

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

SECCIÓN TEMÁTICA

Educación intercultural

2004.1

VOLUMEN IX NÚMERO 20



La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es una publicación del
CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC

San Lorenzo de Almagro núm. 116
Arboledas del Sur, CP 14376, México, DF
T 56 03 78 52 • 56 03 79 68

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* está incluida en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT; en el Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); en la base de datos Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (CAMEX); en la base de datos Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (CLASE); y en el Directorio de Publicaciones Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX)

La revista está disponible en acceso libre en la página:
<http://www.comie.org.mx/revista.htm>
Incluye traducciones de los artículos de investigación al inglés

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* agradece a la Universidad Autónoma Metropolitana el apoyo económico otorgado para su publicación.

© Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios del COMIE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Para la reproducción total o parcial de los artículos se requiere autorización por escrito del Comité Editorial.

Editor responsable:
Eduardo Weiss / eweiss@mail.cinvestav.mx
Secretaría Técnica:
Elsa Naccarella / ideogram@prodigy.net.mx

Edición:
Grupo Ideograma Editores

Diseño gráfico:
Iván Ávalos

Formación tipográfica e impresión:
Composición y Negativos Don José
Ganaderos 251, colonia Valle del Sur, CP 09819, México, DF

Distribución:
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC

Certificado de Licitud de Contenido: en trámite. Certificado de Licitud de Título: en trámite. Reserva de derechos al uso exclusivo del título 04-2001-082817124100-102.

ISSN: 1405-6666

Tiraje: 1 400 ejemplares. Se terminó de imprimir en mayo de 2004.

ÍNDICE

EDITORIAL

- Buscando mejoras en la revista 5
Eduardo Weiss

INVESTIGACIÓN TEMÁTICA

- La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación* 9
Coordina y presenta: *Sylvia Schmelkes*

- Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural 15
Antonio Bolívar

- Hacia una memoria argumental sobre la educación 39
intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte
Jesús Aguilar Nery

- De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. 61
La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México
Sonia García Segura

- ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda 83
lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena
Rainer Enrique Hamel et al.

- Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. 109
La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas
Antonio Saldivar Moreno et al.

- Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. 129
Experiencias infantiles innovadoras
Rossana Podestá Siri

RESEÑA TEMÁTICA

- Multiculturalismo, interculturalidad y educación:* 151
una aproximación antropológica, de Gunter Dietz
María Bertely Busquets

- Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y los niños* 153
nabuas de México a través de sus propias letras y dibujos, de Rossana Podestá
María Bertely Busquets

INVESTIGACIÓN TEMÁTICA

Trabajo docente y subjetividad magisterial

En las redes de la profesión. Resignificando el trabajo docente 159

María de Fátima Barbosa Abdalla

Cambios en la organización del trabajo docente. 183

Consecuencias para los profesores

Dalila A. Oliveira et al.

INVESTIGACIÓN

Análisis de los materiales instruccionales de ciencias naturales. 199

Sus implicaciones en los cursos nacionales de actualización

Fernando Flores et al.

APORTE DE DISCUSIÓN

Diseño de páginas web para ambientes virtuales de aprendizaje 229

Rosa Miriam Ponce Mezay y Mario Farías Elino

RESEÑA

Supporting communities of practice. 235

A survey of community-oriented technologies, de Etienne Wenger

Manuel Juárez Pacheco

INFORMACIÓN

Próximos temas y convocatorias 245

Protocolo para colaboradores 248

¿QUÉ HACEMOS CON LA CASTILLA?

La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena

RAINER ENRIQUE HAMEL / MARÍA BRUMM / ANTONIO CARRILLO AVELAR /

ELISA LONCON / RAFAEL NIETO / ELÍAS SILVA CASTELLÓN

Resumen:

Se revisa brevemente la “castellanización” en la educación indígena en México durante los últimos 25 años, que no ha cumplido con sus promesas de enseñar con eficiencia la lengua nacional. En la mayoría de las escuelas de este sistema continúa una práctica de transición rápida al español que contribuye a desplazar las lenguas indígenas, a pesar de los resultados negativos. Analiza los principios psicolingüísticos de un currículo bilingüe alternativo, de preservación lingüística y cultural, que parte de una interdependencia entre L1 y L2 en el desarrollo de las habilidades cognitivamente exigentes, lo que sugiere una alfabetización en la L1 como base para una transferencia de estas habilidades a la L2. Resume los resultados de una investigación realizada en escuelas indígenas de Hidalgo y Michoacán que comprueban la validez de la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua “más fuerte” de los alumnos, indígena o español. Describe finalmente un

Los autores pertenecen al proyecto “Comunidad indígena-educación intercultural bilingüe (CI-EIB)”, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que se desarrolla desde 1998 en Hidalgo y Michoacán. Rainer Enrique Hamel (UAM-I, DF) es director del proyecto, lingüista y antropólogo; María Brumm, es lingüista y profesora de lenguas en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH, Morelia); Antonio Carrillo Avelar, es subdirector, pedagogo y antropólogo (UPN-Ajusco, DF); Elisa Loncon, maestra mapuche chilena, lingüista y pedagoga en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB, DF); Rafael Nieto, es lingüista y maestro en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, DF); Elías Silva Castellón, es maestro p'urhepecha, maestría en Desarrollo educativo UPN-Ajusco y Centro de Estudios e Investigaciones Educativas en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM, Morelia). Todas las gráficas son propiedad de Rainer Enrique Hamel y se reproducen aquí con su permiso. El proyecto contó con financiamiento del Conacyt entre 1998 y 2001; en 2003 obtuvo un financiamiento de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB-SEP, México) y de la Fundación Ford (2003-2005). Contamos también con el apoyo institucional de la DGEI del gobierno federal y de la Dirección de Educación Indígena (DEI) del gobierno de Michoacán. Agradecemos los comentarios muy valiosos de Norbert Francis a una primera versión de este texto.

Rainer Hamel es profesor-investigador del Departamento de Antropología, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa ce: ehamel@xanum.uam.mx

proyecto de investigación-acción en curso que colabora de manera novedosa con un conjunto de docentes indígenas en el desarrollo de un programa de enseñanza del español como segunda lengua, como componente de un currículo intercultural bilingüe en escuelas p'urhepechas.

Abstract:

The paper briefly reviews the Hispanicization of indigenous education in Mexico during the past twenty-five years. The effort has not fulfilled its promise to teach the national language efficiently. Ongoing practice in most indigenous schools dictates a rapid transition to Spanish that contributes to the displacement of indigenous languages, in spite of negative results. This article analyzes the psycholinguistic principles of an alternative bilingual curriculum of linguistic and cultural preservation based on the interdependence of L1 and L2 in the development of cognitively demanding skills. Literacy teaching in L1 is recommended in order to transfer these skills to L2. The article summarizes the results of a study carried out in indigenous schools in the states of Hidalgo and Michoacán that prove the validity of teaching literacy skills in students' "stronger" language, whether an indigenous language or Spanish. A description is given of a current research project and course of action that cooperate in a novel manner with a group of indigenous teachers in developing a program for teaching Spanish as a second language, as a component of the bilingual intercultural curriculum in P'urhepecha schools.

Palabras clave: Educación indígena, educación bilingüe, alfabetización, formación de profesores, diseño curricular, México.

Key words: indigenous populations, intercultural education, literacy, teacher education, curriculum design, Mexico.

Maestra: ...la novia... lleva... un traje... blanco

Alumnos (coro): ...la novia... lleva... un traje... blanco

Maestro: ¿Cómo es la pelota? ...la pelota es blanca, ¿cómo es?

Alumnos (coro): ...??? ...¡blanca!

(grabado en un salón de pre-escolar indígena hñähñús, Valle del Mezquital, 1979).

Introducción

A sí "castellanizaban" maestras y maestros indígenas hace 25 años en los grados de pre-escolar hñähñú del Valle del Mezquital, como en muchas otras escuelas indígenas en el país. Usaban un libro sencillo y magnífico, los *Juegos para aprender español* de Mauricio Swadesh. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), recién creada en 1978, impulsaba un programa de transición al español. Como éste no funcionaba bien, se introdujo en 1979 un año pre-escolar que se llamó oficialmente de "castellanización", es decir, de enseñanza del español oral. La idea fue que, al cabo de un año, los niños indígenas hablaran el suficiente español para

seguir íntegramente los cursos de la primaria –incluyendo la alfabetización y los libros de texto gratuitos– en igualdad de condiciones con los demás niños mexicanos. Cuando mucho, los maestros bilingües seguirían usando la lengua indígena como auxiliar de enseñanza –cumpliendo una “función muleta” como decíamos en aquellos años– mientras fuera necesario. En aquel entonces, todavía pocos pensaban en libros de texto y una enseñanza en y a través de la lengua indígena, aunque Salomón Nahmad, primer director de la DGEI, nos comentaba en varias oportunidades que quería promover un cambio radical y, en sus escritos, denunciaba la educación tradicional castellanizadora como cercana al etnocidio (Nahmad, 1982).

En este texto abordaremos el tema de la enseñanza del español como segunda lengua (L2), tomando como punto de partida las prácticas de “castellanización” que constituyen, hasta la fecha, el modelo más recurrente en la educación indígena mexicana, aunque ya no se le llame con ese nombre. Analizaremos cuáles son los problemas y defectos estructurales de ese modelo a partir de varios estudios realizados durante los últimos 25 años y una revisión de los debates teóricos actuales. Presentaremos, enseguida, un currículo de preservación lingüística y afirmación cultural, diametralmente opuesto al anterior, que está desarrollando un conjunto de profesores indígenas en dos escuelas primarias p’urhepechas en Michoacán desde 1995 como proyecto escolar propio. Nuestro análisis se basa en un estudio que realizamos entre 1998 y 2001 (Hamel-Ibáñez, 2000; Hamel, 2001). Veremos cuáles son los aciertos y problemas que surgen en la enseñanza del español en un currículo que se sustenta íntegramente en la lengua indígena; y reportaremos nuestra experiencia de un segundo proyecto en curso, en que estamos trabajando como equipo Comunidad indígena-educación intercultural bilingüe (CI-EIB) durante el año escolar 2003-2004 con el grupo docente de estas escuelas para mejorar la enseñanza del español, junto con el desarrollo de la lecto-escritura en lengua indígena. Estamos ensayando un enfoque de aula-taller que integra, de un modo bastante novedoso, la capacitación, el desarrollo curricular y la práctica docente. Nuestro trabajo conjunto tiene el objetivo de llegar a crear las bases para un currículo plenamente bilingüe e intercultural.¹

La castellanización como programa de sumersión y transición al español
Hoy sabemos que el programa de castellanización que se inició hace 25 años no funcionó y que, en realidad, no podía funcionar tal como se plan-

teó. Muy pronto la “castellanización”, que en un inicio se consideró como un valor positivo ya que le abriría el acceso al español y a la cultura nacional a los niños indígenas, cayó en descrédito, y esto por dos razones fundamentales.

En primer lugar, porque se identificó cada vez más con un proyecto escolar que, más allá de enseñar el español, apuntaba al desplazamiento y la exclusión de las lenguas indígenas y a la asimilación a la cultura nacional. Este modelo entró en una crisis política porque se tornaba incompatible con la nueva relación que los Estados en América Latina comenzaban a establecer con los pueblos indígenas desde los años ochenta. Por lo menos en sus objetivos declarados y sus bases legales, hoy la educación indígena apoya la preservación y el desarrollo de las culturas y lenguas indias en la mayoría de los países latinoamericanos, sobre la base de una modalidad de interculturalidad y de bilingüismo coordinado.

En segundo lugar, la castellanización se desprestigió porque no cumplió con su promesa, su objetivo declarado era enseñar eficientemente el español en un tiempo breve para impartir los contenidos escolares a través de él. De hecho los alumnos que no tenían acceso al español por la vía extra-escolar seguían sin aprender satisfactoriamente la lengua nacional y el aprovechamiento escolar continuaba siendo bajísimo.

Obviamente, los malos resultados tenían que ver con el modelo excluyente y la negación de la cultura propia, como se observa no sólo en México y el resto de América Latina, sino también en programas similares que se aplican en África (e. g. Prah, 2001; Akoha, 2001; Hovens, 2002), Estados Unidos (Cummins, 2000) o Europa (Skutnabb-Kangas y Cummins, 1988).

Ante la abrumadora evidencia científica con que contamos hoy, es imposible negar que la primera lengua juegue un papel primordial para la adquisición de una segunda y de las principales competencias académicas (Hamel, 2003), como veremos más adelante. Además, a diferencia de diversas concepciones populares, la adquisición de una L2 no se desarrolló de la misma manera que la de la lengua materna. Una vez pasada la “edad crítica” que permite la adquisición de varias lenguas como maternas, la adquisición de una L2 no avanza de una manera natural y espontánea como lo hace la lengua materna (Ellis, 1998; Genesee, 1987).

Como lo indican las más diversas investigaciones en diferentes países, la adquisición plena de una segunda lengua, particularmente en condi-

ciones de asimetría lingüística y marginación socioeconómica de los alumnos, constituye un proceso largo que ni siquiera concluye al terminar los seis años de educación primaria.

En el caso mexicano se mostró claramente esta evidencia: no era suficiente, como se pensaba al inicio, impartir un año de aprendizaje del español en el grado pre-escolar.² El proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2 en la educación indígena tenía que continuar por lo menos durante toda la primaria, pero nunca se diseñaron ni se aplicaron materiales y programas coherentes para lograr este objetivo;³ tampoco se capacitó a los maestros indígenas en los métodos de enseñanza de una L2. En el caso de las escuelas indígenas que intentaban enseñar el conjunto del currículo incluyendo la lecto-escritura en español a niños que sabían poco o nada de esa lengua, vimos además que se producía un conflicto entre el objetivo oficial: la alfabetización y el objetivo necesario: el aprendizaje del español como segunda lengua en su conjunto, de modo que ninguno se lograba satisfactoriamente (Hamel, 1988).

La castellanización descrita representa programas de sumersión o de transición rápida, basados en una concepción de bilingüismo substractivo:⁴ donde entra el español tiene que ceder la lengua indígena. Si quieres aprender bien la castilla, se les decía a los alumnos y padres de familia, tienes que dejar atrás tu “dialecto”. Esta supuesta disyuntiva o incompatibilidad entre lenguas y culturas pertenece al campo de las ideologías del monolingüismo que, si bien muy arraigadas, carecen de todo sustento científico o histórico (Crawford, 2000; Cummins, 2000).

Por el contrario, han sido un fracaso los programas que intentaron enseñar las habilidades y conocimientos cognitivamente exigentes en y a través de una segunda lengua dominante que desconocen los alumnos provenientes de grupos etnolingüísticos subordinados –en México, en el resto de América Latina y en Estados Unidos. En cambio, cuando se incluye la enseñanza de porciones significativas de los objetivos cognitivamente exigentes y descontextualizados –sobre todo la lecto-escritura, la argumentación y generalización, las matemáticas– en la L1 de los alumnos, los programas producen normalmente efectos acumulativos positivos para el desarrollo de esas habilidades tanto en la L1 como en la L2, la lengua nacional.

En su gran mayoría, las investigaciones realizadas en diversas partes del mundo (Cummins, 2000; Francis, 2003; Francis-Hamel, 1992; Hamel,

2000 y 2004; y López, 1998) llegan a las siguientes conclusiones y recomendaciones para la educación intercultural bilingüe (cuadro 1):

CUADRO 1

Principios psicolingüísticos de la educación intercultural bilingüe

- Mientras mejor se enseñen las materias y competencias difíciles, cognitivamente exigentes, en su propia lengua (su lengua más "fuerte", L1) a niños de poblaciones etnolingüísticas subordinadas, mejor se aprenden los contenidos escolares fundamentales en su conjunto;
- mientras mejor se enseña la lecto-escritura en la L1, mejor se podrán transferir estas habilidades a la lengua nacional, una vez que los alumnos hayan alcanzado el nivel umbral necesario en ella; todo lo que se aprende en una lengua puede usarse en la otra;
- mientras mejor se incorporen las tradiciones cognitivas de la cosmovisión y pedagogía indígenas al currículo escolar, más probabilidades tienen los alumnos de llegar a un aprovechamiento escolar a largo plazo;
- mientras con más aplomo se profundice, se afiance y se fortalezca la identidad étnica de los alumnos a través del conocimiento y aprecio de su cultura, mejores herramientas van forjando para apropiarse de la cultura nacional y universal, sus conocimientos y tecnologías.

La interdependencia entre L1 y L2 en un currículo bilingüe

Ya hemos visto que la enseñanza de una segunda lengua, el tema de nuestro trabajo, no se puede tratar de manera aislada. Toda actividad pedagógica como la enseñanza de una materia específica depende del currículo en su conjunto y de sus enfoques. Esto se torna más evidente en el caso de las lenguas, ya que no representan materias como cualquier otra: son actividades transversales que tienen la función de desarrollar competencias y habilidades cognitivas como núcleo de todo el currículo. Por esta razón, no podemos discutir cómo y qué se enseña en la segunda lengua si no tomamos en cuenta lo que pasa con la materna.

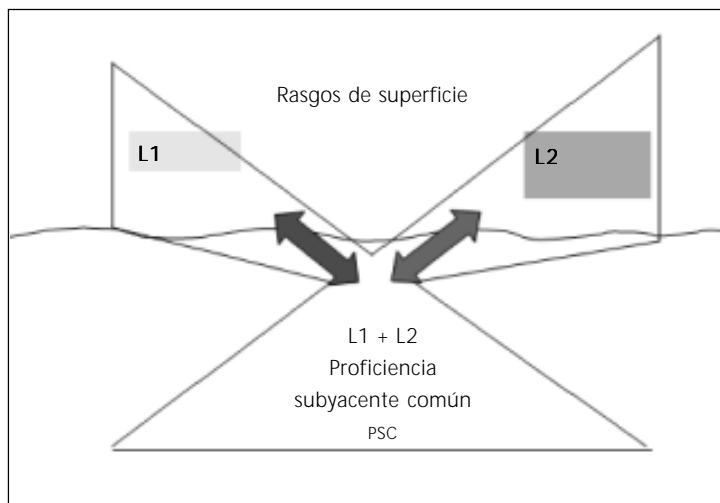
Para entender la interdependencia compleja entre las lenguas en los procesos de aprendizaje bilingüe tenemos que apropiarnos de algunos principios teóricos de la psicolingüística moderna del bilingüismo. Resulta fundamental una distinción entre dos componentes o módulos del lenguaje que, si bien son interdependientes, guardan una cierta autonomía entre sí. Por un lado, se encuentran las prácticas interactivas altamente apoyadas por su contexto inmediato como las conversaciones

cotidianas; por el otro, las actividades lingüístico-académicas que usan un lenguaje con menor apoyo contextual y plantean exigencias cognitivas mayores que las primeras. La comprensión de la lectura, la escritura, la abstracción y generalización, y ciertas áreas de las matemáticas pertenecen a este segundo campo del lenguaje (Cummins, 2000).⁵

En el cuadro 2 observamos un esquema que representa, en la forma de un témpano o iceberg estilizado, el aparato psicolingüístico de una persona bilingüe.⁶ Las dos puntas que sobresalen a la superficie simbolizan las dos lenguas; están separadas, ya que ellas se distinguen en la mayoría de sus rasgos lingüísticos (e. g. el p'urhepecha como L1 y el español como L2). Debajo del agua, sin embargo, escondido de nuestra vista, se ubica la parte más importante del iceberg, la proficiencia subyacente común (PSC) que comparten ambas lenguas en su mayor parte. Una de las tareas principales de la escuela consiste en la construcción de la PSC, a la cual deben subordinarse muchos objetivos secundarios como ciertos detalles de la gramática, la ortografía o la fonología en L2. La PSC puede, en principio, alimentarse desde cualquiera de las lenguas presentes, siempre y cuando el alumno haya alcanzado el nivel umbral suficiente de dominio en cada una de ellas. En el

CUADRO 2

*Interdependencia lingüística entre L1 y L2**



* Basado en Cummins, 1980, 2000

cuadro 2 las dos lenguas tienen más o menos el mismo tamaño y existen canales anchos entre cada una de ellas y la PSC. Las flechas, también de buen tamaño, representan los procesos de construcción de la PSC que, como vemos, puede iniciarse, en principio, desde cualquiera de ellas.

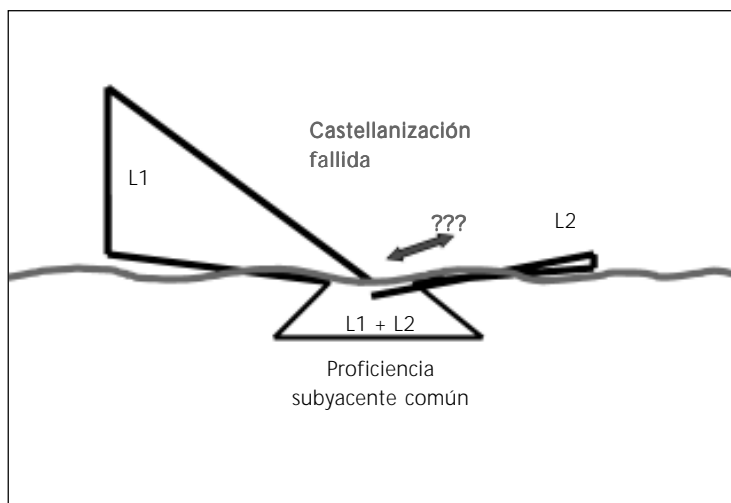
Una de las ventajas fundamentales de un currículo de educación bilingüe bien organizado consiste en la transferencia de las competencias, habilidades y contenidos de una lengua a otra. Todo lo que se aprende en una lengua puede, en principio, usarse en la otra.

Toda persona se alfabetiza una sola vez en su vida –una vez adquirida esta competencia cognitiva compleja, se puede transferir a una nueva lengua haciendo uso de la mayor parte de las estrategias aprendidas. Lo nuevo será otra ortografía y, seguramente, una organización diferente del texto. No obstante, lo fundamental de la “escrituralidad”⁷ –la cultura de lo escrito– se comparte. Por el contrario, un currículo que no integra social y cognitivamente las lenguas, duplica funciones, crea contradicciones entre sus componentes y está destinado a un bajo rendimiento.

El cuadro 3 nos representa el caso de una persona casi monolingüe en su lengua materna (L1), digamos un niño indígena que ingresa a los seis

CUADRO 3

Castellanización fallida

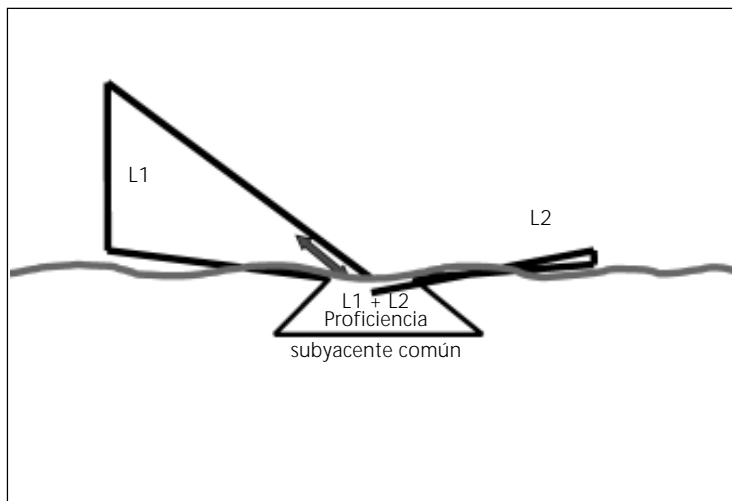


años a la escuela. Su segunda lengua, el español, es casi inexistente en ese momento. Ahora entendemos por qué la “castellanización” fracasa casi inevitablemente: el programa intenta alfabetizar, es decir, construir una proficiencia cognitivo-académica, a partir de una lengua que no está desarrollada.⁸ El canal entre la L2 y el espacio subyacente está cerrado y la flecha no puede pasar conocimientos hacia la PSC. En cambio, entre la L1 y la PSC existe un canal bastante ancho que no se aprovecha, ya que no hay ninguna flecha que represente una construcción de conocimientos.

En el cuadro 4 observamos el mismo perfil de alumno. Esta vez se usa el canal y la flecha de la L1 para desarrollar las competencias cognitivas de la lecto-escritura y otras materias; se enseña el español como L2 comenzando con la oralidad. De tal suerte, la alfabetización y el impulso de contenidos curriculares en la lengua materna, paralelos a la introducción de la L2 como tal, podrán producir un efecto positivo acumulado a mediano plazo para el desarrollo de la lecto-escritura en L2, ya que en este caso el alumno podrá activar una serie de estrategias de transferencia de L1 a L2.

CUADRO 4

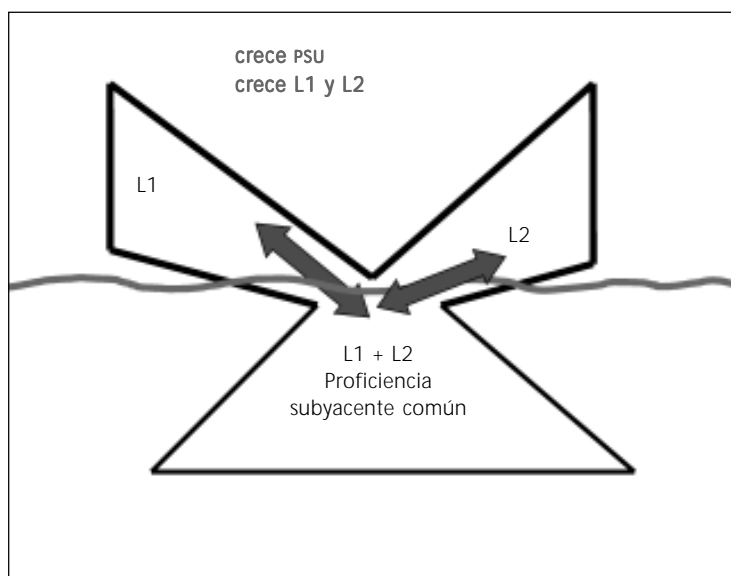
Alfabetización exitosa en L1, transferencia a L2



Apenas tenga una base mínimamente suficiente en el español, podrá desenvolver también la PSC a través de su segunda lengua. Un currículo tal, bien organizado y enseñado con buena metodología y materiales en contextos significativos, abre perspectivas de éxito para que los alumnos, al concluir su primaria, lleguen a un bilingüismo aditivo y coordinado –aunque posiblemente no equilibrado– en las cuatro habilidades (comprender, hablar, leer, escribir) de sus dos lenguas (cuadro 5).

CUADRO 5

Un currículo intercultural bilingüe



El cuadro 6 compara las principales características de un programa de castellanización, es decir, de sumersión o transición rápida, con las de un programa de enseñanza del español como L2 en el contexto de un currículo intercultural bilingüe.

A primera vista, ambos programas parecen hacer lo mismo: enseñar el español a quienes no lo saben. Observamos, sin embargo, que existen diferencias fundamentales en la concepción, los objetivos, los métodos y los resultados.

C U A D R O 6

Castellanización y enseñanza de una segunda lengua

Castellanización

Programas de sumersión o transición rápida

Objetivo:

- Bilingüismo substractivo, transición a la lengua y cultura nacional
- Enseñanza del español (L2) sin tomar en cuenta la lengua materna que se considera un obstáculo
- Desarrollo de la proficiencia cognitiva y académica exclusivamente en L2

Resultados probables:

- Bajo rendimiento en lecto-escritura y otras habilidades académicas en L2
- Desarrollo de un bilingüismo substractivo:
- Desplazamiento y sustitución de la lengua indígena materna (L1)
- Asimilación a la cultura nacional
- Empobrecimiento y pérdida de la cultura indígena propia

Enseñanza L2 (EIB)

Programas de preservación lingüística y desarrollo intercultural

Objetivo:

- Bilingüismo aditivo y coordinado en una perspectiva intercultural y enriquecedora
- Enseñanza del español partiendo de la enseñanza de la lecto-escritura en L1 y del pleno desarrollo de los conocimientos escolares en ella
- Transferencia de competencias cognitivas y académicas de L1 a L2

Resultados probables:

- Rendimiento bueno en lecto-escritura y otras habilidades académicas en L1 y L2
- Desarrollo de un bilingüismo aditivo:
- Preservación y crecimiento de la lengua indígena materna (L1) y aprendizaje pleno de la L2
- Preservación y fortalecimiento de la cultura indígena propia y conocimiento de la cultura nacional a partir de la primera (interculturalidad)

La enseñanza del español como L2 en un currículo intercultural bilingüe: de la práctica a la teoría y de vuelta al salón de clase

En lo que sigue, nos centraremos en la enseñanza del español como L2 en escuelas que impulsan un currículo intercultural bilingüe y dejaremos de lado los contextos de castellanización. Tomaremos como base el trabajo de investigación-acción que estamos desarrollando desde 1998 con el equipo CI-EIB en varias escuelas p'urhepechas de la Meseta Tarasca (Hamel e Ibáñez, 2000; Hamel, 2001; Bernabé, 2004; Carrillo Avelar, 2004; y Silva 2004). En un primer estudio longitudinal que realizamos entre 1998 y 2001, pudimos conocer muy de cerca el currículo de facto que se desarrolla día a día en las aulas, los aciertos y dificultades en la labor de los maestros, y las soluciones e interrogantes que se presentan.

Elaboramos, además, una batería de 10 pruebas en ambas lenguas para conocer el desarrollo lingüístico de los alumnos, particularmente de la

lecto-escritura. En las escuelas de Michoacán se aplicaron más de 1 500 de un total de 3 500. Las pruebas, que reflejan un alto grado de confiabilidad (entre 0.85 y 0.97 en la escala de Crombach), muestran niveles de proficiencia en la lectura y escritura en ambas lenguas en las dos escuelas que son significativamente superiores a las de una tercera escuela castellanizadora con un perfil sociolingüístico similar (Hamel, 2001 y en prensa). Estos resultados confirman de manera contundente los modelos y las hipótesis discutidas anteriormente.

Las escuela primaria indígena “Miguel Hidalgo” de San Isidro, cuyos alumnos son en su gran mayoría monolingües en p’urhepecha al ingresar a la escuela, inició un proyecto escolar propio en 1995 que rompió radicalmente con su práctica castellanizadora anterior. Pocos años después se sumó la escuela “Benito Juárez” de la comunidad vecina de Uringuitiro. La lengua p’urhepecha constituye el núcleo del currículo, ya que todas las materias se enseñan en la L1 de los alumnos y el español se introduce como L2. Para enseñar en esta modalidad, los maestros y maestras tuvieron que enfrentar grandes retos: diseñar sus planes y programas a partir del currículo oficial, elaborar una gran cantidad de materiales didácticos para cada una de las materias y desarrollar técnicas de enseñanza propias. Quizás lo más difícil fue aprender de manera más o menos autodidacta a leer, escribir y enseñar el conjunto de materias en su propia lengua (ver Alonso *et al.*, 2000 y 2001). Impresionan la dinámica escolar, la alegría y participación activa de los alumnos. A diferencia de la gran mayoría de las escuelas indígenas en el país, la lengua indígena –no el español– constituye la legítima de la escuela y de casi todas las interacciones entre sus miembros. El p’urhepecha no tiene que pedir permiso para pasar, está en su casa. Y los alumnos viven la magnífica experiencia de conocer primero el alfabeto de su propia lengua, como natural y básico. Más tarde aprenderán que existe otro alfabeto, el del español, que difiere del suyo propio en algunas letras. Emprenden la aventura de la lecto-escritura en la lengua que les es más familiar y conocida. Este currículo diseñado y aplicado por iniciativa propia del equipo docente constituye, sin lugar a duda, un caso excepcional no sólo en México, sino en toda América Latina.

En su fase actual de trabajo (2003-2005), el equipo CI-EIB interviene a petición de las dos escuelas para atender tres áreas problemáticas en el programa escolar: las metodologías de la enseñanza en general, el desarrollo de la lecto-escritura en L1 y la enseñanza del español como L2. Nos

centraremos en este último tema. Nuestro estudio anterior mostró que, en términos generales, la enseñanza de la lecto-escritura en L1 funcionaba relativamente bien, pero que con la enseñanza del español como L2 –tanto oral como escrito– persistían problemas importantes. El análisis detenido de esta problemática nos llevó a identificar las razones del funcionamiento deficiente, subyacentes a las prácticas pedagógicas. En la actualidad estamos elaborando soluciones junto con los docentes a partir de sus propias prácticas educativas y sus propuestas.

El punto de partida, ¿el español llega solo o hay que enseñarlo? La práctica de la traducción permanente

Hasta 2001 los maestros no habían identificado la enseñanza del español L2 como una tarea específica, conceptualmente diferenciada de los demás objetivos escolares, que requiere de una metodología propia. Como casi todos los profesores indígenas del país carecen de una formación específica que les permita identificar las necesidades de adquisición de la L2 (diagnóstico de niveles de competencia, programar una progresión lingüística, etcétera) y desarrollar las actividades de enseñanza correspondientes. Por esta razón, no existió hasta hace poco tiempo una enseñanza sistemática del español como L2. El español lo usaban de vez en cuando, principalmente para leer los textos en los libros oficiales y a la hora de traducir conceptos e instrucciones de una lengua a otra. Su currículo consideraba una clase que no se llamaba ni lengua indígena ni español, sino simplemente “lengua”. En ella contrastaban la estructura, el vocabulario y la ortografía de ambas; desarrollaban así una suerte de gramática contrastiva, fomentando la reflexión sobre las lenguas y una conciencia metalingüística de las diferencias y similitudes. Esta clase, en sí muy útil, no servía, sin embargo, para enseñar el español. El uso del español en el aula se limitaba casi exclusivamente al esquema del cuadro 7.

La organización de la interacción verbal descrita anteriormente revela una concepción pedagógica implícita que no le asigna un papel relevante a la práctica oral del español en contextos significativos. Los alumnos de 1º a 6º grado casi nunca tenían la oportunidad de producir enunciados, diálogos, exposiciones, descripciones, argumentaciones con un mínimo de complejidad en español. Casi siempre producían enunciados simples, mononucleares como en el diálogo: M: ¿Qué hacen los papás? Alumnos (en coro): ¡Trabajan! M: ¿y los niños? Alumnos: ¡Juegan!

CUADRO 7

El uso de las lenguas en el aula

	Maestros	Alumnos
P audio-oral	Explicación, desarrollo de los contenidos en casi todas las materias Organización de la clase	Todas las interacciones centradas y no centradas, casi todas las respuestas a preguntas en E Interacciones privadas
P lecto-escritura	Enseñanza de la lecto-escritura	Leen y escriben todo tipo de textos según el nivel
E audio-oral	Traducciones permanentes en ciertas materias y actividades Clase E-L2: toda la interacción con alumnos	Comprenden con limitaciones exposiciones del M Expresiones mínimas mono-nucleares "¿Juegan!, ¡comen! Están ahí..."
E lecto-escritura	Tareas de lecto-escritura	Leen textos de acuerdo con el nivel, con muchos problemas de comprensión Escriben textos simples, pero mucho más complejos que su expresión oral
P CC		CC plena de acuerdo con las SC que conocen
E CC		Mínima, más limitada en la oralidad que en la escritura
P p'urhepecha		E español
CC competencia comunicativa		SC situación comunicativa

En las prácticas del español se acentuaba el ejercicio formal de la lectura sin comprensión (Hamel e Ibáñez, 2000). Una clase típica introducía un tema en lengua indígena, usando material de diversas fuentes. Luego el maestro empleaba el libro en español con sus alumnos para leer un texto con una temática similar. En ese momento, en vez de pasar íntegramente al uso del español los maestros daban las explicaciones del texto en p'urhepecha con la traducción de todos los términos y construcciones difíciles a la lengua indígena. Al no explicar los textos en español y al cambiar a la lengua nativa, sin embargo, los maestros "destruían" la tensión cognitiva muy positiva y necesaria que se produce en los aprendizandos

cuando intentan comprender las palabras y construcciones gramaticales desconocidas en el propio contexto lingüístico de la segunda lengua, haciendo uso activo del interlenguaje de L2 que ya poseen, por mínimo que sea, y de todas las estrategias cognitivas a su disposición: descifrar apoyos visuales, producir analogías, crear abstracciones, comparaciones, adivinar, etcétera. Por esta razón, tiene consecuencias fatales para el desarrollo de la L2 si, en esos momentos, se recurre a la traducción, sobre todo en los niveles iniciales. Cuando la traducción constituye una práctica cotidiana, los alumnos ya no ponen atención a las explicaciones en L2 porque saben que, en algún momento, el maestro les va a traducir todo lo que es importante y lo que no entienden, así se exime a los alumnos de la necesidad de adquirir y practicar competencias cognitivas, comunicativas y culturales que resultan fundamentales para su desarrollo académico, bilingüe e intercultural.

Al igual que muchos otros maestros indígenas, los docentes pensaban que el español llegaría sólo a difundirse entre los alumnos, sin la necesidad de enseñarlo sistemáticamente. Los libros de texto gratuitos en español, que están hechos para niños monolingües del castellano –no para alumnos indígenas con un dominio casi nulo de la lengua nacional– contribuyen a este engaño. Sin embargo, en un contexto sociolingüístico casi monolingüe en lengua indígena en las comunidades, donde prácticamente no existen estímulos ni oportunidades extra-escolares para aprender el español, la escuela tiene que hacerse cargo de la mayor parte de la enseñanza del español como L2. Aun en comunidades donde el español está presente y se produce una adquisición extra-escolar, la escuela tiene que poner en marcha un programa muy específico para la sistematización y el desarrollo de las competencias académicas, orales y escritas, de la lengua nacional.

Nos hemos extendido en el análisis detallado de las prácticas educativas relacionadas con el español en las escuelas p'urhepechas, porque constituyen procedimientos muy generalizados en la educación indígena en toda América Latina. Hemos observado los mismos problemas estructurales y la falta de soluciones adecuadas en escuelas con un perfil sociolingüístico similar, tal es el caso de Guatemala, Bolivia, Brasil, Perú y Paraguay. Por esta razón, nos parece importante abordar la problemática de la enseñanza del español como L2 en el contexto de un currículo intercultural bilingüe de manera integral y discutir posibles soluciones.

Mejorar la enseñanza del español como L2: la transformación del currículo desde la autogestión crítica y práctica consciente

Desde el año escolar 2003-2004 se iniciaron cambios muy significativos en el currículo de San Isidro y Uringuitiro, que la segunda escuela ya había anticipado en parte durante el año escolar anterior. Junto con los equipos docentes desarrollamos un programa integral de la enseñanza del español como segunda lengua que parte de los problemas descritos y también de los resultados más actuales en la investigación científica sobre la enseñanza de segundas lenguas.

En nuestra investigación-acción pusimos en marcha un concepto de aula-taller que se distingue significativamente de la capacitación tradicional; produce una dinámica de práctica-análisis-teoría-práctica que avanza en una suerte de “espiral del conocimiento”. Trabajamos con nuestro equipo CI-EIB, en las mismas escuelas, durante una semana por mes a lo largo de todo el año escolar. En las mañanas observamos y filmamos determinadas clases y esa misma tarde analizamos y discutimos los resultados en talleres; maestros y maestras elaboran con el apoyo del equipo nuevas unidades, materiales o clases que aplican al día siguiente. Otra vez se observan las aplicaciones en la mañana, se discuten y se mejoran en la tarde. De esta manera estamos desarrollando una nueva forma de capacitación y elaboración curricular que reúne varias ventajas: los docentes son los principales actores del proceso –partimos de sus prácticas, problemas y niveles de ejercicio profesional. A partir del análisis colectivo de sus clases, definimos nuevas necesidades, ensayamos técnicas de enseñanza y elaboramos nuevas unidades y materiales.

En cada seminario semanal algún especialista presenta un taller y clases de demostración, pero siempre a partir de la observación previa de las prácticas docentes. El principio que rige nuestro trabajo es que todo lo que se elabora y discute en la tarde, se aplica el día siguiente, se observa y se vuelve a evaluar. Este procedimiento trata de superar el divorcio tradicional entre la capacitación y su operación, un defecto fundamental de casi todos los grandes programas de formación y capacitación (e. g. el Programa para abatir el rezago educativo –PARE) que, por lo general, no consiguen darle un seguimiento a la puesta en marcha y una retroalimentación para los cursos mismos.

Tratamos de contrarrestar, así, una práctica muy arraigada que, en nuestra experiencia, separa cada vez más el aprendizaje en talleres y cursos del

compromiso de poner en práctica lo aprendido. Con esta técnica obtuvimos resultados sorprendentes. En una sola semana todos los docentes participantes lograron desarrollar innovaciones pedagógicas que normalmente toman meses de trabajo (e. g. la experiencia en Bolivia): consiguieron poner en práctica su unidad completa en español, sin recurrir a la traducción o al cambio de código; también los alumnos, en su gran mayoría, entendieron y aceptaron las reglas del juego: ahora todos jugamos a la clase de español y nos esforzamos por hablar esa lengua.

Esbozaremos aquí algunos de los principios y técnicas que estamos poniendo en práctica. Insistimos, nuevamente, que no se trata de regresar a la castellanización que ha mostrado su rotundo fracaso en el pasado. No pensamos sustituir el currículo existente sino todo lo contrario: la enseñanza del español se basa en el desarrollo de la lecto-escritura y de otras competencias y contenidos en la lengua indígena y trata de habilitar al máximo los canales y las estrategias de transferencia entre las lenguas.

Principio 1: en la clase de español,
todo lo decimos y lo hacemos en español

Uno de los primeros cambios que introdujimos fue crearle un espacio propio al español en el currículo. Ahora, todos los días, los alumnos tienen una clase de español de aproximadamente una hora. Durante esta clase, los maestros y maestras usan exclusivamente el español y estimulan a los alumnos para que hagan lo mismo. Como habíamos explicado en la sección anterior, la enseñanza del español requiere de un espacio propio; no llega solo y tiene que ejercitarse muy intensamente. La traducción permanente para facilitar la comprensión de los contenidos es extremadamente nociva para aprender la segunda lengua.⁹ Uno de los grandes problemas en la primaria indígena consiste en que, una vez establecida una relación de confianza entre alumnos y maestros a través de la lengua indígena, es muy difícil llegar a que estos mismos interlocutores que ya formaron una “sociedad escolar” en torno a la lengua propia, de repente se comuniquen en español. En Bolivia nos comentaron que, entre los quechuas, resulta casi ofensivo que una persona adulta interactúe en español con un niño cuando pertenecen al mismo grupo lingüístico.

Sin embargo, si la escuela realmente quiere asumir el compromiso de enseñar la lengua nacional, tiene que establecer las condiciones para que se logre este objetivo. Hay que crearle un espacio propio y protegido

para que se desarrollen las competencias en esa lengua, especialmente en su modalidad oral ya que, como hemos visto, los alumnos tienen poca oportunidad de desarrollar en el aula y fuera de ella sus habilidades orales en la L2.

Principio 2: el discurso del maestro en español

tiene que adaptarse al nivel de conocimientos de los alumnos: $i + 1$

Los maestros, cuando practican la enseñanza exclusivamente en español, se topan con muchas dificultades para reducir su discurso en español a los niveles de comprensión posible de los alumnos, lo que es más difícil en los primeros años (López y Jung, 2003). Por lo general, cuando los alumnos no los entienden, los maestros hablan más fuerte y más rápido, repiten, buscan explicaciones y sinónimos de manera improvisada. Es el momento en que tradicionalmente hubieran empezado a traducir y repetir sus enunciados en L1 para resolver el problema inmediato de la comprensión. El uso de la L2 para comunicarse con alumnos incipientes requiere de una técnica específica que es necesario preparar y entrenar. La improvisación en este campo resulta fatal. Lo importante es que el docente sepa bien el nivel de conocimiento de sus alumnos para adaptar su discurso y prever las explicaciones necesarias de términos y concepciones en la L2. Una fórmula precisa es $i + 1$ (Krashen, 1985); donde i representa el nivel actual de conocimientos de los alumnos en cada momento y el estímulo del maestro debe estar un poco por encima de ese nivel, con el propósito de crear una tensión para el aprendizaje sin exceder el nivel de su posible comprensión.¹⁰

Principio 3: una L2 debe enseñarse a través de contenidos relevantes y atractivos para los alumnos (enfoque de enseñanza-contenidos)

Tradicionalmente los maestros han concebido la lengua como una asignatura aparte, desligada de otras materias (español, lengua indígena, lengua extranjera), una práctica desarrollada en muchas partes del mundo. La investigación ha mostrado, sin embargo, que el aislamiento de la enseñanza de las lenguas produce efectos negativos y lleva muchas veces a una enseñanza estéril y centrada en la gramática. Sabemos, en cambio, que una lengua se aprende mejor cuando se estudia a través de contenidos significativos y atractivos (*content teaching*). Este enfoque tiene hoy una aceptación prácticamente universal como el método más apropiado para la enseñanza

de una L2 en los más diversos contextos educativos (Richard y Rodgers, 2001; Hall Haley y Austin, 2004). Este enfoque, muy moderno en occidente, abre un puente interesante hacia las cosmovisiones indígenas y un futuro currículo intercultural. Recordemos que la separación entre forma y contenido subyacente a los enfoques “gramaticales”, estructuralistas, et- cetera y representa una tradición típicamente occidental, mientras que en las cosmovisiones indígenas por lo general las formas y los contenidos –en casi todas las situaciones comunicativas y actividades, incluso en sus rituales– forman un todo indisociable.

En el diseño curricular se tendrán que definir materias completas para enseñarlas en la L2. Pero como los niveles de comprensión son limitados y el desarrollo de la lengua, en el contexto de la enseñanza de contenidos, requiere su tiempo, será necesario reducir drásticamente los contenidos de estas materias y jerarquizar contenidos y competencias en los planes y programas.

C U A D R O 8

Propuesta de distribución de las lenguas (P-E) en el currículo EIB

Grado:	1°	2°	3°	4°	5°	6°
P	Lecto-escritura, oralidad Todas las materias	Lecto-escritura, oralidad Todas las materias	Lecto-escritura, oralidad Todas las ma-terias menos 1	Lecto-escritura, oralidad Todas las ma-terias menos 1	Lecto-escritura, oralidad Todas las materias menos 1 o 2	Lecto-escritura, oralidad Todas las materias menos 1 o 2
E	1 clase/hora por día: español oral	1 clase/hora por día: español oral	1 clases/hora por día: español oral transferencia lecto-escritura de P a E	1-2 clases/ horas por día: español oral transferencia lecto-escritura de P a E	1-2 clases/ horas por día: español oral 1-2 materias (ciencias naturales)	1-2 clases/ horas por día: español oral 1-2 materias (ciencias naturales)

En el caso de las escuelas p’urhepechas con alumnos casi monolingües en la lengua indígena, hemos definido ciertos objetivos por ciclos (cuadro 8). En el primer ciclo (1° y 2° grados) desarrollamos intensamente el español oral, organizado en torno a unidades temáticas. La lecto-escritura, que se enseña paralelamente en la lengua materna, aparece esporádicamente en

español, pero no se impulsa sistemáticamente. En el segundo ciclo (3º y 4º) continúa el desarrollo oral del español; ahora se trabaja intensamente con la lecto-escritura en L2, aprovechando la activación de las estrategias de transferencia desde la L1.

Nuestra observación nos muestra que en esta etapa se producen muchas transferencias de la ortografía y a veces de la sintaxis de lengua indígena. Esto no debe preocupar a los docentes. Poco a poco se van corrigiendo estas “interferencias” y los alumnos van consolidando la escritura en la L2. En este ciclo, las unidades temáticas se pueden extender para abarcar cada vez más componentes ya más completos de una o dos materias. En el tercer ciclo (5º y 6º) se pueden enseñar una o dos materias en español o, alternativamente, se puede dividir una materia para su enseñanza parcial en cada una de las lenguas. En el segundo y tercer ciclos conviene diseñar actividades y ejercicios donde la escritura y la oralidad en L2 se refuercen mutuamente. Lo más importante es la práctica muy intensiva para superar los niveles umbrales más básicos en el dominio de la segunda lengua.

Las perspectivas de un currículo bilingüe para alumnos monolingües en L1

Al concluir la primaria, los alumnos que ingresaron como monolingües en lengua indígena deberían haber alcanzado un nivel de proficiencia en las cuatro habilidades en español, que les permita expresarse adecuadamente en situaciones comunicativas básicas de su entorno y usar la lectura y escritura para comprender y redactar textos de acuerdo con sus necesidades comunicativas más inmediatas. Sin duda, no se logrará un bilingüismo equilibrado, ya que la competencia en su lengua materna será mayor que la de su L2. Pero se podrá llegar a un bilingüismo coordinado donde los sujetos identifican claramente sus niveles de competencia en cada lengua y coordinan el uso de ellas para fines de comunicación.

No nos parece factible, en las condiciones descritas, que los alumnos alcancen el nivel terminal de la primaria en español que señalan los libros de texto para niños hispanohablantes. Es obvio que la adquisición del español no termina en la primaria. Sobre todo en zonas indígenas de alta vitalidad lingüística, la escuela secundaria debe asumir la responsabilidad de continuar con un programa intercultural bilingüe para reforzar y mejorar los niveles de dominio lingüístico alcanzados en la primaria en ambas lenguas.

La enseñanza de una segunda lengua constituye una capacidad profesional específica que no se adquiere por sentido común, sobre todo cuando no existe una conciencia de cómo los alumnos aprenden y desarrollan una segunda lengua. No se puede extrapolar de las demás prácticas educativas o métodos de enseñanza de otras materias. Cuando existe un programa de educación bilingüe bien planeado y operado, el avance de las competencias en ambas lenguas activará cada vez más la construcción de una proficiencia académico-cognitiva común desde cada una de las lenguas y la transferencia de conocimientos y competencias entre ellas.

A largo plazo un programa de educación intercultural bilingüe tiene que demostrar su capacidad y su eficacia para satisfacer las necesidades formativas y educativas de su comunidad más inmediata y de la sociedad nacional. Un proyecto escolar que no logra atender y resolver estos retos básicos no podrá subsistir indefinidamente. Así, un currículo, por bien estructurado que esté, que no demuestra su capacidad de alcanzar objetivos satisfactorios en la enseñanza de la lengua nacional, se vuelve políticamente inviable. A este reto se enfrenta una serie de proyectos educativos en América del Sur que lograron operar, con mucho esfuerzo y contra resistencias formidables, un programa de enseñanza de lectura y escritura más o menos exitosa en la lengua indígena materna de sus alumnos y alumnas, pero que todavía no alcanzan niveles satisfactorios en la adquisición del español. A este reto se enfrentan también las dos escuelas p'urhepechas que realizan desde hace años un esfuerzo magnífico para encontrar la manera cultural y pedagógicamente más adecuada de enseñarle a sus alumnos.

Una práctica educativa exitosa constituye el mejor instrumento, el efecto de demostración más contundente, para convencer a los padres de familia, a las comunidades, la sociedad nacional, a las autoridades y a los maestros mismos que la mejor forma de obtener una educación de calidad se construye a través de un currículo intercultural bilingüe, bien diseñando que desarrolle ambas lenguas de manera coordinada para desplegar al máximo el gran potencial intelectual, cognitivo, lingüístico y cultural de los alumnos indígenas.

Es así como podemos lograr el objetivo anhelado de formar ciudadanos indígenas orgullosos y conocedores de su propia cultura, historia y lengua, que se apropien, a la vez, con éxito de todos los conocimientos, beneficios y horizontes que ofrecen el español, la cultura nacional y las demás lenguas y culturas del mundo.

Notas

¹ El concepto de interculturalidad ha causado un enorme debate en la América Latina de los últimos lustros que, por lo menos en México, no ha llegado a las aulas de la educación indígena. Por esta razón, seremos cautelosos y no adoptaremos definiciones prematuras que no se relacionen con las prácticas educativas en que participamos. Nos orientan las definiciones pioneras en América Latina que nacieron justamente a partir de una práctica de trabajo con los indígenas arhuacos en Venezuela (Monsonyi y González, 1975). Frente al dilema de promover una asimilación cultural o preservación originaria de la cultura indígena, los autores optaron por una tercera vía (López, 2000) y afirmaron que “la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales. [...] Un programa de interculturación ha de centrarse en torno al idioma nativo como compendio simbólico de la cultura como totalidad” (Monsonyi y González, 1975:308). En un texto fundante para América Latina, Monsonyi y Rengifo (1983:212) sostienen que “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 una formación integral...”. Las escuelas p’urhepechas con las que trabajamos actualmente han emprendido justamente este camino al colocar en el centro de su quehacer pedagógico a su propia lengua “como compendio simbólico de su cultura como totalidad”. Falta por desarrollar, sin embargo, el componente intercultural con mayor profundidad en ese proyecto escolar. En este trabajo nos centraremos en el componente bilingüe y no volveremos a tocar el tema de la interculturalidad.

² En el marco de un convenio entre la DGEI y el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia

(CIS-INAH), hoy Centro de Investigaciones y Estudios sobre Antropología Social (CIESAS), desarrollamos varios proyectos para evaluar el funcionamiento de la educación indígena a partir de 1979. En nuestro propio estudio realizado en el Valle del Mezquital pudimos identificar, con datos y análisis bastante contundentes, cuáles eran los principales problemas del programa de castellanización (ver Hamel 1983, 1988).

³ Con la excepción del libro *Enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas*, diseñado en una primera versión por Gloria Bravo Ahuja y un equipo de lingüistas a comienzos de los años 1980. La SEP publicó una segunda versión en 1994 bajo la autoría de María Paz Berrucos y Graciela Murillo. Estos libros, sin embargo, nunca se utilizaron de manera masiva.

⁴ Lo contrario del bilingüismo substractivo, que sustituye una lengua por otra, es el bilingüismo aditivo que representa una perspectiva de enriquecimiento: una nueva lengua se aprende sin ningún efecto negativo para la L1; por el contrario, las dos o más lenguas se suman y se enriquecen mutuamente. Esta distinción fundamental fue introducida por Lambert (1974), ver también Baker y Prys Jones (1998) y una discusión de los modelos en Hamel (2000).

⁵ Sobre estos conceptos existen, obviamente, controversias. Algunos autores rechazan toda distinción (e. g. Edelsky, 1990), pero la mayoría admite algún tipo de diferenciación entre discursos primarios y secundarios (e. g. Francis, 2003); de otro modo sería imposible explicar las transferencias que se producen entre las dos lenguas. El espacio limitado no permite una mayor discusión de estas teorías; para un mayor desarrollo, ver Baker (2001), Cummins (2000) y Hamel (1988, 2003, 2004).

⁶ Esta gráfica se basa en un cuadro ya famoso introducido por Cummins (1980, 1981). Le añade la existencia de “canales” y “flechas” para representar las interfaces, la producción y el flujo de conocimientos entre los componentes.

⁷ Traducimos aquí con un neologismo que se sustenta en los principios morfológicos del español el conocido concepto de *literacy* que en inglés abarca un amplio espacio de la cultura de la escritura.

⁸ Existen programas que sí funcionan de esta manera: los muy conocidos de inmersión que se desarrollaron primero en Québec, se distinguen diametralmente en cuanto a la relación social entre las lenguas involucradas de la educación indígena, de modo que no pueden servirnos de modelo para los casos que discutimos.

⁹ En los años setenta y ochenta hubo un debate en Estados Unidos sobre la traducción o el uso del *code-switching*, es decir, el cambio intermitente entre las dos lenguas que representa una modalidad típica de comunicación entre los chicanos, podría constituir un modelo adecuado de comunicación y aprendizaje en la escuela. Sin embargo, los experimentos desarrollados con base en esta práctica no obtuvieron resultados positivos y hoy en día no existe ningún estudio que avale esta opción (Cummins, 2000; Francis, 2003).

Además, tenemos que distinguir –por lo menos desde una perspectiva psicolingüística teó-

rica– entre cambio de código y traducción. El primero representa un repertorio comunicativo bilingüe que se usa entre hablantes bilingües. Partes del enunciado se dicen en una lengua y partes en otra; pero normalmente no hay traducción de la misma información, ya que los interactuantes son bilingües.

La traducción, en cambio, constituye una repetición conciente de la misma información en la otra lengua para hablantes que no entienden el enunciado en la lengua original. El cambio de código, como práctica sociolingüística general, no causa tantos problemas como la traducción para el aprendizaje de una segunda lengua.

¹⁰ Esta fórmula fue introducida por el autor estadounidense Krashen (e.g. 1985, ver una actualización en Cummins, 2000) si bien proviene de una fuente teórica distinta, es compatible con el concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky.

Bibliografía

- Akoha, Joseph (2001). “Literacy and literature in indigenous languages in Benin and Burkina-Faso”, en Olson, David y Torrance, Nancy (eds.) *The making of literate societies*, Oxford: Blackwell, pp. 142-152.
- Alonso, Gerardo; Alonso, Plácido; Cano Flores, Everardo; Cortés Jiménez, Sócrates; Diego Nazario, Abelardo (2000). *La incompreensión de la lectura en español. Proyecto la lecto-escritura de la lengua p'urhepecha en el ámbito escolar*, San Isidro-Uringuitiro.
- Alonso, Gerardo; Alonso, Plácido; Cano Flores, Everardo; Cortés Jiménez, Sócrates; Diego Nazario, Abelardo (2001). *La lecto-escritura de la lengua p'urhepecha en el ámbito escolar*, San Isidro-Uringuitiro.
- Baker, Colin (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin y Prys Jones, Sylvia (1998). *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bernabé Alejo, Pablo (2004). *Procesos de comprensión y producción de textos narrativos en dos lenguas*, tesis de maestría en Desarrollo Educativo (en elaboración), México: UPN.
- Carrillo Avelar, Antonio (2004). *Cultura académica instituyente e instituida en las escuelas indígenas hñāhñús*, tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, México: UAM-I.
- Crawford, James (2000). *At war with diversity. US language policy in an age of anxiety*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (1980). “The construct of language proficiency in bilingual education”, en Alatis, J. E. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980*, Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 88-110.

- Cummins, Jim (1981). *Bilingualism and minority language children*, Ontario: OISE.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Edelsky, Carol (1990). *UT literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*, Londres: The Palmer Press.
- Ellis, Roy (1998). *Second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Francis, Norbert (2002). "Modular perspectives on bilingualism", *Bilingual Education and Bilingualism* 5, 3, pp. 141-161.
- Francis, Norbert (2003). "Schooling and bilingualism in Latin America: Perspectives for bridging the language-literacy divide", en Ryan, Phyllis y Terborg, Roland (eds.) *Language: Issues of inequality*, México: UNAM, pp. 77-93.
- Francis, Norbert y Hamel, Rainer Enrique (1992). "La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas del Valle del Mezquital", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México: CEE), vol. XX, núm. 4, pp. 11-35.
- Genesee, Fred (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Hall Haley, Marjorie y Austin, Theresa Y. (2004). *Content-based second language teaching and learning*, Boston: Pearson.
- Hamel, Rainer Enrique (1983). "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español como segunda lengua en escuelas indígenas bilingües", *Estudios de Lingüística Aplicada* número especial (México: UNAM), pp. 37-104.
- Hamel, Rainer Enrique (1988). "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", *Signos* (México: UAM-I), pp. 319-376.
- Hamel, Rainer Enrique (2000). "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", en IEEPO (ed.) *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca: IEEPO, pp. 130-167.
- Hamel, Rainer Enrique (2001). *Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe. Estrategias bilingües y prácticas escolares*, informe final CONACYT, México: UAM.
- Hamel, Rainer Enrique (2003). "El papel de la lengua materna en la enseñanza: Particularidades en la educación bilingüe", en Jung, Ingrid y López, Luis Enrique (eds) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Madrid: Ediciones Morata, pp. 248-260.
- Hamel, Rainer Enrique (2004). "Indigenous literacy teaching in public primary schools: a case of bilingual maintenance education in Mexico", en McCarty, T. L. y Zepeda, O. (eds.) *One voice, many voices: recreating indigenous language communities*, Tucson: American Indian Language Development Institute, University of Arizona Press.
- Hamel, Rainer Enrique (en prensa). "Análisis y perspectivas para la Educación Intercultural Bilingüe de la población indígena de Michoacán", México: MS.
- Hamel, Rainer Enrique e Ibáñez Caselli, María Amalia (2000). "La lecto-escritura en la lengua propia: Educación intercultural bilingüe en la región p'urhepecha de México", *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística*, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, pp. 44-58.
- Hovens, Mart (2002). "Bilingual education in West Africa: Does it work?", *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, vol. 5, núm. 5.

- Krashen, Stephen (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*, Londres: Longman.
- Lambert, Wallace E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education", en Aboud, F. y Meade, R. (eds.) *Cultural factors in learning and education. 5th Western Washington Symposium on Learning*. Bellingham, Washington: Western Washington State College, pp. 124-142.
- López, Luis Enrique (1998). "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17.
- López, Luis Enrique (2000). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana", *Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*, Chile: MS.
- López, Luis Enrique y Jung, Ingrid (2003). "Hay que terminar este chiquitito cuentito": Informe de un estudio piloto comparativo sobre la relación entre el habla y la escritura en el aprendizaje de una segunda lengua", en Jung y López (eds.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Madrid: ediciones Morata, pp. 118-134.
- Mosonyi, Esteban y González, Omar (1975). "Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela", en varios autores, *Lingüística e indigenismo moderno de América*, Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 307-314.
- Monsonyi, Esteban y Rengifo, Francisco (1983). "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe", en Rodríguez, Masferrer y Vargas Vega (eds.) *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, México: UNESCO-III, vol. 1, pp. 209-230.
- Nahmad, Salomón (1982). "Indoamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?", en Scanlon, Arlene y Lezama Morfín, Juan (eds.) *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*, México: SEP-Porrúa, pp. 21-44.
- Prah, Kwesi K. (2001). "Language, literacy, the production and reproduction of knowledge, and the challenge of African development", en Olson, David y Torrance, Nancy (eds.) *The making of literate societies*, Oxford: Blackwell, pp. 123-141.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva Castellón, Elías (2004). *Leer, entender, hablar y escribir en el contexto de dos lenguas. Un problema a resignificar en la lengua p'urhepecha*, tesis de maestría en Desarrollo Educativo, México: UPN.
- Skutnabb-Kangas, Tove y Cummins, Jim (eds.) (1988). *Minority education. From shame to struggle*, Clevedon: Multilingual Matters.

Artículo recibido: 19 de enero de 2004

Aceptado: 8 de marzo de 2004