

**INGRID JUNG**  
**LUIS ENRIQUE LÓPEZ**  
**(Compiladores)**

# **Abriendo la escuela**

**Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas**



**EDICIONES MORATA, S. L.**  
C/ Mejía Lequerica, 12  
28004 - Madrid - ESPAÑA



**PROEIB-Andes**  
Casilla Postal 6759  
Cochabamba - BOLIVIA



**InWent**  
Tulpenfeld, 5  
D - 53113 Bonn - ALEMANIA

© Ingrid JUNG  
Luis Enrique LÓPEZ

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© de la presente edición:  
EDICIONES MORATA, S. L. (2003)  
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

PROEIB-Andes  
(Programa de Formación en Educación Intercultural  
Bilingüe para los Países Andinos)  
Casilla Postal 6759  
Cochabamba - BOLIVIA

y  
InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH)  
Tulpenfeld, 5  
D-53113 Bonn - ALEMANIA

Derechos reservados  
Depósito Legal: M-47.228-2003  
ISBN: 84-7112-481-5

Compuesto por Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.  
*Printed in Spain* - Impreso en España  
Imprime: ELECE.  
Ilustración de la cubierta por Feliciano Bal Cali. Comapala, Guatemala.

# Contenido

---

|  |     |
|--|-----|
| PROPÓSITO DE LA COLECCIÓN .....  | 9   |
| AUTORES QUE COLABORAN EN ESTA OBRA .....   | 11  |
| INTRODUCCIÓN: <b>Abriendo la escuela: Perspectivas desde el lenguaje</b> , por Ingrid JUNG y Luis Enrique LÓPEZ .....  | 15  |
| <b>CAPÍTULO PRIMERO: La adquisición de lenguas: Una revisión de la literatura con especial referencia al castellano</b> , por Carmen SILVA-CORVALÁN .....  | 23  |
| 1. La adquisición de una L1, 23.—2. La adquisición simultánea de dos primeras lenguas, 28.—3. Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, 31.—Bibliografía, 36.   |     |
| <b>CAPÍTULO II: ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina?</b> , por Luis Enrique LÓPEZ .....   | 39  |
| 1. Introducción, 39.—2. Puntos de partida, 41.—3. Las propuestas programáticas, 46.—4. Los maestros y la enseñanza, 62.—5. Reflexiones finales, 65.—Bibliografía, 69.  |     |
| <b>CAPÍTULO III: El castellano en poblaciones indígenas: Contextos sociolingüísticos y criterios para la enseñanza</b> , por Juan Carlos GODENZZI .....  | 72  |
| 1. Los contextos sociolingüísticos, 73.—2. Un modelo global del lenguaje, 76.—3. Criterios para la enseñanza y el aprendizaje del castellano, 78.—4. Palabras finales, 80.—Bibliografía, 81.   |     |
| <b>CAPÍTULO IV: ¡Atájamele ese llama! La apropiación del castellano en las escuelas bilingües de Puno</b> , por Dora PELLICER y Elsie ROCKWELL .....   | 83  |
| 1. Introducción, 83.—2. Situación sociolingüística de Puno, 86.—3. La estrategia de evaluación de la apropiación del castellano, 88.—4. Los instrumentos de campo, 89.—5. Los criterios para la definición de variables, 91.—6. Las variables contextuales del estudio, 96.—7. Resultados de la evaluación en Puno, 98.—8. Conclusiones, 101. Bibliografía, 103. |     |
| <b>CAPÍTULO V: Lenguaje, lenguas y procesos de enseñanza y aprendizaje</b> , por Ulta VON GLEICH .....   | 105 |
| 1. Introducción, 105.—2. Funciones principales del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje, 107.—3. Conclusiones y recomendaciones, 115.—Bibliografía, 117.  |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>CAPÍTULO VI: “Hay se termina este chiquitito cuentito”: Informe de un estudio piloto comparativo sobre la relación entre el habla y la escritura en el aprendizaje de un segunda lengua</b> , por Luis Enrique LÓPEZ e Ingrid JUNG .....  | 118 |
| 1. La lengua castellana en el entorno rural de Puno, 118.—2. El estudio, 120.—3. Los resultados, 122.—4. Conclusiones, 131.—Bibliografía, 132.   |     |
| <b>CAPÍTULO VII: Los hermanos mayores deciden aprender a escribir. El castellano como segunda lengua en los cursos de profesionalización de Maruámake</b> , por María TRILLOS AMAYA .....  | 135 |
| 1. Desde el corazón del mundo, 135.—2. El universo lingüístico de los Koguis, 136.—3. La adquisición de la lengua escrita, 139.—4. La pedagogía de proyecto: “Los kággabas por los kággabas”, 152.—Bibliografía, 157.  |     |
| <b>CAPÍTULO VIII: La enseñanza de y en quechua en el PEEB</b> , por Nancy H. HORNBERGER .....  | 160 |
| 1. El quechua escrito en el aula, 161.—2. El quechua oral en el aula, 164.—3. Consecuencias para el aprendizaje de los niños, 175.—Bibliografía, 180.  |     |
| <b>CAPÍTULO IX: Consideraciones sobre la enseñanza de y en lengua materna</b> , por Mabel CONDEMARÍN .....   | 182 |
| 1. Introducción, 182.—2. Oralidad y literacidad, 183.—3. Valoración y expansión de la L1, 188.—4. Valoración y utilización del entorno sociocultural, 193.—5. Enfrentamiento de la literacidad, 194.—6. Otros aspectos relacionados con la calidad del aprendizaje de la L1 oral y escrita, 205.—7. Resumen y reflexión, 209.—Bibliografía, 209.         |     |
| <b>CAPÍTULO X: La enseñanza de y en lengua indígena en el marco de la educación indígena en Colombia</b> , por Javier SERRANO .....  | 213 |
| 1. Introducción, 213.—2. Resultados en cuanto a logro académico en L1, 216.—3. La opinión sobre las lenguas en la escuela, 217.—4. El currículo escolar, 220.—5. El tiempo de trabajo en la escuela, 221.—6. Los docentes, 222.—7. La práctica pedagógica, 223.—8. Conclusión, 225.—Bibliografía, 225.   |     |
| <b>CAPÍTULO XI: Métodos comunicativos para la adquisición de un segunda lengua</b> , por Alan N. CRAWFORD y Herminia CADENAS .....   | 227 |
| 1. Introducción, 227.—2. Una perspectiva histórica, 229.—3. Principios fundamentales de los métodos comunicativos, 230.—4. Los métodos comunicativos para la adquisición de la L2, 234.—5. Acceso al currículo troncal oficial utilizando el castellano como L2, 241.—Bibliografía, 245.   |     |
| <b>CAPÍTULO XII: El papel de la lengua materna en la enseñanza: Particularidades en la educación bilingüe</b> , por Rainer Enrique HAMEL .....   | 248 |
| 1. Introducción, 248.—2. Oralidad y escrituralidad, 249.—3. ¿Qué significa el concepto de L1 en situaciones multilingües?, 252.—4. La fundamentación de la enseñanza de y en las lenguas indígenas como lenguas maternas. Debates y argumentaciones, 253.—5. Actividades para el fortalecimiento de la L1, 257.—6. Conclusiones, 258.—Bibliografía, 259. |     |
| <b>OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS</b> .....  | 261 |

## CAPÍTULO XII

Hamel, R. E. 2003. El papel de la lengua materna en la enseñanza: particularidades en la educación bilingüe. En *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, editado por Luis Enrique López e Ingrid Jung, 248-260. Madrid: Editorial Morata.

# El papel de la lengua materna en la enseñanza: Particularidades en la educación bilingüe<sup>1</sup>

Por Rainer Enrique HAMEL

## 1. Introducción

El uso, desarrollo y las funciones de la lengua materna (L1) representan un aspecto clave, quizás el más relevante, en cualquier sistema de educación bilingüe en condiciones de asimetría sociocultural. Es necesario distinguir entre modelos que reflejan diferentes objetivos sociopolíticos, como la sumersión, transición, preservación, revitalización o el resguardo (*shelter*) de la L1 subordinada. Unos se insertan en las estrategias de desarrollo etnolingüístico de pueblos indígenas o minorías inmigrantes; otros las contravienen, y expresan —o por lo menos implican— filosofías educativas y paradigmas diversos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como punto de partida cabe señalar que la existencia de un bilingüismo —o monolingüismo subordinado— en la comunidad educativa incide en todos los aspectos de la enseñanza: la lectoescritura, las matemáticas y las demás materias. Aun los programas monolingües, de sumersión o inmersión, se ven determinados por la presencia de más de una lengua en el contexto social de los educandos. Una de las principales falacias de los programas de transición rápida consiste precisamente en la presuposición de que los alumnos bilingües podrán seguir con éxito los programas monolingües ofrecidos a la población mayoritaria a partir de un umbral mínimo de dominio de la lengua nacional. Los fracasos escolares generalizados y una cantidad abrumadora de estudios demuestran la inviabilidad de una estrategia educativa semejante. Por otro lado, existen sin duda determinados procesos psicolingüísticos y cognitivos en el desarrollo infantil y la adquisición de conocimientos que obedecen a patrones muy generales, probablemente universales. Cómo éstos se ven afectados por diferentes contextos lingüísticos, culturales y sociales es materia de arduos debates.

<sup>1</sup> Este trabajo es un comentario al texto de Mabel CONDEMARÍN incluido en este volumen.

Más que comentar el texto de Mabel CONDEMARÍN, me propongo revisar y ampliar algunos de los postulados reseñados por ella sobre el tema a la luz de la temática específica de este seminario; es decir, el aprendizaje de y en la L1 en contextos bilingües. Debemos preguntarnos cuáles de los resultados científicos sobre el desarrollo de la L1 y la adquisición de la lectoescritura en contextos monolingües pueden ser útiles para nuestros propósitos. Cuáles de los debates educativos y de las propuestas monolingües o bilingües que provienen de los países industrializados se pueden trasladar, adaptar y transformar para la educación indígena. Y qué propuestas originales existen o habrá que crear a partir de la especificidad de las realidades indígenas en cada país o región.

En su trabajo, Mabel CONDEMARÍN realiza un extenso análisis de la bibliografía sobre los procesos de adquisición y desarrollo de la lectoescritura; abarca una amplia gama de estudios a lo largo de tres décadas, provenientes en general de la psicolingüística. Siguiendo la tradición anglosajona que reseña, coloca en el centro de su argumentación el concepto de *literacy* y su relación con la oralidad<sup>2</sup>. Basándose en los ya clásicos autores GOODY y ONG, justifica la expansión y apropiación de la escrituralidad tanto por parte de las sociedades ágrafas como de los sujetos iletrados. En su parte propositiva, resume los principales debates psicolingüísticos sobre los procesos de adquisición de la lectoescritura y las propuestas educativas que emanan de éstas. Y elabora una serie de propuestas para la enseñanza de la L1<sup>3</sup>.

## 2. Oralidad y escrituralidad

En el debate sobre la escritura surgió un nuevo concepto, el de *literacy* (escrituralidad), que Mabel CONDEMARÍN reseña. Se nutre de fuentes filosóficas y antropológicas y confluye con una posición cada vez más crítica de las diversas disciplinas que estudian la enseñanza y adquisición de la lectoescritura (psicología, lingüística, pedagogía) basándose en conceptos demasiado estrechos y técnicos que predominaban en el campo en las décadas anteriores. Lo novedoso del con-

---

<sup>2</sup> Traduce el concepto de *literacy*, que no tiene equivalente en castellano, como "literacidad", es decir, como préstamo con asimilación morfológica (ver también el uso de "literaridad" por MIGNOLO 1991). En mis trabajos prefiero usar el neologismo "escrituralidad", por razones etimológicas y para evitar las connotaciones que el término "literacidad" puede despertar en castellano con la "alta" literatura.

<sup>3</sup> Habría que mencionar, aunque sea de paso, que hoy en día parece imposible discutir los temas de la lectoescritura, escrituralidad o educación en general, sin tomar en cuenta el enorme impacto de los medios de comunicación de masas, en su esencia medios audiovisuales de transmisión de información diferida que prescinden del uso de la escritura (por ejemplo, sus efectos para la población indígena: desplazamiento y preservación de las lenguas indígenas). Hasta el momento, el uso masivo de la computadora, incluso por niños en la educación elemental, contribuye sin duda a difundir la alfabetización y nuevos tipos de escrituralidad. No habría que olvidar, sin embargo, que los avances vertiginosos de la investigación sobre el reconocimiento de la voz en los últimos años nos colocan en el umbral de la producción y venta masiva de computadoras interactivas, esencialmente audiovisuales. Queda por ver si estas transformaciones abrirán nuevos espacios en las esferas de poder para los iletrados. De todos modos, las innovaciones cada vez más dinámicas nos enfrentan con retos sociales y educativos que están vinculados, entre otras cosas, con la relación cambiante entre oralidad y escrituralidad.

cepto de escrituralidad es su amplitud y su capacidad integradora de diversos componentes. Como un bien social y cultural, rebasa de lejos el espacio reducido de la escritura misma o de una técnica de alfabetización; se refiere más bien al conjunto de prácticas, conocimientos y saberes relacionados con la escritura que en los países occidentales (y en algunos saberes orientales) se desarrollaron durante los últimos 6.000 años, especialmente en Mesopotamia, desde donde transitó, transformándose en cada paso, hacia Grecia, Roma y Europa en su conjunto. Esta conceptualización es tan fundamental, que el mismo término de oralidad sería inconcebible sin la existencia de la escrituralidad, así como históricamente el concepto de fonema no hubiera podido surgir sin la existencia previa del concepto de letra.

Los estudios fundadores ponen de relieve el enorme impacto y la transformación de las sociedades provocado por el desarrollo o la introducción de la escrituralidad. De ahí el planteamiento de la "great divide hypothesis", que opone radicalmente la oralidad y la escrituralidad y que asigna un considerable espacio autónomo a esta última. Autores como GOODY, ONG y OLSON, representantes del llamado modelo autonómico de la escritura, sostienen que la escritura es potencialmente un modo autónomo de comunicación (GOODY, 1968: 40), y que con ella el lenguaje adquiere la facultad de una representación independiente del significado (OLSON, 1991)<sup>4</sup>. Mabel CONDEMARÍN expone detenidamente las grandes ventajas que, según esta corriente, tiene para una sociedad ágrafa la apropiación de la escrituralidad (dimensión filogenética), o para el individuo la adquisición de la lectoescritura (dimensión ontogenética). Para la discusión de la apropiación de la escrituralidad —tanto en su dimensión filogenética como ontogenética— en contextos de poblaciones indígenas bilingües, surge una serie de temas que requieren de un examen más detenido.

Entre ellos rescatamos dos para nuestro debate que han causado controversias importantes en torno a los efectos que causó la introducción de la escrituralidad en sociedades tradicionalmente ágrafas: por un lado, se ha llegado a percibir una sobregeneralización de la división entre oralidad y escritura; por el otro, se han sobrevalorado las bondades de la escrituralidad, sin tomar en cuenta de manera suficiente los efectos negativos, de disrupción cultural, que ha provocado su introducción en muchas sociedades sin escritura.

La hipótesis de la "gran división" surgió y desarrolló sus conceptos básicos a partir de un estudio casi exclusivo de la tradición occidental; tomó como punto de partida la Grecia clásica y desconoció otras experiencias. Incluso en esta tradición se ha visto, sin embargo, que las oposiciones iniciales eran quizás demasiado tajantes y que en el desarrollo de la escrituralidad en Occidente siempre existieron formas intermedias, transiciones múltiples entre oralidad y escritura y flujos permanentes entre los polos. Además, se hallan funciones en el universo comunicativo de toda sociedad, como la formalidad y formalización, que pueden ser ejercidas tanto por modos orales como escritos. Por esta razón, algunos autores prefieren hablar más bien de un continuum entre oralidad y escritura en vez de una dicotomía (HORNBERGER, 1989), o remiten a distinciones más profundas entre modos de expresión que a su vez engloban la oralidad y la escrituralidad (SCHLIEBEN-LANGE, 1983).

<sup>4</sup> Ver, sin embargo, la retracción o matización de GOODY (1987).

Por esta razón, diversos estudios antropológicos realizados en sociedades no occidentales cuestionan la dicotomía tajante entre oralidad y escrituralidad. Revelan, por ejemplo, que en muchas sociedades ágrafas existen oposiciones al interior del lenguaje oral que son comparables con aquellas entre oralidad y escrituralidad en las sociedades letradas: entre variedades cotidianas y rituales<sup>5</sup>, entre usos contextuales y descontextualizados<sup>6</sup>. Estas investigaciones nos llevan a cuestionar otro pilar de la hipótesis mencionada, aquel que atribuye las profundas transformaciones que vivieron las sociedades occidentales desde la Edad Media casi exclusivamente al desarrollo de la escritura.

En la hipótesis de la gran división, fue justamente esta fundamentación la que llevó a resaltar sin matices las bondades absolutas que conllevaría la adopción de la escrituralidad, sin considerar las profundas rupturas y la destrucción de culturas que ésta ha causado en los procesos de colonización. Una de las consecuencias de mayor envergadura se expresó en el sustento científico e ideológico que le proporcionó la hipótesis mencionada a las campañas generalizadas y masivas de alfabetización en sociedades ágrafas que se refleja en la posición que por lo general adoptan los grandes agentes de la alfabetización como la UNESCO y el Banco Mundial.

No es el caso negar la relevancia de la escrituralidad y de otras tecnologías occidentales para las sociedades ágrafas. En su mayoría, las críticas e investigaciones mencionadas plantean más bien la necesidad de proporcionar condiciones para que las sociedades ágrafas, o componentes de ellas, puedan apropiarse de la escrituralidad como recurso e integrarla a su propia cultura, sin por ello tener que abandonar su identidad cultural y verse obligadas a asimilarse a la cultura dominante.

La introducción de la escrituralidad y sus técnicas en sociedades ágrafas coincide en muchos casos con situaciones de bi- o multilingüismo. Es decir, no se trata solamente de apropiarse de una nueva modalidad del lenguaje en un sentido abstracto, sino de tomar decisiones específicas sobre cuáles de las lenguas disponibles escoger para los usos de la escritura en general y para la educación y alfabetización en particular. Por esta razón, la discusión en torno al papel de la L1 tiene que relacionar las experiencias y resultados de las investigaciones psicolingüísticas y pedagógicas con los debates políticos, socioculturales y sociolingüísticos en las sociedades multiculturales.

---

<sup>5</sup> Así surgió la metáfora de que toda sociedad tiene una "lengua dominguera" ("langue de dimanche", BLANCHE-BENVENISTE, 1982) y que ésta puede ser marcada por diversos recursos lingüísticos y pragmáticos que no requieren de la escritura, pero que cumplen funciones similares a ella.

<sup>6</sup> Paralelamente, las investigaciones psicolingüísticas y de lingüística aplicada en el campo de la educación monolingüe y bilingüe (SKUTNABB-KANGAS, 1984, CUMMINS, 1989) mostraron que la principal oposición entre diferentes componentes [usos y funciones] del lenguaje no coincide con la oposición entre lo oral y lo escrito, sino que atraviesa ambas modalidades: se refieren al continuum entre usos descontextualizados, cognitivamente exigentes, por un lado, y usos contextualizados, de menor exigencia cognitiva, por el otro (ver punto 4).

### 3. ¿Qué significa el concepto de L1 en situaciones multilingües?

En situaciones de bi- o multilingüismo, el concepto de L1 requiere de una mayor diferenciación, ya que las lenguas subordinadas existen siempre en relación con las lenguas dominantes. No es lo mismo tener como L1 el inglés en los EE.UU., el castellano en Chile o el mandarín en China, que ser hablante nativo del hñähñü, mapudungu o bretón.

La definición misma de lo que constituye la L1 (¿lengua de la madre?) pierde su carácter obvio y se torna difusa en muchos contextos bi- o multilingües complejos. Por un lado, cuando los miembros de una familia bilingüe no hablan la misma lengua de origen se producen cuadros complejos de predominio y competencia en los niños. No es necesariamente la lengua de la madre la que se desarrolla como la “más fuerte”. Por el otro, la L1 también puede variar según el criterio y las circunstancias de adquisición y uso en la vida de los sujetos (SKUT-NABB-KANGAS, 1990: 9).

#### Distintos criterios para la definición de la lengua materna (L1)

| Criterios                            | Definición  |
|--------------------------------------|---|
| 1. Origen                            | La lengua que se aprendió primero (¿y si son dos?)  |
| 2. Identificación interna<br>externa | La lengua con la cual el hablante se identifica (primordialmente)<br>La lengua con la cual los otros identifican a un hablante como hablante nativo |
| 3. Competencia                       | La lengua que el hablante conoce/domina mejor   |
| 4. Función                           | La lengua que se usa más  |

Según la definición que se adopte, la L1 de una persona puede variar, puede cambiar en el transcurso de su vida o la persona puede tener varias lenguas maternas. Cada una de estas definiciones contiene implicaciones sociales y políticas específicas.

Las definiciones basadas en la función o competencia abren las puertas a todo tipo de opresión y lingüicismo, ya que justificarían una decisión de la autoridad educativa en cuanto al programa de estudios que podría ser contraria a la voluntad del educando o de su comunidad. Como sucede frecuentemente en los EE.UU., el psicólogo educativo coloca a cada alumno bilingüe en un programa determinado según una prueba somera de dominio del inglés. Y en América Latina resulta bastante difícil pugnar por una educación bilingüe cuando los niños indígenas ya hablan mejor el castellano que la lengua de sus antepasados.

Las definiciones que se sustentan en una combinación de origen y autoidentificación, en cambio, son las que más probablemente respeten los derechos

lingüísticos de personas pertenecientes a minorías lingüísticas (ver PHILLIPSON, RANNUT y SKUTNABB-KANGAS, 1994, HAMEL, 1995), puesto que toman en cuenta el derecho del sujeto a identificarse con el grupo lingüístico de su preferencia y la voluntad del grupo de escoger la educación en su lengua de origen. Estas decisiones, sin embargo, pueden estar reñidas con las condiciones psicolingüísticas cuando la lengua que el sujeto define como su L1 no es su lengua “más fuerte”, lo que a su vez tendría implicaciones pedagógicas para establecer los programas más apropiados.

#### **4. La fundamentación de la enseñanza de y en las lenguas indígenas como lenguas maternas. Debates y argumentaciones**

Desde una perspectiva psicolingüística existen muchas y buenas razones para abogar por la enseñanza en la L1 de los alumnos. Los argumentos que expone Mabel CONDEMARÍN se sustentan fundamentalmente en investigaciones realizadas con niños monolingües. En contextos multilingües, estos resultados tendrán que revisarse a la luz de la presencia de dos o más lenguas.

No es posible resumir aquí los debates que se han desarrollado en torno al uso de las lenguas (maternas y segundas) en la educación indígena (ver LÓPEZ, 1995a, MOYA, 1996, la bibliografía en HAMEL, 1993). Me concentraré en un brevísimo esbozo de aquellos aspectos que conciernen directamente a la problemática del uso de la lengua. Esta discusión tiene por lo menos dos dimensiones: una, de orden sociopolítico y cultural, se refiere al papel de la educación para el desplazamiento o la preservación, revitalización y expansión de las lenguas y culturas; la otra, de orden psicolingüístico y educativo [cognitivo], se refiere a las modalidades de adquisición, desarrollo y uso conflictivo o coordinado de dos lenguas en contextos de asimetría social.

Sin lugar a dudas, la enseñanza extensiva y sostenida en L1 ha sido la excepción, más que la regla, en la historia de los diversos programas de educación para minorías etnolingüísticas subordinadas. Existen poderosas fuerzas políticas, culturales y educativas que se oponen a programas arraigados en las lenguas y culturas de aquéllas. En algunos casos, se niega explícitamente la legitimidad de la preservación lingüística como objetivo escolar, como sucedió con la educación indígena en el pasado y como ocurre cada vez más con los inmigrantes en los países industrializados (VALDÉS, 1995, ZENTELLA, 1995). En otros, se aduce la inviabilidad o la inconveniencia de la enseñanza en la L1. Los argumentos de mayor difusión se basan en una concepción del monolingüismo como forma normal y objetivo anhelado de homogeneización en los Estados nacionales. Abogan por la transición a la lengua nacional y sostienen que el desarrollo equilibrado de dos lenguas es incompatible con el aprovechamiento escolar: la preservación de la L1 minoritaria operaría, según esta hipótesis, en detrimento de la adquisición de la lengua nacional y de las principales competencias escolares. Esta posición coincide con diversos debates educativos que toman como punto de partida el —real o supuesto— “fracaso escolar” de los alumnos provenientes de minorías lingüísticas, que se manifiesta en un bajo rendimiento en las materias de

mayor relevancia cognitiva (lectoescritura y matemática) en la lengua dominante. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que este fracaso se define exclusivamente en términos de los objetivos educativos de la sociedad nacional, y en muchos casos se compara la población educativa bilingüe con la que es monolingüe en la lengua nacional, sin considerar las diferencias fundamentales entre las competencias monolingües y bilingües (ver la crítica a esta posición en VALDÉS, 1995, VALDÉS y FIGUEROA, 1994, ZENTELLA, 1995).

Pasemos una rápida revista de los principales argumentos que proponen como solución la transición acelerada y la enseñanza de los principales contenidos curriculares en la lengua dominante.

- a) Un argumento económico, supuestamente “práctico” y muy difundido, sostiene que en las lenguas nacionales ya existen la tecnología, los materiales y los usos sociales de la escritura; por lo tanto, conviene alfabetizar en ellas; además sería muy costoso desarrollar materiales, currículos, etc., en cada una de las lenguas minoritarias.
- b) Un argumento político y educativo plantea como objetivo prioritario garantizar al niño de una minoría etnolingüística el acceso a la educación superior y al mercado de trabajo de la sociedad nacional; es decir, la enseñanza en la lengua nacional le ofrecería la anhelada igualdad de oportunidades.
- c) Desde una posición filosófica y antropológica jerarquizante se arguye que existen lenguas (más) universales (que otras) y que son más apropiadas para transmitir contenidos universales como la lectoescritura y las matemáticas (teoría de inclusión cultural). A las lenguas aborígenes se les reservaría un espacio para enseñar “contenidos culturales”, folclore, historia étnica.
- d) Existen por último argumentos psicolingüísticos que abogan por la enseñanza en la L2: como la lectoescritura y las matemáticas constituyen habilidades cognitivamente exigentes y descontextualizadas, éstas se pueden adquirir exitosamente en cualquier lengua (L1 o L2) y transferir a la otra en caso necesario. Toman como modelo los programas de inmersión en la L2 que han mostrado su eficiencia con alumnos de clase media, inmersos en una lengua no dominante, para proponerlos también para niños de minorías o grupos etnolingüísticos subordinados. Esta propuesta no contempla, sin embargo, que la situación socioeconómica de los alumnos, que a su vez incide en la valoración de las lenguas, es determinante. Así, un programa de inmersión que produce un bilingüismo enriquecedor con alumnos del grupo dominante se transforma fácilmente en uno de sumersión con alumnos de minorías subordinadas (ver GENESEE, 1987).

Si bien estos argumentos han sido refutados en sus fundamentaciones y generalizaciones, continúan circulando con mucho vigor entre educadores, políticos y padres de familia. Afortunadamente, en América Latina han perdido fuerza en favor de una convicción cada vez más generalizada que reconoce la legitimidad histórica de una educación intercultural bilingüe.

En los últimos decenios, una de las principales reivindicaciones de los movimientos indígenas e inmigrantes ha sido la de exigir una educación basada en la

alfabetización y el desarrollo de los principales contenidos escolares, por lo menos durante la educación primaria, en y a través de la L1 de los alumnos. Esta propuesta refuta la lógica fundamental de los argumentos anteriores que, de diversas maneras, construyen una incompatibilidad insuperable entre el uso y la preservación de la lengua ancestral y el éxito escolar en la sociedad nacional. Por el contrario, sostiene que el bajo rendimiento escolar se debe precisamente al hecho de que no se utilice la L1 de los alumnos y que el programa propuesto puede combinar ventajas en las dos dimensiones mencionadas, o sea, alcanzar niveles altos o al menos aceptables en el aprovechamiento escolar y contribuir al mismo tiempo al fortalecimiento social e individual de las lenguas subordinadas.

A la vieja postura que —apoyada en la antropología cultural de su época— postula la alfabetización en L1 en contextos bilingües, tal como fue sancionada en la conferencia sobre el uso de las lenguas vernáculas de la UNESCO en 1953, se añadió en los años ochenta una propuesta que pretende proporcionar una fundamentación psicolingüística a este reclamo. Este modelo teórico, asociado a los nombres de Tove SKUTNABB-KANGAS (1984) y Jim CUMMINS (1984, 1989, 1994), se basa en muchos de los argumentos psicolingüísticos expuestos por CONDEMARÍN. Le agrega, para situaciones de bilingüismo, una distinción fundamental entre dos tipos de habilidades cualitativamente diferentes que se desarrollan y se consolidan en distintas etapas del proceso de adquisición: por un lado, las habilidades comunicativas cotidianas, contextualizadas, de baja exigencia cognitiva, se adquieren relativamente rápido, al comienzo del proceso de adquisición de una L2; por el otro, las habilidades descontextualizadas, cognitivamente exigentes, como la lectura, la escritura y la matemática, que forman el núcleo de toda enseñanza primaria formal, corresponden a una fase mucho más tardía de adquisición y aprendizaje. Estas habilidades académicas en L1 y L2 son interdependientes, es decir, son manifestaciones de una proficiencia común subyacente (ver SKUTNABB-KANGAS, 1984). Por esta razón, son transferibles de una lengua a otra sin mayores dificultades, siempre y cuando prevalezcan condiciones educativas y socio-culturales favorables.

La investigación mostró que, en muchos casos, las deficiencias escolares se producen por una discontinuidad en el desarrollo de la L1 y las habilidades descontextualizadas, cognitivamente exigentes. Por esta razón, es de fundamental importancia impulsar al máximo este tipo de habilidades (alfabetización y matemática) en la L1 durante un tiempo prolongado, sobre todo cuando prevalecen condiciones de asimetría sociocultural entre L1 y L2. Un programa de este tipo puede producir efectos positivos acumulados a mediano plazo en las habilidades académicas en general y en el dominio de la L2 en particular. El estancamiento de las habilidades académico-cognoscitivas en L1, por el contrario, tal como se observa en muchos programas de educación indígena, lleva habitualmente a un reducido desarrollo general de la proficiencia común subyacente. El prolongado proceso de adquisición de las habilidades cognitivamente exigentes explica por qué sólo los programas de larga duración consiguen superar los efectos negativos iniciales de muchos programas bilingües, y llegan a desencadenar los efectos positivos que se acumulan a largo plazo.

Esta propuesta tuvo una aceptación muy notable, y comenzó a influir en varios programas en países industrializados durante los años ochenta. También encontró un cierto eco en algunos países latinoamericanos, puesto que coincidía

con las reivindicaciones indígenas mencionadas. Si bien un cúmulo significativo de experiencias e investigaciones revela la viabilidad de este tipo de programas en determinados contextos favorables, tanto en los países industrializados (CUMMINS, 1989, DICK y McCARTY, 1997) como en América Latina (LÓPEZ, 1995b, varios en HORNBERGER, 1997), persisten muchas resistencias, y las hipótesis básicas se han visto debilitadas por una serie de críticas y por los resultados de otras investigaciones. Así, la introducción relativamente tardía en la L2, primero de las habilidades audio-orales y después de la lectoescritura, no sólo encuentra una oposición en las políticas educativas dominantes, sino también en investigaciones que han demostrado, entre otras cosas, que en ciertos contextos se puede transferir o incluso adquirir la lectoescritura en una L2 que el alumno todavía no domina oralmente (ver un resumen en FRANCIS, 1992). Sin embargo, se mantiene en pie su postulado básico: que el desarrollo sostenido y prolongado de las habilidades académicas en la L1 puede conducir a un mejor aprovechamiento educativo en general.

En los últimos años, el centro de la discusión se ha desplazado de un enfoque predominantemente psicolingüístico a una preocupación interdisciplinaria que da mayor peso a la integración de aspectos sociolingüísticos, culturales y pedagógicos<sup>7</sup>. Existe una mayor conciencia de que no hay un solo factor o modelo que explique el éxito o fracaso de un programa educativo. El mismo CUMMINS (1989) replanteó sus hipótesis, criticadas en su momento por su excesiva orientación psicolingüística (RIVERA, ed., 1984), e integró elementos relacionados con el poder y con nuevas orientaciones pedagógicas en su propuesta de educación bilingüe. El debate resaltó la necesidad de transferir importantes espacios de poder (*empowerment*), de toma de decisión, a los mismos alumnos, padres de familia y a la comunidad etnolingüística; abogó por una escrituralidad crítica (*critical literacy*), por el aprendizaje cooperativo y por un enfoque de procesos en la adquisición de la lectoescritura. Se ha visto, por ejemplo, que el involucramiento de toda la comunidad etnolingüística en los quehaceres educativos lleva casi siempre a un mejor rendimiento escolar, y que es más importante que ciertos aspectos del modelo lingüístico y pedagógico.

En este contexto, las actividades pedagógicas que propone Mabel CONDEMARÍN adquieren una gran relevancia. Trasladadas al contexto de la educación indígena bilingüe, se insertan en un debate, quizás una paradoja, que está ocupando un lugar cada vez más significativo en la búsqueda de nuevos modelos. Por un lado, es evidente que la educación indígena en todo el continente sufre el perjuicio de modelos y prácticas pedagógicas obsoletos: la enseñanza frontal, la repetición y memorización, el A E I O U; en fin, todo ese concepto bancario de la educación que Paulo FREIRE criticó desde hace tanto tiempo. Estas prácticas, que los mismos maestros indígenas reproducen, no tienen nada que ver con la cultura indígena; representan malas tradiciones occidentales impuestas a una educación pauperizada y de ínfima calidad. Muchos pedagogos e investigadores subrayan la importancia fundamental de modernizar la pedagogía, de introducir

<sup>7</sup> La bibliografía es sumamente extensa. Consúltense, a modo de ejemplo, las diversas contribuciones en las revistas *Pueblos indígenas y educación*, y *Anthropology & Education Quarterly* y *Stairs* (ed. 1994).

nuevas prácticas, enfoques holísticos de lectoescritura (*whole language approach*), el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la enseñanza centrada en el alumno y la alumna (ver FERREIRO, 1997). Estas propuestas, que luchan por su aceptación en los países industrializados, representan las innovaciones más avanzadas basadas en la cultura occidental.

Por otro lado, la propuesta de interculturalidad, emblema programático de muchos proyectos de reforma en la educación indígena, requiere de la integración de prácticas, tradiciones y patrones culturales indígenas de socialización al currículo escolar. Esta necesidad se plantea no sólo por razones puramente pedagógicas; es decir, para reducir el llamado *mismatch* (la discontinuidad entre la cultura de la casa y la de la escuela), que se considera como una barrera para el aprovechamiento escolar. También, y más importante, apunta a consolidar y desarrollar la cultura indígena en la escuela como punto de partida de toda educación<sup>8</sup>, para que se haga realidad el objetivo estratégico de que los pueblos indígenas se apropien de su sistema educativo. Al margen de las enormes dificultades que implica la realización de tal proyecto (ver MOYA, 1996), cabe preguntarse si acaso nos encontramos frente a una modernización del conflicto intercultural: refuerzo de la cultura indígena en el aula y al mismo tiempo actualización de las estrategias pedagógicas occidentales. ¿O existe la posibilidad de que surja, también en la escuela, una nueva cultura híbrida, característica de nuestro continente (GARCÍA CANCLINI, 1989), a partir de la negociación cultural (ver STAIRS, 1994), que permita crear una nueva cultura escolar que integre —no oponga— elementos de ambas culturas?

## 5. Actividades para el fortalecimiento de la L1

Es en el contexto del debate anterior donde habrá que revisar las actividades que propone Mabel CONDEMARÍN para el fortalecimiento de la L1. Además, sería necesario añadir una serie de medidas que rebasan el aula y que se refieren específicamente a la vigorización de lenguas subordinadas en una situación de bilingüismo socialmente asimétrico.

Las técnicas y procedimientos pedagógicos mencionados han dado buenos resultados para preparar y fomentar el desarrollo de la lectoescritura en el aula de los países occidentales y con las poblaciones dominantes en América Latina. Muchas de estas técnicas son explícita o implícitamente consideradas universales, ya que se suponen intrínsecas a las actividades cognitivas y motivacionales relacionadas con la lectoescritura. Habrá que someter a prueba el grado de universalidad y aplicabilidad concreta de estos procedimientos para su introducción,

<sup>8</sup> Nota de los compiladores: Consúltense la primera definición de interculturalidad en el ámbito latinoamericano de MONSONYI y RENGIFO (1983: pág. 212): "La educación intercultural bilingüe tendrá, como punto de partida, a las lenguas y culturas de las respectivas etnias, las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando —en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva— todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para su formación integral... No hablamos de educación bicultural porque la cultura del educando seguirá siendo una sola, la misma cultura indígena ampliada según las nuevas necesidades..."

adaptación y apropiación en la educación indígena. Y habrá que revisar en cada caso hasta qué punto son compatibles y se integran con los procedimientos pedagógicos que provienen de las culturas indígenas.

En el ámbito sociolingüístico, el fortalecimiento de la lengua indígena requiere de una estabilización en sus dominios tradicionales (particularmente la transmisión intergeneracional), que son de vital importancia para la preservación o revitalización de una lengua subordinada (ver FISHMAN, 1991); además, habrá que buscar la recuperación de dominios perdidos (públicos, oficiales, intercomunales, etc.), y la expansión a nuevos campos (nuevos eventos públicos, administración, educación, medios de comunicación) que son de gran relevancia para la modernización de las culturas indígenas y su articulación con la sociedad nacional.

En esta perspectiva habrá que contemplar el desarrollo y la extensión lingüística y social de la lengua indígena (*Sprachausbau*), que se refiere a la estandarización (normalización), por un lado, y a la movilización de recursos sociales, culturales, cognitivos, discursivos y pedagógicos (socialización) de la cultura indígena, por el otro, para ser utilizados en la educación formal. ¿Cuáles son las prácticas culturales más arraigadas en este campo, y cómo se las podría adaptar para usarlas en la educación indígena? En relación con la lectoescritura se plantea la necesidad de ubicar espacios y lugares de producción y circulación de la escritura (ver HAMEL, 1996) para desarrollar estrategias de expansión de la escrituralidad en lengua indígena.

Desde la perspectiva de la antropología cognitiva, se trata de ubicar, por un lado, los usos formales, solemnes, rituales, generalmente descontextualizados de la lengua indígena, que potencialmente forman parte del campo de la escrituralidad, aunque sean orales.

Desde una perspectiva psicolingüística, hay que identificar las actividades lingüístico-discursivas y cognitivas arraigadas en la cultura indígena que constituyan buenos antecedentes del desarrollo de la lectoescritura:

- utilizar el lenguaje oral en forma descontextualizada como en narraciones extensas;
- describir y nombrar eventos y objetos, y proporcionar información;
- desarrollar debates y discusiones, dar y seguir instrucciones orales sin (mayor) apoyo contextual.

Se ha visto que estas actividades de uso descontextualizado y cognitivamente exigente del lenguaje preparan, apoyan y contextualizan el éxito en la adquisición de la lectoescritura, puesto que tienen muchos en común con el campo de la escrituralidad.

## 6. Conclusiones

Como técnica de conocimiento, como práctica de comunicación, como saber social y cultural y como instrumento de resistencia, la L1 se ubica en el centro de los conflictos lingüísticos y culturales en que se encuentran inmersos los pueblos indígenas, cada uno en su modo específico. La L1 forma parte de las estructuras lingüísticas, de las esferas discursivas y de los modelos culturales en contacto y

conflicto. Sin lugar a dudas, la "conquista de la escritura" (ver OPAN-Operação Anchieta, 1989) constituye hoy en día un objetivo central para los pueblos indígenas. La apropiación de esta tecnología cultural, tanto en su L1 como en la lengua nacional de cada país, tendrá que recorrer un largo camino. Para que estos procesos puedan culminar en el fortalecimiento y la ampliación de las culturas originarias será necesario que se redefina la relación entre oralidad y escrituralidad, los ámbitos de cada modalidad de las lenguas, y que se extiendan los espacios de la escritura. En el campo educativo habrá que establecer una nueva relación entre las culturas para que un conjunto de técnicas lingüísticas y pedagógicas relacionadas con el uso y la adquisición de la lectoescritura puedan integrarse y aprovecharse a fin de cumplir el deseo que formula Mabel CONDEMARÍN: que los niños y niñas indígenas "disfruten de la alegría que reporta el poder de la literacidad".

## Bibliografía

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1982): "La escritura del lenguaje dominguero", en E. FERREIRO y M. GÓMEZ PALACIO (eds.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México D.F.: Siglo XXI, págs. 247-270.
- CUMMINS, J. (1984): "Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students", en Ch. RIVERA (ed.): *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon: Multilingual Matters. págs. 2-19.
- (1989): *Empowering Minority Students*, Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- (1992): "Bilingual education and English immersion: The Ramirez Report in theoretical perspective", en *Bilingual Research Journal*, 16, 1-2, págs. 91-104.
- (1994): "The discourse of disinformation: the debate on bilingual education and language rights in the United States", en T. SKUTNABB-KANGAS y R. PHILLIPSON (eds.): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlín: Mouton de Gruyter, páginas 159-177.
- DICK, G. S. y T. MCCARTY (1997): "Reclaiming Navajo: Language renewal in an American indian community school", en N. HORNBERGER (ed.): *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning From the Bottom up*, Berlín: Mouton de Gruyter, págs. 69-94.
- FERREIRO, E. (1997): *Alfabetización. Teoría y práctica*, México D.F.: Siglo XXI.
- FISHMAN, J. A. (1991): *Reversing Language Shift*, Clevedon: Multilingual Matters.
- FRANCIS, N. (1992): "Procesos de lecto-escritura en segunda lengua: Resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del Valle del Mezquital (México)", en *Lectura y vida*, 14 (4), págs. 31-39.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1989): *Culturas híbridas*, México, D.F.: Grijalbo.
- GENESE, F. (1987): *Learning Through Two Languages*, Cambridge, MA: Newbury House.
- GOODY, J. (1968): *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1977): *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1987): *The Interface Between the Written and the Oral*, Cambridge: Cambridge University Press.
- y WATT, I. (1963): "The consequences of literacy", en *Contemporary Studies in Society and History*, 5, págs. 304-345.
- HAMEL, R. E. (1993): "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción", en R. E. HAMEL (ed.): *Políticas del lenguaje*, América Latina, Iztapalapa 29, México D.F.: UAM, páginas 5-39.

- HAMEL, R. E. (1995): "Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas", en R. E. HAMEL (ed.): *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*, *Alteridades*, 10, págs. 11-23.
- (1996): "The inroads of literacy in the Hñañú communities in central Mexico" en *Vernacular Literacy in Nonmainstream Communities*, *International Journal of the Sociology of Language*, 119, págs. 13-42.
- HORNBERGER, N. (1989): "Continua of biliteracy", en *Review of Educational Research*, 59, 3, págs. 271-296.
- (1997) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning From the Bottom up*, Berlín: Mouton de Gruyter.
- LÓPEZ, L. E. (1995a): *La educación en áreas indígenas de América Latina*. Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya.
- (1995b): "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües" en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 34, N.º 99, páginas 27-62.
- MIGNOLO, W. (1991) "Literaridad y colonización: un caso de semiosis colonial", en *Syc*, 2, Buenos Aires, págs. 91-118.
- MONSONYI, E. y RENGIFO, F. (1983): "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe", en N. RODRÍGUEZ, y cols. (eds.): *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, México: UNESCO-III, págs. 209-230.
- MOYA, R. (1996): *Desde el aula bilingüe*, Quetzaltenango, Guatemala: PEMBI.
- OLSON, D. R. (1991): "Literacy as metalinguistic activity", en D. R. OLSON y N. TORRANCE (eds.): *Literacy and Orality*, Cambridge: Cambridge University Press, págs. 251-270.
- OPAN / OPERAÇÃO ANCHIETA (ed.) (1989): *A conquista da escrita*, São Paulo: Iluminuras.
- PHILLIPSON, R., M. RANNUT y T. SKUTNABB-KANGAS (eds.) (1994): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlín: Mouton de Gruyter, págs. 1-22.
- RIVERA, Ch. (ed.) (1984): *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SCHLIEBE-LANGE, B. (1983): *Traditionen des Sprechens*, Stuttgart: Kohlhammer.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1984): *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*, Clevedon: Multilingual Matters.
- (1990): *Language, Literacy and Minorities*, Londres: The Minority Rights Group.
- STAIRS, A. (ed.) (1994): "Negotiating the culture of indigenous schools", en *Peabody Journal of Education*, 69, 2.
- VALDÉS, G. (1995): "Derechos lingüísticos en los Estados Unidos: la política lingüística en una época antiinmigrante", en R. E. HAMEL (ed.): "Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales", en *Alteridades*, 10, págs. 11-23.
- VALDÉS, G. y R. FIGUEROA (1994): *Bilingualism and Testing. A Special Case of Bias*, Norwood, N. J.: Ablex.
- ZENTELLA, A. C. (1995): "La hispanofobia del movimiento 'Inglés oficial' en los Estados Unidos por la oficialización del inglés", en R. E. HAMEL (ed.): "Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales", en *Alteridades*, 10, págs. 55-65.