éstos son educados en cursos segregados de la élite o mayoría nacional.

El caso más conocido de un tal programa de "apartheid" es el sistema educativo en el régimen racista de Sudáfrica. En este país no se le permite a la mayoría negra adquirir de un modo pleno el inglés, las habilidades académico-cognoscitivas y las técnicas curriculares avanzadas que quedan reservadas a la minoría blanca.

Semejantes programas no sólo se aplican en situaciones coloniales o neocoloniales, sino también en determinados contextos de inmigración laboral transitoria (o supuestamente transitoria). Así se utilizó una variante del modelo en Baviera, uno de los estados más conservadores de la federación alemana occidental, donde se pretende impedir la residencia definitiva de los trabajadores inmigrantes sudeuropeos y turcos que ingresaron al país desde los años sesenta. Para fomentar el retorno a sus países de origen, sus hijos son atendidos en cursos estrictamente segrega-

Modelos (objetivos sociopolíticos)	Programas típicos	Objetivos lingüísticos oficiales	Población escolar meta (niños de)	Distribución de lenguas/habilidades	
				Fase inicial	Fase posterior
1. Enriquecimiento	Inmersión	Bilingüismo aditivo	Mayoría dominante; minoría de élite; minoría dominada)	L2 = LI, LM 4 habilidades	L1 = LI, LM L2 = materia, LI coordinación L1-L2
2. Segregación (no integración a sociedad dominante)	Clases en L1	Bilingüismo parcial/compuesto; desarrollo L1, parcialmente L2	Minoría/mayoría dominada	L1 = LI, LM; no coordinación L1-L2	L1 = LI, LM; L2 = LI, LM parcialmente determina habilidades; no coordinación L1-L2
3. Asimilación	1. Submersión total (monolingüe)	Adquisición plena L2	Minoría dominada	L2 = LI, Única LM	L2 = LI, única LM
	2. Submersión relativa	Adquisición plena L2; subsistencia L1 tolerada	Minoría (mayoría) dominada	L2 = LI dominante, LM; L1 = LI auxiliar, posible materia; no coordinación L1-L2	L2 = LI, LM
	3. Transición sistemática a L2	Adquisición plena L2; conservación L1 para determinadas habilidades	Minoría (mayoría) dominada	L1 = LI, habilidades audio-orales y posible alfabetización inicial; L2 = LM, habilidades audio-orales; posible coord. L1-L2	L2 = LI, LM 4 habilidades, especialmente lecto-escritura L1 = LI, habilidades, audioorales, posible materia
4. Preservación lingüística y emancipación cultural	1. Desarrollo equitativo, defensa L1	Bilingüismo aditivo; preservación, desarrollo 4 habilidades L1, L2	Minoría (mayoría) dominada	L1 = LI, LM 4 habilidades, técnicas y contenidos culturales L1; L2 = LI, pos. materia; coordinación L1-L2	L1 = LI, LM principal, 4 habilidades, técnicas y contenidos culturales; L2 = LI, LM 4 habilidades, técnicas y contenidos culturales; coordinación L1-L2
	2. Restauración	Rehabilitación/reintroducción Lmin para ciertas/todas las funciones	Minoría dominada	Lmin = LI, LM 2 o 4 habilidades; Lmay = LI; coordinación LI-L2	Lmin, Lmay = LI, LM 4 habilidades, técnicas y contenidos culturales en Lmin, Lmay; coordinación L1-L2

<i>Resultados lingüísticos, culturales típicos</i>	<i>Proficiencia académica típica</i>	<i>Maestros</i>		
		<i>Procedencia</i>	<i>Conocimientos lingüísticos</i>	<i>Formación</i>
Bilingüismo aditivo, coordinado posible biculturalismo	Pleno desarrollo 4 habilidades L1, L2; posibles ventajas cognoscitivas	Grupo L2 Grupo L1	Bilingües	Especial enseñanza L2
Bilingüismo substractivo, semilingüismo, proficiencia deficiente L1, L2; enajenación cultural	Deficiente L1, L2 en lecto-escritura y competencia textual, posibles desventajas cognoscitivas, fracaso escolar	Grupo L1	Monolingües; escasos o nulos conocimientos otra lengua	No especial
Bilingüismo substractivo, semilingualismo; proficiencia deficiente L1, L2; enajenación/desarraigo cultural	Deficiente L1, L2 en lecto-escritura y competencia textual, etc.	Grupo L2	Monolingües L2	No especial
Ver submersión total, efectos negativos posiblemente en menor grado	Ver submersión total, efectos negativos posiblemente en menor grado	Grupo L2/ L1	Posiblemente bilingüe o conocimientos L1	No especial
Efectos negativos posible adquisición proficiente L2, dominio deficiente L1, desarraigo cultural (?), posible integración parcial cultural L2.	en menor grado; posible adquisición proficiente lecto-escritura L2	Grupo L1/L2	Bilingües o buenos conocimientos L1	Especial enseñanza L2
Bilingüismo aditivo, equilibrado, pleno desarrollo 4 habilidades en L1, posible biculturalismo	Éxito escolar, posibles ventajas cognoscitivas, buena adquisición lecto-escritura L1, L2	Grupo L1	Bilingües	Especial enseñanza L2
Bilingüismo aditivo, posiblemente equilibrado (?), posible biculturalismo	Éxito escolar, posibles ventajas cognoscitivas, buena adquisición lecto-escritura; $L_{may} = L1$ , posible adquisición suficiente lecto-escritura $L_{min}$	Grupo L1 (grupo L2)	Bilingües	Especial enseñanza $L_{min} = L2$

dos por nacionalidades; el curriculum prevé el desarrollo de la mayor parte de los contenidos curriculares (inclusive la alfabetización) en lengua materna, para facilitar la reintegración de los alumnos a los programas de estudio de sus países de origen. La lengua nacional del país receptor, en este caso el alemán, se desarrolla solamente hasta alcanzar un nivel suficiente para satisfacer las necesidades comunicativas cotidianas más inmediatas.

Más que por la distribución cuantitativa de los idiomas que de hecho puede variar significativamente, los programas de segregación se caracterizan por la relación cualitativa entre las lenguas. Como en ellos prevalece una concepción dual del bilingüismo proyectado; es decir, no existe una coordinación interna entre las respectivas lenguas y los contenidos curriculares, las habilidades cognoscitivas y académicas no se desarrollan plenamente en ninguna de las lenguas. Esto se debe sobre todo a la experiencia contradictoria de bilingüismo conflictivo que viven los sujetos en su realidad cotidiana, donde su lengua materna juega un papel muy limitado y estigmatizado; por las condiciones socioculturales de su entorno, no se desarrolla el conjunto de funciones complejas que le corresponden en su ámbito natural de origen.

En muchos casos los alumnos no llegan al nivel umbral crítico que se identifica con la capacidad de comprender y producir textos de cierta complejidad (competencia textual, cf. Rehbein, 1986); de este modo, los alumnos no desarrollan un dominio pleno de todas las habilidades ni en la L1 ni en la L2 (semilingüismo, cf. Skutnabb-Kangas, 1984).<sup>20</sup>

### 3.

#### *Asimilación*

La mayoría de los programas de educación bilingüe que existen actualmente se ubican, sin lugar a duda, en el campo de los modelos de asimilación. Este abarca un amplio espectro que va

<sup>20</sup> Existe otra forma de segregación controlada, sin embargo, que no corresponde a los programas que discutimos aquí; en estos casos se trata de un recurso pedagógico que, en contextos multilingües y multiculturales, organiza a los alumnos temporalmente por nacionalidades para desarrollar la lengua materna y determinados contenidos culturales sin "testigos" ajenos. Este procedimiento ayuda además a evitar la discriminación que típicamente sufren los niños minoritarios por parte de los alumnos pertenecientes a la mayoría en fases delicadas de adquisición. Una segregación de este tipo constituye, sin embargo, un instrumento controvertido.

desde los métodos netamente monolingües en la lengua dominante, hasta los curricula de transición sistemática y prolongada que se confunden o traslapan con aquellos enfocados a un desarrollo equilibrado de ambas lenguas.

Los programas asimilacionistas, a los que subyace en general una teoría social estructural-funcionalista (Parsons, 1951, cf. la crítica de Kjolseth, 1973), pretenden restituir un supuesto equilibrio social perdido a los alumnos provenientes de minorías etnolingüísticas. Esto se pretende lograr ofreciéndoles una "igualdad de oportunidades" a través de su inserción individual al sistema de competencias y habilidades de la cultura mayoritaria. Se le niega así un valor propio, merecedor de ser preservado, a la cultura y lengua de la minoría étnica (cf. Paulston, 1978, 1980).

La principal contradicción estructural que llevó este tipo de curriculum al fracaso, reside en el hecho que, tanto los programas asimilacionistas de educación bilingüe como los conocidos modelos de "educación compensatoria", no tomaron en cuenta la importancia de la identidad étnica y lingüística que interviene para todo sujeto en el desarrollo de la personalidad y de las habilidades académicas en la cultura dominante. En vez de satisfacer el mito del ascenso social garantizado por la escuela aculturadora, el sistema produce, por lo general, egresados culturalmente desarraigados cuya competencia es deficiente en ambas lenguas.<sup>80</sup>

Si bien los programas de orientación asimilacionista comparten, en términos globales, los rasgos esbozados aquí, conviene distinguir entre modalidades con marcadas diferencias.

### 3.1.

#### *Submersión total: los programas monolingües*

Existen programas monolingües en la lengua dominante que hacen caso omiso en su diseño curricular del hecho que muchos o incluso todos los alumnos que ingresan a ellos hablan otra lengua materna y no dominan sino de manera insuficiente el idioma exclusivo de instrucción. Como en estas escuelas la lengua materna de los alumnos no ocupa ningún lugar (curricular o de facto), no podemos en rigor contarlas entre las escuelas bilingües, aunque ellas funcionen de hecho en una realidad sociolingüística bilingüe.

<sup>80</sup> Skutnabb-Kangas (1984) utiliza el término de "semilingüismo" para caracterizar esta situación.

Existen además, sobre todo en los Estados Unidos y en Canadá, programas de inmersión para los niños de minorías aborígenes o inmigrantes que intentan repetir el éxito de los cursos de tipo "French immersion". En ellos la ausencia de la lengua materna constituye un recurso pedagógico, no una negación de la alteridad cultural y lingüística de los alumnos. Hasta donde existen evaluaciones sistemáticas, estos programas no han logrado alcanzar los éxitos de los modelos originales (cf. Cummins, 1984b, Genesee, 1976, Toohey, 1984, 1985a,b), puesto que la diferencia sociolingüística de dominación y de las relaciones de poder entre las lenguas juega un papel clave en ellos: el mismo procedimiento de inmersión exitoso para los niños clasemedios de la cultura dominante se transforma casi irremediamente en un proceso de *submersión* (cf. Skutnabb-Kangas, 1984), es decir, de asimilación forzada con resultados negativos en lo sociocultural, lingüístico y pedagógico, cuando se aplica a niños de clase baja y de minorías etnolingüísticas subordinadas. En México le corresponde a este tipo de programas la tradicional y muchas veces renovada fórmula de castellanización a través de un método directo (cf. Bravo Ahuja, 1977).

### 3.2.

#### *Submersión relativa*

No todos los programas de submersión excluyen totalmente el uso de la lengua materna. Esta puede aparecer como materia específica que cubre un ámbito reducido o como lengua de instrucción transitoria (cf. Fthenakis *et al.*, 1985).

La mayoría de los programas de submersión comparten, en su inconfesa posición de fondo, la negación de la lengua y la cultura minoritarias como valor propio que conviene preservar y desarrollar en el salón de clase. Producen con mucha frecuencia fracasos escolares generalizados y originan, en lo que se refiere a los objetivos lingüísticos, un bilingüismo substractivo, no enriquecedor, que se caracteriza por serias deficiencias, especialmente académico-cognoscitivas, en ambas lenguas.

### 3.3.

#### *Transición sistemática a la L2*

Los diversos programas de transición sistemática se distinguen

de los anteriores por el lugar específico y la función que se le asigna a la lengua materna. En general proponen conservar algunas funciones básicas de la lengua materna y desarrollar las funciones principales, sobre todo las académicas, en la L2. Se estableció el concepto de puente<sup>81</sup> para caracterizar el papel de la lengua materna en el proceso de transición. Vale la pena recordar que muchos de los programas transicionales encubren sus objetivos a largo plazo y se autodenominan "bilingües equilibrados", ya que le conceden un lugar sistemático a la lengua minoritaria.

Los programas de esta naturaleza, a los que en México corresponde el conjunto de intentos pasados y presentes de castellanizar con la ayuda de las lenguas vernáculas, se basan en el acertado supuesto que el niño necesita alcanzar un dominio mínimo suficiente en la L2 antes de poder adquirir contenidos curriculares académicos en ella. A la lengua materna le corresponde, por lo tanto, la función de transmitir conocimientos escolares mientras esto no sea posible en la L2, y de apoyar el aprendizaje de la lengua nacional.

Estos programas se basan además en un segundo supuesto que es mucho más discutible que el primero: se considera que, a partir de un dominio básico de la lecto-escritura en la L2 que se alcanzaría al cabo de 2 o 3 años, el desenvolvimiento académico y cognoscitivo de los alumnos procedentes de grupos minoritarios transcurriría más o menos al mismo ritmo que el de los niños de la cultura y lengua mayoritarias.

Por esta razón, la cultura y lengua étnicas no reciben ningún apoyo curricular específico a partir del nivel considerado como suficiente para culminar la transición a la L2.<sup>82</sup>

Los programas transicionales se distinguen entre sí por su ma-

<sup>81</sup> En su informe crítico sobre la educación bilingüe en Estados Unidos, Kjolseth (1973) acuñó el término de "puentes quemados" (burnt bridges), emprestando una imagen del campo semántico de lo militar: las lenguas étnicas fungen como puentes hacia la lengua mayoritaria. Hay que transitarlas con la mayor celeridad posible y destruirlas después, por lo menos como lenguas de instrucción, para evitar las fugas hacia atrás, es decir, las molestas "interferencias" y "recaídas" en una realidad lingüística indeseable.

<sup>82</sup> Ya habíamos discutido la falacia de estos supuestos teóricos en el contexto de la distinción entre habilidades comunicativas básicas (BICS) y académico-cognoscitivas (CALP) donde se demuestra precisamente la necesidad de desarrollar las habilidades académicas y los contenidos curriculares en L1 para poder llegar a la proficiencia deseada en L2.



nera de combinar los diferentes componentes curriculares. Existen modelos de transición rápida o lenta y otros que desarrollan tan sólo las habilidades audio-orales en la lengua materna, poniendo el principal énfasis en la adquisición de las 4 habilidades en L2.

No cabe duda que la mayoría de los programas transicionales ha llevado a resultados poco satisfactorios. Esto se debe, por un lado, a las condiciones predominantes adversas de su aplicación: en sus distintas modalidades de discriminación social y cultural —indígenas en América, trabajadores inmigrantes en EEUU o Europa Occidental—, los programas cuentan típicamente con materiales poco adecuados, cursos mal diseñados y maestros insuficientemente preparados. La investigación ha demostrado, sin embargo, que —aún en los programas de buena calidad— 2 o 3 años de enseñanza en la lengua materna no son suficientes para lograr un rendimiento escolar comparable al de los alumnos monolingües en la lengua nacional (cf. Ftenakis *et al.*, 1985, Cummins, 1979/1980).

Las deficiencias de los programas mencionados son, en general, de orden estructural. Se producen por una contradicción inherente entre el objetivo de transición hacia la lengua dominante, por un lado, incluyendo las habilidades académicas desarrolladas en ella, y las necesidades psicolingüísticas de apoyo y desarrollo de la lengua materna en todas sus dimensiones, por el otro.

#### 4.

#### *Preservación lingüística y emancipación cultural*

De los programas que hemos analizado hasta ahora se distinguen aquellos que están destinados a desarrollar en forma igualitaria las dos lenguas en cuestión, incluyendo los valores culturales que representan. Apuntan a la creación de una competencia plena en las dos lenguas y de una capacidad de actuar exitosamente en las dos culturas correspondientes (cf. Rehbein, 1985). La teoría sociocultural que sustenta la mayor parte de estos programas consiste en un modelo de conflicto cultural y lingüístico: las minorías étnicas, aborígenes o inmigrantes, sufren de una discriminación y subordinación social y cultural impulsada por la sociedad dominante.

Los programas de preservación y emancipación pretenden apoyar la lucha por una mayor igualdad de oportunidades; a dife-

rencia de los programas asimilacionistas, de orientación estructural-funcional, no parten de una teoría social del equilibrio restituable; tampoco se proponen ofrecerle mayores oportunidades al individuo aislado, como en apariencia lo prometen los programas compensatorios y transicionales que sugieren el ascenso social a través de la incorporación del sujeto subalterno a la "mainstream society", a cambio de la erradicación de su cultura y lengua de procedencia. Su objetivo es, por el contrario, la mejoría de oportunidades a través de la emancipación sociocultural y lingüística del grupo étnico en su conjunto. Es en este sentido que una concepción de conflicto cultural y lingüístico se relaciona con el objetivo de un pluralismo cultural, racial, étnico y lingüístico a nivel de la sociedad nacional. La incorporación estructural del grupo minoritario pasa por un fortalecimiento de su identidad étnica y una aceptación de su alteridad y persistencia cultural y lingüística por parte de la sociedad dominante (cf. Paulston, 1978).

Los programas de educación bilingüe que se sustentan en esta concepción contienen distintos componentes de emancipación, mantenimiento y defensa, o incluso de restauración de la lengua minoritaria, según las determinantes socioculturales específicas.

En la mayoría de las experiencias documentadas, tanto de minorías aborígenes como de inmigrantes subalternos, se ha visto que el éxito escolar de los programas está ligado a su capacidad de fortalecer y consolidar la lengua materna en todas sus dimensiones y funciones (comunicativa, cognoscitivo-académica, afectiva, etc.). Estos programas han contribuido a reducir la discriminación en el contexto escolar mediante la segregación temporal de los alumnos minoritarios o la creación de una conciencia cultural de aceptación en los alumnos de la mayoría, acompañada de un fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística en los niños del grupo étnico minoritario.

De acuerdo con la mayor parte de las experiencias investigadas, esta orientación se traduce en el uso exclusivo –o casi exclusivo– de la L1 en los años de preescolar, 1o. y 2o. de primaria, como también en una alfabetización y enseñanza de todos los contenidos curriculares en la lengua materna. Del 3o. al 6o. grado de primaria sigue predominando el uso de la L1 como lengua de instrucción; se enseña la L2 mediante un programa especial, y el aprendizaje de la lecto-escritura en ella se inicia recién en el 4o. y 5o. año, cuando tanto la lecto-escritura en lengua materna como el dominio audio-oral de la L2 estén bien consolidados (cf. Toukanaa/Skutnabb-Kangas, 1977, Fthenakis, *et al.*, 1985). Se

recomienda que la L1 conserve su espacio por lo menos en un 30% del contenido curricular durante la enseñanza secundaria, para culminar el proceso de estabilización lingüística, afectiva y cognoscitivo-académica de la lengua materna.

Como es de suponer, influye mucho en el éxito de los programas de emancipación la mejor calidad de los sílabos, materiales, la participación de maestros realmente bilingües bien preparados y la incorporación activa de los padres de familia. Estos factores tienden en su conjunto a revalorizar la lengua étnica, elevar su estatus y a crear una autoimagen positiva, afirmativa en los alumnos.

Las diversas experiencias demuestran también que, en el caso de los programas de preservación y desarrollo igualitario de las lenguas, el contexto sociolingüístico juega un papel decisivo: el tipo de apoyo a la lengua étnica tiene que dosificarse de acuerdo con las características de la asimetría diglósica, el grado de desigualdad, de prestigio y de discriminación entre las lenguas y fuerzas étnicas que ofrecen una resistencia cultural.

## 7.2.

### *El carácter transicional de la educación bilingüe en el Valle del Mezquital*

La educación bilingüe en México que hemos descrito se sustenta sin lugar a duda en una teoría social que, en apariencia, apunta a reestablecer un supuesto equilibrio perdido por la desigualdad de oportunidades que los pueblos indígenas padecen, particularmente en cuanto a sus conocimientos de la lengua nacional.<sup>83</sup>

Aunque se afirme lo contrario,<sup>84</sup> la lógica de este planteamiento lleva a una política asimilacionista poco eficiente que se ve expuesta a las contradicciones estructurales muy típica de estos

<sup>83</sup> Esto lo confirma un documento oficial de la Secretaría de Educación Pública: "Desde el origen mismo de la nación mexicana, ha sido preocupación constante la enseñanza del español a la población indígena para lograr la unidad nacional." (SEP, 1982: 19).

<sup>84</sup> Así lo establece el mismo documento citado cuando fija los objetivos del programa: "Lograr el aprendizaje de los elementos del castellano, para niños indígenas monolingües de 5 a 7 años, *sin detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas*, garantizando su ingreso y permanencia en las escuelas primarias bilingües." (SEP, 1982: 20, el subrayado es mío).

programas: la negación de un espacio curricular y, por tanto, de valoración sociocultural propia de la lengua materna conduce a un rendimiento poco eficiente en cuanto a los objetivos propuestos.

Tanto el programa oficial como el de facto constituyen modelos transicionales de desplazamiento lingüístico que se ubican en diferentes lugares del continuum que abarca los programas de *submersión relativa*.<sup>85</sup>

El programa oficial contiene varias características que lo sitúa en este rubro. Aunque no ofrece un espacio curricular a la L1 en sí y no establece claramente su papel como lengua de instrucción, el hecho mismo que los maestros sean hablantes indígenas bilingües le confiere, por lo menos, una determinada función implícita —que nunca se define— a la lengua indígena. En la práctica el programa transfiere el problema didáctico y metodológico a los profesores, como hemos visto en los análisis.

En relación a la función de la L2, habría que distinguir entre el curso pre-escolar y los grados de primaria. El curso pre-escolar podría calificarse de transicional con una relativa sistematicidad (3.3), ya que explícitamente establece el aprendizaje del español como su objetivo principal. En el primer año de primaria, este espacio desaparece, por lo cual el curriculum se ubica más bien entre los programas de submersión relativa, muy típicos de la educación indígena en diversos países americanos, incluyendo los Estados Unidos y Canadá (cf. Toohey, 1985a).

En el programa de facto, la metodología practicada por los maestros acentúa el aspecto relativizador de la submersión; amortigua el choque cultural y lingüístico introduciendo un aspecto transicional con su propia lógica, sin superar el carácter de submersión, puesto que la transición no corresponde a una progresión sistemática y apropiada desde el punto de vista psicolingüístico y pedagógico. En todas sus variantes comparte las desventajas curriculares con muchos programas de submersión en el mundo: conduce a un bilingüismo substractivo, de modo que los alumnos no adquieren ninguna de las lenguas plenamente, en el normal de

<sup>85</sup> El programa bilingüe compete en muchas regiones indígenas de México con un sistema de primaria federal monolingüe en español que goza incluso de un mayor prestigio entre una población indígena cautiva del mito que promete la movilidad social automática a través de la escuela catellanizadora. Este último programa se puede caracterizar como uno de submersión total, ya que en él no sólo se usan los materiales íntegramente en español, sino que además los maestros son hispanohablantes sin conocimientos de la lengua indígena.

los casos (semilingüismo); contribuye de hecho al menosprecio de la lengua indígena y produce desventajas cognoscitivo-académicas que llevan muchas veces a un fracaso escolar, tan pronto como los alumnos egresados de este sistema tengan que competir con sus coetáneos monolingües hispanohablantes en las escuelas secundarias.

Tomando en cuenta el conjunto de los factores analizados, podemos afirmar que la escuela bilingüe en el Valle del Mezquital, tal como la hemos observado vive una marcada contradicción entre un currículum oficial y sus condiciones sociolingüísticas de aplicación. El currículum real que se impone constituye un logro parcial de adaptación; no es capaz, sin embargo, de superar las deficiencias del modelo establecido. El programa contiene evidentes rasgos de un modelo asimilacionista, de submersión relativa, que conduce, en última instancia, a una transición deficiente hacia el español, sin que se alcancen los niveles de dominio deseados (comunicativos y académicos) en la adquisición de la L2. La lengua indígena contribuye de esta manera más al desplazamiento de la lengua indígena que a su fortalecimiento.

## 8.

### *Conclusiones y perspectivas de cambio*

#### 8.1.

##### *El enfoque interdisciplinario*

El análisis que presentamos de la educación bilingüe se vio obligado a adoptar una serie de definiciones *metodológicas*. Surgió la necesidad de establecer, de acuerdo con los objetivos de la investigación, cuál sería el alcance de cada una de las disciplinas involucradas y cuál la relación entre ellas. En este trabajo me he limitado a tomar en cuenta tan sólo los aportes de la psico y sociolingüística para explicar los procesos de adquisición de L1 y L2.

Habíamos visto que las explicaciones psicolingüísticas, especialmente sobre la interdependencia entre las lenguas, ayudaban a esclarecer las razones del fracaso de programas de castellanización directa que no contemplan una alfabetización previa en la L1. Las consideraciones psicolingüísticas abrieron puertas además para

entender la naturaleza diferenciada de los procesos de alfabetización y adquisición oral de una segunda lengua.

No fueron suficientes, sin embargo, para explicar el porqué del currículum que se impone de facto y para poder interpretar la actuación pedagógica y lingüística de los maestros y alumnos. Para avanzar hacia una interpretación global, se hizo patente la necesidad de complementar las explicaciones psicolingüísticas con los aportes de la sociolingüística y del análisis del discurso. Sin una inserción de la escuela bilingüe en su contexto sociocultural y lingüístico a través de una amplia investigación de lo social no hubiera sido posible llegar a interpretaciones y conclusiones de mayor alcance sociopolítico.

Esto se mostró, por ejemplo, en las estructuras recurrentes de cambios de código (code switching) en el salón de clase que sólo se explican comparándolos con las estructuras discursivas de otras situaciones comunicativas. La persistente negación de un espacio propio para la lengua indígena en el aula recién se comprende en todas sus dimensiones cuando se toma en cuenta la estructura de la conciencia lingüística que muestra el profundo arraigo de una convicción ideológica acerca de la incompatibilidad entre las dos lenguas. Y un mayor estudio de la función social de los maestros, por último, permitió entender la lógica propia del peculiar esfuerzo de castellanizar a través de la lengua escrita.

## 8.2.

### *El nuevo proyecto de educación indígena*

Desde que llevamos a cabo nuestra investigación empírica en las escuelas bilingües, se produjo una serie de cambios que en primera instancia, surtieron efectos en el nivel de planificación curricular. Tomando en cuenta las deficiencias de los planes anteriores y su orientación inevitable hacia la asimilación, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ha empezado a elaborar, desde 1983 aproximadamente, un nuevo proyecto general de educación bilingüe bicultural para las regiones indígenas (cf. SEP, 1985a,b, 1986). En la raíz de la nueva propuesta se encuentra la preocupación de cómo invertir la tendencia de desplazamiento a la cual contribuye la escuela bilingüe y cómo alcanzar niveles satisfactorios, tanto en la enseñanza de la lengua nacional como de los contenidos curriculares.

El nuevo modelo plantea un cambio radical de enfoque: la educación de los niños indígenas monolingües debe empezar con una alfabetización en su lengua vernácula durante el año pre-escolar y el 1er. año de primaria; en el segundo año se inicia la enseñanza del español oral como L2, para comenzar recién en el 3er. grado de la primaria con la lecto-escritura de la lengua nacional. Durante los 6 años de primaria, la lengua indígena debería funcionar como lengua de instrucción para la mayoría de las materias escolares. Además, se pretende incluir contenidos culturales de cada etnia en los planes y materiales de enseñanza.<sup>86</sup>

Este curriculum recoge, en términos generales, los aportes de los últimos años en la investigación sobre la educación bilingüe a nivel internacional: le da preferencia a la lengua materna en la socialización escolar, la adquisición de la lecto-escritura y el desarrollo curricular. Abre además un espacio propio a la enseñanza del español como L2, empezando con las habilidades audio-orales, para pasar recién a la lecto-escritura en la L2 cuando se supone que esta habilidad, cuyas exigencias son predominantemente cognoscitivas y académicas, se haya consolidado en la lengua materna.

En este sentido, el nuevo modelo puede clasificarse, en principio, como programa de preservación de la lengua indígena y de emancipación cultural. Apunta a un bilingüismo aditivo y a un desarrollo equitativo de ambas lenguas. Promete así ventajas cognoscitivas y la adquisición eficiente de las habilidades comunicativas y académicas requeridas.

Si tomamos en cuenta el hecho que en la actualidad existen pocas perspectivas reales para continuar con una amplia educación bilingüe en el nivel secundario (7° a 9° grado), a pesar de ciertas disposiciones legales y una serie de preparativos tendientes a abrir este nivel a las lenguas indígenas, se puede considerar que el nuevo programa de primaria bilingüe abre un amplio espacio curricular que puede servir tanto a la preservación, la defensa, el impulso y el rescate de las lenguas indígenas respectivas, como también a una transición sistemática a largo plazo hacia el español.

El carácter real del modelo se mostrará recién en su aplicación. La conceptualización curricular y elaboración de materiales ade-

<sup>86</sup> Para esto es muy importante romper o, por lo menos, matizar el carácter autoritario del discurso pedagógico dominante y de recuperar, entre otras cosas, la concepción indígena propia del lenguaje en la cual el discurso lúdico ocupa un lugar importante, tal como propone Orlandi (1984,a,b) para la educación indígena en el Brasil.

cuados constituyen una condición necesaria, no suficiente, para garantizar su éxito. Surgirán, sin duda, nuevas modalidades en su implementación que conformarán un nuevo curriculum de facto; éste se podrá apartar poco o mucho del programa oficial previsto, de acuerdo con las circunstancias y condiciones sociolingüísticas de cada región y escuela.

Hasta 1986 la puesta en marcha del nuevo plan se había iniciado tan sólo en un número reducido de escuelas piloto (cf. González, 1986, Gamayo, 1986). En el Valle del Mezquital, nuestra zona de estudio, se presentaba todavía un panorama bastante heterogéneo, en parte difuso; se aplicaban paralelamente diversos métodos y materiales que no guardaban necesariamente una relación congruente entre sí. En ninguna de las escuelas que formaban parte de nuestra investigación se estaba poniendo en práctica, en 1986, el nuevo modelo en todos sus aspectos.

El destino del actual proyecto de educación indígena bilingüe se decidirá en los próximos años. Su reto principal consiste en lograr poner en marcha una aplicación descentralizada, flexible y adaptada a cada situación, tomando en cuenta la inmensa y muchas veces subestimada diversidad de los pueblos indígenas mexicanos. Y, sin lugar a duda, será decisiva la aceptación y participación activa de los grupos étnicos en este nuevo proyecto.

De este modo es previsible que, en contextos de una marcada lealtad y autoafirmación etnolingüística (cf. Aubague *et al.*, 1983), como es el caso de algunos grupos zapotecos, mayas o nahuas, entre otros, la estabilización de la lengua materna correrá probablemente un peligro mucho menor con una temprana introducción del español, en comparación con el caso analizado de los otomíes en el Valle del Mezquital.

-La gran dificultad para la aplicación del nuevo modelo en esta última región consiste en el hecho que, si bien la alfabetización en L1 y la postergación del español serían altamente convenientes para lograr buenos rendimientos académicos y preservar la lengua vernácula amenazada, un programa semejante se vería enfrentado a una considerable resistencia porque no corresponde a las perspectivas actuales de la comunidad acerca de la escuela cómo instancia castellanizadora y de movilidad social.<sup>87</sup>

<sup>87</sup> Algo similar sucede con los tlapanecos en la sierra de Guerrero. Según una investigación reciente (Weller, 1986), éstos se oponen al uso de la lengua indígena en la escuela. Hay que advertir, sin embargo, que la resistencia hacia una alfabetización en lengua vernácula no siempre se debe a una orientación ideológica de la comunidad indígena hacia la



En otros casos, como el de los mazahuas en la cercanía de la capital mexicana, el abandono de la lengua vernácula por la generación actual de niños y adolescentes se encuentra en un estado tan avanzado que se requiere de un programa de restauración que enseñe la lengua indígena como L2 (cf. Muñoz, 1986a,b). El mayor desafío del nuevo proyecto consiste, en el plano de la política estatal del lenguaje, en demostrar a las comunidades indígenas —como también a las autoridades políticas— que el currículum es factible, realista, y que no opera ni en detrimento de las lenguas indígenas ni de las legítimas aspiraciones de los grupos étnicos quienes exigen del sistema escolar una enseñanza exitosa de la lengua nacional y de los contenidos curriculares correspondientes. A través de los hechos habrá que mostrar, en otras palabras, que para el individuo es posible alcanzar un bilingüismo coordinado, enriquecedor, y el dominio pleno de dos (o más) lenguas. Y que, en el marco de una lucha por un pluralismo cultural, los grupos étnicos son capaces de defender e incluso reconquistar espacios vitales para sus culturas y lenguas.

Una amplia gama de experiencia a nivel internacional ha demostrado<sup>38</sup> que el éxito de un programa de defensa lingüística

lengua dominante. Spolsky/Irvine (1982), por ejemplo, argumentan que, por el contrario, la negativa a la adquisición de la lecto-escritura en la lengua indígena puede considerarse como intento de mantener la integridad de la cultura tradicional. La adopción de un sistema de escritura en la L1, como habilidad ajena a la cultura propia, reflejaría una mayor inclinación hacia una asimilación a la cultura dominante como lo demuestra, según estos autores, la historia de la alfabetización en los pueblos Maori (Nueva Zelandia) y Chirokees (Estados Unidos) desde el siglo XIX. En este controvertido debate no hay que olvidar, sin embargo, que los efectos ideológicos de una secular dominación perfilan como causas de la asimetría lingüística algunos elementos, como el agrafismo y la poca circulación de la lengua indígena, que en realidad no constituyen otra cosa que las consecuencias de la dominación misma (cf. Muñoz, 1986b).

<sup>38</sup> Cito como ejemplo el experimento de educación bilingüe en Rock Point, una reservación indígena de los navajos en Arizona, EEUU. En este proyecto se inicia la lecto-escritura en navajo y se extiende posteriormente al inglés como L2. Una evaluación sistemática (Rosier/Holm, 1980) mostró que los alumnos adquieren estándares nacionales en la lectura del inglés, como también en ciencias naturales y sociales, al concluir el 6o. grado. Su dominio de la lengua nacional es mayor que la de sus coetáneos en reservaciones comparables quienes no adquieren la lecto-escritura en su propia lengua. Al parecer, el éxito escolar se debe a una combinación de factores favorables; entre ellos destacan el involucramiento de toda la comunidad en las actividades escolares, la participación de maestros indígenas bilingües, la elaboración de materiales y métodos provenientes de la cultura navajo y una modalidad de interacción verbal en

depende —más que de los aspectos técnicos que debe resolver la lingüística aplicada— de las condiciones socioculturales y políticas en que se desenvuelve la educación. Parece fundamental que no sólo los contenidos curriculares, los métodos y materiales correspondan a la realidad sociocultural de la etnia en cuestión; será necesario además que cambie la función de la escuela en las relaciones de poder, tanto en el salón de clase como en la comunidad. Es decir, la comunidad en su conjunto tendrá que intervenir y participar activamente en la formulación de planes y objetivos, apropiándose así de la escuela como espacio propio ligado a sus intereses y necesidades. En algunas regiones como la estudiada, esto pasaría inevitablemente por una reincorporación de los maestros y de sus métodos actuales a la praxis cultural del grupo étnico. Solamente así la escuela podrá cumplir un papel activo en la cohesión interna de la comunidad indígena, además de proveer conocimientos lingüísticos, culturales y técnicos que vienen de la sociedad nacional.

### 8.3.

#### *El papel de la investigación en la transformación educativa*

A la investigación en lingüística aplicada le corresponde un papel importante en los procesos sociopolíticos que promueven cambios en el sistema educativo. De antemano cabe una advertencia. Como hemos visto a lo largo de estas reflexiones, los parámetros de la disputa y la literatura de referencia provienen casi por completo de los países industrializados y se refieren en su mayor parte a las minorías subalternas de inmigrantes. El aprovechamiento de conceptos, teoremas, métodos y programas para la realidad de las etnias indígenas en América Latina no debe, por tanto, plantearse como transferencia mecánica, sino como apropiación crítica y creativa de los resultados de investigaciones que, si bien impresionan en general por su rigor académico, operan sobre realidades sociopolíticas y culturales muy diferentes. No podré desarrollar este tema aquí.<sup>39</sup> Mencionaré tan sólo los aspectos diferenciadores que considero necesario tener presentes en nuestro debate:

el salón de clases que incorpora las formas de producir significaciones sociales en la cultura indígena (cf. Toohey, 1985a).

<sup>39</sup> Una breve discusión se encuentra en Hamel/Muñoz (1987); consúltese también Muñoz (1986c).

- Las condiciones históricas, socioeconómicas, políticas y culturales establecen una diferencia cualitativa entre las minorías lingüísticas en los países industrializados y en los periféricos en cuanto a las posibilidades concretas de integración y lucha por un pluralismo cultural. En cada caso, la fase histórica y el desarrollo de las fuerzas productivas imponen alianzas sociales y objetivos diferentes.
- Esta distinción se relaciona con otra entre etnias aborígenes y minorías inmigradas; el hecho que estas últimas cuenten con países de referencia cultural y lingüística, incluyendo, en la mayoría de los casos, una extensa industria cultural, plantea estrategias y soluciones muy distintas, a pesar de que los problemas de adquisición y dominio de las lenguas se pueden presentar de una manera muy similar para ambos tipos de minorías.
- El origen cultural no occidental y ágrafo de los grupos indígenas americanos establece una serie de diferencias con la mayor parte de las minorías inmigradas; estas disimilitudes se materializan, entre otros aspectos, en el papel de la lecto-escritura, los métodos de enseñanza y las modalidades de transmisión cultural.

Si la investigación toma en cuenta estas y quizás otras diferencias, puede aprovechar las ricas experiencias en otros contextos socioculturales para apoyar decididamente los programas de educación bilingüe. En el caso de la reforma educativa para los grupos indígenas que se está impulsando en México, la investigación en lingüística aplicada podría partir de las siguientes necesidades inmediatas:

- Faltan, hasta la fecha, investigaciones de diagnóstico sobre las condiciones sociolingüísticas generales y específicas en cada zona indígena para poder proponer estrategias de desarrollo y adecuaciones diferenciadas del curriculum previsto (cf. Hamel, 1986, Weller, 1986, como ejemplo de otro país, cf. INIDE, 1979).
- Se requiere de investigaciones aplicadas que acompañen la puesta en marcha del nuevo curriculum en escuelas piloto o en zonas determinadas (cf. Hamel/Muñoz 1984, González, 1986). Estas investigaciones tendrán que abarcar tanto la evaluación de los proyectos iniciados, como también la elaboración de materiales didácticos, metodologías y alfabetos (cf. Gamallo, 1986, Muñoz/Guillermo/Mena, 1987, Burnaby, 1985).

— Por último se plantea la necesidad de apoyar la formación y actualización de los maestros indígenas bilingües, puesto que el nuevo proyecto de educación los confronta no sólo con exigencias metodológicas radicalmente nuevas (lecto-escritura y contenidos curriculares en L1, enseñanza sistemática del español como L2, etc.), sino también con una revisión a fondo de su estatus, de su orientación hacia la cultura nacional y de su praxis pedagógica y política.

La preservación o incluso revitalización de la lengua y cultura indígena no se resolverá, en última instancia, en la escuela, aunque ésta puede coadyuvar a estos procesos. Dependerá de la capacidad de resistencia étnica que desarrolle el pueblo indígena; y presupone redefinir, desde el conflicto de las "identidades divididas" (Stavenhagen, 1979), el papel de los grupos aborígenes como etnias específicas al interior de la sociedad mexicana, en todos sus aspectos socioeconómicos, políticos y lingüísticos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ANPIBAC (1981) (Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C.), *La ANPIBAC y su devenir político*, Oaxaca, ANPIBAC.
- Angelina Arana de Swadesh, Benjamín Pérez González, et. al., *Las lenguas de México I*. México, INAH, 1975.
- Laurent Aubague, et. al., *Dominación y resistencia lingüística en Oaxaca*, Oaxaca, SEP-UABJO, 1983.
- Jorge Báez, Félix & Amado Rivera Balderas: "La educación bilingüe bicultural: ¿Encrucijada de las lealtades étnicas y los conflictos de clase?", en: Scanlon, Arlene P & Juan Lezama Morfin (eds.) (1982), pp. 449-482.
- Guillermo Bonfil Batalla, "Programa de formación profesional de etnolingüistas", en: *Indigenismo y lingüística*. Documentos del foro "La política del lenguaje en México". Serie Antropológica 35. México: UNAM-IA, 1980, pp. 61-81.
- Pierre Bourdieu, (1977), "L'économie des échanges linguistiques", en: *Langue française*, núm. 34, pp. 17-34.
- Gloria Bravo Ahuja, (1977): *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: El Colegio de México.
- Barbara Burnaby, (ed.) (1985): *Promoting Native writing systems in Canada*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Teresa Carbó, (1984): *Educar desde la cámara de diputados*. México: CIESAS, Ediciones de la Casa Chata.
- Andrew D. Cohen, (1985): "Bilingual education", en: Jim Calce-Murcia, (ed.) (1985): *Beyond basics*. Rowley, Mass.: Newbury House, 167-192.
- James Cummins, (1976): "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses", *Working Papers on Bilingualism*, núm. 9, pp. 1-43.

- James Cummins, (1978): "The cognitive development of children in immersion programs", en: *The Canadian Modern Language Review*, núm. 34, pp. 855-883.
- James Cummins, (1978-1979): "Bilingualism and educational development in Anglophone and minority Francophone groups in Canada", en: *Interchange*, núm. pp. 40-51.
- James Cummins, (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", en: *Review of Educational Research*, vol. 49, núm. 2, pp. 222-251.
- James Cummins, (1979-1980): "The language and culture issue in the education of minority language children", en: *Interchange*, núm. 10, pp. 4, 72-88.
- James Cummins, (1980): "The construct of language proficiency in bilingual education", en: James A. Alatis, (ed.) (1980): *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1980*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 81-103.
- James Cummins, (1981): "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment", en: *Applied Linguistics*, núm. 2, pp. 132-149.
- James Cummins, (1984a): "Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students", en: Charlene Rivera, (ed.) (1984), pp. 2-19.
- James Cummins, (1984): *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters 6.
- Jim Cummins, (1986): "Empowering minority students: A framework for intervention", en: *Harvard Educational Review*, Vol. 56, núm. 1, pp.18-36.
- Charles Ferguson, (1959): "Diglossia", en: *Word*, núm. 15, pp. 325-340.
- Emilia Ferreiro & Ana Teberosky (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Joshua A. Fishman, (1977): "The social science perspective", en: *Bilingual education: Current perspectives. Vol.: Social Sciences*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, pp. 1-52.
- Joshua A. Fishman, (1978): "Positive bilingualism: some overlooked rationales and forefathers", en: James A. Alatis, (ed.) (1978): *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1978*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 42-52.
- José Antonio Flores, (1984): *La interacción verbal de compra-venta en los mercados otomíes*. Cuadernos de la Casa Chata 103. México: CIESAS.
- Víctor Manuel Franco, (1983): *Ideología y discurso económico campesino en comunidades del Valle del Mezquital*. Cuadernos de la Casa Chata 77. México: CIESAS.
- Wassilios Fthenakis, et. al. (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.
- Rafael Gamallo, (1986): "Los límites de la lingüística estructural ante los métodos de enseñanza de las lenguas étnicas", ponencia presentada en el *Seminario Internacional sobre Educación Bilingüe y Bicultural: México, Estados Unidos, Canadá*, SEP, Oaxtepec 2-6 de noviembre 1986.
- Yolanda de la Garza, Judith Kalman & César Makhluf (1982): "Concepto

- de uso y función de la lengua escrita en el Valle del Mezquital", en: Rainer Enrique Hamel & Héctor Muñoz (eds.) (1982), pp. 49-76.
- Fred Genesee, (1976): "The suitability of immersion programs for all children", en: *The Canadian Modern Language Review*, núm. 32, pp. 494-515.
- Fred Genesee, (1984): "On Cummins' theoretical framework", en: Charlene Rivera, (ed.) (1984).
- Utta Von Gleich, (1987): *Latin American approaches to bilingual/bicultural primary education — theory and practice*. Eschborn: GTZ.
- Edgar González, (1986): "El estado actual de la educación bilingüe bicultural en México", ponencia presentada en el *Seminario Internacional sobre Educación Bilingüe y Bicultural: México, Estados Unidos, Canadá*, SEP. Oaxtepec 2-6 noviembre de 1986.
- Josué M. González, (1975): "Coming of age in bilingual/bicultural education: A historical perspective", en: *Inequality in Education*, núm. 19, pp. 5-17.
- Grecso-Universite de Haute-Normandie Rouen (eds.) (1982): *Situations de diglossie. Actes du colloque de Montpellier. Cahiers de linguistique sociale*, núm. 4-5.
- Rainer Enrique Hamel, (1983): "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital", en: *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. especial julio 1983, pp. 37-104.
- Rainer Enrique Hamel, (1984): "Sociocultural conflict and bilingual education — the case of the Otomí indians in Mexico", en: *International Social Science Journal*, núm. 99, pp. 113-128.
- Rainer Enrique Hamel, (1986), *Sprachenkonflikt und Sprachverdrängung in der verbalen Interaktion. Die zweisprachige Kommunikationspraxis der Otomí — Indianer in Mexico*. México y Frankfurt: Tesis doctoral (en prensa).
- Rainer Enrique Hamel & Héctor Muñoz (1981): "Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México", en: *Estudios filológicos*, núm. 16, pp. 127-162.
- Rainer Enrique Hamel & Héctor Muñoz (1982a): "Conflit de diglossie et conscience linguistique dans des communautés indiennes bilingues au Mexique", en: Norbert Dittmar & Brigitte Schlieben-Lange (eds.) (1982): *Die Soziolinguistik in romanischsprachigen Länder — La sociolinguistique dans les pays de langue romane*. Tübingen: Narr, pp. 249-270.
- Rainer Enrique Hamel & Héctor Muñoz (eds.) (1982b): *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México*. Cuadernos de la Casa Chata 65. México: CIESAS.
- Rainer Enrique Hamel & Héctor Muñoz (1983): "Le conflit linguistique dans la Vallée de Mezquital", en: *Langage et Société*, núm. 23, pp. 3-32.
- Rainer Enrique Hamel & Héctor Muñoz (1984): "Pre-proyecto: La adquisición del español oral en escuelas bilingües biculturales". México: CIIS, ms.
- Rainer Enrique Hamel & Héctor Muñoz (1986): "Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí-español en las

- prácticas discursivas y la conciencia lingüística", en: *Estudios Sociológicos*, Vol. 4, núm. 11, pp. 215-240.
- Rainer Enrique Hamel & Héctor Muñoz Cruz, (1987): "La sociolingüística en América Latina: Notas sobre su dependencia y perspectivas", en: Rainer Enrique Hamel, Yolanda Lastra de Suárez & Héctor Muñoz Cruz (eds.) (1987): *Sociolingüística latinoamericana*. Actas del X Congreso Mundial de Sociología, México. México: UNAM-IAA (en prensa).
- Rainer Enrique Hamel & María Teresa Sierra, (1983): "Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes", en: *Boletín de Antropología Americana*, núm. 8, pp. 89-110.
- Josiane F. Hamers & Michel Blanc, (1983): *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.
- Shirley Brice Heath, (1972): *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*. México: INI.
- INIDE, (1979) (Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación): *Diagnóstico sociolingüístico del Área Quechua del Departamento de Puno*. Lima: INIDE.
- Rolf Kjolseth, (1973): "Bilingual education programs in the United States: For assimilation or pluralism?", en: P.R. Turner, (ed.) (1973): *Bilingualism in the Southwest*. Tucson: University of Arizona Press, pp. 3-27.
- Wolfgang Klein, (1986): *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- William Labov, (1966): "Hypercorrection by the lower middle class as a factor in linguistic change", en: William Bright, (ed.) (1966): *Sociolinguistics*. Proceedings of the UCLA Sociolinguistic Conference 1964. The Hague: Mouton, pp. 84-113.
- Wallace E. Lambert, & G. Richard Tucker, (1972): *The bilingual education of children*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Luis Fernando Lara, (1987): "Une politique du langage échouée: la Comisión para la Defensa del Idioma Español du Mexique", en: Jacques Maurais, (ed.) (1987): *L'aménagement linguistique*. Québec: Conseil de la Langue Française (en prensa).
- Gerardo López, (1982a): "Castellanización y práctica pedagógica en escuelas bilingües del Valle del Mezquital", en Arlene P. Scanlon & Juan Lezama Morfin (eds.) (1982), pp. 367-396.
- Gerardo López, (1982b): "Análisis de la reflexividad sobre el proceso de castellanización formal en maestros bilingües del Valle del Mezquital", en: Rainer Enrique Hamel & Héctor Muñoz (eds.), pp. 77-113.
- William F. Mackey, (1972): "A typology of bilingual education", en: Joshua V. Fishman, (ed.) (1972): *Advances in the sociology of language*. Vol. II. The Hague: Mouton, pp. 413-432.
- Jean-Baptiste Marcellesi, (ed.) (1981): *Bilinguisme et diglossie*. *Langages*, núm. 61.
- Héctor Muñoz, (1981): "El conflicto otomi-español como factor de conciencia lingüística", en: Gabriela Coronado de Caballero, Victor Franco & Héctor Muñoz (1981): *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital*. Cuadernos de la Casa Chata 42. México: CIESAS, pp. 83-112.
- Héctor Muñoz, (1983): "¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?", en: *Nueva Antropología*, núm. 22, pp. 25-64.
- Héctor Muñoz, (1984): "Testimonios metalingüísticos de un conflicto in-

- tercultural: ¿Reivindicación o solo representación de la cultura otomí?", *Reporte de Investigación*, núm. 6, UAM-Iztapalapa.
- Héctor Muñoz Cruz, (1986a): "Los indígenas adultos como una pluralidad de sujetos y espacios sociales de la alfabetización bilingüe. Apuntes desde la sociolingüística y lingüística aplicada" Ponencia presentada en la *Reunión Nacional de Alfabetización a Grupos Indígenas*. Instituto Nacional para la Educación de Adultos. Puebla, 13-15 de abril 1986. *Reporte de Investigación*. México: UAM-I.
- Héctor Muñoz Cruz, (1986b): "Fundamentación sociolingüística y perspectivas de una alfabetización bilingüe en comunidades indígenas", ponencia presentada en el *Seminario Internacional sobre Educación Bilingüe y Bicultural: México, Estados Unidos, Canadá*, SEP. Oaxtepec 2-6 de noviembre 1986.
- Héctor Muñoz, (1986c): "Un panorama de los estudios sociolingüísticos sobre etnicidad y constitución de identidades en México", en: *Estudios Sociológicos*, Vol. 4, núm. 11, pp. 281-297.
- Héctor Muñoz Cruz, Alfredo Guillermo & Patricia Mena (1987): *Orientaciones para el alfabetizador mazahua*. México: DIE-INEA.
- Héctor Muñoz, Rainer Enrique Hamel et al. (1980): "Castellanización y conflicto lingüístico", en: *Boletín de Antropología Americana*, núm. 2, pp. 129-146.
- Salomón Nahmad Sitton, (1982): "Indoamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?", en: Arlene P. Scanlon & Juan Lezama Morfin (eds.) (1982), pp. 21-44.
- Eni Pulcinelli Orlandi, (1984a): "Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena", en: *Em aberto*, Brasília, Año 3, núm. 21, pp. 20-29.
- Eni Pu Cinelli Orlandi, (1984b): "Les discours des représentants indiens", ponencia presentada en el *Simposio Internacional 1984: Orwell and the language question*. Paris.
- Talcot Parsons, (1951): *The social system*. New York: The Free Press.
- Christina Bratt Paulston, (1977): "Research viewpoint", en: *Bilingual education: Current Perspectives. Vol. II: Linguistics*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, pp. 87-151.
- Christina Bratt Paulston, (1978): "Bilingual/bicultural education", en: *Review of Research in Education*, núm. 6, pp. 186-228.
- Christina Bratt Paulston, (1980): *Bilingual education. Theories and issues*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Shana Poplack, (1979): "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español", *Centro Working Papers*, núm. 4, New York: Centro de Estudios Puertorriqueños.
- Shana Poplack, (1983): "Intergenerational variation in language use and structure in a bilingual context", en: Charlene Rivera, (ed.) (1983), pp. 42-70.
- Jochen Rehbein, (1985): "Typen bilingualen Unterrichts", en: BAGIV (ed.) (1985): *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Rissen, pp. 246-273.
- Jochen Rehbein, (1986): "Diskurs und Verstehen", en: *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber (en prensa).
- Luis Reyes García, (1982): "Programa de formación profesional en etnolingüística", en: Arlene Patricia Scanlon & Juan Lezama Morfin (eds.) (1982), pp. 269-307.
- Charlene Rivera, (ed.) (1983): *An ethnographic/sociolinguistic appro-*



*ach to language proficiency assessment*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters 8.

- Charlene Rivera, (ed.) (1984): *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters 10.
- Elsie Rockwell, (1986): "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela", en: Elsie Rockwell & Ruth Mercado (eds.) (1986): *La escuela, lugar del trabajo docente*. Descripciones y debates. México: DIE-Cuadernos de Educación, pp. 9-33.
- Nemesio Rodríguez, et. al. (1983): *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. Vol. I y II. México. UNESCO-III.
- Paul Rosier & Wayne Holm (1980): *The Rock Point experience: A longitudinal study of a Navajo school programs (Saad Naaki Bee Na'nitin)*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Arlene P. Scanlon, (1982): "El papel de la antropología en el desarrollo de la educación indígena bilingüe bicultural en México", en: Arlene P. Scanlon & Juan Lezama Morfin (eds.) (1982), pp. 323-348.
- Arlene Patricia Scanlon & Juan Lezama Morfin (eds.) (1982): *México pluricultural*. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural. México SEP/Porrúa.
- SEP (1979) (Secretaría de Educación Pública): *Educación para todos*. México: SEP.
- SEP (1980) (Secretaría de Educación Pública): *Libro para el maestro. Primer grado*. México: SEP.
- SEP (1982) (Secretaría de Educación Pública): *Programa nacional de educación para todos*. Programa de Educación Preescolar Bilingüe y Primaria Bilingüe Bicultural para todos los niños indígenas. *Informe Anual de Labores 1981-1982*. México: DGEI-CONAFE-INI.
- SEP (1985a) (Secretaría de Educación Pública): *Desarrollo de las lenguas indígenas de México (proyecto)*. México: SEP-DGEI.
- SEP (1985b) (Secretaría de Educación Pública): *Estrategia para el desarrollo curricular de la educación indígena*. México: SEP-DGEI.
- SEP (1986) (Secretaría de Educación Pública): *Bases generales para la educación indígena*. México: SEP-DGEI.
- María Teresa Sierra, (1981): "Caracterización socioeconómica y política de las comunidades del Municipio El Cardonal, Valle del Mezquital", en: Héctor Muñoz Cruz, et. al. (1981): *El contexto sociolingüístico de la educación indígena en el Valle del Mezquital*. Informe anual 1980. México: CIESAS, pp. 1-56.
- María Teresa Sierra, (1987a): *Discurso, cultura, poder*. Modalidades sociales y comunicativas de la autoridad en pueblos otomíes del Valle del Mezquital. Pachuca: Gobierno del Estado-CIESAS-CEHINHAC.
- María Teresa Sierra, (1987b): *El ejercicio discursivo de la autoridad en asambleas comunales*. Metodología y análisis del discurso oral. Cuadernos de la Casa Chata 146. México: CIESAS.
- Tove Skutnabb-Kangas, (1978): "Semilingualism and the education of migrant children as a means of reproducing the caste of assembly line workers", en: Norbert Dittmar, Haberland, Skutnabb-Kangas & Teleman (eds.) (1978): *Papers from the First Scandinavian-German Symposium on the Language of Immigrant Workers and their Children, Roskilde*. Rolig-papir 12, Roskilde: Universitets-center, pp. 221-252.
- Tove Skutnabb-Kangas, (1981): "Guest workers or immigrants-different

- ways of reproducing an underclass", en: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 2, núm. 2, pp. 89-115.
- Tove Skutnabb-Kangas, (1982): "Some prerequisites for learning the majority language – a comparison between different conditions" en: *OBST*, núm. 22, pp. 63-95.
- Tove Skutnabb-Kangas, (1984): *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters 7.
- Bernard Spolsky & Patricia Irvine, (1982): "Sociolinguistic aspects of the acceptance of literacy in the vernacular", en: Florence Barkin, Elisabeth A. Brandt & Jacob Ornstein-Galicia (eds.) (1982): *Bilingualism and languages in contact. Spanish, English, and Native American languages*. New York, London: Teachers College, Columbia University, pp. 73-79.
- Rodolfo Stavenhagen, (1979): "México: minorías étnicas y política cultural", en: *Nexos*, núm. 19, pp. 13-123.
- Merril Swain & Sharon Lapkin, (1982): *Evaluating bilingual education. A Canadian case study*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters 2.
- Kelleen Toohey, (1984): "Language proficiency assessment for child second-language learners", en: *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 41, núm. 2, pp. 388-396.
- Kelleen Toohey, (1985a): "Language education for Northern Canadian native students: A case study of Fort Albany, Ontario", en: Juan Cobarrubias (ed.) (1985): *Language policy in Canada: Current issues*. A selection of the proceedings of the papers dealing with language policy issues in Canada at the Conference "Language Policy and Social Problems" held in Curacao, December, 1983. Québec: CIRB-ICRB, pp. 72-80.
- Kelleen Toohey, (1985b): "English as a second language for Native Canadians", en: *Canadian Journal of Education*, Vol. 10, núm. 3, pp. 275-293.
- Pertti Toukomaa & Tove Skutnabb-Kangas, (1977): *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age*. Research report núm. 26, Dept. of Sociology and Social Psychology, University of Tampere.
- Valentina Trillo, (1980): "La metodología para la enseñanza de la expresión oral, lectura y escritura, contemplada en el Libro de Texto Gratuito", en: *Secretaría de Educación Pública* (1980): *Curso de actualización para profesorado bilingüe*. México: SEP.
- Rudolph C. Troike, (1984): "SCALP: Social and cultural aspects of language proficiency", en: Charlene Rivera, (ed.) (1984), pp. 44-54.
- G. Richard Tucker, (1977): "Bilingual education: The linguistic perspective", en: *Current Perspectives*, núm. 2, pp. 1-40.
- Francesc Vallverdu, (1973): *El fet lingüístic com a fet social*. Barcelona: Edicions 62.
- Luis Villoro, (1950): *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: El Colegio de México (2a. edición 1979, México: Ediciones de la Casa Chata).
- Benji WaId, (1984): "A sociolinguistic perspective on Cummins' current framework for relating language proficiency to academic achievement", en: Charlene Rivera, (ed.) (1984), pp. 55-70.
- Georganne Weller, (1986): *Bilingualism and the inroads of the Spanish language into the Montaña Region of the State of Guerrero, Mexico*. Unpublished doctoral dissertation. Washington, D.C.: University of Delaware.

---

**RAINER ENRIQUE HAMEL.** Profesor-investigador en lingüística de la UAM-I., doctorado en lingüística (filología románica) por la Universidad de Frankfurt, Alemania Federal. Sus publicaciones incluyen el libro *Sprachenkonflikt und Sprachverdrängung* (Berna/Nueva York) y numerosos artículos en los campos de la sociolingüística, lingüística pragmática y lingüística aplicada. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1984.

---