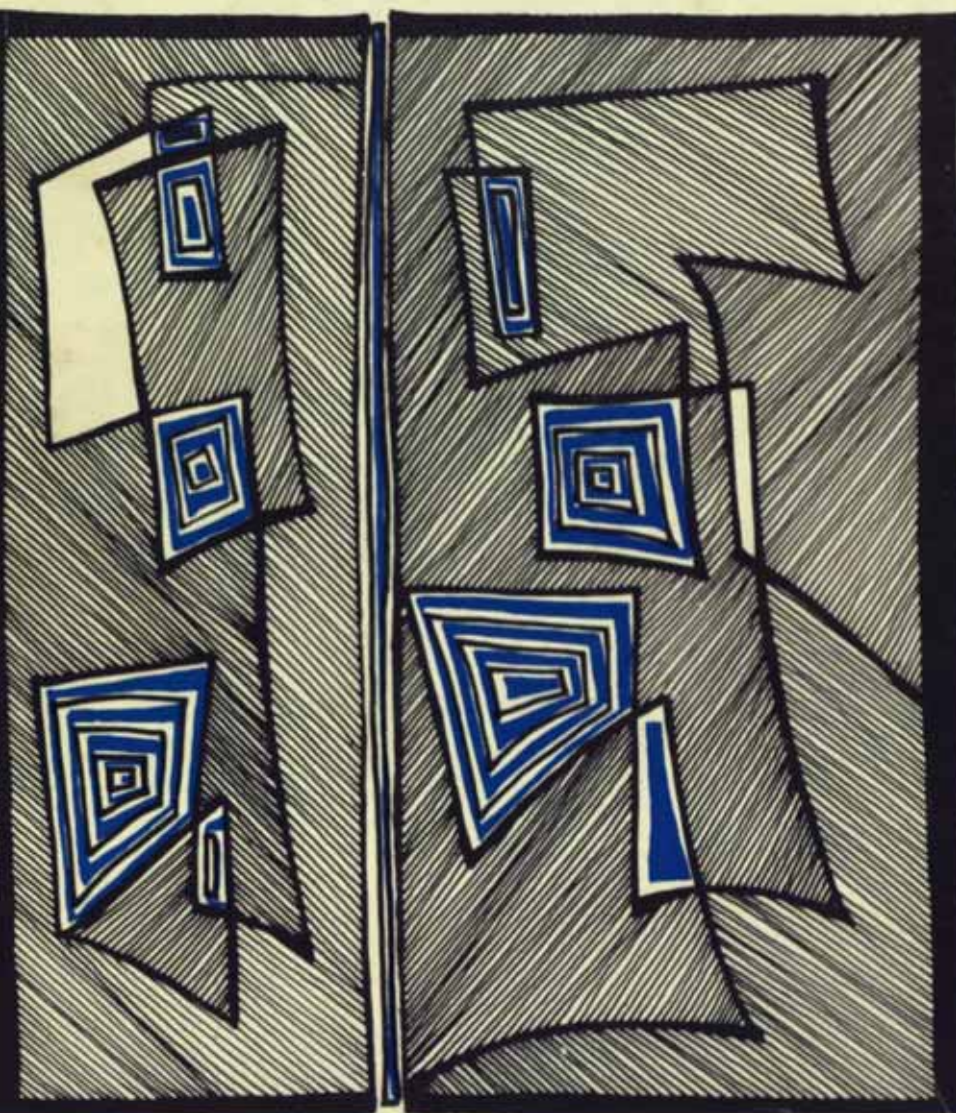


COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA 15



**COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA 15**

**UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA 15

**COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA 15**

ESTUDIO SOBRE EL LENGUAJE EN PROCESOS EDUCATIVOS

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Rector: Dr. Salvador Velasco Guzman

Secretario Administrativo: Marcelo Ramirez y Ramirez

Secretaria de Administracion y Relaciones: Dra. Mercedes Lopez

Director de Investigaciones: Mtro. José Manuel Ruiz

Director del Instituto de Investigaciones Lingüísticas: Mtro. Juan

Dr. Ricardo Lopez Ramirez

Jefe del Centro de Investigaciones Lingüísticas: Mtro. Juan

Mtro. Ricardo Lopez Ramirez

CONSEJO EDITORIAL: Ricardo Lopez Ramirez, Lyle Figueroa de Rojas y  
Maribel Pariso Ochoa. Coordinación de Héctor Muñoz G. y Sergio Téllez G.

Toda correspondencia dirigirla al Centro de Investigaciones Lingüísticas

Apartado Postal 369

Xalapa, Ver., México

**UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

Subscripción: \$ 2,000

Publicación Semestral

COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA 15

Número Especial:  
ESTUDIO SOBRE EL LENGUAJE EN PROCESOS EDUCATIVOS

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

*Rector:* Dr. Salvador Valencia Carmona

*Secretario Académico:* Marcelo Ramírez y Ramírez

*Secretario de Administración y Finanzas:* Darío Martínez Silva

*Director de investigaciones:* Mtro. José Velasco Toro

*Director del Instituto de Investigaciones Humanísticas:*

Dr. Ricardo Corzo Ramírez

*Jefe del Centro de Investigaciones Humanísticas:*

Mtro. Ragueb Chaín Revuelta

CONSEJO EDITORIAL: Ragueb Chaín Revuelta, Lyle Figueroa de Katra y  
Marisela Partido Calva. Coordinación de Héctor Muñoz C. y Sergio Téllez G.

Toda correspondencia dirigirla al Centro de Investigaciones Educativas  
Apartado Postal 369  
Xalapa, Ver., México

Precio del ejemplar: \$ 3,000

Subscripción: \$ 6,000

Publicación Semestral

COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA 15

COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA

Ministerio Nacional  
ESTUDIO SOBRE EL LENGUAJE

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Rector: Dr. Roberto Venanda Carrasco

Secretario Académico: Marcelo Ramírez y Ramírez

Secretario de Administración y Finanzas

Director de Investigaciones: Mtro. José

Director del Instituto de Investigaciones

Dr. Ricardo López Ramírez

Jefe del Centro de Investigaciones

Mtro. Rogelio Chabé Revuelta

CONSEJO EDITORIAL: Rogelio Chabé Revuelta, Lyle Figueroa de Reyes y  
María del Puerto Gallo. Coordinación de Héctor Muñoz G. y Sergio Valle G.

**COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE INVESTIGA-  
CIONES EDUCATIVAS DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
HUMANISTICAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA.**

.....  
**Número 15/enero-junio de 1987.**

Precio del ejemplar: \$ 2,000

Subscripción: \$ 5,000

Publicación Semestral

## INDICE

<b>Héctor Muñoz Cruz y Sergio Téllez Galván</b> Presentación.....	7
<b>Michael Stubbs.</b> Rozando la superficie: los datos lingüísticos en la investigación educativa. Traducción de Minerva Oropeza Escobar. . . .	9
<b>Elsie Rockwell</b> Los procesos cotidianos, Lenguaje y Conocimiento en el Aula.....	25
<b>Emilia Ferreiro</b> Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar.....	41
<b>Telma Weisz</b> Repensando la práctica de la alfabetización: las ideas de E. Ferreiro en el salón de clases. Traducción de Javier Tolentino García. . . . .	59
<b>Jorge Vaca</b> Las semejanzas entre el desarrollo pre—alfabético y el desarrollo post—alfabético de la escritura del niño.....	71
<b>Andrés Hasler</b> El problema de la escritura del náhuatl. . . . .	87
<b>Judith Kalman</b> La producción del texto escrito como proceso: implicaciones para su enseñanza.....	99
<b>Héctor Muñoz</b> Los indígenas adultos en un proceso de alfabetización bilingüe.....	109
<b>Jim Cummins</b> Conservando la lengua madre en los niños que hablan un idioma dieferente al idioma predominante: algunos conceptos erróneos.....	133
<b>Tove Skutnabb—Kangas</b> El idioma en el proceso de asimilación cultural y la incorporación estructural de minorías lingüísticas. . . . .	139
<b>Jean—Claude Corbeil</b> Elementos para una teoría de la regulación lingüística. Traducción de Sergio Téllez Galván.....	12

## NOTAS CRITICAS

Pedro Lewin y Ma. Teresa Pardo. La promoción lingüística en el marco de un proyecto de autoafirmación y movilización cultural. . . . 179

Emma Manrique Notas sobre métodos y materiales para la educación bilingüe en México . . . . . 185

Héctor Muñoz; Rainer Hamel; Sandra Sepúlveda y Laura Valladares. Las áreas del lenguaje (lengua materna indígena y español) en la propuesta curricular 1987 de la Dirección General de Educación Indígena, SEP; comentarios y sugerencias . . . . . 191

Roland Terborg Enseñanza de elementos gramaticales en escuelas indígenas mayas . . . . . 213

Sandra Sepúlveda Gallardo ¿Determinantes étnicas o políticas de los Proyectos indígenas? . . . . . 225

## RESEÑAS

"Reproducción y cambio social: un acercamiento sociolingüístico". *Revista Colombiana de Educación No. 15* (1er. Semestre de 1985), Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá Colombia. Reseña de Jenny Beltrán. . . . . 233

Georganne Weller. *Bilingualism and the inroads of the Spanish language into the Montaña region of the State of Guerrero, México.* (Tesis doctoral), Georgetown University, Washington, D.C. Reseñada por la autora . . . . . 241

Ana Ester Eguinoa. *Didáctica universitaria de la lectura.* Xalapa, Universidad Veracruzana, 1987. . . . . 243

Guillermo Krause. "La Sociolingüística en México" reseña del libro: *Funciones Sociales y Conciencia del lenguaje.* Antología de Hector Muñoz para la Universidad Veracruzana, 1987 . . . . . 247



## PRESENTACION

**L**a investigación acerca de los problemas lingüísticos que se presentan en las diversas experiencias educativas se vincula muy estrechamente con problemas fundamentales de la teoría lingüística. Esta constatación se hace particularmente evidente a mediados del siglo XX, a partir de la consolidación del poder explicativo de tres grandes modelos teóricos: (1) el enfoque racionalista y constructivista del desarrollo lingüístico de los hablantes (Chomsky, por un lado; Piaget, por otro); (2) los postulados de las etnocorrientes que reivindican las capacidades interpretativas y simbólica de los sujetos y la dimensión constitutiva de las interacciones en los sistemas sociales (Mead; Malinowsky; Schegloff; Garfinkel; Sacks) y (3) el enfoque sociolingüístico de la heterogeneidad de la lengua como un factor también constitutivo de la estructura y funcionamiento del sistema social de comunicación (Labov; Cohen; Ferguson; Schlieben-Lange).

Uno de los efectos de estos desarrollos científicos es que los resultados educativos tales como el aprovechamiento académico y lingüístico, la retención y continuidad de la población escolar, el tratamiento pedagógico de las diversas experiencias y concepciones culturales de los alumnos y el desarrollo igualitario de las lenguas minoritarias dentro de las naciones multilingües, exigen una construcción interdisciplinaria del conocimiento.

Es pertinente ahora una pregunta de acercamiento: ¿Qué tipos de investigaciones, de experiencias y descubrimientos se están desarrollando en México? En gran medida, la situación de los estudios sobre el lenguaje acerca de los procesos educativos es representativa de lo que está ocurriendo, al respecto, en América Latina.

La revista *Colección Pedagógica Universitaria* intenta entregar un aporte a esta reflexión, por medio de una selección de trabajos especializados, con base empírica, en la mayoría de los casos, y que conforma un panorama bastante fiel de los objetos, metodologías, teorías y resultados de las investigaciones educativas donde el lenguaje ocupa un espacio constitutivo. Se complementa este número con traducciones y reseñas de trabajos que se consideran útiles para el desarrollo del conocimiento en estos campos.

Estamos conscientes de que este aporte a la comunidad educativa y lingüística de México podría ser cualitativamente superior, si introdujéramos un punto de vista evaluativo y comparativo acerca de los trabajos presentados. Consideramos, sin embargo, que esa labor puede resultar más eficiente y resonante si se promueve un gran diálogo entre autores, especialistas, interesados y estudiantes de pedagogía y lingüística. En este sentido, difundir adecuadamente los trabajos ante la comunidad científica correspondiente, se vuelve una tarea necesaria.

El Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana desea también promover en esta valiosa colección sobre el lenguaje y educación, la colaboración interinstitucional, tan urgente para el desarrollo académico en nuestro país. De esa forma están representados aquí: el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN; la Universidad pedagógica Nacional; la Universidad Autónoma Metropolitana; la Escuela Nacional de Antropología e Historia; el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social—Golfo; el Consejo Nacional de Fomento Educativo—Delegación Veracruz; además de aquellas instituciones extranjeras que publicaron, originalmente, los artículos aquí traducidos y reproducidos.

El presente número está estructurado en tres grandes secciones: (1) Artículos especializados; (2) Notas críticas, destinadas a comunicar avances de investigaciones en México y (3) Reseñas de trabajos recientes y de gran interés profesional.

Por último, queremos agradecer a nuestros colaboradores su confianza y paciencia para la publicación de esta revista; y a nuestros lectores ofrecerles la seguridad de que hicimos el mejor esfuerzo para aspirar a que quedasen satisfechos.

*Héctor Muñoz y Sergio Téllez Galván*  
*Xalapa (Ver), febrero de 1988*

## ROZANDO LA SUPERFICIE: LOS DATOS LINGÜÍSTICOS EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA

*Michael Stubbs\**

**D**esde los inicios de la década de los setenta, un número cada vez mayor de investigaciones ha fincado su interés en el estudio de la lengua en el campo educativo y, en particular, de la lengua en el salón de clases. El presente artículo discute algunos problemas que surgen cuando dichas investigaciones intentan utilizar la lengua como confirmación de enunciados educativos. No se discutirá aquí ningún problema práctico de recolección o análisis de datos lingüísticos; sino que se atenderá a los problemas que resultan de vincular, de manera fundamentada, datos lingüísticos y aserciones educativas. Sugiere que muchos estudios que seleccionan aspectos de la lengua a título de datos que confirman aserciones educativas, carecen de base para dicha selección, pues ignoran la organización profunda de la lengua misma. A menudo rozan sólo la superficie de los datos lingüísticos disponibles, limitando su atención a algunas características superficiales de la lengua utilizada.

Nos interesa, por lo tanto, la pregunta: ¿de qué manera puede utilizarse la lengua como dato en la investigación educativa de modo tal (para emplear la frase de J. R. Firth) que pueda evitarse la 'laxitud de una sociología lingüística sin precisión formal'? El argumento planteado en este artículo se basará en ejemplos procedentes de la investigación educa-

\* *Título original:* *Scratching the Surface: Linguistic Data in Educational Research.*

*Publicación:* *Uttering, Muttering* (Collecting, Using and Reporting Talk for Social and Educational Research). Editor: Clem Adelman, Grant McIntyre. Londres. 1981.

*Traducción:* Minerva Oropeza Escobar.

tiva; pero podría adquirir un carácter más general si se sustituyera el término 'educación' por 'sociología'.

Si bien este trabajo se ubica enteramente en el nivel teórico, su argumento se ha desarrollado a partir del análisis empírico de grabaciones de la lengua utilizada en el aula (Stubbs, 1975, 1976a) y de otros tipos de discurso (Stubbs, en preparación). En este trabajo, empíricamente fundamentado, a menudo cometeré los pecados que aquí imputo a otros investigadores.

## La lengua como prueba

### *La lengua como 'marcador' de procesos educativos*

Actualmente existe un amplio corpus de trabajos que emplean los datos lingüísticos como 'marcadores', 'índices', 'indicadores' o 'prueba' de enunciados sociopsicológicos que resultan de interés para la teoría y la práctica educativas. Gran parte de estos trabajos se ocupa del estudio de la lengua en el salón de clases, utilizando como instrumento la grabación, observación y análisis de la interacción maestro-alumno y empleando la lengua como constatación de ciertos procesos y resultados de la enseñanza-aprendizaje.

Entre el trabajo de campo y los informes publicados, se presentan, inevitablemente, una serie de alternativas como las siguientes: El investigador regresa del campo con sus videograbaciones, audiograbaciones, cuadernos u otros datos. De estas grabaciones o notas, selecciona, para citar y discutir, pequeños extractos de, digamos, un diálogo maestro-alumno. De estos extractos y probablemente también, de manera más general, de su corpus de datos, selecciona características particulares de la lengua que, desde su punto de vista, constituyen una constatación de algunos enunciados educativos. Sin embargo, con frecuencia no se discute la manera precisa en que dichos extractos ilustran aserciones relativas al proceso educativo. Se asume simplemente que detalles particulares de lo que maestro y alumno dicen son susceptibles de citarse y servir, sin problema alguno, como demostración de algún proceso educativo. Se espera que el lector sea capaz de reconocer, en un intercambio maestro-alumno o en una secuencia particular de enunciados, un caso de 'estilo de enseñanza cerrado', 'maestro democrático' o 'alumno divergente'. El hecho de que se citen fragmentos de habla significa, por supuesto, que el lector es libre, hasta cierto punto, de formular interpretaciones alternativas. Sin embargo, mi intención es cuestionar si las emisiones citadas o las características superficiales de la lengua proporcionan, en efecto, pruebas de algo no lingüístico.

Entre los trabajos del tipo que tengo en mente se encuentran muchos estudios individuales excelentes que proporcionan análisis penetrantes

tes de la manera en que se usa la lengua en la escuela y en el aula. De aquí han surgido algunas generalizaciones relativas a la relación existente entre 'lengua' y 'educación'. Pero resulta difícil descubrir en qué sentido dichos estudios pueden considerarse acumulativos o, incluso, comparables. Ciertamente, no constituyen un paradigma (Kuhn, 1962) que acometa, de un modo bien definido, un conjunto bien articulado de problemas, con estándares de solución y explicación reconocidos, y erigido sobre un consenso teórico. En conjunto, dichos estudios carecen de coherencia.

Me refiero a estudios sobre la lengua en el aula realizados por investigadores como: Adelman, Barnes, Cazden, Delamont, Flanders, Hammersley, Hawkins, Keddie, Mishler, Rosen, Sinclair, Stubbs, Torode, Walker y muchos otros. Esto no implica, por supuesto, que estos investigadores los consideren afines. Pero es, quizá, decepcionante el hecho de que dichos estudios no compartan más que una difusa noción de que la lengua es, de alguna manera, importante en la educación. Y aun cuando —recalco— los investigadores individuales comúnmente poseen nociones bien definidas, no es posible encontrar, en absoluto, algo más que este vago consenso. Por ejemplo, el hecho de estudiar la lengua en el aula no proporciona una base fundamentada para relacionar dichas investigaciones. El que diferentes fragmentos de la investigación se realicen en escenarios físicos similares no constituye una razón de peso (Atkinson, 1975:180, discute este punto muy claramente).

### *Selección infundada de datos*

La relación, sumamente tenue e infundada, existente entre los tipos de estudios que he citado, resulta obvia por dos razones: En primer lugar, diferentes estudios proponen relacionar algunas características de la lengua a una mezcla de conceptos sociopsicológicos que incluyen: la educabilidad y orientación cognoscitiva de los alumnos (Bernstein, 1971a); estrategias de enseñanza, por ejemplo: 'abierta' versus 'cerrada' (Mishler, 1972); el papel del maestro, por ejemplo: 'democrático' versus 'autoritario' (Flanders, 1970); métodos de control social en el aula (Hammersley, 1974; Torode, 1976); diferentes tipos de organización en el aula (Walker y Adelman, 1976); diferencias existentes entre alumno y maestro en cuanto a la conceptualización del conocimiento impartido en el aula (Keddie, 1971; Furlong, 1976). Estos son unos cuantos ejemplos de tipos bastante diferentes de proceso educativo para los cuales se busca constatación lingüística. La lista podría ampliarse.

En segundo lugar, los diferentes estudios seleccionan, como indicadores de procesos educativos y psicosociales, una amplia gama de unidades lingüísticas carentes de relación formal y funcional obvia. Entre ellos se incluyen: los diferentes usos de pronombres por parte de los maestros (Mish-

ler, 1972); Torode, 1976); la complejidad estructural de los grupos nominales en el lenguaje infantil (Hawkins, 1969, 1977); las funciones de las preguntas de los maestros y los diferentes tipos de intercambio de preguntas y respuestas (Barnes, 1971; Mishler, 1972); las categorías funcionales de los actos de habla (Stubbs, 1976a); características entonacionales y paralingüísticas (Gumperz y Herasimchuk, 1972); la estructura general de los 'ciclos' de enseñanza (Bellack *et al.*, 1966). La lista podría ampliarse también.

No es erróneo decir que muchos investigadores parecen sentirse justificados al seleccionar, a título de demostración, cualquier característica de la lengua que parezca intuitivamente importante. Mishler (1972: 297) es uno de los pocos investigadores que admiten haber sido 'relativamente eclécticos en los tipos de unidades lingüísticas empleadas en la extracción de inferencias'. Menos equívocos que 'ecléctico' podrían ser los términos 'ad hoc' o 'infundado'. Debido a lo poco que sabemos acerca de las funciones comunicativas de los distintos aspectos de la lengua, sería un error evidente limitar la búsqueda de algún tipo particular de características lingüísticas: no es eso lo que propongo. Walker y Adelman (1976) demostraron ya, muy claramente, que es posible encontrar emisiones con relevancia educativa en sitios inesperados. Sin embargo, eso equivaldría a admitir que la investigación está siguiendo aun líneas heurísticas y, por lo tanto infudadas, en la búsqueda de las características socialmente relevantes de la lengua. Esto no significa, sin embargo, que estemos condenados a recabar y seleccionar, al azar, unidades lingüísticas carentes de relación con la organización de la lengua en su conjunto; pues ello conduciría a la inacabable tarea de buscar más y más características particulares de la lengua, a menos que éstas se relacionen con un marco coherente. Por lo tanto, utilizaré el término 'infundado' para referirme a estudios en los que se recaben al azar rasgos lingüísticos superficiales desvinculados de las aserciones y descripciones lingüísticas subyacentes.

Este tipo de investigación podría impactar al lingüista por dos razones: En primer lugar, las unidades lingüísticas se extraen —habitualmente sin ninguna justificación explícita— de diferentes niveles de la lengua —incluyendo el léxico (es decir, palabras individuales), la sintaxis (es decir, estructura gramatical), la semántica (es decir, el significado), la función lingüística y el discurso (es decir, la estructura general de la conversación). En segundo lugar, dichas unidades —ya sea en tanto elementos aislados o en tanto miembros de una clase lingüística— se relacionan directamente con categorías sociopsicológicas, en lugar de relacionarse primero con los sistemas lingüísticos y sociolingüísticos de los cuales son términos.

Por ejemplo, el hecho de que el maestro utilice los pronombres de cierta manera se considera una prueba de su estilo de control social (Torode, 1976) o de su mensaje pedagógico (Mishler, 1972). Y, a su vez, el he-

cho de que los niños usen los pronombres de cierta manera se toma como prueba de su orientación intelectual (Hawkins, 1969). En primer lugar, no resulta evidente que el uso de los pronombres pueda considerarse independientemente de otras características lingüísticas del hablante; ni resulta obvio, en segundo lugar, que el uso de los pronombres se relacione directamente con procesos psicológicos y sociales.

Estos dos puntos relacionados se suman a la crítica de que dichos estudios intentan relacionar variables lingüísticas aisladas con categorías sociopsicológicas. Coulthard y Ashby (1976) insisten en este punto. Estos investigadores sostienen, refiriéndose a estudios sociológicos de la lengua, que 'las categorías sociológicas no deberían usarse para clasificar fragmentos de habla como si (ésta) no tuviera otra organización'. Ello significa que dichos estudios intentan relacionar conceptos ubicados en niveles de abstracción y generalidad incompatibles: características superficiales y aisladas se toman como 'indicadores' de categorías sociopsicológicas profundas, generales y altamente abstractas.

Un corpus de trabajo que discute explícitamente la manera de relacionar categorías sociológicas y lingüísticas en un mismo nivel de generalidad es el de Bernstein. Su trabajo intenta establecer relaciones causales entre una teoría de las transmisiones educativas y la clase social, el empleo de la lengua, el tipo de familia y la orientación cognoscitiva de los alumnos. Acusa a otros investigadores de no haber reconocido el grado de abstracción del problema (Bernstein, 1975:25). Desafortunadamente, los principios y categorías profundos, subyacentes, que Bernstein propone carecen por completo de relación con los datos lingüísticos naturalistas. Bernstein no ha hecho nunca aserciones que formulen, de manera precisa, cómo se realizan en la lengua los códigos o conceptos sociolingüísticos relacionados con la transmisión educativa.

### **Descripciones reduccionistas**

Los trabajos más importantes del siglo veinte en el campo de la lingüística se han abocado al estudio de la complejidad de los sistemas y estructuras superficiales y subyacentes de la lengua, ignorando, consecuentemente, las relaciones existentes entre la lengua y sus contextos sociales de uso. (Esto puede aplicarse, cuando menos, a la corriente principal de la lingüística americana que va de Bloomfield a Chomsky; pero resulta menos aplicable a los trabajos británicos realizados en el lapso comprendido entre Firth y Halliday.) Sin embargo, la importancia de relacionar la lengua con sus contextos sociales de uso ha acaparado la atención recientemente. Dentro de la lingüística, Hymes (1964) y Labov (1970) en particular, han encabezado el ataque contra el concepto chomskyano de una gramática independiente del contexto social y contra el concepto de una competencia gra-

matical independiente del contexto. Además, dentro de la sociología se ha prestado gran atención a la importancia de estudiar la interacción social en contextos sociales. Los argumentos son bien conocidos: descuidar el estudio de los contextos cosifica el objeto de estudio al soslayar los procesos interpretativos mediante los cuales se construyen significados situacionalmente adecuados, y al no considerar problemáticas las maneras en que los miembros de una sociedad cumplen satisfactoriamente el orden social. Generalmente estos argumentos se suman a la crítica de que los estudios independientes del contexto son reduccionistas: reducen la praxis al proceso; reducen el estudio del comportamiento pleno de significado al estudio de estructuras típicas ideales, dando por supuesta la manera en que dichas estructuras se interpretan y usan en el contexto y rechazando el estudio de la significatividad esencial del comportamiento humano y la manera en que la gente atribuye sentido a la interacción social.

En otra parte (Stubbs, 1975) he discutido también el hecho de que los estudios enfocados al uso de la lengua en el aula se encuentran con frecuencia descontextualizados, aislados, extrañamente, de otros tipos de interacción social, tales como conversaciones casuales, consultas médicas o reuniones de comité, que se organizan mediante reglas sociolingüísticas comparables; así como de tipos, radicalmente distintos, de organización en el aula hallados en otras culturas. Por otra parte, el solo hecho de recabar datos en el escenario físico del salón de clases no significa que el estudio en cuestión proporcione una explicación adecuada de la lengua en el contexto. Los estudios de la lengua en el aula continuarán siendo teóricamente *ad hoc* a menos que se relacionen con principios sociolingüísticos generales del comportamiento lingüístico y se apoyen en observaciones de la vida cotidiana realizadas en otros escenarios.

Por lo tanto, el hecho de hacer vagas referencias al contexto y a los procedimientos interpretativos no constituye una solución al reduccionismo 'si se ignoran la complejidad estructural y sistemática de la lengua'. Pasar directamente de características lingüísticas aisladas a categorías sociopsicológicas es, de por sí, francamente reduccionista, pues se ignora la organización, compleja y parcialmente autónoma, de la lengua misma. Muchos niveles de organización resultan, simplemente, soslayados.

En el presente artículo utilizo el término 'sistemático' en su sentido lingüístico técnico, como adjetivo correspondiente a un 'sistema' lingüístico. Un 'sistema' es un conjunto cerrado de alternativas u opciones de una lengua que se definen mutuamente. Así, pues, el Inglés posee un sistema numeral que comprende dos términos: singular y plural. El Inglés Antiguo tenía un sistema de tres términos que comprendía el singular, el dual y el plural. Obviamente, plural tiene un significado distinto en un sistema de dos términos que en uno de tres. La mayoría de los sistemas lingüísticos son, por supuesto, más complejos que éste. Por ello, las lenguas pue-



den considerarse sistemas de sistemas. Los sistemas pueden identificarse en diferentes niveles de descripción. Tradicionalmente, la lingüística emplea el término 'nivel' para referirse a la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica; pero su uso aquí es variable.

### *Dos ejemplos*

Para aclarar mejor estos puntos, discutiré brevemente dos ejemplos —extremos y bien conocidos— de estudios que pasan directamente de características aisladas y superficiales de la lengua a afirmaciones sociopsicológicas, ignorando completamente la organización lingüística inherente de los datos.

El trabajo relativo a la interacción en el aula realizado por Flanders (1970) es bien conocido y ha ejercido una gran influencia. El procedimiento básico de investigación incluye la codificación de emisiones de maestros y alumnos, cada tres segundos, en una serie de categorías discretas pertenecientes a un sistema de categorías pre-establecido. Actualmente existe un amplio número de artículos que critican a Flanders y a investigaciones similares a la suya, por soslayar todos los problemas interpretativos implicados en la 'codificación' de datos lingüísticos. Una versión lingüística de esta crítica afirma que dicho esquema de codificación ignora, necesariamente, cualquier organización lingüística inherente al habla. Las categorías de análisis de la interacción propuestas por Flanders (FIAC) requieren que las emisiones se codifiquen directamente como actos pedagógicos (es decir, lecturas, alabanzas). Las codificaciones de estos actos se toman como prueba inmediata de enseñanza 'directa' o 'indirecta': el 'cociente I-D' del maestro se extrae directamente de la simple adición y división de emisiones codificadas dentro de diferentes categorías. Este cociente I-D se retoma, por implicación y sin la intervención adicional de otros argumentos, como prueba del papel social del maestro, es decir, 'democrático' o 'autoritario'. Así, pues, este procedimiento nos lleva directamente de las emisiones (datos de la lengua) al papel social (un concepto sociopsicológico de muy alto nivel) sin que intervenga ninguna discusión acerca de la manera en que se encuentra organizada la lengua en sí.

Específicamente, se ignora la organización secuencial del diálogo del aula. Flanders (1970:2) propone estudiar la 'cadena de pequeños eventos' que tiene lugar en el salón de clases. Pero el FIAC no puede usarse para estudiar la estructura del habla producida en el aula, debido a que se define arbitrariamente a los 'eventos' como 'el acto más breve posible que un observador capacitado puede identificar y registrar'. Es decir, la 'cadena de eventos' no tiene nada que ver con la organización autónoma de la conversación misma. Esta organización se da por supuesta en la observación. En pocas palabras: tenemos que saber en qué parte de la estructura ocurre un evento antes de saber qué tipo de evento es.

Un segundo estudio que pasa directamente de características lingüísticas superficiales a categorías sociopsicológicas profundas es el bien conocido experimento del colega de Bernstein, Hawkins, acerca de la manera en que niños de clase media y niños de clase obrera relataron una serie de dibujos de cartón que representaban a unos niños pateando una pelota a través de una ventana. Hawkins encontró que los niños de clase obrera usaron más pronombres, en tanto que los niños de clase media emplearon más nombres y grupos nominales complejos en sus narraciones. Hawkins considera este hallazgo sobre la complejidad del grupo nominal como prueba directa de la diferente orientación cognoscitiva de los dos grupos. Argumentan que los niños de la clase media poseen mayores posibilidades de elaboración y diferenciación de aquello sobre lo cual hablan (puesto que no es posible modificar un pronombre con un adjetivo: se puede decir 'muchachos buenos', pero no 'ellos buenos').

Es posible, por supuesto, una explicación alternativa: los pronombres empleados por los niños de clase obrera toman en cuenta el contexto conversacional en que se usa la lengua. Dado que el oyente puede ver los dibujos, no es necesario decirle explícitamente quiénes son 'ellos' y dónde golpean la pelota. Es decir, los pronombres no desempeñan necesariamente una función cognoscitiva: lo que podrían desempeñar es una función discursiva, es decir, una función 'lingüística'. Los datos podrían explicarse haciendo referencia a factores presentes en el contexto conversacional: es decir, podría asignárseles una explicación 'sociolingüística'. No tienen que explicarse en términos psicológicos. Cuando Bernstein mismo discute el experimento (1971a:219) relaciona el uso diferente de la lengua con el contexto y no directamente con el potencial intelectual.

Más recientemente, Hawkins (1977) escribió un libro en el cual proporciona una reinterpretación y una reelaboración de los datos expuestos en su artículo de 1969. En su libro, Hawkins sigue, igual que Bernstein, una línea mucho más moderada y admite que en su trabajo anterior ignoró el contexto y las funciones sociales de la lengua. Pero posiblemente debilita tanto sus propuestas originales que no queda ningún argumento por aducir. Elimina, por ejemplo, toda referencia a la habilidad cognoscitiva, proponiendo ahora, simplemente, que los niños de clase media y los de clase obrera se expresaron de manera diferente en la entrevista (la cual, se señala, es muy similar a las situaciones de examen en el aula). Se propone, además, que el niño habla de manera diferente debido a diferencias de habla propias de sus antecedentes familiares. Esta afirmación resultaría interesante si pudiera documentarse; pero la única prueba presentada (pp. 64, 202) consiste en datos de una entrevista hipotética: se le preguntaba a la madre cómo hablaría a sus niños en diferentes situaciones. Existen, sin embargo, puntos fundamentales que pueden rescatarse del libro. Primero: nos muestra enfáticamente cuán ampliamente divergentes pueden ser las

interpretaciones de los datos relacionados con las variaciones de clase social y el uso de la lengua. Segundo: demuestra que las cosas son infinitamente más complejas de lo que sugieren las populares explicaciones basadas en la dicotomía elaborado/restringido. El análisis de Hawkins es cuidadoso y detallado: con lo que estamos tratando es con las diferencias existentes en la frecuencia relativa de unidades usadas por todos los niños y, por lo tanto, con la actuación y no con la competencia (pp. 108, 186-7). El cuidado con el que se ha efectuado el análisis lingüístico del grupo nominal es considerable y si el lector no obtiene nada más del libro, por lo menos debiera observar la sofisticación requerida por tales análisis y, por lo tanto, la total inadecuación de los comentarios impresionistas sobre la lengua de los niños de clase media y los de clase obrera. Finalmente, sin embargo, como resultado de este detalle, el análisis de Hawkins podría interpretarse como dato contra la teoría de los códigos en general, sobre la base de que, si no existen diferencias claras y absolutamente delimitadas entre la lengua de los niños; y si todo es cuestión de frecuencias relativas en el uso y, además, depende en alto grado del contexto; entonces no parece haber mucho apoyo para la noción de dos códigos discretos subyacentes. Cuando mucho tenemos (utilizando ese término característico de Bernstein) 'orientaciones' (pp. 183, 203 y otras). (Ver también Stubbs, 1978.)

### **El trabajo sociolingüístico relacionado con la lengua y el contexto social**

Surge, pues, la pregunta: ¿qué tipos de relación han encontrado los lingüistas entre la lengua y sus contextos sociales de uso? Tomaré algunos ejemplos del trabajo de Labov para ilustrar la profundidad y complejidad de estas relaciones. En su trabajo original acerca de la estratificación social del Inglés de Nueva York, Labov (1966) encontró una fuerte correlación entre la clase social de los hablantes y su uso de variables fonológicas (Labov, 1966, se encuentra ahora fuera de prensa, pero la mayor parte del material ha sido revisada e incluida en Labov, 1972). Por ejemplo, la simplificación de los grupos consonánticos a final de palabra (por ej.: *tol'* por *told*) se correlaciona más fuertemente con los miembros de la clase obrera que con los de la clase media. Por lo tanto, tales variables lingüísticas poseen fuerza predictiva: son socialmente significativas y pueden interpretarse como un índice de la estructura social. Surgen, sin embargo, dos complicaciones:

Primera: Labov encontró gran fluctuación de valores absolutos en dichos índices fonológicos, pero acuerdo en el patrón de variación. Cuando sólo considera el habla de sujetos individuales, encuentra oscilaciones, contradicciones y alternancias inexplicables. Pero, por otra parte, la lengua

se torna altamente determinada cuando se le confronta gráficamente con la variación social general existente entre los hablantes. En otras palabras, la lengua de una comunidad de habla pasa a ser más regular y predecible que el habla de un individuo. Así, el uso absoluto de una variable lingüística aislada no nos dice nada: las correlaciones sólo aparecen cuando se atiende a la frecuencia relativa de uso de variables lingüísticas en el interior de una comunidad de habla. Se encontrará, pues, que si los hablantes se ordenan en rangos, tanto en términos del uso de variables lingüísticas seleccionadas, como en términos de su clase social, el orden de estos rangos coincide (aparte de diversos 'fenómenos cruciales' conectados principalmente con la sensibilidad lingüística particular de la clase media baja a características lingüísticas que se encuentran en el curso del cambio). Segunda: algunas variables lingüísticas son completamente ambiguas, pudiendo funcionar como índice de la clase social del hablante o de la formalidad del contexto conversacional. Es decir, algunas unidades lingüísticas sirven como indicadores demográficos y estilísticos a la vez. Por lo tanto, no pueden extraerse inferencias con respecto a la clase social de un hablante partiendo de su lengua a menos que se sepa si el contexto social conversacional es formal o informal. En términos de Labov, es imposible distinguir a un vendedor casual de un fontanero solícito.

Labov distingue, de hecho, diferentes tipos de unidades lingüísticas. Un 'indicador' se correlaciona con algunas características demográficas del hablante, como —por decir algo— la clase social; pero no varía en el habla del individuo. Un 'marcador' es una prueba de, digamos, la clase social; pero también varía estilísticamente de acuerdo con la formalidad de la situación. Empíricamente es posible encontrar ambos tipos de unidades.

En trabajos más recientes, Labov (1973) estudia la lengua de púberes negros de Nueva York. Encuentra que la lengua de los muchachos es un 'índice sensible' del grado de inmersión de éstos en la cultura callejera. La lengua de los miembros centrales (descubiertos independientemente, mediante técnicas sociométricas) difiere, en modo perceptible, de la lengua de los miembros periféricos ('débiles'). Pero el punto importante es que la lengua no difiere en la superficie, por ejemplo, en el uso de palabras particulares o unidades aisladas. De hecho no existen diferencias absolutas entre la lengua de estos grupos. Es decir, cualquier característica del Inglés Negro Vernáculo de los miembros centrales puede encontrarse también en el habla de los 'débiles': lo diferente es el sistema en su conjunto. Labov descubrió que la lengua de los miembros centrales hace un uso más consistente de las reglas del Inglés Negro Vernáculo. Así, éstos pueden elidir la cópula en un 100% de los casos (en oraciones como: He my brother "el mi hermano") mientras que los 'débiles' aplicarán las reglas sólo algunas veces. El índice de pertenencia a la cultura callejera sólo puede proporcio-

narlo, por lo tanto, 'la consistencia' general del sistema gramatical en su conjunto.

...la consistencia de ciertas reglas gramaticales es un índice finamente granulado de pertenencia a la cultura callejera.

...Debe recordarse que todos estos muchachos parecen hablar el Inglés Negro a primera impresión.

...Todos los grupos usan las mismas variables lingüísticas, y las diferencias en el sistema consisten en variaciones internas en la organización de reglas similares: es decir, en los pesos diferenciales de las restricciones de las variables. (Labov, 1973:81, 88.)

Labov señala también el severo problema práctico y teórico que representa el hecho de que los miembros centrales de la subcultura —cuya lengua es la más consistente—, son precisamente los de más difícil acceso para el investigador. Son los 'débiles' —cuyo conocimiento de la subcultura es inadecuado— quienes se encuentran más dispuestos a colaborar, como informantes, con los investigadores educativos.

La enseñanza principal que puede extraerse de este trabajo es que, si ha de usarse la lengua como prueba de los procesos y de la estructura sociales, debe examinarse 'como un sistema', no como unidades aisladas; pues pueden encontrarse relaciones entre 'sistemas' lingüísticos y categorías sociológicas. Por lo tanto, los datos lingüísticos deben estudiarse por su propia organización sistemática y lingüística. En general, pues, la relación existente entre la lengua y los enunciados educativos es muchos menos directa y más abstracta de lo que muchos estudios educativos asumen.

Los estudios sociolingüísticos de las relaciones existentes entre lengua y contexto reconocen también la importancia de las actitudes y percepciones lingüísticas del hablante como eslabones de la cadena que une a las formas lingüísticas con los procesos sociales. Muchos trabajos sociolingüísticos recientes se han centrado no sólo en las características relativas al uso de la lengua en su contexto; sino en el valor social que los hablantes atribuyen a la lengua (en Cazden *et al.*, 1972, pueden encontrarse estudios americanos de la lengua en el proceso educativo que enfatizan estos puntos). Labov (1969) sugiere que una comunidad de habla se define por los hablantes que mantienen las mismas actitudes y estereotipos lingüísticos. Las variables fonológicas que constituyen 'índices' de la clase social de un hablante, a menudo alcanzan el status, para los hablantes mismos, de características estereotipadas y estigmatizadas. Pero existe una relación entre la manera en que el hablante percibe el habla de otros hablantes y la conducta real. Labov descubrió que la gente percibe en términos categoriales lo que es, de hecho, una conducta hablística variable. Así, si la frecuencia de la simplificación de grupos consonánticos rebasa un umbral perceptual crítico, la tendencia de un hablante a simplificar los grupos consonánticos finales en algunas ocasiones y en algunos contextos,

puede percibirse como una tendencia que se manifiesta siempre.

Se han realizado pocos estudios acerca de las actitudes institucionalizadas hacia la lengua transmitidas por los colegios y escuelas. Pero lo poco que se ha hecho sugiere que las escuelas y colegios a menudo adoptan actitudes altamente prescriptivas hacia la lengua de los alumnos (Ver Milroy y Milroy, 1974 para datos procedentes de Belfast; y a Macaulay, 1977, para datos procedentes de Glasgow). Ahora pasaré a discutir un nivel particular de organización lingüística cuyo estudio no pueden abordar, realmente, los investigadores educativos.

### **La lengua del aula como sistema discursivo.**

Gran parte de las investigaciones realizadas en el aula, tiene que ver con el diálogo entablado en la misma: en términos de las estrategias interrogativas del maestro, las respuestas del alumno a las preguntas de éste, los tipos de discusión exploratoria que tiene lugar mientras los grupos de alumnos trabajan en clase, y así sucesivamente. Aun cuando no se encuentra directamente relacionado con el estudio del diálogo en sí, gran parte de ese trabajo extrae sus datos de esas fuentes, y otros muchos trabajos admiten que deberían interesarse por la interacción maestro—alumno, o que el estudio de ésta sería necesario para dotar de substancia empírica a los puntos teóricos (Ver Keddie, 1971:156, y muchos otros ejemplos).

#### *La organización del discurso en el aula*

Los tipos de interacción que tienen lugar entre maestro y alumno (es decir, los aspectos del diálogo maestro—alumno, las discusiones, conversaciones o discursos) resultan, inevitablemente, de interés para la mayoría de los estudios efectuados en el aula. En la actualidad, existen numerosos estudios que muestran, con detalle, que el discurso (conversación multipartita) es un sistema lingüístico complejo: una actividad altamente estructurada, gobernada por reglas y descriptible en términos de diversos rangos de descripción interrelacionados. Es decir, 'el discurso posee su propia organización'. Los principales estudios que abordan el funcionamiento del discurso interactivo son, en EE.UU. los efectuados por Sacks y sus colegas (1972) y, en Gran Bretaña, los realizados por Sinclair y sus colegas (Sinclair y Coulthard, 1975). Este último trabajo se ocupa del discurso maestro—alumno entre otros tipos de discurso.

Actualmente se han formulado propuestas bastante específicas sobre la manera de analizar el discurso hablado, estructural y sistemáticamente, en términos de los 'mecanismos' que lo hacen 'funcionar'. Se han realizado, por ejemplo diversos trabajos sobre las unidades interactivas mínimas, en el nivel de pares de pregunta y respuesta. Es frecuente

que los investigadores que realizan estudios en el aula, trabajen con una noción intuitiva de dichas unidades del discurso. También es posible descubrir unidades de discurso más amplias. Schegloff y Sacks (1973) hacen algunas sugerencias sobre las formas en que se estructuran conversaciones completas. Las sugerencias más específicas proceden del trabajo realizado en Birmingham (Sicclair y Coulthard, 1975): se proponen varios rangos de unidades estructurales, jerárquicamente ordenados, en los cuales puede analizarse el discurso sobre bases formales. Los detalles de dicho análisis no nos incuben aquí. Lo importante es que cualquier intento de relacionar unidades lingüísticas aisladas con categorías no lingüísticas ignora por completo estos niveles de organización conversacional.

La cuestión, en general, es la siguiente. La lengua es un sistema relativamente autónomo o, más precisamente, un sistema de sistemas. Dentro de la lengua, el discurso o la conversación constituyen un nivel de organización lingüística relativamente autónomo; lo cual significa que es posible formular estructuras discursivas (incluyendo estructuras de dos lugares, tales como pregunta—respuesta) y sistemas de opciones (si A dice x, entonces B dirá  $\gamma_1$  o  $\gamma_2$ , pero no dirá z) En otras palabras, podemos empezar a especificar el funcionamiento de la conversación. También es posible especificar el funcionamiento de diferentes tipos de discurso: por ejemplo, cuál es la diferencia típica existente entre, digamos, un diálogo maestro—alumno como sistema lingüístico discursivo significa estudiar los ‘mecanismos’ formalmente reconocibles mediante los cuales el habla se organiza y adquiere coherencia; es decir estudiar, entre otras cosas, cómo se introduce, sostiene y concluye un tópico o cómo se relaciona el habla de un hablante con la de otros. Actualmente se ha logrado identificar diversos marcadores, formalmente reconocibles, de cohesión del discurso, entre los cuales se encuentran: la repetición léxica, el paralelismo entre sintaxis y entonación, la anáfora, la elipsis y las continuaciones oracionales (Halliday y Hasan, 1976, constituye una discusión muy detallada de estos temas).

Si los datos lingüísticos se seleccionan a partir de observaciones o grabaciones de la lengua utilizada en el aula, dichos datos se aislarán, necesariamente, por abstracción, de su contexto dentro de la estructura del discurso. Cualquier estudio fundamentado de dichos datos deberá tener en cuenta, por lo tanto, su propia organización.

### *La transmisión del conocimiento educativo*

Existe otra razón de peso por la que los investigadores educativos deben interesarse en dicha organización lingüística: al ignorarla están ignorando, de hecho, un vasto recurso, mucho más profundo y rico que las unidades lingüísticas superficiales. Estudiar la interacción maestro—alumno como

sistema lingüístico discursivo puede proporcionar 'revelaciones' de interés educativo que resultan inasequibles a estudios que soslayan dicha organización. Un ejemplo es el siguiente.

Un gran número de investigaciones educativas se han ocupado, recientemente, de la sociología del conocimiento: es decir, de la manera en que socialmente se define, selecciona y pone a disposición de los alumnos el conocimiento educativo. Gran parte de estos trabajos suscita 'problemas predominantemente conceptuales' (Young, 1971:2) sin especificar detalladamente la manera real en que se transmite el conocimiento directamente de los maestros a los alumnos. Abundan las teorizaciones; pero existen pocos estudios de caso (entre éstos se encuentran los de Keddie, 1971 y Furlong, 1976). Generalmente, los estudios realizados en esta área pueden efectuarse en diferentes niveles: es posible estudiar, por ejemplo, de qué manera el plan de estudios define el conocimiento (Hamilton, 1976). Sin embargo, una descripción de la organización secuencial del discurso maestro—alumno, podría proporcionar, también, mucha información al educador interesado en estudiar el tipo de control que ejerce el maestro sobre el conocimiento presentado a los alumnos. Mediante el estudio de la secuencia del discurso, pueden estudiarse, con detalle empírico, aspectos como los siguientes: mediante qué procedimientos el maestro selecciona unidades de conocimiento para presentarlas a los alumnos; de qué manera 'desmenuza' los temas y ordena su presentación; cómo se eslabonan esas unidades discretas de conocimiento; cómo se evalúan las respuestas de los alumnos; de qué manera se induce a los alumnos a reformular sus participaciones; cuántos temas distintos se presentan y se concluyen, etc. No alcanzo a comprender cómo puede abordarse el estudio de dichos tópicos (si no es de una manera *ad hoc*) mediante la consideración de enunciados o características lingüísticas aisladas. Sin embargo, estos tópicos se abordarán inevitablemente si se estudia la estructura de la interacción maestro—alumno como sistema discursivo.

Estudiar el diálogo maestro—alumno como sistema discursivo, proporcionará, por ejemplo, un medio para estudiar la manera en que se estructura el conocimiento en el aula (Bernstein, 1971b). Sólo estudiando las características del control que ejerce el maestro sobre el discurso dentro del aula, se puede estudiar la forma en que aquél controla, también, la transmisión del conocimiento educativo. Hasta ahora existen, a lo más, estudios preliminares sobre la manera en que puede basarse el concepto de 'estructuración' en grabaciones de sonido de la lengua utilizada en el aula (Walker y Adelman, 1972, 1976; Stubbs, 1976b, capítulo 7).

Estos temas de estudio resultan, simplemente, inaccesibles al investigador que trata la lengua a nivel de características superficiales aisladas, ignorando su organización subyacente, secuencial, jerárquica y abstracta.



## El comal le dijo a la olla

A menudo sucede que los educadores —y sociólogos en general— acusan a los lingüistas de ignorar los contextos en que se usa la lengua. 'Contextos' significa aquí, generalmente, contextos social y cultural. Con frecuencia esta afirmación resulta verdadera. (Los críticos generalmente ignoran que dichas acusaciones no son nuevas para los lingüistas, quienes se encuentran bastante conscientes de sus idealizaciones y tienen, además, poderosas razones para crearlas; pero ése es un asunto que no nos concierne aquí). Sin embargo, en este artículo acuso a los educadores, a mi vez, de ignorar los contextos, entendiendo por 'contextos' los niveles de organización lingüística de los datos: uno de dichos niveles es la secuencia del discurso.

Lo que sostengo no es que pueda explicarse todo tomando en cuenta la organización lingüística; pues eso sería factualmente falso: una referencia al contexto social resulta, con frecuencia, necesaria para explicar cómo se usa la lengua.

Tampoco estoy argumentando que las funciones sociales de la lengua deban relacionarse, explícitamente, con las formas lingüísticas que las realizan: el problema de las relaciones existentes entre formas y funciones de la lengua es una cuestión bastante independiente que sólo he mencionado de paso en este artículo. Es bien sabido, tanto en los debates académicos como en la vida cotidiana, que frecuentemente pensamos que la gente dice lo que esperamos que diga. Cuando los lingüistas hablan de la lengua, se cree que están insistiendo en que los educadores e investigadores sociales presten mayor atención a las formas lingüísticas. Pero ésta es sólo una de las cosas que conciernen al lingüista y de las que no me ocuparé en el presente artículo.

Lo que sí sostengo es que, con frecuencia, se intenta proceder directamente de la lengua al contexto social, pasando por altos niveles de organización ubicados a medio camino. Un principio a seguir —si bien no siempre funciona— es el siguiente: los datos lingüísticos deben tratarse y explicarse en sus propios términos antes de pasar a explicaciones psicológicas, sociológicas o psicolingüísticas. El argumento no afirma que deba estudiarse la lengua como sistema 'en lugar de' estudiar el contexto social; sino que debe estudiarse la lengua como sistema 'antes de' tratar de relacionarla con el contexto social. Tanto los lingüistas como los educadores se acusan unos a otros de reduccionistas.

## Conclusion

Hasta aquí he discutido algunos problemas teóricos que surgen al relacionar, de una manera fundamentada, los datos lingüísticos con enunciados

socio—psicológicos. Existen varias maneras de considerar dichos problemas.

En primer lugar, está el problema de cómo puede el investigador ejercer cierto control sobre sus propias intuiciones ¿Cómo lograr que el investigador deje de seleccionar unidades lingüísticas o clases de unidades aisladas como 'prueba' de control social democrático, secuencias de aprendizaje cerrado, o cosas por el estilo? En segundo lugar, está el problema de la idealización: más que formular hipótesis acerca de lo que es importante describir, es necesario simplificar e idealizar las descripciones de los fenómenos: de otra manera constituirían una mera reproducción de las características del original que se está estudiando. En tercer lugar, y por consiguiente, está el problema de cómo evitar los postulados reduccionistas. Está claro que las descripciones de la lengua que ignoran su contexto social de uso y su significado social son severamente reduccionistas y es improbable que ofrezcan algún interés a los investigadores. Pero al concentrarse en el uso de la lengua en su contexto, no debe perderse de vista la complejidad del sistema lingüístico mismo mediante la reducción de los datos lingüísticos a una sarta de características aisladas.

En general, los estudios de la lengua en el ámbito educativo han intentado relacionar una amalgama de rasgos lingüísticos superficiales con una amalgama de categorías socio—psicológicas profundas. Esta es una indicación *prima facie* de que dichos estudios son infundados, puesto que tratan a los datos lingüísticos como mero recurso, como si carecieran de organización propia. Considero, finalmente, que los investigadores se encuentran inevitablemente vinculados con la manera en que funciona el diálogo: es decir, con el discurso maestro—alumno como sistema lingüístico por derecho propio. No conceder a la conversación maestro—alumno un carácter discursivo es, en todo caso, ignorar una fuente de datos mucho más rica que las unidades lingüísticas aisladas y superficiales.

Considero difícil que pueda existir una relación directa entre características aisladas y superficiales de la lengua y estrategias de enseñanza—aprendizaje. Por ejemplo, la complejidad cognoscitiva de un argumento nunca podrá medirse mediante el simple cálculo del número de cláusulas subordinadas que contiene, de la longitud promedio de sus oraciones, de la complejidad de sus grupos nominales o de la rareza de sus adjetivos. Tampoco puede definirse el estilo de enseñanza meramente en términos del número de preguntas cerradas que el maestro plantea o el número de iniciaciones del alumno. La relación existente entre lengua y procesos educativos es mucho menos directa y parece depender, de manera crucial, de la noción de organización de la lengua como 'sistema' de comunicación. Este concepto de la lengua es mucho más profundo, poderoso e interesante. Actualmente muchos estudios educativos rozan sólo la superficie de los datos lingüísticos que emplean.

## LOS PROCESOS COTIDIANOS, LENGUAJE Y CONOCIMIENTO EN EL AULA

*Elsie Rockwell*

**E**n la escuela el conocimiento se representa fundamentalmente mediante el lenguaje. Tradicionalmente asociada con la lengua escrita, la escuela es, no obstante, un ámbito de continua interacción oral entre maestro y alumnos (y entre alumnos). En este artículo, interesa explorar algunas de las formas en que el acceso a la representación escrita del conocimiento, y específicamente a los libros de texto, es mediado por las formas de discurso oral que se desenvuelven en la clase. La "literalidad" del texto escrito y de su contenido es transformada mediante la "oralidad" de la práctica escolar. En este proceso de mediación, tanto del docente como de los alumnos, se construyen, cotidianamente, los conocimientos que efectivamente se objetivan en la escuela.

La aproximación a los usos cotidianos del lenguaje en el aula no es tarea sencilla, como señala Stubbs (1981), ya que el material verbal tiene sus propios niveles y estructuras lingüísticas que constituyen los contextos necesarios para su interpretación. Es importante, no obstante, distinguir entre los estudios cuyo objeto mismo se define en términos lingüísticos y los análisis que intentan conocer determinados procesos sociales a partir del material lingüístico. En ese sentido en este análisis se infieren procesos cotidianos de representación y construcción del cono-

cimiento a partir del ordenamiento del discurso oral y la interrogación en torno al texto escrito en la clase.

Un primer nivel de análisis significativo es la relación entre la producción oral y la reproducción literal del texto escrito. La relativa distancia entre uno y otro término en el discurso de maestro y alumnos marca concepciones opuestas de mediación de la lectura y por lo tanto de construcción del conocimiento en la escuela. La estructura del discurso explícito en las exposiciones del maestro muestra ejes conceptuales que complementan o se distancian de los contenidos del texto escrito. La producción escrita, en cambio, tiende a reproducir "textualmente" el texto leído, como criterio de respuesta correcta, sobre todo en los cuestionarios.

La dinámica de la interacción verbal, regida por reglas escolares de interrogación, permite asomarse, en ciertos momentos, a las condiciones de recepción del discurso docente por los alumnos. En el análisis de la interacción es particularmente importante considerar la relación entre los aspectos formales y los significados específicos construidos en cada momento. Así, las pautas características de interrogación y respuesta que se dan en la escuela, descritas por varios autores (Mehan, 1979 y otros), pueden ser la base de la ritualización y la simulación que se dan en el proceso de transmisión del conocimiento en la escuela. Los maestros tienden a dar "pistas" y los alumnos tienden a seguir "la lógica de la interacción" (Rockwell y Gálvez, 1982 y Rockwell, 1986) de tal manera que es relativamente fácil que se produzca la respuesta solicitada por el maestro, reproduciendo así el discurso impartido. Pero también se dan momentos de ruptura en estas pautas que no son atribuibles a la falta de "competencia" lingüística ni cognitiva sino a procesos de interpretación propios de los alumnos, cuando siguen "la lógica del conocimiento".

Las nociones y concepciones que adquieren existencia mediante el discurso oral en el aula no son simplemente transmitidas de maestro a alumno, aún en el caso de que el maestro "de la clase" en forma expositiva. Esos contenidos son construidos en la interacción cotidiana entre los sujetos, con los elementos que cada uno pone en juego en esa interacción. Las formas de exponer el contenido por parte del maestro encuentran condiciones de recepción y de resistencia particulares por parte de los alumnos, quienes ofrecen, a veces aún cuando no les es solicitado, su propia interpretación.

Sin embargo, esta contraparte de los alumnos sólo a veces encuentra posibilidad de expresarse en ese "espacio público" delimitado por la interacción legítima con el maestro. Aunque su presencia en el "espacio privado" del diálogo entre alumnos es constante, si bien difícil de captar, sólo de vez en cuando entra al ámbito "público" la interpretación autónoma de los alumnos, al ser retomada o refutada por el maestro, quien

marca así su pertinencia (o no) a ese ámbito. No obstante, cierta autonomía se expresa también de manera significativa en los silencios y las negaciones que los alumnos anteponen a las propuestas de los maestros, particularmente evidentes en ciertos momentos.

### La mediación docente.

Para explorar estas ideas en este caso se utilizan dos clases que ofrecen las ventajas de tener una estructura formal muy semejante, y por lo tanto contrastable. La similitud formal llevaría a clasificar las dos clases bajo una misma categoría si se tomaran como variables significativas el tema (historia del siglo XIX), el método o las técnicas (lectura del texto, interrogación, cuestionario), o la distancia frente a cualquier modelo pedagógico ideal como la enseñanza "activa" o la relación "democrática". Probablemente ambas corresponderían a lo que Bernstein (1974) denomina el "código agregado", caracterizado por una fuente "clasificación" y "enmarcación" del contenido curricular y de la mediación docente en relación con ese contenido. Desde estas perspectivas, son ambas clases tradicionales, parecidas a muchas que se dan en la realidad cotidiana de la escuela.

No obstante, es posible encontrar en ellas marcados contrastes en otros sentidos, sobre todo en la mediación del maestro en la relación con la lectura y el conocimiento del libro de texto, en la que operan concepciones subyacentes radicalmente distintas, que probablemente indican una discontinuidad histórica en la práctica docente.

### De la esclavitud a la libertad

La primera clase se organiza en tres partes: un "preámbulo" a la lección, expuesto por el maestro; la lectura oral de algunos párrafos del texto\*

\* El texto que leen es el siguiente:

#### *Las ideas de libertad:*

Todos los grupos humanos necesitan un gobierno y unas leyes para vivir y trabajar en paz. A medida que el tiempo pasa, cambian las necesidades, las ideas, las costumbres, los intereses de las personas y cambian también las formas de gobierno y las leyes. Por eso, en la historia de la humanidad encontramos diferentes tipos de gobierno y, por tanto, diferentes ideas y opiniones sobre la mejor manera de gobernar un país.

Vamos a ver algunos ejemplos.

En Europa, durante la Edad Media, la organización social era injusta: había nobles que poseían tierras y siervos que trabajaban para los nobles. . .

Cuando las ciudades empezaron a crecer, muchos siervos huyeron a ellas y se convirtieron en hombres libres. La situación de los siervos cambió; pero quedaban viejas injusticias y aparecieron nuevas. Ciertas clases sociales, como el clero y la nobleza, gozaban de muchos privilegios y vivían de los impuestos que pagaban los comerciantes y burgueses, los artesanos y los campesinos. Estos últimos vivían penosamente y pasaban épocas de hambre.

por los alumnos frente al grupo (6o.); y finalmente, un cuestionario, escrito en el pizarrón, que los alumnos contestan oralmente y luego copian en sus cuadernos. Tanto en la primera parte como en la tercera, el maestro intercala preguntas al grupo. En esta clase, la mediación se da mediante la anticipación y la ampliación del contenido del libro, que marca el discurso oral del maestro. El sentido del discurso inicial del maestro se puede apreciar en los siguientes extractos del "preámbulo" (. . . significa que hubo discurso no incluido en esta transcripción):

M: "En los cinco continentes ha habido en diferentes épocas ideas de libertad. No en todas las épocas hemos tenido libertad, . . . Porque no siempre ha existido el mismo tipo de gobierno, los gobiernos han ido evolucionando en el tiempo y en el espacio, en una época tuvieron reyes. . . monarcas, la esclavitud" . . .

"Ya enseñamos que en diferentes épocas la comunidad al nivel mundial ha sufrido terribles esclavitudes, y esas gentes que sufrieron soñaron siempre con las ideas de libertad . . . Todos los pueblos desean vivir siempre en libertad y tranquilidad. Habiendo estos factores en la sociedad habrá progreso en todos los ámbitos" . . .

Yo, sin haber visto antes este libro, leo, las ideas de libertad, me imagino los pueblos antiguamente estaban esclavizados . . . Por ejemplo, México, . . . estos hombres europeos con más inteligencia, con más cultura y también con más técnica trataron de apoderarse de tierras aquí para establecer sus industrias /para hacer/ su capital . . . Pero, ¿cuál era la situación? Vinieron a explotar

. . . a usar la mano de obra barata. . . a meter industria y comercio . . . después los hombres ansiosos, deseosos de libertad, comenzaron a tener la idea de libertad, y que México no estuviera dominado por España . . .

Bueno, a grandes rasgos, esto es lo que van a estudiar, luego lo verán todo en detalle, todos estos países fueron dominados por los europeos (énfasis) . . . los europeos se metieron en Africa, en Asia . . . esto es el preámbulo" . . .

La lección del libro se refiere a y tiene una ilustración de los siervos de la Edad Media, pero no menciona como tales a los esclavos ni a la esclavitud. No obstante, el maestro estructura toda su presentación de la lección alrededor de una noción conocida y recurrente en el "currículum real" de la escuela primaria, la oposición "esclavitud-libertad", que marca la distinción básica entre el tiempo anterior y posterior a la declaración de Independencia, y es ligada sobre todo al nombre de Don Miguel Hidalgo.

Esta exposición básica ordena el tiempo histórico en el discurso: con excepción de tres referencias precisas, se tiende a dividir en un "antes" y un "después" del logro de la independencia. Por ejemplo: "No en todas las épocas hemos tenido libertad . . . no siempre ha sido como ahora, que disfrutamos libertad . . . Antiguamente los pueblos estaban esclaviza-

dos". Otras referencias, incluyendo el uso de ciertos tiempos verbales, tienden a presentar la historia como un proceso de cambio, con la misma oposición como referencia. "Así, todos los pueblos se fueron independizando".

En este discurso se agregan algunos elementos que definen la situación de "esclavitud", que tienen poco que ver con el sentido literal de la palabra; así se refiere al hecho de que los españoles llegaron a "apoderarse de tierras" y "explotar la mano de obra barata". El concepto parece abarcar toda la situación colonial: "aquí los españoles nos tuvieron dominados por trescientos años y se llevaron barriles de oro y plata . . . Durante trescientos años, más o menos, España mandaba los gobiernos a México".

Las ideas de la "libertad" y de la "independencia" también tiene un contenido específico. La atribución de la independencia a "las ideas de libertad" coincide en cierta medida con el texto leído, salvo que en éste "legan las ideas de libertad a Norteamérica" desde Europa (relacionados con la Carta Magna, el Parlamento inglés, los escritores ingleses y las sectas religiosas proscritas); en el discurso del maestro, en cambio, se atribuyen esas ideas "a todos los hombres esclavizados, todos desean la libertad", aún cuando el proceso de independencia se liga fundamentalmente con acciones de los "héroes" (Hidalgo, Washington, etc.).

Al terminarse la lectura "en voz alta" de la lección, durante la cual pasan al frente a leer varias alumnas, el maestro escribe las preguntas del cuestionario en el pizarrón y, a la vez, solicita y propone respuestas a las mismas. A pesar de la referencia continua y textual al párrafo leído, y al hecho de que las respuestas escritas en el pizarrón por el maestro son textuales del libro, por la vía oral el maestro "amplía" el contenido para que se "entienda" el texto.

Proporciona cierta ubicación temporal a la Edad Media, con referencia a Cristo y al siglo dieciseis, como una época anterior al Renacimiento. Retoma la noción de Europa, ya asociada con la dominación y la esclavitud en el preámbulo. Agrega una serie de nociones en torno a la "injusticia" de aquella época, incluyendo la entrega de parte de la cosecha al señor feudal y el problema del "racismo". La idea del cambio es reforzada con referencia a las costumbres religiosas (sacrificios humanos) y medicinales (uso de hierbas) prehispánicas contrastadas con las prácticas actuales. Esta serie de afirmaciones refuerza el mensaje del libro de texto pero a la vez introduce otros términos y distinciones no presentes en el libro, relacionadas con la oposición presentada en el preámbulo.

En relación al último párrafo leído, el maestro introduce una interpretación también divergente del sentido literal del texto.

M: "Cuando las ciudades comenzaron a crecer, ya se retiraron los siervos de esa esclavitud, ya corrieron, huyeron, "Ya no queremos ser esclavos", y se con-

vierten en señores burgueses, fundaron ciudades que llamaron burgos . . . Así es que muchos siervos huyeron, pusieron por ahí sus negocitos . . . y se convirtieron en señores burgueses, se nombraron hombres burgueses . . . Me refieren a la Edad Media, estamos todavía en la Edad Media . . . De todas las clases sociales, como tenemos sacerdotes, nobles, el clero, la nobleza. . . vivían de los impuestos que aportaban los burgueses. ¿Quiénes eran los burgueses? . . . Los que tenían tiendas, negocios. . . los que se habían independizado por su cuenta y riesgo. . .”

Según esta concepción, que tiene cierta vigencia en la escuela, los siervos, al “independizarse”, se iban a las ciudades (burgos) a “poner sus negocios”, y así se convertían en “burgueses”. En esta versión es significativa la eliminación de la formación histórica de la clase obrera, y adquiere un contenido específico el segundo polo de la oposición básica, la “libertad”, como producto de la independencia.

Otro elemento importante en este discurso del maestro es el uso del “nosotros” y sus inclusiones; es un “nosotros” que en principio no sólo identifica a las alumnas con el maestro, sino también las incluye dentro de “los pueblos colonizados” que fueron logrando su independencia; por otra parte excluye a los europeos y los españoles. Aunque en los primeros momentos el maestro se refiere a “ellos” (“la comunidad al nivel mundial”, “esas gentes”, “todos los pueblos”) como quienes sufrieron esclavitud y tuvieron las ideas de libertad, al iniciar el tema de México introduce la oposición entre “ellos” y “nosotros”: (“los españoles nos tuvieron dominados”). En el discurso también se incluyen —vía la primera persona del plural— a las alumnas, y en cierta medida al maestro, en la posición de los “siervos”, es decir, de los que trabajaban:

“¿Qué como humanos no tenemos derecho a vivir todos iguales? . . . Como si estuviera aquí un señor feudal y les dijera, vengan a trabajar mis tierras, y recogían la cosecha y se la entregaban y de ahí les daba lo indispensable. . . Eso era en la Edad Media. . . todos estábamos oscuros”.

El efecto del uso inclusivo de nosotros presente desde el preámbulo, dada la oposición entre “la esclavitud” de antes y la “libertad” actual construída por el maestro con afirmaciones, preguntas y pistas, es la negación de toda semejanza entre lo descrito de la Edad Media y la realidad actual —y algunas semejanzas han de haber sido evidentes para las alumnas.

Las nociones concretas que transmite el maestro en su discurso oral se articulan desde determinada concepción del mundo. Los ejes del tiempo y el espacio se presentan mediante las oposiciones del “antes y después” y de “ellos y nosotros” (europeos vs. pueblos esclavizados), referidos sobre todo a las condiciones opuestas de esclavitud y libertad. la “esclavitud” se asocia con múltiples referencias, desde la situación de los siervos frente a los señores feudales hasta el despojo de riquezas natu-



rales por los españoles. Esta condición se acaba con la independencia y posteriormente, la situación de estos hombres ("nosotros" incluidos), se define en términos de libertad, paz y progreso. La importante noción de que los sistemas cambian se explícita con la oposición entre el pasado prehispánico y las prácticas modernas, entre el "racismo" y la "oscuridad" feudal y la igualdad y libertad de la época actual. El cambio, señalado como característica del pasado, tiende a detenerse al hablar de la época actual.

Pero resulta ser compleja la mezcla de elementos ideológicos que se articulan alrededor de la idea básica de libertad. Se encuentran ciertos términos que probablemente están cada vez más ausentes en el discurso escolar: la "esclavitud" misma, pero a la par, "los pueblos", "la comunidad mundial", "explotar", "dominar", "evolución", "apoderarse de tierras", etc. Estas nociones aún se encuentran en las clases de algunos maestros mayores y tal vez datan de sus días como alumnos de primaria. Parecen tener su origen en el nacionalismo revolucionario de los treinta, pero persisten en la práctica de maestros que ingresaron al magisterio después de ese tiempo. A la vez, en este caso la ideología burguesa clásica articula ciertos elementos básicos del discurso, sobre todo en la afirmación de una noción de libertad mediada por el mercado libre y la imagen de una vida urbana en que esta libertad se traduce en la posibilidad del libre intercambio de mercancías. Todos estos elementos se entretajan en una concepción más bien heterogénea; a la par que comunica elementos ideológicos dominantes, la apropiación de su sentido se da desde un "nosotros" asociado con el grupo que antes fue "esclavizado".

En términos comparativos es significativa la concepción de enseñanza que subyace a esta clase; corresponde a un momento en que la transmisión del conocimiento social es aún fundamentalmente oral. Esta concepción funciona como filtro en la lectura de los libros de texto actuales de Ciencias Sociales, en los cuales se apoya, no obstante, el maestro, tanto para el contenido del discurso como para los ejercicios. La clase muestra una forma particular de mediación docente entre los alumnos y el libro, anterior a la propuesta por la reforma educativa de los setentas. Este hecho queda claro al contrastarlo con la otra clase, de estructura y tema semejante, dada por una maestra joven, de formación más reciente.

### Los campesinos y la Revolución Francesa

En esta clase, el maestro primero pide al grupo (6o.) que lean en silencio una lección sobre la Revolución Francesa,\* luego anuncia el inicio de su

\* El texto que leen es:

2. *La Revolución Francesa.*

Se prepara una revolución:

trabajo con los alumnos: "A ver, ustedes ya deben saberlo de memoria, (digan) lo poco que se sepan, cerrar libros. . . No vean su libro, después cuando hagan su cuestionario sí. En ese caso, pueden consultarlo, orita no". El énfasis en la comprensión de la lectura es característica constante de este maestro. En esta clase no hay "preámbulo". Se solicita a los alumnos, con preguntas abiertas, que expresen lo que retuvieron y lo que comprendieron del texto leído; el maestro pide que ellos digan "lo que saben", sin mirar de nuevo los libros.

Empieza a responder una alumna llamada Angeles, la única mujer del sexto grado. "Los campesinos. . ." El maestro la interrumpe: "No, no ¿primero de qué se trata?" . . . Los alumnos ya no contestan, y el maestro responde: "La Revolución Francesa. . . dice que se empezaba a preparar la Revolución. ¿Por qué dice eso? "Los alumnos no contestan. Intenta nuevamente preguntar, guiando hacia el contenido del primer párrafo (¿"Qué había en Francia?"); sin embargo, las respuestas ofrecidas no retoman literalmente el texto leído, y no son aceptadas por el maestro.

En esta interacción inicial el maestro fija ciertas reglas implícitas que indican cómo deben responder los alumnos a sus preguntas, y, de hecho, cómo deben leer: pide respeto al orden progresivo del texto, identificación de los temas centrales y, sobre todo, textualidad en las respuestas. La siguiente pregunta es aparentemente abierta: "¿Tú de qué te acuerdas?"; sin embargo, es recibida como "cerrada", tal vez por el rechazo a las respuestas de la alumna a la primera pregunta. Un niño menciona elementos tomados del segundo párrafo: Luis XIV, los artesanos y los burgueses. Nuevamente el maestro dirige la atención al primer párrafo; M: "Primero, vamos a ver qué nos dicen que es Francia, . . ." Algunos intentan responder, con las pistas más seguras que ofrecen las siguientes preguntas del maestro.

Francia es uno de los países más extensos de Europa y también uno de los más poblados. Tiene un clima templado, llueve abundantemente en invierno, hay muchos ríos y la tierra es fértil; por eso, la agricultura es una actividad importante: hay cereales, papas, frutas, vid, legumbres. También la ganadería está desarrollada y el ganado vacuno proporciona buena leche para la fabricación de quesos.

En el siglo XVIII Francia era un país rico y poderoso con un gran ejército. Su rey Luis XIV, había mandado construir bellos palacios donde se celebraban fiestas espléndidas. París, la capital, era la ciudad más famosa de Europa. Aparentemente todo iba muy bien: pero sólo les iba bien a los aristócratas, el alto clero y a algunos ricos burgueses quienes vivían con lujo. La mayor parte de los habitantes del país vivía miserablemente. Los campesinos, los artesanos y los burgueses eran los únicos que pagaban impuestos y, a pesar de eso, no tenían ninguna clase de derechos ni de leyes que los protegieran, tampoco podían ocupar puestos importantes en el gobierno, el ejército o la iglesia.

Los campesinos formaban la clase social más pobre, trabajaban mucho y, en determinados días, servían a los señores gratuitamente; además tenían que moler su trigo y cocer su pan en los molinos y en los hornos de los señores, quienes cobraban caros estos servicios. De esta manera, los campesinos eran cada vez más pobres, mientras los señores se enriquecían. Como es de suponer, los franceses sentían un gran descontento. . .

Frente a esta secuencia de preguntas y respuestas, el maestro expresa cierta insatisfacción. "No han hablado bien, no se han expresado bien. . . explíquenme"; aparentemente solicita intervenciones más amplias o elaboradas por parte de los alumnos.

Después de que el maestro intenta varias veces que respondan a sus preguntas más generales se da uno de esos momentos significativos de silencio. El tono del maestro no expresa reto o molestia con los alumnos, pero sí un creciente desaliento al no conseguir su "participación". La estructura de la interrogación comunica múltiples reglas detrás de preguntas aparentemente "abiertas"; la solicitud explícita de expresarse con amplitud contradice las señales que da al aceptar sólo las respuestas más textuales. Los alumnos aparentemente optan por callar y con ello imponen la tarea más clara de resolver un cuestionario escrito. Este es dictado por el maestro, sin mayor discusión o "ampliación" del contenido o de las respuestas. Dada la "textualidad" de las preguntas, los alumnos localizan con facilidad en el libro las respuestas "correctas" y las copian, conservando la representación "literal" del conocimiento contenido en el libro.

La mediación oral de la lectura del texto escrito en este caso contrasta con el estilo de la clase anterior. La ausencia de un discurso explícito del maestro en torno al contenido de la lección, y de cualquier referencia a otras nociones escolares, referencias al tiempo o espacio, o relación con la actualidad\* significa que se centra la mediación del maestro en el proceso mismo de leer. Esta mediación supone la existencia de significados evidente en el texto escrito: De proceder con orden, con atención al detalle y con extracción de las ideas centrales, los alumnos deberían llegar sin problema a la construcción de una y sólo una lectura del texto. No parece ser necesario, salvo en la definición de palabras, agregar información para permitir la comprensión del texto, sino sólo dirigir la forma en que se debe leer y encontrar el sentido del texto. En el predominio de la interrogación sobre la exposición aparece la concepción de la transmisión directa del conocimiento científico del texto al niño por medio de la lectura individual (¿"Tú qué entendiste?")\*. Esta relación es mediada por las indicaciones orales que hace el maestro; comunica una serie de estrategias (atención, secuencia, relación, etc.) para el uso escolar de los libros, y señala una relación distinta con el conocimiento científico, en la cual predomina la interpretación literal del texto escrito.

\* Por ejemplo, no se retoma en esta interacción la relación posible con la actividad inmediatamente anterior con el grupo, un dibujo de Zapata, caudillo campesino de la Revolución Mexicana, conocido por los alumnos tanto por tradición oral como por la escuela.

\* Esta concepción de hecho fue compartida en los setentas por muchos de los autores de los libros de texto vigentes.

## Indicios de la mediación de los alumnos

La interrogación en estas clases aun cuando sea mínima, ofrece momentos que revelan algo sobre las condiciones de recepción del discurso oral del maestro por parte de los alumnos. Como en la mayoría de las clases, la interacción entre maestros y alumnos suele ser asimétrica, ya que normalmente sólo el maestro tiene derecho a iniciarla. Las preguntas que éste hace a los alumnos son de un tipo muy especial, que tiene poco que ver con las funciones de la interrogación en conversaciones no escolares. De hecho, no son “preguntas reales” (Mehan, 1979 pp. 194-195), ya que se solicita la reproducción de información que la persona (el maestro) que hace la pregunta —y a veces sólo él— ya tiene.

En la primera clase la interrogación es intercalada en diferentes momentos de la exposición del maestro, y con diferentes modalidades. En ciertos momentos hace “preguntas” (con estructura gramatical correspondiente); en otros, más bien suspende el enunciado a media frase con un tono ascendente, solicitando respuesta de los alumnos en forma de una palabra que complete la oración iniciada por él. En ocasiones la pregunta no es contestada por los alumnos y después de una breve pausa el maestro continúa con su propio discurso, auto-contestándose. En otros casos insiste en la pregunta, la reformula o da ciertas pistas a los alumnos para que respondan.

- 1) M: “Primero se declararon independientes los que vivían en Estados Unidos, de ahí México también, que estaba esclavizado, tuvo ideas de . . . ? (No hay respuesta) . . . libertad.”
- 2) M: “¿Entonces en todas las épocas son las mismas costumbres?”  
M: No, porque cambian los sistemas de . . . ? (No hay respuesta).  
M: ¿Qué sistemas cambian? . . . Cambian el sistema de gobierno y el sistema de . . . ?  
(Varios alumnos contestan, siguiendo el texto leído, “leyes”).

Las pistas que proporciona el maestro están implícitas en la estructura y en la entonación misma de las preguntas que hace. La “elicitación” de un “no” o de un “sí” es práctica relativamente sencilla en cualquier situación de interrogación con los alumnos. Preguntas como la siguiente generalmente son contestadas sin mayor problema por los alumnos: “¿Serán las mismas leyes ayer que ahora?” En cambio, en otros casos, sobre todo aquéllos que apelan a la memoria de los alumnos, en lugar de a la información que acaba de proporcionar la lectura o el discurso del maestro, las pistas que da el maestro, en caso de que no contesten, suelen ser más explícitas.

“¿Y quién fue la cabeza de esa lucha por la independencia (en México)? . . .  
(Las alumnas no contestan— ¿Quién dió el grito de independencia en 1810?)

. . . (no contestan) . . . ¿Don Miguel . . . ? (Aquí responden las alumnas "Hidalgo") . . . "Don Miguel Hidalgo".

En este tipo de secuencias maestro-alumno-maestro parece evidente que los alumnos atienden más bien a la "lógica de la interacción" que a la "lógica del contenido". La posibilidad de producir una respuesta correcta siguiendo las pistas o atendiendo a la literalidad del texto escrito de referencia permite lo que muchos han llamado una "simulación" del proceso de aprendizaje, es decir una aparente apropiación del conocimiento impartido por el maestro que permite tener cierto éxito en resolver las tareas (preguntas, cuestionarios) que plantea el trabajo escolar, sin tener que tocar, realmente, el contenido mismo. No obstante, no siempre ocurre así; hay momentos en que los alumnos intentan intervenir en el "espacio público" de la interacción con el maestro, partiendo más bien de la lógica del contenido.

En la segunda clase, el discurso del maestro es estructurado de hecho alrededor de la interrogación, ya que él no expone el contenido del texto leído. En este caso, se nota la progresión a partir de una situación en que los alumnos están relativamente atentos al contenido hacia una en que se limitan a seguir la lógica de la interacción. En los primeros momentos, una niña contesta a la pregunta, "A ver. . . en Francia ¿qué había?" con la respuesta, "Que acá hay muchas tierras fértiles, ríos y borregos". La última palabra difiere del texto escrito, que dice "ganado". El maestro interrumpe, en tono tranquilo, "de los borregos ¿qué dice?", frente a lo cual la niña calla y otros alumnos se ríen (se crían borregos en la comunidad donde ocurrió esto). En los siguientes intentos por lograr que los alumnos se expresen, el maestro es casi forzado a usar preguntas cada vez más específicas, preguntas con ciertas pistas que dan seguridad a los alumnos, en "la lógica de la interacción". ¿Cómo dice que es Francia? . . . ¿Con poco ganado, mucho ganado?" Las contradicciones que de hecho marca a la aceptabilidad de las respuestas, conducen finalmente al silencio por parte de los alumnos, y a la necesidad de recurrir al cuestionario escrito.

Es interesante notar que en esta clase donde la mediación del maestro se centra en el esfuerzo por orientar la lectura del texto únicamente a través de los aspectos formales, la respuesta de los niños tiende también cada vez más hacia la atención a las formas correctas de contestar, hacia "la lógica de la interacción", dejando en el mundo privado la lógica que pueden haber encontrado, desde su propia experiencia previa, en el contenido del texto leído.

De hecho, los alumnos sí construyeron una interpretación del texto, la propia. Esta se asoma en ciertos momentos de la clase, los temas recuperados al principio y ofrecidos como respuesta a las preguntas inicia-

les acerca de lo que trata el texto, son, significativamente, los campesinos y los borregos, elementos que se vinculan con la vida familiar de la localidad. Sin embargo, se cierra la posibilidad de que este tipo de interpretaciones, ya sea por los alumnos o por el maestro, entre al espacio público del diálogo entre ellos. En ese espacio se construye la única objetivación posible de las nociones concretas de una realidad tan ajena como puede ser la Revolución Francesa, y se define lo que se comprenderá, en el ámbito formal de la experiencia escolar, de la lectura de este texto.

Se asoma en este caso la inevitable interpretación propia del conocimiento cuya apropiación está en juego en este contexto escolar. Como en la clase anterior, esta posibilidad de construcción autónoma, reservada al mundo privado por la particular circunscripción del lugar público que propone este maestro, es la base de una resistencia que se expresa en silencios, aún ahí donde habría posibilidades de contestar conforme a lo requerido por el maestro. El problema aquí es más profundo que una simple falta de memoria o de "competencia comunicativa". La insistencia de los alumnos en realizar un cuestionario escrito expresa una estrategia estudiantil necesaria ante la petición de expresarse ampliamente y la inaceptabilidad de sus interpretaciones más genuinas.

En la primera clase también se encuentran momentos, pese a lo ritualizado de la interrogación, en que los alumnos responden de manera que revela su atención al contenido de la lección. Después de una fase inicial en que hay risas, momentos de "indisciplina" notados por el maestro, atención a incidentes secundarios en la clase, los alumnos empiezan a contestar las preguntas intercaladas por el maestro en su monólogo con mayor seguridad, siguiendo generalmente la lógica de la interacción. No obstante algunas intervenciones revelan cierta atención también al contenido. En ocasiones esta respuesta no es verbal, por ejemplo, cuando el maestro habla de los curanderos o médicos naturistas de "antes" como ejemplo de cómo cambian las costumbres, una alumna muestra una página del libro distinta a la que han estado leyendo, en que se ilustran a los curanderos del nuevo mundo. En otras ocasiones las respuestas de los niños revelan una atención al contenido que no es explicable por el solo hecho de responder con la última frase leída o dicha por el maestro.

M: "¿. . . él gobierno era injusto. . . trabajaban para quién?"

As: Silencio.

M: "Para el rey, había nobles que poseían la tierra y había esclavitud". . . A ver, díctame (la respuesta) ¿Era qué?"

As: "Injusta".

M: Lo escribe en el pizarrón. "¿Qué más?"

As: . . . "porque había clases sociales".

M: "Era injusta porque había clases sociales. . . porque había racismo. ¿Qué quiere decir racismo?. . . Que unos viven bien y otros regular y otros de lo peor".

En este caso, en el párrafo a que se refiere la pregunta hay mención de la injusticia pero no es relacionada directamente con las clases sociales. Estas aparecen posteriormente, y la alumna ha planteado la relación. El maestro retoma la frase de la alumna y agrega la idea del racismo, con una interpretación propia; sin embargo, es significativo que ninguna de las dos ideas queda en la respuesta escrita por el maestro en el pizarrón, que reproduce de manera literal el texto leído.

En otro momento el maestro ha expuesto la idea de que los "europeos, con más inteligencia, con más cultura y también con más técnica, trataron de apoderarse de tierra aquí para establecer sus industrias y para hacer su capital". Transforma después esta idea en pregunta a los alumnos, "¿por qué fueron más listos los europeos (que nosotros)?" . . . (silencio). "Los europeos . . . fueron más listos porque tenían mas cultura" . . . ¿Más qué? (repite la pregunta habiendo dado la pista). La gran mayoría de los alumnos responde, como era de esperarse, "más cultura", pero una voz difiere, diciendo "más dinero". El maestro retoma, "más dinero, eso se llama capital, más capital. . .".

Es interesante encontrar que en esta clase, en que la mediación del maestro frente al texto se centra en el contenido de la lección y ofrece un esquema de interpretación mediante un discurso (preámbulo y ampliación) que a menudo difiere del texto escrito, las intervenciones de los alumnos relacionados con el contenido también tienden a tener mayor cabida en el ámbito público, aunque nunca en la versión escrita. Esto sucede a pesar de que el estilo de interrogación del maestro es más bien cerrado y ritualizado, y lleno de pistas claras para la reproducción de la respuesta correcta por los alumnos. No obstante no aparecen respuestas que provengan del conocimiento cotidiano de los alumnos, como en el otro caso, a pesar de que el maestro constantemente hace referencias a la situación actual y ha incluido, con el uso del "nosotros" a los alumnos en la consideración de la injusticia.

En este caso, las referencias a la actualidad y al entorno social en el discurso del maestro parecen suscitar más bien momentos de silencio de parte de los alumnos, aun en el caso de preguntas que contienen suficientes pistas como para que pudieran contestar correctamente, recurriendo únicamente a la lógica de la interacción. Aunque desde luego es bastante difícil interpretar lo que significan los silencios en la interacción, y es imposible, sin otro tipo de información, inferir qué estarán pensando quienes responden con su silencio, los momentos en que esto ocurre en la clase son significativos.

Desde luego, en muchos casos el silencio frente a las preguntas del maestro señala únicamente que no se tiene a la mano la respuesta correcta, o que no hubo pistas suficientes. Por ejemplo:

M: "Aquí los españoles nos tuvieron dominados por trescientos años y se llevaron barriles de oro y plata. ¿Qué se llevaron de aquí los españoles?"

As: "Barriles de oro y plata".

M: ". . . ¿Y cuándo fue eso? . . . ¿Cuántos años duró la colonia?"

As: Silencio.

M: "¿No lo dije? . . . ¿Quién sabe cuántos años nos tuvieron dominados los españoles?"

Una A: "Hace trescientos años".

Al replantear la pregunta en términos más cercanos a los que había usado al dar la información (no había hablado de la Colonia antes), consigue la respuesta solicitada. Esto no es el caso en los siguientes ejemplos, que muestran su fuerza a partir del contraste con los momentos similares que los anteceden o siguen en la misma secuencia de interacción con el maestro.

1) M: "Para tener contento a su dios, tenían que hacerle sacrificios humanos. . . Y para tener contento a nuestro dios, en la actualidad: ¿hay que sacrificar personas?"

As: (Seguras) "No".

2) M: ". . . aquí (señalando en el libro) un médico naturista está curando con hierbas, ahora ya no se ha seguido el mismo sistema, no, ya cambió. ¿Los médicos ahora curan todavía con hierbas?"

As: (Silencio).

M: "No".

Las intervenciones 1) y 2) del maestro tienen la misma estructura, y en ambos casos se dan suficientes "pistas" para responder, por la oposición utilizada, reforzada en el segundo caso por el "ya cambió". No obstante, en este caso 2) no contestan. Algo semejante sucede en otra serie de preguntas (intercaladas en el discurso del maestro sobre la injusticia de la Edad Media):

3) M: "¿Qué como humanos no tenemos derecho a vivir todos iguales?"

As: (Silencio, algunas afirman con la cabeza).

4) M: "¿Era justo que unas cuantas gentes poseyeran muchas tierras y los demás fueran trabajadores?"

As: (Silencio). Una A (en voz baja): "No".

5) M: "En cambio ahora, ¿todos podemos ser dueños de las tierras?"

As: (Silencio). Unas afirman con la cabez. Otras dicen: "Sí" (bajito).

M: "Sí" (voz firme) todos podemos. . . (pausa) ". . . algunos tienen más terrenitos es porque los han comprado, pero otros que no tienen, la pueden comprar (la tierra) . . . En ese tiempo sólo los nobles podían comprar y tener tierras".

Las reticencias de las alumnas en responder a estas preguntas que se refieren a la situación actual, de la cual tienen cierto conocimiento, contrastan con la seguridad que muestran en otros momentos, en que también



se solicita una opinión, pero en los cuales el contenido es bastante más lejano al mundo conocido.

6) M: “. . . los que nacieron para siervos, toda la vida eran siervos y los que nacieron para nobles, toda la vida eran nobles. . . ¿Estaba bien?”

As: (Seguras) “No”.

La interpretación de estas situaciones de interacción desde luego no es fácil. No obstante, dada la tendencia en el resto de la clase, en que la interrogación se estructura de manera ritualizada y los alumnos tienden a seguir la lógica de la interacción, en estos momentos, en que también pareciera ser bastante claras las pistas a la respuesta correcta, nos parece que la lógica del contenido, en este caso un contenido referido explícita o implícitamente al conocimiento que los alumnos tienen del mundo en que viven, rompe la interacción fluida con el maestro, bajo la forma de silencios.

Se ha planteado, a partir del análisis de las competencias comunicativas que requiere la interacción en el salón de clase, que “la separación entre la forma y el contenido conduce a la manifestación de conductas inapropiadas en la clase” (Mehan, 1979, pp. 170). En este análisis parece más bien que es necesario, por lo menos en ciertos momentos de la clase, separar forma y contenido para responder de manera apropiada, y que los intentos de los alumnos de relacionar el contenido y la forma frecuentemente conducen a respuestas inadecuadas. Las discontinuidades resultantes de la interacción no se pueden atribuir a la falta de “competencia comunicativa”.

## Conclusión

El eje de contraste entre estas dos clases, de estructura formal parecida, es la oposición en las formas de mediación docente de la lectura del texto, que refleja concepciones opuestas de la lectura. El relativo uso del discurso oral (la exposición) distingue las clases, y en el primer caso, en que sí se usa, se reinterpreta el contenido del texto dentro de una concepción ideológica y curricular propia de cierta tradición escolar. En el primer caso la lectura es un acto social y oral, de un alumno frente al grupo; en el segundo es individual y silencioso. En el primer caso la mediación es conceptual y se centra en el contenido y sus asociaciones con todo tipo de conocimiento antecedente y contribuyente; de ahí la “ampliación” del texto por parte del docente. En el segundo caso la mediación es instrumental y se centra en las estrategias formales (la secuencia, la selección de temas centrales, etc.) que permite reproducir la literalidad del texto y proponer una sola lectura correcta del mismo. Las clases también difieren en los criterios de aceptación de intervenciones apropiadas por los alumnos, en el contex-

to de la interrogación, existiendo en el primer caso mayor margen de divergencia. En ambos casos, no obstante, se encuentran los intentos de los alumnos de intervenir a partir de su propia lectura del texto o de sus conocimientos antecedentes, así como momentos de silencio que expresan una resistencia frente a las normas o los contenidos propuestos por el maestro. Estos contrastes nos remiten a procesos de reproducción cultural, específicamente en relación a los usos escolares de la lengua oral y escrita, que muestran una discontinuidad histórica cuyo sentido aún requiere describirse.

La construcción cotidiana del contenido de la clase matiza la idea de que el maestro impone un conjunto de significaciones a los alumnos. El discurso del docente, junto con el del libro de texto del cual a menudo difiere, desde luego sí circunscribe el conjunto de nociones y categorías con las cuales tienen posibilidad de relacionarse los niños en el ámbito escolar. En un tema como la historia, cuyos contenidos casi siempre son ajenos a la experiencia extraescolar de los niños, esta delimitación de la información disponible en el ámbito escolar es particularmente significativa. Pero aún en esta área, es visible el proceso de reinterpretación del contenido por parte de los alumnos, a partir de los elementos del texto escrito y del discurso docente que se encuentran más próximos a sus propios conocimientos.

## REFERENCIAS

- BERSTEIN, Basil (1973). *Class, Codes and Social Control*, Vol. 3. *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HELLER, Agnes (1977). *Sociología de la Vida Cotidiana*, Barcelona, Península.
- MEHAN, Hugh (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ROCKWELL, E. y G. GALVEZ. "Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo", en *Educación* No. 42, Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP, México, pp. 97 a 140 (1982).
- ROCKWELL, E. y R. Mercado (1986). *La escuela lugar del trabajo docente*. México, Departamento de Investigaciones Educativas.
- STUBBS, Michael (1981). "Scratching the Surface: Linguistic Data in Educational Research" en *Uttering, muttering*, Clem Adelman (ed.) London: Grant McInyre Ltd. pp. 114-133. (Trad. en este volumen).

## PROCESOS DE ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR<sup>1</sup>

*Emilia Ferreiro*

**E**stamos tan acostumbrados a considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela, que es difícil llegar a reconocer que el desarrollo de la lectoescritura comienza mucho antes de la instrucción escolar. Esto es particularmente difícil de aceptar para los educadores. No se trata simplemente de aceptarlo, sino también de no tener miedo de que así sea. Recuerdo una maestra que me decía que, desafortunadamente, su propio hijo aprendió a leer solo, antes de entrar a la escuela primaria. Desafortunadamente —decía— porque aprendió fuera de todo control sistemático. Este niño no tiene ningún problema particular de lectura, pero la única dificultad aparente que presenta (que es el no dibujar las letras tan claramente y con la perfección que su madre espera) es atribuida a este hecho terrible: aprendió solo, sin estar autorizado a hacerlo.

La idea detrás de este modo de razonamiento está aún muy expandida: necesitamos controlar el proceso de aprendizaje, de lo contrario algo malo va a ocurrir. La institución social creada para controlar el proceso de aprendizaje es la escuela. Por lo tanto, el aprendizaje debe tener lugar en la escuela.

\* Publicado en *Lectura y Vida*, Año 4, No. 2, 1983. Argentina.

<sup>1</sup> Traducción de "Literacy development: the construction of a new object of knowledge"; trabajo presentado por invitación a la *XXVII Convención Anual de la International Reading Association* (Chicago, U.S.A. abril 1982). Traducción de la autora.

Afortunadamente, los niños de todas las épocas y todos los países ignoran esta restricción. Nunca esperan tener seis años y una maestra delante para comenzar a aprender. Son constructores de conocimiento desde el comienzo mismo. Han tratado por sí mismos de encontrar respuestas a problemas muy difíciles y abstractos planteados en el esfuerzo por comprender el mundo que los rodea. Están construyendo objetos complejos de conocimiento, y el sistema de escritura es uno de ellos.

Es preciso aquí hacer dos distinciones. La primera remite a un problema epistemológico fundamental. La segunda tiene que ver con la relación entre procesos epistemológicos y los métodos o procedimientos de enseñanza.

Veamos la primera. La distinción que debe hacerse es entre la construcción de un objeto de conocimiento y la manera en que fragmentos de información provistos al sujeto son o no incorporados como conocimiento. Aunque se trate de procesos estrechamente relacionados, son diferentes. En un ambiente urbano, los niños están expuestos a material escrito y a acciones sociales vinculadas con material escrito desde el comienzo mismo. Pueden obtener información acerca de algunos tipos de relaciones entre acciones y objetos (por ejemplo, que enviar una carta supone escribir algo en una hoja de papel, ponerla en un sobre, e ir luego al correo, sin saber exactamente qué significa "escribir", qué clase de objeto es una carta y, menos aún, qué tipo de institución es el correo o cuál es el vínculo entre el cartero y la persona a quien está dirigida la carta).

La construcción de un objeto de conocimiento implica mucho más que una colección de informaciones. Implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos datos (es decir, que pueda recibir información y transformarla en conocimiento); un esquema conceptual que permita procesos de inferencia acerca de propiedades no observadas de un determinado objeto y la construcción de nuevos observables sobre la base de lo que es anticipado y lo que es verificado.

Muy a menudo se acepta que el desarrollo de la lectoescritura comience antes que la escuela, pero se lo considera solamente como el aprendizaje de diferentes informaciones no relacionadas entre sí que luego, por algún tipo de mecanismo no especificado, se van a ensamblar. Pero el aprendizaje de la lectoescritura es mucho más que aprender a conducirse de una manera apropiada con este tipo de objeto cultural (incluso cuando se define culturalmente el término "apropiado", es decir, se lo relativiza). Es mucho más que esto precisamente porque involucra la construcción de un nuevo objeto de conocimiento que, por supuesto, no puede ser directamente observado desde el exterior.

La distinción que precede está en estrecha relación con la siguiente: la distinción entre métodos o procedimientos de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Implícita en los intentos de mantener el proceso de aprendizaje bajo el control está la suposición de que los procedimientos de enseñanza determinan los pasos en la progresión del aprendizaje. Este punto de vista, a su vez, está basado en la convicción de que “nada está dentro de la mente si antes no estuvo fuera de ella”. Toda la investigación psicológica o psicopedagógica guiada por esta suposición implícita pareciera probar que así ocurre efectivamente. Esto es así cuando solamente se analizan las respuestas en términos de “correctas” o “incorrectas”, es decir, respuestas esperadas, “buenas”, por oposición a las otras, que no son consideradas en términos positivos sino solamente en términos negativos.

Pero cuando la investigación es conducida con otro tipo de suposiciones —esto es: que las respuestas son solamente la manifestación externa de mecanismos internos de organización, y que las respuestas pueden ser clasificadas en términos de “correctas” o “incorrectas” solamente cuando se toma el punto de vista del observador como el único punto de vista legítimo— se pueden encontrar una cantidad de cosas muy extrañas. Jean Piaget fue quien nos obligó a reconocer la importancia de estas “cosas muy extrañas” que ocurren en el desarrollo cognitivo. Por el mismo hecho, nos obligó a abandonar esta manifestación particular del “egocentrismo” que puede ser llamado “adultocentrismo” (señalemos que el egocentrismo no está reservado solamente a un período de la vida; reaparece a niveles muy diferentes, tal como se puede ver claramente en la historia de las ciencias sociales). Jean Piaget nos obligó a abandonar la idea de que nuestro modo de pensar es el único legítimo, y nos obligó a tomar el punto de vista del sujeto en desarrollo. Esto es fácil de decir, pero muy difícil de aplicar coherente y sistemáticamente.

En el caso del desarrollo de la lectoescritura la dificultad para adoptar el punto de vista del niño resultó de tal magnitud que descuidamos completamente las manifestaciones más evidentes de los intentos infantiles para comprender el sistema de escritura: las producciones escritas de los niños mismos. Hasta hace pocos años, los primeros intentos de escribir por los niños eran considerados solamente como garabateo, como si la escritura debiera comenzar directamente con letras convencionales bien dibujadas. Todo lo que ocurría antes era simplemente considerado como intentos de escribir y no como escritura real. En el mejor de los casos, era considerado como una actividad puramente gráfica, relevante para la verdadera escritura solamente en la medida en que conduce a un control creciente sobre los instrumentos gráficos y el espacio gráfico. No se suponía que tuviera lugar algún tipo de actividad cognitiva mientras se ejecutaban estos garabateos. Esas extrañas marcas gráficas parecían

estar puestas al azar. Más aún, cuando los niños comenzaban a poner letras convencionales, pero en un orden no convencional, el resultado era considerado como una "mala" reproducción de alguna escritura que seguramente habían observado en algún otro lugar.

Incluso ahora, cuando el término "*invented spelling*" ha llegado a ser popular (al menos en los Estados Unidos), no es fácil encontrar educadores ni investigadores capaces de interpretar todas las sutilezas involucradas en las producciones escritas que preceden cualquier intento de establecer una correspondencia entre letras y sonidos.

Nuestros trabajos longitudinales con niños de lengua materna castellana entre tres y siete años<sup>2</sup> nos permitieron —entre otros resultados nuevos— confirmar las hipótesis acerca del desarrollo que habíamos formulado al publicar nuestras investigaciones transversales previas.<sup>3</sup> Ahora sabemos que tienen lugar una serie de pasos ordenados antes de que el niño comprenda la naturaleza de nuestro sistema alfabético de escritura y que cada paso está caracterizado por esquemas conceptuales particulares, cuyo desarrollo y transformación son nuestro principal objeto de estudio. Ninguno de esos esquemas conceptuales puede ser caracterizado como una simple reproducción, en la mente del niño, de informaciones provistas por el medio. Esos esquemas implican siempre un proceso constructivo en el cual los niños toman en cuenta parte de la información dada, dejan de lado parte de la información dada, e introducen siempre, al mismo tiempo, algo propio. El resultado son construcciones originales, tan extrañas a nuestro modo de pensar que parecen caóticas a primera vista. Esas "cosas muy extrañas" que Piaget nos ayudó a interpretar en otros dominios aparecen también en el desarrollo de la lectoescritura. La historia de estos esquemas conceptuales no es un proceso al azar: esa historia tiene una dirección, pero no puede ser caracterizada como un proceso puramente madurativo. Cada paso resulta de la interacción que tiene lugar entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento: en el proceso de asimilación (es decir, en el proceso de elaboración de la información) el sujeto transforma la información dada; la resistencia del objeto obliga a veces al sujeto a modificarse a su vez (es decir, a cambiar sus propios esquemas) para comprender al objeto (es decir, para incorporarlo, para hacerlo suyo).

[Uno de los datos más recientes que hemos obtenido es éste: muchos niños, que comienzan la escuela primaria en niveles muy elemen-

<sup>2</sup> E. Ferreiro: "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura" en: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 1982.

<sup>3</sup> E. Ferreiro y A. Teberosky: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

tales de conceptualización acerca del sistema de escritura, muestran durante el primer año escolar la misma progresión que otros niños muestran antes de entrar a la escuela, y esto a pesar del hecho de estar expuestos a intentos sistemáticos para hacerlos comprender directamente el sistema alfabético de escritura.]

Vamos a presentar algunos ejemplos detallados, pero antes es preciso hacer dos observaciones. En primer lugar, el desarrollo de la lecto-escritura me preocupa no sólo por razones teóricas sino también por razones prácticas: el analfabetismo es aún hoy en día un grave problema en Latinoamérica. Es el sistema de la escuela pública el que me interesa, porque es este sistema el que debe llegar a ser más sensible a los problemas de los niños y más eficiente para resolverlos si queremos cambiar la situación escolar de la mayoría de la población de nuestros países. Siempre se pueden encontrar, en cualquier país, situaciones especiales que involucran a una minoría de niños: escuelas con proyectos pilotos en donde las cosas pasan de otro modo, maestros entrenados que se conducen de modo diferente, etc. No es lo mismo estudiar los problemas de alfabetización a nivel nacional que estudiarlos en una escala local o en situaciones particulares bien controladas. Si se considera que los niños que presentaremos a continuación podrían haber recibido una enseñanza diferente y obtener al final mejores resultados, estoy de acuerdo por anticipado. Pero no estoy interesada aquí en la metodología como tal sino en la distinción necesaria entre lo que es enseñado y lo que se aprende, y esta distinción se aplica a cualquier metodología, aunque sea más fácil de mostrar en el caso de un tipo de enseñanza más tradicional. Además, dentro del sistema de educación pública mi interés está focalizado en aquellos niños que han tenido muy escasas posibilidades de estar rodeados de material escrito y de usuarios de esos materiales: niños de padres analfabetos o semianalfabetos, niños que tuvieron poca o nula oportunidad de asistir a una institución preescolar. Mi interés particular en estos niños está ligado a razones tanto teóricas como prácticas: por una parte, ellos son los únicos que nos pueden mostrar si la línea de desarrollo antes mencionada tiene una cierta "lógica interna" que se contrapone a intentos explícitos y sistemáticos que la ignoran; y, por otra parte, porque éstos son los niños que más a menudo fracasan en la escuela.

Vayamos a los ejemplos. Olga es una niña de seis años que comienza la escuela con un tipo de escritura indiferenciada. Todo lo escribe con el mismo grafema repetido muchas veces; el comienzo y el final están determinados solamente por los límites del espacio gráfico; incluso su nombre recibe el mismo tipo de representación. Un único aspecto positivo debe ser mencionado: la linealidad en la disposición de los caracteres (ilustración A1).

Ilustración A1

OLGA LETICIA - 1 septiembre

s/ h h h h h h (Olga Leticia)  
 h h h h h h h i l r (vaca)  
 h h h h h h h h h h (mosca)  
 h h h h h h h h h h (elefante)  
 h h h h h h h h h h (mamá come tacos)

Dos meses después, Olga ha hecho algunos progresos. Sin duda alguna su maestra estaba enseñando una de las series tradicionales del español (sa, se, si, so, su) y una de las palabras escolares más populares (oso). La maestra estaba enseñando algo relacionado con el alfabeto. Lo que Olga aprendió es otra cosa: aprendió a dibujar algunas letras y quizás cierto tipo de alternancia de caracteres en una serie. Por supuesto, no hay correspondencia entre grafemas particulares y la pauta sonora de las palabras que escribe. Pero con la información provista por el medio de Olga es ahora capaz de escribir de una manera más convencional. Sin embargo, se evidencia muy poco progreso cognitivo, aparte del hecho de que ella puede ahora controlar la finalización de una escritura (todo termina al llegar a su). Si se observa cuidadosamente, se verá que la bien conocida serie sasesisosu es lo que escribe dos veces al final para representar dos emisiones muy diferentes ("mosca" y "papá come tacos"). Cuando le señalamos a Olga que las dos escrituras eran idénticas, ella no pensó que eso constituyera una objeción, y siguió manteniendo que había escrito dos cosas diferentes a pesar de la identidad objetiva de las escrituras (Ilustración A2)





Cuarta entrevista, cercana al final del año, cuando la maestra estaba focalizando su atención solamente en aquellos niños que podían ser promovidos: Olga ha hecho progresos notables. Escribe muy cuidadosamente su nombre diciéndole silábicamente para sí misma (“Ol. . .ga. . letiii. . .”) mientras pone o g i a. Luego procede a verificar. Va diciendo una sílaba por vez, mientras señala una letra por vez: “Ol-ga-le-tis. . .”. Sorprendida por el resultado, comienza nuevamente: “Ol-ga-le. . . faltó la le”. La estimulamos a que comience nuevamente. Mientras va diciendo para sí misma “. . .le, la e?. . .ol-ga-le-ti. . .la i. . .cia”, escribe o g e i s a y ahora si está satisfecha con el resultado. Utilizando el mismo método escribe varias palabras. Sin darse cuenta, escribe dos veces la misma serie u n o, una vez con la intención de escribir “mu-ñe-co” y la otra vez queriendo escribir “un-ár-bol” (la adición del artículo indefinido tiene aquí la finalidad de alargar la palabra bisílaba). Esta vez, cuando le pedimos que lea estas dos escrituras idénticas, se da cuenta inmediatamente de la dificultad, y sin dudar lo trata de corregirlo: “ár-bol. . . faltó la a”.<sup>4</sup> Algo similar ocurre con otras dos palabras (“sal” y “sopa”) que reciben la misma representación escrita: s a. Cuando las comparamos, mantiene que “so-pa” está escrita en la primera y “sal” en la segunda; el aceptar poner solamente una letra para una palabra de una sílaba era realmente demasiado para ella, y dejó ambas escrituras como estaban (**Ilustración A4**).

Este niño hizo durante el año escolar una progresión que no fue considerada como progreso en el momento de las “grandes decisiones” (promoverla o hacerla repetir el año). Sin embargo, aún siguió progresando (y mucho) hacia el final del año. Para los estándares escolares estaba aún muy por debajo de la ejecución esperada, porque no escribía convencionalmente. De hecho, estaba haciendo mucho más que reproducir escrituras previamente observadas en el pizarrón o en el libro escolar: **estaba inventando un sistema silábico de escritura.**

Esta invención no es peculiar de Olga. La escritura silábica es el resultado de uno de los esquemas más importantes y complejos que se construyen durante el desarrollo de la lectoescritura. Ese esquema permite al niño, por primera vez, relacionar la escritura a la pauta sonora de la palabra: una letra para cada sílaba; tantas letras como sílabas. Más aún, en el caso de Olga las letras —particularmente las vocales— han adquirido cierta estabilidad: por ejemplo, la letra a solamente aparece para representar sílabas donde el sonido convencional de esta letra aparece.

<sup>4</sup> De hecho, Olga olvidó que había escrito “un árbol” y no sólo “ár-bol”, pero poner menos de tres letras para una escritura le era muy difícil de aceptar, por eso trata de conservar esta cantidad mínima y el resultado es a u o; a pesar del hecho de que no puede justificar la letra intermedia, insiste en que necesita tres para escribir esa palabra.

Ilustración A4

OLGA LETICIA - IV mayo

ogia	(ol-ga-letiii-cia)
ogeia	(ol-ga-le-ti-cia (2))
uno	(u-nar-boi)
ouo	(ar-bol)
uno	(mu-ñe-co)
miesa	(mar-ri-po-sa (2))
sa	(so-pa)
esa	(pa-le-ta (2))
sa	(sal; sa-sai; sa-l)
agese	(a-gua-ca-te)
suo	(sa-po-oooo; sa-p-c)

Siguiente ejemplo: Omar es un niño de seis años que comienza la escuela primaria sabiendo cómo dibujar seis letras diferentes. Utiliza este repertorio para diferenciar una palabra escrita de la siguiente. Casi siempre comienza con la misma letra (E). Ha fijado también la cantidad de letras para cada palabra (cuatro o cinco letras). La única palabra escrita con dos letras es "mariposa", por una razón muy precisa: le proponemos al mismo tiempo "mariposa" y "caballo" y dice que "mariposa" lleva menos letras que caballo porque una mariposa es más pequeña que un caballo. Nunca repite la misma letra en una misma escritura. Con muy limitadas variaciones en la cantidad de letras, y con un repertorio también limitado de letras, Omar está obligado a descubrir que se pueden obtener diferentes escrituras cambiando el orden de los elementos (y esto es aún más difícil de obtener porque se impone a sí mismo una restricción adicional: comenzar siempre con la misma letra). Las letras no tienen aún un valor sonoro estable (ya sea o no el convencional). Pero este tipo de escri-

tura no es una escritura primitiva: Omar muestra marcado control sobre sus producciones, un control determinado por principios organizadores internos que no están directamente derivados de la experiencia (Ilustración B1).

### Ilustración B1

OMAR - 1 septiembre

4 I ! o	(GATO)
E 9 .	(MARIPOSA)
E ! 4 o d	(CABALLO)
E i I d	(PESCADO)
E o I u d	(MAR)
E o i 4 d I	(EL GATO BEBE LECHE)

Dos meses después Omar muestra un tipo de escritura silábica. Las vocales han adquirido valores sonoros convencionales, pero son utilizadas para representar una sílaba completa. Sin embargo, las mismas vocales pueden servir a fines diferentes cuando surgen situaciones particulares conflictivas. Veamos. La primera palabra que le pedimos a Omar que escriba es, ciertamente, una palabra terrible para este tipo de escritura silábica: "calabaza" debería escribirse AAAA, pero esto es estrictamente prohibido por el principio de variación interna que los niños establecen por sí mismos (no repetir más de dos veces la misma letra en una escritura, de lo contrario se obtiene algo "no legible"). La solución propuesta por Omar consiste en conservar la a para ambos extremos insertando en el medio otras dos letras, y dejando temporalmente de lado lo que él sabe acerca del valor sonoro convencional de esas mismas letras (Ilustración B2).

La siguiente palabra —"piña"— puede o no llevar a una situación conflictiva, dependiendo del valor numérico del principio de cantidad mínima adoptada por el niño. En el caso de Omar, "piña" no es una palabra fácil de escribir: siguiendo su hipótesis silábica —una letra para cada sílaba— necesitaría poner solamente dos letras, pero siguiendo su requisito de cantidad mínima necesita poner al menos tres letras. Logra una solución de

compromiso, poniendo las dos vocales de la palabra en ambos extremos y otra letra en el medio. La función de esta última letra no es la de representar una sílaba sino la de hacer "legible" la escritura.

### Ilustración B2

#### OMAR - 11 noviembre

q/isa	(ca-la-ba-za)
isa	(pi-ña. 1-2)
soas a	(ce-bo-lla. 1-2-2)
asase	(pan)
edoeeoe	(el-ga-to-co-me-pan 1-1-1-1-1-2)

(Nota: los números indican cuántas letras señala a! emitir cada sílaba).

La siguiente palabra —“cebolla”— debería ser fácil de escribir porque tiene tres sílabas y diferentes vocales pero, en este contexto particular, plantea algunos problemas. Omar comienza escribiendo tres “buenas” letras para esta palabra, pero como también ha puesto tres letras para la última palabra de sólo dos sílabas, se siente obligado a agregar dos letras más (de las mismas anteriores). Si la palabra bisílaba plantea serios problemas, es fácil imaginar cuán difícil es tratar un monosílabo. Al escribir “pan” Omar comienza con la vocal correcta, y luego prácticamente pierde control —como muchos otros niños— terminando con tantas letras como había puesto para la palabra anterior. Al final, con la oración que le proponemos, logra recuperar su hipótesis principal, comenzando con una letra para cada sílaba; no cualquier letra sino las vocales que pertenecen a cada una de las sílabas (excepto al final, cuando la misma palabra “pan” reaparece, quizás haciendo surgir nuevamente la mala sensación de una contradicción no resuelta).

Como puede verse, a partir del análisis que acabamos de hacer, es muy difícil juzgar acerca del nivel conceptual de un niño considerando únicamente los resultados, sin tomar en cuenta el proceso de construcción. Es la consideración conjunta del resultado y del proceso lo que nos permi-

te interpretaciones significativas. Resultados prácticamente idénticos pueden ser producidos por diferentes procesos; tanto como procesos similares pueden conducir a diferentes productos. Tal como lo dijimos al comienzo, necesitamos adoptar el punto de vista del sujeto en desarrollo. Definir similitudes solamente sobre la base de los resultados es privilegiar nuestro propio punto de vista. Esta no es sino una de las razones por las cuales es tan difícil hacer un análisis psicogenético coherente.

Dos meses después encontramos a Omar en el período de transición que hemos llamado escrituras silábico-alfabéticas. Se caracterizan por el hecho de que algunas letras representan sílabas mientras otras representan fonemas. Esto está claramente ejemplificado en la segunda palabra ("pizarrón"); las primeras dos letras representan las primeras dos sílabas, pero las otras dos letras representan dos de los fonemas de la última sílaba. El requisito de cantidad mínima está aún vigente, pero esta vez la palabra monosilábica no es tan perturbadora como antes; en lugar de perder control, Omar hace aquí sus análisis fonéticos más consistente (Ilustración B3).

### Ilustración B3

OMAR - III febrero

la is

(la-piz . 2-2)

ia ro

(pi-za-rrón . i-1-2)

sd nar

(sa-ca-pun-tas . l-1-i-2)

his

(s)is

la es on sas

(la-ma-es-tra-co-ge-su-la-piz)

El punto importante para subrayar es éste: este tipo de escritura ha sido tradicionalmente analizado como "omisión de letras". Es cierto que, desde el punto de vista de la escritura adulta convencional, faltan algunas letras. Pero desde el punto de vista del sujeto en desarrollo (es decir, tomando en cuenta lo que ha ocurrido antes en el desarrollo) este tipo de escritura es "adicción de letras". El niño está introduciendo más letras de las que necesitaba en su análisis silábico previo. Ha aprendido

—sobre todo a través de los fracasos de la hipótesis silábica al tratar de dar sentido a la escritura socialmente constituida— que necesita ir “más allá” del análisis silábico. ¿Los niños como Omar están haciendo omisiones cuando escriben? Mi respuesta enfática es que **no**: están agregando letras con respecto a su modo previo de escritura; difícilmente pueden omitir lo que nunca han tenido. Se puede ver así cuan opuestos pueden ser los análisis acerca de los mismos datos. Si se mantiene que los niños aprenden a escribir por observación y reproducción de los ejemplos de escritura que los rodean, entonces se debe concluir que algo está omitido en su reproducción. Yo estoy tratando de demostrar que este punto de vista es insostenible. Nadie en una sociedad alfabética enseña a los niños cómo escribir silábicamente, y sin embargo los niños inventan este tipo de escritura, construyendo al mismo tiempo un poderoso esquema interpretativo. Desde este punto de vista constructivista el problema es mucho más complicado que simplemente agregar o perder tales o cuales letras: el problema es cómo y en qué circunstancias es posible cambiar los esquemas interpretativos.

Nada malo ocurrió luego con Omar, a pesar del hecho de que estaba siguiendo su propia manera de entrar a la lectoescritura: al final del año ha traspasado la barrera y escribe alfabéticamente (**Ilustración B4**).

#### Ilustración B4

Chile  
 papala  
 tamarindo  
 sa |  
 la maestra copo r r l l r

OMAR - IV mayo

Podríamos proseguir con el análisis cualitativo de casos individuales, pero quisiera presentar también algunos datos cuantitativos, para que se vea claramente que no estamos hablando acerca de una minoría de niños.

Durante los años 1980-1982 dirigí un proyecto de investigación en la Dirección General de Educación Especial (una de las ramas del Ministerio de Educación en México). El objetivo práctico principal de esta investigación era conocer qué ocurre durante el primer año escolar con aquellos niños que no logran comprender la naturaleza del sistema alfabético de escritura y que luego serán derivados al sistema nacional de educación

especial.<sup>5</sup> Esto es, nuestro propósito era describir el proceso de aprendizaje que tiene lugar en los niños antes de que sean rotulados como "niños que fracasan". El propósito teórico principal del mismo proyecto era saber si los niños que comienzan la escuela primaria con tipos de conceptualización prealfabéticos seguirán en la escuela la misma progresión que otros niños muestran antes de entrar a la escuela, y esto a pesar del hecho de que los métodos y procedimientos de enseñanza intentan conducirlos directamente al sistema alfabético de escritura.

Elegimos tres importantes concentraciones urbanas del país: México (la capital), en el centro del país; Monterrey (la capital del Estado de Nuevo León) en el norte; Mérida (la capital del Estado de Yucatán) en el sur. Dentro de estas concentraciones urbanas seleccionamos aquellos distritos escolares con las cifras más altas de fracaso (niños repetidores o desertores). Dentro de cada uno de estos distritos escolares, seleccionamos una cierta cantidad de escuelas (71) que presentaban también las mayores cifras de fracaso. Dentro de estas escuelas identificamos 159 grupos de primer grado, y allí seleccionamos al azar una importante muestra de niños que entraban a primer año por primera vez en septiembre de 1980.<sup>6</sup>

Comenzamos la investigación con 959 niños en el primer mes de actividades escolares (septiembre, 1980). Estos niños fueron seguidos longitudinalmente hasta junio de 1981, con entrevistas individuales cada dos meses o dos meses y medio (recogimos también datos de observación). Finalizamos el trabajo con 886 de estos mismos niños. Del conjunto complejo de tareas elaboradas para identificar cambios en las conceptualizaciones infantiles, solamente haremos referencia aquí a la evolución de las producciones escritas de estos mismos niños. Estábamos principalmente interesados en los procesos de escritura, en el modo en que construían nuevas escrituras, y no en sus posibilidades de reproducir algunas de las palabras particulares que los maestros habían decidido enseñar. En cada entrevista propusimos a los niños cuatro palabras dentro de un campo semántico dado (nombres de animales, de comidas, etc.), con una variación sistemática en el número de sílabas (palabras de una a cuatro sílabas).

<sup>5</sup> Las cifras nacionales de repitencia de primer grado se han mantenido entre 16 y 18%. Adicionadas a las de deserción, se obtienen porcentajes que han oscilado entre 22 y 23% durante los últimos cinco años. La información completa sobre los resultados de esta investigación está contenida en: E. Ferreiro, M. Gómez Palacio y colaboradores. *Análisis de las perturbaciones en el proceso escolar de aprendizaje de la lectura y la escritura*. México: Dirección General de Educación Especial 1982 (5 fascículos).

<sup>6</sup> Fijamos también el intervalo de edad: entre 6 años 2 meses y 6 años 8 meses al comienzo del año escolar. Tratamos también de controlar otras variables: cantidades similares de niños y niñas; cantidades similares de niños con o sin experiencia preescolar previa: cantidades similares de niños del turno matutino y del turno vespertino.



Dentro de esta muestra esperábamos obtener un cierto número de niños que comenzarán con niveles de conceptualización similares o próximos a los de los ejemplos que acabamos de presentar. Esto es lo que ocurrió efectivamente: el 80% de los niños escribían al comenzar el año escolar sin hacer ninguna correspondencia entre la pauta sonora de la palabra y la representación escrita (sin correspondencia convencional o no convencional; sin correspondencia cuantitativa con la longitud de la palabra ni una correspondencia cualitativa según la cual algunas letras representarían sistemáticamente un conjunto limitado de valores sonoros).

A partir de allí una de nuestras preguntas fue: ¿están estos niños reproduciendo dentro de la situación escolar la progresión que otros siguen antes de entrar a la escuela? Para simplificar esta presentación me referiré solamente a cuatro sistemas ordenados de escritura: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

Los ejemplos que acabamos de presentar quizás hayan permitido sensibilizar al lector con respecto al hecho de que hay una amplia variedad —también psicogenéticamente ordenada— dentro de los sistemas presilábicos de escritura. Si aquí estamos considerando todas estas variedades como una unidad es únicamente por dos razones. Por una parte, queremos ubicar aquellas conceptualizaciones que no intentan relacionar la representación escrita con la pauta sonora de la palabra emitida (aunque puedan eventualmente hacer otras correspondencias, como por ejemplo, entre el significado de la palabra y la representación escrita). Por otra parte, queremos ubicar todas las representaciones escritas que indican un vínculo preciso con la pauta sonora de la palabra.<sup>7</sup> Sin embargo, necesitamos diferenciar este último conjunto, porque estamos centrándonos en el desarrollo que tiene lugar en la escuela, y no es lo mismo, desde el punto de vista escolar, escribir en cualquiera de estos tres sistemas diferentes.

Intentaré explicar ahora solamente un aspecto particular de este problema: ¿cuáles son los patrones evolutivos que fueron efectivamente observados, y cuál es su relación con nuestras hipótesis teóricas?

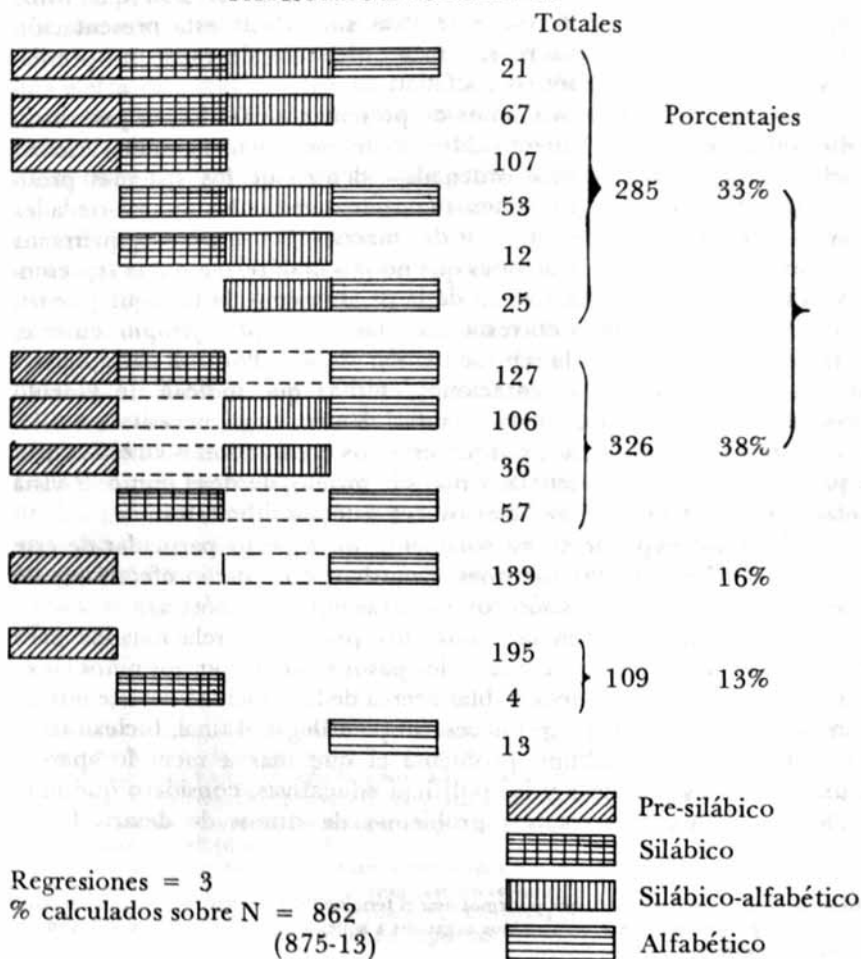
Necesitamos diferenciar aquí dos problemas relacionados pero diferentes; se puede hablar acerca de los pasos seguidos por los niños en su desarrollo y también se puede hablar acerca de la velocidad de este mismo desarrollo, es decir, del tiempo necesario para llegar al final. Incluso reconociendo que es este último problema el que más a menudo aparece vinculado con las prácticas y las políticas educativas, considero que muy difícilmente se pueden resolver problemas de ritmos de desarrollo sin

<sup>7</sup> Es solamente en este contexto que podemos usar el término "presilábico" que no es un término muy feliz, porque se refiere en términos negativos a aquello que debiera ser caracterizado en términos positivos.

conocer cuáles son los pasos realmente necesarios del proceso. Aquí voy a referirme únicamente a secuencias de pasos.

Para comparar los patrones evolutivos, dejaremos de lado —de la muestra total de 886 niños— a un pequeño grupo de 13 que comenzaron la escuela primaria ya al nivel alfabético, tanto como a otro pequeño grupo de 11 niños de los cuales tenemos solamente tres entrevistas, en lugar de las cuatro que tenemos para todos los otros niños. Los porcentajes estarán dados sobre la cifra total final de 862 niños y 3448 entrevistas (ver tabla 1).

Tabla 1  
PATRONES EVOLUTIVOS



El 33% de la muestra pasó durante el año escolar de un nivel de conceptualización al siguiente, sin omitir ningún paso, exactamente como lo hacen muchos niños preescolares. Otro 38% siguió una evolución similar, pero uno de los pasos no fue atestado en nuestros datos. Más de la mitad de este segundo grupo no mostró el tipo de escritura que hemos llamado silábico-alfabético. Este nivel silábico-alfabético está teóricamente conceptualizado como un período de transición y, en consecuencia, carente de estabilidad interna. Por lo tanto, no esperábamos que nuestros datos mostraran siempre evidencia de este tipo de conceptualización de transición, ya que, para poder hacerlo, los niños tendrían que haber estado en ese momento preciso exactamente cuando una de nuestras entrevistas tuvo lugar. Además, tratándose de un nivel de transición, tampoco esperábamos encontrar niños que permanecieran en el nivel silábico-alfabético a todo lo largo del año escolar, y esto es lo que efectivamente ocurrió: el 13% de los niños de la muestra no hacen ninguna progresión de un nivel al siguiente (lo cual no significa que no hayan hecho progresos dentro de un mismo nivel), y **ninguno** de estos niños permanece en el nivel silábico-alfabético todo a lo largo del año. Finalmente, esperábamos que los niños que comienzan la escuela con este tipo de escritura silábico-alfabética no tendrían problemas para llegar al nivel alfabético durante el año escolar, y esto ocurrió con todos ellos (25 niños). Por lo tanto, todas nuestras expectativas acerca del período silábico-alfabético resultaron confirmadas.

Además de este 13% de niños, que acabamos de mencionar, que no hacen un progreso significativo, hay un 16% que pasa directamente del período presilábico al alfabético en el intervalo de dos meses (o dos meses y medio) que media entre una de nuestras entrevistas y la siguiente.

Solamente este 16% cumple con las expectativas escolares de hacerlos pasar directamente al sistema alfabético de escritura. Todos los otros (71%) pasan a través de otros tipos de escritura. Su progresión no puede ser caracterizada como lineal, como una simple adición de más y más letras con valor sonoro convencional, o como una simple adición de más y más sílabas convencionalmente escritas.

En modo alguno el tipo de escritura silábico puede ser caracterizado simplemente como una "mala" reproducción de los ejemplos del maestro. Y al menos 451 de estos niños (52%) pasan a través de este período silábico.<sup>8</sup> En modo alguno la escritura tipo silábico puede ser

<sup>8</sup> En los ejemplos silábicos que hemos presentado algunas letras tienen valor sonoro convencional; los elegimos porque es más fácil comprender el modo de funcionamiento de las hipótesis silábicas en este caso particular. Pero, tal como lo hemos señalado repetidas veces en otros trabajos, la escritura silábica puede también comenzar sin este requisito (cuando los niños ponen cualquier letra para cualquier sílaba, pero tantas letras como sílabas). Y esto ocurre también dentro del contexto escolar.

considerada como una especie de desviación patológica: el 87% de los niños que comienzan la escuela en este nivel evolutivo (126 niños) están en el nivel alfabético al final del año escolar o aun antes (110 niños).

Por otra parte, los niños que comienzan la escuela al nivel pre-silábico (708) no llegan al nivel alfabético en la misma proporción. El 55.5% de ellos (393) llega al nivel final, y el resto se divide en tres grupos numéricamente equivalentes: 14.5% (103) que llegan al nivel silábico-alfabético; 15% (107) que llegan al nivel silábico; y 15% (105) que permanecen a lo largo del año sin comprender que las diferencias en las escrituras se relacionan con diferencias en la pauta sonora de las emisiones.

Sería carente de sentido concluir, a partir de estos datos, que solamente los niños de nivel silábico o silábico-alfabético están "maduros" para entrar al primer grado. Esto significaría dejar fuera de la escuela al 80% de aquellos niños que más lo necesitan. ¿Quién les ayudará a llegar al sistema alfabético si los dejamos fuera de la escuela? Los niños no están obligados a llegar a la escuela ya alfabetizados; es la escuela la que tiene la responsabilidad social de alfabetizarlos.

Además, estos datos simplemente señalan que en las **circunstancias actuales** solamente la mitad de la población que comienza la escolaridad en niveles pre-silábicos llega al nivel alfabético. Y no sabemos lo que podría ocurrir si lográramos cambiar los esquemas conceptuales de los maestros tanto como los de los psicólogos educativos; no sabemos qué podría ocurrir si todos nosotros replicáramos —a nuestro propio nivel— los esfuerzos infantiles por comprender; si dejáramos de clasificar a los niños en términos de "buenas" o "malas" respuestas y tratáramos de comprender realmente lo que están haciendo y lo que están tratando de hacer.

Porque ahora comenzamos a comprender que aquellos que fracasan en la escuela no son tan diferentes de aquellos que tienen éxito. Para todos ellos el desarrollo de la lectoescritura es un proceso constructivo. La información disponible —incluso la información sistemática como aquella que es provista por la escuela— es solamente uno de los factores intervinientes. Si los niños ponen a prueba con tanto trabajo diversas hipótesis extrañas a nuestro modo de pensar es por alguna razón. A pesar de las prácticas escolares, su problema no es comprender tal o cual regla de correspondencia sonora, tal o cual escritura aislada. Su problema es comprender la **naturaleza** del sistema de escritura que la sociedad les ofrece. Para comprenderlo en tanto sistema están obligados a reconstruirlo internamente, en lugar de recibirlo como un conocimiento preelaborado.

## REPENSANDO LA PRACTICA DE LA ALFABETIZACION: LAS IDEAS DE E. FERREIRO EN EL SALON DE CLASES

*Telma Weisz*

Traducción y Prólogo de Javier Tolentino García

### PROLOGO

**T**odo parece indicar que el sistema educativo es impotente a la solución de un sinnúmero de aspectos relacionados con la educación, uno de ellos el de la alfabetización de los niños, la cual se relaciona con la reprobación y la deserción. Actualmente contamos con bastantes conocimientos, productos de las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y colaboradores, en cuanto al proceso de adquisición de la lecto—estructura. Esto nos muestra, una vez más, que los productos de la psicología contribuyen al quehacer de la pedagogía.

En este trabajo Telma Weisz no ofrece recetas, como ella misma dice, para que sean utilizadas por los educadores involucrados en la práctica de la alfabetización. Por lo tanto, será necesario pensar muy bien y justificar la posible utilización del contenido de este artículo para no mecanizar lo que, desde su génesis, no se admite. Con un estilo muy personal, la autora refleja el impacto que le causó el conocimiento de la visión constructivista del aprendizaje de la lengua escrita.

Ella, bajo una práctica educativa empirista, quizá inconscientemente, tiene acceso a descubrimientos importantes sobre los procesos cognoscitivos de los niños; regresa a su salón de clases y comienza a enfocar su labor desde otra perspectiva. Esto, indudablemente, representa un avance muy importante para ella y para el desarrollo de la enseñanza de la lecto—escritura. También logra reflejar, de manera muy clara, el vínculo que existe entre la investigación y la docencia, ya que del nivel del discurso se pasó al de incorporar a las clases un conocimiento producto de

la investigación, a través de variadas e ingeniosas situaciones didácticas.

Además algo de trascendencia es el descubrimiento de que escuelas o prácticas educativas de distintos medios u organización no existen diferencias cualitativas en lo que respecta al proceso de apropiación de la lecto—escritura (en otros aspectos, las diferencias son enormes). Es por esto que considero la pertinencia de estos útiles conocimientos y por la estrecha relación que guardan con la problemática que enfrenta el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo, Institución que opera el Programa de Cursos Comunitarios —primaria completa— en el medio rural), y otras instituciones educativas del país.

La lectura de este trabajo es pertinente para planificadores, maestros, educadores, investigadores, pedagógicos, etc., por la idea que nos da sobre el papel del profesional de la educación, con relación al proceso de Enseñanza—Aprendizaje de la lecto—escritura. Sin embargo, esto apenas es el inicio y queda mucho por hacer sobre estos tópicos; la lectura, la acentuación, el sistema de representación de cantidades, etc.; espero que sigamos el ejemplo de valentía, honestidad y profesionalismo de este trabajo, para buscar nuevos caminos que nos permitan interpretar y transformar nuestra realidad educativa.

## Repensando la práctica de la alfabetización: las ideas de E. Ferreiro en el salón de clases.

Todos conocemos niños que aprenden a leer, aparentemente solos, más no teníamos la menor idea de cómo eso acontece. No considerábamos que la comprensión de este fenómeno tuviese una importancia para una pedagogía de la alfabetización. Creíamos que el proceso de alfabetización comenzaba y terminaba entre las cuatro paredes del salón de clases y que la aplicación correcta del método adecuado garantiza al profesor la conducción del proceso de alfabetización de cada alumno.

Encerrados en la idea de que leer es apenas una habilidad, intentamos navegar en las aguas del entrenamiento y naufragamos en nuestros índices de reprobación. A medida que un mayor número de niños tiene acceso a la educación, crece el índice de fracasos. Dentro de la derrota comienza la necesidad de modificaciones radicales. Una unanimidad nacional que, dada la ausencia de instrumentos para repensar la práctica fallida, se convirtió en una casa de culpables. Ninguno escapa a la silla de los acusados: son los alumnos por ser subnutridos, carentes de cultura, etc. La escuela por ser una máquina inexplorable que reproduce las relaciones de poder, o el profesor por ser mal pagado, mal formado e incompetente.

En este cuadro que muestra la desesperanza, es muy estimulante observar cómo las profesoras (las pocas que hemos tenido acceso) reaccionamos a los descubrimientos de Emilia Ferreiro. Es sorprendente que delante de las ideas que ponen por tierra todo lo que ellas pensaban, haya tan poca resistencia. En verdad se espantan por no haber percibido antes tantas "evidencias". El tono de lamentaciones que ya comenzaba a ser un caos profesional cede lugar a la efervescencia. Esperanza y urgencia empujando para buscar soluciones.

Nuestra búsqueda, que demanda esfuerzo y desviar el énfasis que hemos dado a los aspectos figurativos (Entrenamiento de habilidades perceptivo—motoras, supuestos pre—requisitos para la alfabetización) hacia los aspectos conceptuales de la escritura. Esto es, construir una pedagogía que tome en cuenta lo que el niño piensa, el conocimiento que ha construido sobre la palabra escrita. Porque en los últimos años perdimos de vista al aprendiz. Estábamos tan ocupados con la mano, el ojo, los oídos, que olvidamos que las comanda siempre un ser pensante. Alguien que enfrente de la escritura se pregunta: a) ¿Para qué sirve?, b) ¿Qué representa?, c) ¿Cuáles son las propiedades observables de este objeto? d) ¿Todas las palabras escritas son iguales?, e) ¿Qué determina la diferencia entre ellas? f) ¿Y las semejanzas?.

Lo que Emilia Ferreiro nos muestra es cómo los niños construyen respuestas para éstas y otras preguntas, cómo va modificándolas y por qué.

“Estas construcciones aparecen antes y después de que las letras se vinculen con la presentación de aspectos parciales y formales del habla. Antes, porque en determinado momento los niños tratan de hacer corresponder la cantidad de letras de una palabra escrita con ciertas propiedades cuantificables del objeto (Así, por ejemplo, Antonio de cuatro años, nos dice que “elefante” debe escribirse con más letras que “mariposa” porque “pesa unos mil kilos”). Después, porque la primera vinculación clara entre la escritura y los aspectos formales del lenguaje llevan al niño a elaborar lo que llamamos “hipótesis silábica”, según la cual, cada letra representa una sílaba de la palabra (momento en el cual, por ejemplo, la letra “p” vale para la sílaba “pa” porque es la “pa de papá” y servirá entonces para escribir “pato”, mas no para escribir “pipa” porque “se necesita la pi”, etc.).

El sistema alfabético, —como otros sistemas de escritura— es producto del esfuerzo colectivo para representar lo que se quiere simbolizar: un lenguaje. Como toda representación, está basado en una construcción mental que introduce sus propias reglas. Sabemos, desde Luquet, que dibujar no es reproducir lo que se ve y sí lo que se sabe.

Si este principio es verdadero para el dibujo, con mayor razón para la escritura. Escribir no es transformar lo que se escucha en formas gráficas, así como leer no equivale a reproducir con la boca lo que el ojo percibe visualmente. La correspondencia fonema—grafema deja de ser simple cuando se pasa a analizar la complejidad del sistema alfabético. No es sorprendente, entonces, que su aprendizaje suponga un gran esfuerzo por parte de los niños, un largo tiempo y muchas dificultades” (Ferreiro y Teberosky, 1981, pág. 10).

Las investigaciones de E. Ferreiro muestran también que la información suministrada por el profesor es usada por los niños de forma muy diferente de la que él se imagina, pues él asimila la información que recibe a lo que sabe, a los esquemas conceptuales de que dispone, como vimos en la parte superior. Para que la información sobre el valor sonoro convencional de las letras (que es lo que la escuela supone que es alfabetizar) pueda ser usada como la escuela exige, es necesario que el niño ya haya descubierto la naturaleza alfabética del sistema de escritura. Este descubrimiento es la clave de la alfabetización y todos los niños recorren un largo camino para llegar a ella. La diferencia es que algunos, aquellos que vienen de familias de usuarios de la lengua escrita, comienzan de frente, e ingresan a la escuela con una concepción bien avanzada del sistema de escritura. En cuanto que otros, que son la mayoría, tienen ideas aún muy primitivas, no por incapacidad, sino por falta de oportunidades para pensar sobre el asunto. Para los niños pobres, de familia analfabeta o casi, es en la escuela en donde tienen que recorrer la mayor parte del cami-



no. Sólo que en la escuela nadie sabe de eso, y en vez de apoyarlos, los confunden.

La comprensión de que una información, por más sofisticada que sea su presentación, no garantiza el aprendizaje, deja a la profesora perdida. Y con razón. Ella no consigue evitar ver el conocimiento como algo que existe fuera y precisa ser "absorbido", puesto para dentro del aprendiz. Y no me vengan a hablar de falta de competencia cuando toda la sociedad piensa así. La sociedad se resiste a cambiar de marco conceptual a través del cual ella organiza y explica aquello que consigue ver en la realidad. Es preciso que las contradicciones alcancen un nivel realmente destabilizador para que, ante la imposibilidad de continuar acomodándose, una transformación sea inevitable.

No fue obra del azar que un avance tan significativo en la comprensión del proceso de alfabetización, como la contribución de E. Ferreiro, haya surgido en América Latina. Donde el fracaso escolar supera los límites de un problema educativo. Donde los índices llegan a niveles política y socialmente inaceptables.

Volvemos ahora con la profesora, a la que dejamos algunas líneas atrás, tan deslumbrada como desorientada. Infelizmente, no dispongo de elementos suficientes para hablar de las transformaciones por las que están pasando las pocas decenas de profesoras con quienes vengo compartiendo estos conocimientos y emociones. Mas puedo contar lo que está sucediendo conmigo. Ya durante el primer libro de E. Ferreiro (1979), el desafío de volver al salón de clases y trabajar directamente en la alfabetización de niños pobres se impuso. Aquellas herramientas que me llegaron a las manos me parecían demasiado poderosas para ser guardadas. Era urgente experimentarlas. De esta experiencia voy a hablar dejando claro que no se trata de una investigación. Por lo menos no en nuestros moldes académico—científicos. No tengo procedimientos definidos a priori, ningún grupo control, no soy una observadora neutral. Más eso no impide mi reflexión sobre la práctica y es de ella de la que voy a hablar.

Voy a introducir aquí algunas informaciones estrictamente necesarias para que lo que voy a contar a continuación tenga sentido. Un relato detallado estaría para cuando el trabajo estuviera concluído, de haber interés.

El grupo del cual soy profesora, trabaja desde el día 17 de Mayo de 1984, en un local de madera cedido por la Asociación de Moradores del Valle de Santo Domingo (una favela de Butantã) sin ningún tipo de soporte institucional o financiero. Asisten actualmente unos 15 niños (de 20 inscritos) con edades variables entre los 6 y 9 años, sin escolarización anterior. De todos apenas diez asisten en forma regular, los otros cinco aparecen esporádicamente.

Mi objetivo en este trabajo es favorecer el avance conceptual de cada

niño en dirección a la comprensión del sistema alfabético de la escritura para garantizar a cada uno mayor posibilidad de sobrevivencia en la escuela oficial, que es para donde yo espero que ellos puedan ir el año que viene.

En los límites de este artículo voy a describir y analizar apenas 3 acercamientos, escogidos entre otros con el objetivo de dar transparencia al enfoque pedagógico subyacente.

### **El nombre propio**

Desde el primer día de clases me propuse ayudar a cada niño a conquistar la escritura de su propio nombre. Este conocimiento es parte de la vida del niño de clase media desde muy chico. Y Emilia Ferreiro formula la hipótesis de que sobre esta primera forma escrita estable, y que el niño comienza a formular preguntas sobre las características específicas de la palabra escrita.

En el primer día de clases comentamos sobre el nombre de cada uno, mientras yo los iba escribiendo en cartones que funcionaban como condecoraciones. Tenía cartones cortos para nombres cortos y largos para nombres largos. Lo que generó cierta perplejidad, pues había niños grandes con nombre pequeño y niños pequeños con nombre grande. Perplejidad que yo ya esperaba, pues una de las primeras hipótesis de los niños para explicar las diferencias de tamaño de las palabras es imaginar que ellas corresponden a diferencias de tamaño del objeto al que se refieren. Aceptaban mi palabra hasta que "Rosa" fue escrito en un cartón pequeño y "Rossina" necesitó de un cartón grande. Ahí nadie estuvo de acuerdo, rehusándose a aceptarlo.

De 15 niños, sólo dos traían de casa la escritura de su nombre. Ese nombre resultó de poca utilidad. La mayoría nada sabía del de los compañeros a pesar de no conocerse bien (son vecinos próximos y acostumbraban jugar juntos). Se llamaban "coisa", "coiso", "moleque", "neguinho", todo menos el nombre.

En clase, el nombre escrito pasa a ser de mucha utilidad. Reconocerlo y usarlo permitía marcar su presencia. Para firmar el dibujo era preciso escribirlo. Gracias a él se diferenciaban los botes de lápices y los cuadernos de cada uno; hasta para beber agua era preciso leerlo en el vaso.

En el esfuerzo de conquistar el nombre propio, pedir mi ayuda era el último recurso. Las estrategias eran las más variadas. Desde pasar toda la tarde con un vaso en la mano para no perder la referencia, o concentrarse en la primera letra (lo que hacía que Cleonilda se confundiera con Cristina y Simón con Sandra), hasta cubrir hojas y hojas de dibujos copian-do sin ninguna indicación.

Observando el proceso de cada uno, varias "dificultades" se hicieron evidentes. La que llamó más mi atención fue la de ordenar correctamente

las letras. Hasta el momento, para 3 niños, de los cuales apenas uno tiene asistencia regular, el nombre está escrito si sus letras están escritas, no importando en qué orden. Lo que es perfectamente coherente con el hecho de que ninguno de estos niños establezca una correspondencia entre las partes del sonido de la palabra y las grafías. Y si yo encaro eso como un error, todo lo que voy a conseguir es convencerlos de que la grandeza de tan reciente conquista, el desenredar todos los pedazos de su nombre, de nada vale.

Desde la visión conductista del aprendizaje, estos niños tienen un problema. Desde la visión constructivista, les falta un problema. Voy a intentar mostrar, a través de Daniel (6 años) cómo es que se “arranca” un problema. En la segunda semana de clases, Daniel —quien ya dominaba la escritura de su nombre— me entregó un dibujo firmado como DANO. Le pregunté que porqué tenía forma diferente. Señalando las letras una por una de izquierda a derecha, leyó: “Da-ni-é-õ” atribuyendo a cada sílaba (oral) una grafía y eliminando las restantes por innecesarias. Además de atribuir valor sonoro convencional a una inexistente última sílaba agregando una “o”. A pesar de mi alegre aceptación, nunca más escribió así, pues sabe que ésta no es una convención socialmente aceptada. A partir de este “error”, Daniel viene conviviendo con el conflicto. Buscando acomodaciones —algunas muy *invertidas*— entre su teoría de que lo que las letras representan son las sílabas orales y las informaciones sobre las formas escritas convencionales que entran en número cada vez mayor en su universo. Espero que este ejemplo dé una idea de cuánto es posible pensar sobre la palabra escrita, bastando para eso que se posea por lo menos una.

### Jugando con las palabras

Esta es una actividad diaria. Son juegos con palabras, bien conocidos, que seleccioné por favorecer la reflexión metalingüística (Bezerra, 1982).

### Cuántas sílabas

La división oral en las sílabas forma parte de la competencia lingüística que los niños traen a la escuela. El objetivo inicial de esta actividad era hacer conciente este conocimiento. La primera vez fue con los nombres escritos en el pizarrón y la forma como aconteció se tornó característica de estos juegos: parecen programas de auditorio. Yo en la función de animadora, solicito anticipaciones (en este caso, el número de sílabas) y devuelvo las respuestas para que ellos lleguen a un acuerdo.

Sólo entonces articulamos, todos juntos, la palabra, contando las sílabas para ver si ellos “adivinaron” exactamente. Este ejercicio de adivinaciones no es gratuito. Es parte fundamental del proceso de alfabetización y de la lectura en general. Adivinar es formular una hipótesis ba-

sada en lo que se sabe. No es "chiripa". Es correr el riesgo de intentar, para poder cotejar los resultados. Es pensar sobre los errores. Sólo la escuela no ve eso...

### Ahí va la barquilla cargada de... (una sílaba)

Este juego supone la capacidad de clasificar palabras según el sonido de la sílaba inicial, despreciando cualquier otro atributo. En las primeras veces que jugamos, era común proponer EGUA (yegua) después de CAVALO (caballo) o TIJOLO (ladrillo) después de PAREDE (pared). Este tipo de "errores" ahora es raro. Pero comenzaron a aparecer otros como ALMA después de MALA. Lo que muestra que comienza a ser posible analizar las palabras en cuanto serie ordenada de sonidos y, dentro de este campo estrictamente fonético, compararlas.

Las sugerencias acertadas son registradas por mí en el pizarrón con el objetivo de favorecer su descubrimiento. Entre ellas, la idea de que a los mismos sonidos deben corresponder las mismas grafías. Idea ésta que es muy obvia para quien ya sabe leer.

### Rima

Introduce esta actividad a partir de la lectura de poesía. Propongo una palabra para que los niños descubran otras que rimen. Centrarse en el sonido final es más difícil que en el sonido inicial. Es preciso anticipar la palabra entera. Además de otras dificultades como, por ejemplo, la discusión que tuvimos para decidir si MACACAÕ (de vestir) y MACACAÕ (macaco grande) se escribían igual o no, ya que eran dos cosas tan diferentes.

Ante el problema de escribir las dos palabras de la misma forma, la solución encontrada fue escribirlas dos veces. Una era "de vestir" y otra "de bicho".

### ¿Cuál palabra es mayor?

Este juego exige que se comparen dos palabras como objetos en sí, no tomando en cuenta sus referencias. Lo que, como se puede ver por la historia de MACACAO, nada es evidente.

Introduce estos juegos a mediados de agosto, cuando más de la mitad de la clase ya escribe silábicamente y es capaz de estimar el tamaño de la palabra en función de la cantidad de sílabas. La diversidad conceptual es la que garantiza la discusión. Un poco extraña, a veces, pero rica. Dado el por RATO (ratón) BARATA (cucaracha), por ejemplo, la minoría que defendía que la palabra RATO era mayor que la palabra BARATA, fue cediendo a los argumentos aritméticos de la mayoría (3 sílabas son más que 2 sílabas). En fin, la última defensora de la idea contraria, para ceder sin perder la compostura, sale con "eso es cuando el ratón nace; así es el menor..." Antes de escribir en el pizarrón para que ellos

cotejen, verificamos oralmente las sílabas y les solicito una estimación del número de letras y sugerencias de cuáles. Los niños bien plantados en la hipótesis silábica hacen la cuenta en voz alta (ba-ra-ta = 3 letras). Los que ya comienzan a entrar en conflicto con esta hipótesis, se sienten desconcertados porque siempre sobran letras, hacen la misma correspondencia y agregan una cantidad arbitraria de letras para dar cuenta de este exceso que ellos no entienden, más saben que "es así". Como cuando solicité una escritura para la palabra CAVALO (caballo) y un niño sugirió: CALELEF, que, a mi pedido de que leyera apuntando con el dedo, interpretó así:

C A L E L E F  
ca - va - lo - ? - ? - ? - ?

Además de favorecer la reflexión metalingüística, estos juegos ayudaron a convencer a los niños de que podían "errar" sin ser castigados o ridiculizados. Esto que, para mí, en el inicio, era un objetivo secundario, acabó mostrándose como el más importante.

#### **División en sílabas de la palabra escrita**

Cuando se considera al lenguaje escrito como mera y obvia transcripción del lenguaje oral, la cuestión de la división en sílabas de la palabra escrita no parece como una información por avalarse en función de los esquemas asimilados de que disponen los niños. Una interacción productiva entre profesor y alumno, entre la información y la estructura conceptual que va interpretándola, es la cuestión que E. Ferreiro propone a los educadores cuando dice: "tomarlo en cuenta (el proceso constructivo de apropiación de la escritura) implica abrir la vía para una nueva concepción de la acción educativa en este dominio y para un nuevo tipo de investigaciones pedagógicas, cuyo objetivo central sería cómo ayudar al niño a modificar sus esquemas asimiladores sin impedir el proceso asimilador (ya que cuando presentamos información imposible de ser asimilada impedimos la comprensión)". (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, Vol. 2, p. 131).

Desde la tercera semana de clases, cuando ya trabajamos con dos palabras (DIDI y BOLO) después de sus nombres, me venía preguntando cuál sería el momento adecuado para introducir esta información. Era claro, para mí, que la sílaba escrita debería favorecer el desequilibrio de la hipótesis silábica pero, para los que no establecen aún ninguna correspondencia entre los sonidos y las grafías, sería una información no asimilable. Algo imposible de interpretar. Capaz de generar apatía, sumisión y bloqueo.

Nuestro diario de clases está lleno de "voy a dar más tiempo", aún da para trabajar con más palabras enteras", "dejo pasar las fiestas de julio". Al regreso de las fiestas, sólo el más nuevo de los 10 niños que frecuentaba regularmente las aulas se mantiene pre-silábico. Aún vacilan

durante todo el mes de agosto hasta que: "Diario de clases, 29/8/84.

– Propuesta: División en sílabas escritas.

– Material: Cartones escritos (BOLO, DIDI, PIPA E MACACO) y tijera.

– Preguntas: 1) ¿Cuántas sílabas tiene la palabra?

2) ¿Cuáles son?

3) ¿Dónde cortamos para separarlas?

– Evaluación de actividades:

La respuesta a las solicitudes de separar (cortar) las sílabas fue de una transparencia fantástica. Había dos premisas aceptadas por los niños: BOLO = 2 sílabas (orales) y BOLO 4 letras (escritas). Y una decisión a ser tomada: donde cortar. Después de mucho discutir, vencidos por la aritmética, decidieron dividir en medio y dejar (a disgusto) dos letras en cada pedazo. La expresión de vencidos no es del todo simbólica; fueron derrotados igualmente. Centrados en la grafía veían cuatro partes, donde según su conceptualización actual de la escritura (silábica), deberían existir apenas dos. Mas la decisión de cortar tenía que ser tomada sobre la forma escrita. Algunos intentaron usar sólo las dos primeras letras y despreciar las otras. Pero, como yo insistí en la forma convencional (convención ésta previamente admitida, pues BOLO es una de las nuevas palabras) llegaron a: "entonces corto en medio y dejo dos de cada lado..."

Aunque la solución fue negociada aritmeticamente resultó evidente de hecho que muchos niños leían BOLO (pastel) tanto en BO como en LO. Y cuando pregunté lo que se podía leer invirtiendo el orden de las sílabas (LOBO) sugirieron BOLACHA (galleta), y BOCA (boca) y otras pequeñas transformaciones semánticas o próximas fonéticamente.

Las sílabas escritas no adquirirían aún el estatus de representación de sílabas orales, no pudiendo por tanto ser estables como tales. Esto es, el par ordenado de gaffas BO no es la representación escrita de los sonidos BO que aparecen en varias palabras que ellos conocen y sí es un pedazo físico, una parte, de la palabra escrita BOLO. Esto convierte la información dada, en este momento, en intransferible. La comprensión de que BO de BOLO es lo mismo que BO de BONECA (muñeca) va a tener que ser construída por ellos. Yo sólo puedo propiciar situaciones para que ellos piensen en el asunto. Y no puedo perder de vista ésto en las próximas actividades con sílabas escritas hasta que ellos me muestren que construyeron una hipótesis, una conceptualización que les permita integrar, asimilar, esta información nueva que estoy introduciendo".

### **In conclusiones y Justificaciones**

Este artículo está siendo escrito a la semana siguiente de lo que fue arriba descrito.

Un texto que termina de repente sobre un trabajo aún en camino. Fragmento de dos meses y medio de clases. Al frente, más de tres

meses de un camino donde todo está por descubrirse. Todo menos una dirección que fue clara desde el inicio, nuestros principios que nos orientaban a tomar decisiones pedagógicas de esta experiencia:

- 1) Alfabetizarse es reinventar la escritura, esto es, reconstruir el modo de producción de este objeto socio-cultural.
- 2) Para reinventar la escritura es preciso pensar sobre ella, actuar sobre ella, comprenderla.
- 3) El profesor no alfabetiza al alumno. El es el mediador entre el aprendiz y la escritura, entre el sujeto y el objeto de este proceso de apropiación de conocimiento.
- 4) Para ejercer esta mediación el profesor necesita conocer al sujeto, al objeto y el proceso de alfabetización. Ningún método sustituye este conocimiento.
- 5) Esta mediación consiste en estructurar actividades que permitan a los niños actuar/pensar sobre la escritura. Recreando estas actividades permanentemente, en función del análisis de los errores (constructivos) infantiles, dentro de una estrategia que favorezca los conflictos cognoscitivos generadores de avance conceptual.

Tuve muchas dudas sobre el sentido de publicar este trabajo ahora. Mas la verdad es que no fue necesaria mucha insistencia para que yo me arriesgara en este salto en lo oscuro. Fui empujada por mi propio sentimiento de urgencia. Por la necesidad de compartir lo poco que descubrí. Principalmente, por la posibilidad de atraer la atención de los educadores hacia las herramientas que E. Ferreiro nos ofrece. Con las cuales, quién sabe, vamos a descubrir caminos para escapar del círculo vicioso de la reproducción del analfabetismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BEZERRA, V. M. L. Reflexao metalingüística e aquisicao de leitura em crianças de baixa renda. In: FUNDACAO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANA. *Os doze trabalhos premiados*: Concurso Nacional de Pesquisa em Educacao. Curitiba, Imprensa Oficial -PR, 1982. p. 279-330.
- FERREIRO, E. & GOMEZ PALACIO, M. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y escritura*. México, Dirección General de Educación Especial, 1982, 5 fasc. Ferreiro, E. & TEBEROSKY, A. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, 2 (1) 1981.
- FERREIRO & TEBEROSKY. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 4a. Ed., México, Siglo XXI, 1979.

## LAS SEMEJANZAS ENTRE EL DESARROLLO PREALFABETICO Y EL DESARROLLO POSTALFABETICO DE LA ESCRITURA EN EL NIÑO

*Jorge Vaca*

### RESUMEN

**E**n el presente escrito intentaremos resumir 6 años de investigación acerca de los procesos psicológicos de adquisición de algunos elementos ortográficos del español así como explicitar las semejanzas entre esos procesos psicológicos y los procesos que los niños siguen para llegar a aprender lo más elemental de nuestra escritura: su principio alfabético.

Si nos ha parecido importante emprender esas tareas, es por lo siguiente: la alfabetización es un proceso cuyo punto final (si es que lo hay) consiste en el dominio completo de un sistema gráfico dado, y no el dominio parcial de la escritura de una lengua. Por lo tanto, el estudio de la adquisición o aprendizaje de los elementos ortográficos de nuestra escritura es tan importante como el estudio del aprendizaje del principio alfabético, ya que, en principio, el mejor conocimiento acerca de las dificultades conceptuales implicadas en el aprendizaje infantil de la ortografía, es una condición necesaria para la mejor y más efectiva planeación de la enseñanza de este contenido escolar.

Por otro lado, es en sí mismo interesante constatar que el aprendizaje de los aspectos más arbitrarios de nuestra escritura se da mediante procesos en los cuales los niños se plantean y resuelven algunos problemas conceptuales importantes y que no se da, como se ha pensado siempre, mediante repetición y memorización de reglas y excepciones, solamente.

En adelante, entenderemos por desarrollo prealfabético de la escritura el proceso psicogenético mediante el cual el niño llega a comprender que nuestro sistema de escritura es un sistema alfabético de representación del lenguaje; asimismo, entenderemos por desarrollo postalfabético



de la escritura los procesos mediante los cuales el niño llega a comprender el funcionamiento de algunos elementos ortográficos del español: el poligrafismo, la representación de variaciones acentuales y la representación de variaciones entonacionales.

## 1. El desarrollo prealfabético de la escritura

En un artículo reciente, Ferreiro (1985) ha argumentado que el aprendizaje de la escritura por parte del niño es más la reconstrucción de un sistema de representación del lenguaje que el aprendizaje de un código de transcripción. Siendo que "...la construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación..." y siendo que se define "codificar" como la "construcción de sistemas de representación alternativos" de un sistema original de representación (el código telegráfico con relación al sistema alfabético de escritura), se ve claramente que el problema del aprendizaje infantil de la escritura no es el problema del aprendizaje de un código, desde que no hay dato que permita suponer que el niño conoce, antes de aprender a escribir, cuáles son los elementos y las relaciones que han sido convencionalmente seleccionadas para ser retenidas en la representación gráfica del signo lingüístico. En otras palabras, no hay ningún dato que permita suponer que el niño sabe, antes de aprender a escribir, que nuestro sistema de escritura es, básicamente, un sistema alfabético de representación que, como tal, selecciona y retiene los elementos fonológicos del signo para representarlo.

En este contexto de discusión, Ferreiro (1985; y en prensa) elabora una brillante síntesis teórica sobre la psicogénesis del principio alfabético de escritura. A continuación no hago más que transcribir algunos fragmentos de los textos citados anteriormente para dar una idea aproximada de la psicogénesis del principio alfabético. Sin embargo, quien desee tener una idea exacta, deberá recurrir a los textos originales.

"Desde el punto de vista constructivo —nos dice Ferreiro, 1985— las escrituras infantiles siguen una sorprendentemente regular línea evolutiva, a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas. Tres son los grandes períodos que pueden distinguirse, al interior de los cuales caben múltiples subdivisiones: —distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico, —la construcción de formas de diferenciación (...) [y]— la fonetización de la escritura (que inicia con un período silábico y que culmina con el período alfabético)".

Como se ve en esta exposición, los diferentes períodos son definidos en función de los logros conceptuales que los niños van alcanzando

en su proceso. Así, durante el primer período “se logran las dos distinciones básicas que sustentarán las construcciones subsiguientes: la diferenciación entre las marcas gráficas figurativas y las no—figurativas (distinguir entre ‘dibujar’ y ‘escribir’) (...) y la constitución de la escritura en calidad de objeto sustituto”.

Lo que caracteriza al segundo período es el gran esfuerzo intelectual que el niño realiza para “construir formas de diferenciación entre las escrituras”. Aquí, Ferreiro (1985) nos habla de la elaboración de criterios de diferenciación intra—figurales, “el establecimiento de las propiedades que un texto escrito debe poseer para poder ser interpretable”: la exigencia de cantidad mínima de letras y la exigencia de variedad de letras. También nos habla de la elaboración de criterios de diferenciación inter—figurales, “crear modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente, precisamente para garantizar la diferencia de interpretación que será atribuida”. Es en este momento de la evolución cuando los niños exploran diferentes recursos de diferenciación entre una escritura y otra: variar los grafismos empleados y/o la posición de los grafismos y/o la cantidad de grafismos, para garantizar que secuencias gráficas diferentes representen palabras diferentes.

Es muy importante la conceptualización de todas las escrituras con diferenciación inter—figural sin correspondencia sonora como pertenecientes a un solo período, porque se puede mostrar que ese criterio de escritura jugará un papel muy importante en la evolución hacia los períodos subsiguientes, incluyendo las evoluciones postalfabéticas. Cuando el niño se encuentra en este período evolutivo parece construir un esquema muy general de escritura según el cual, para representar palabras diferentes se impone producir totalidades gráficas diferentes. Proponemos llamar a este esquema, Esquema de Representación Diferenciada (en adelante ERD).

Lo que marca el ingreso al tercer período evolutivo, la fonetización de la escritura, “es la atención a las propiedades sonoras del significante. . . el niño comienza por descubrir que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra oral (sus sílabas). . . así se inicia el período silábico, que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: una sílaba por letra, sin omitir sílabas y sin repetir letras. . . esta hipótesis silábica es de la mayor importancia, por dos razones: permite tener un criterio general para regular las variaciones de la cantidad de letras que deben escribirse, y centra la atención del niño sobre las variaciones sonoras entre las palabras. . . sin embargo, la hipótesis silábica crea sus propias zonas de contradicción: contradicción entre el control silábico y la cantidad mínima de letras que una escritura debe poseer para ser interpretable (por ejemplo, el monosílabo debiera escribirse con una sola letra, pero si se pone una sola letra, lo escrito ‘no se puede leer’ —o sea, no es in-

terpretable—); pero, además, contradicción entre la interpretación silábica y las escrituras producidas por los adultos (que siempre tendrán más letras de las que la hipótesis silábica permite anticipar)” (Ferreiro, 1985).

Así, Ferreiro afirma que esos conflictos (entre otros) van desestabilizando progresivamente la hipótesis silábica “hasta que el niño tiene el valor suficiente para comprometerse en un nuevo proceso de construcción. . . cuando el niño descubre que la sílaba no puede ser considerada como la unidad sino que ella es, a su vez, reanalizable en elementos menores, ingresa en el último paso de la comprensión del sistema socialmente establecido. . .”, el sistema alfabético.

Es en esos términos que ha sido descrita recientemente la evolución prealfabética de la escritura.

## 2. El desarrollo postalfabético de la escritura

Las investigaciones que últimamente hemos realizado a propósito de los procesos psicológicos del aprendizaje de ciertos elementos ortográficos de nuestra escritura son tres: las primeras (Vaca, 1983 y 1986a están básicamente referidas a la conceptualización de la poligrafía: ¿para qué sirve que algunos fonemas puedan ser escritos con letras diferentes?; después, hemos indagado el pensamiento infantil acerca de la representación de las variaciones acentuales (Vaca, 1986b) y, más recientemente, acerca de la representación de ciertas variaciones entonacionales (Vaca, 1986c).

Debido a que estos trabajos son poco conocidos, expodré en forma sintetizada los principales resultados de las investigaciones antes mencionadas.

### 2.1. El poligrafismo

Reservaremos el término “poligrafismo” para referir los casos en los cuales un mismo fonema puede ser representado con dos o más grafías diferentes (por ejemplo, el fonema /b/, que puede ser representado con las letras *b* y *v*).

Hemos explorado las ideas infantiles sobre el poligrafismo pidiendo a los niños que escriban algunos pares de palabras homófonas y que justifiquen sus escrituras. Se ha pedido a los niños que escriban pares de palabras tales como “vino” (verbo) y “vino” (sustantivo), “tubo” y “tuvo”, “ola” y “hola”, etc.

Las clases de respuesta que han dado los niños ante esta situación son tres, evolutivamente ordenadas: 1) la primera clase de respuesta consiste en escribir en forma idéntica esos pares de palabras y justificar la identidad gráfica resultante diciendo que las palabras “se escriben igual porque se oyen igual”. 2) La segunda clase de respuesta consiste en escribir siste-

máticamente en forma diferenciada esos pares de palabras, justificando la diferencia gráfica producida diciendo que las palabras “se escriben diferente porque significan algo diferente”. En cuanto a esta clase de respuesta es pertinente aclarar que los niños producen la diferencia gráfica tanto entre palabras homógrafas como entre palabras heterógrafas (sin que estas últimas sean escritas necesariamente en forma convencional) y que generalmente producen la diferencia gráfica oponiendo opciones poligráficas (es decir, escribiendo *vin*o y *bin*o, *llama* y *yama*, etc.) y más eventualmente utilizando otras oposiciones gráficas (tildando una de las palabras del par, escribiendo con mayúscula y otra con minúscula, etc.). 3) La tercera y última clase de respuesta consiste en escribir convencionalmente todas las palabras solicitadas.

Decimos que estas respuestas tienen un carácter evolutivo porque, en términos generales, las respuestas de la primera clase son producidas predominantemente por los niños de menor grado escolar y de menor edad y las respuestas de la tercera clase son predominantemente producidas por los niños de mayor edad, como se puede apreciar en el cuadro 1.

CUADRO 1

Clases de escritura de palabras homófonas por grado escolar. (+)

Clases de escritura	Grado escolar				
	2o.	3o.	4o.	5o.	Total
1. idénticas	15	13	4	1	33
2. diferenciadas	4	6	16	19	45
3. convencionales	—	1	—	—	1
Total	19	20	20	20	79

(+) Los niños, asistentes a escuela primaria pública, debían escribir los pares de palabras siguientes: “llama”, “llama” (ambos sustantivos); “tubo” y “tuvo”; “ola” y “hola”. El primer par de palabras se escribía aisladamente y los otros los debían escribir insertos en una oración. A la clase 1 pertenecen los niños que escriben en forma idéntica los tres pares de palabras, a la clase 2 pertenecen quienes escriben los tres pares en forma diferenciada y a la clase 3 pertenecen los niños que escriben convencionalmente las 6 palabras.

Con respecto a las semejanzas entre esta forma de conceptualizar el poligrafismo y la evolución prealfabética de la escritura, diremos que:

1) Tanto como, por ejemplo, la escritura silábica "crea sus propias zonas de contradicción" con relación a las formas de diferenciación intra-figurales (exigencia de cantidad mínima y variedad de grafías) y con relación también al ERD, la escritura estrictamente alfabética es de hecho contradictoria con la escritura producida con base en el ERD en el caso particular de la escritura de expresiones homófonas.

La evolución de la escritura de palabras homófonas que se ha expuesto, muestra que los niños, en un cierto momento de su desarrollo, subordinan la representación diferenciada a la representación alfabética, sin duda porque este tipo de escritura es muy "poderosa" (es decir, porque permite representar sin ambigüedad una gran cantidad de expresiones lingüísticas) y sin duda también porque la escritura estrictamente alfabética es muy próxima a la escritura convencional (lo cual permite que el niño sea capaz, por primera vez, de sostener efectivamente una comunicación escrita).

En este momento evolutivo, es decir, cuando los niños producen escrituras con apego estricto al principio alfabético de escritura, los niños "regularizan" fuertemente el sistema, eliminando una muy buena parte de sus elementos ortográficos: se eliminan los espacios en blanco entre palabras, la poligrafía (al respecto, hemos podido observar niños extremadamente coherentes, quienes escriben largos textos utilizando *siempre* una sola de las opciones gráficas para la representación de uno o varios fonemas), no se usan los signos de puntuación, etc.

Podemos suponer que es después de esta "regularización" y una vez que el niño está dispuesto a "comprometerse con una nueva construcción", que se planteará el problema de incorporar los elementos ortográficos en su propio sistema de escritura, y es en este momento cuando podemos suponer que, ante el caso particular de la escritura de palabras homófonas, se reelabora, en un plano "supra-alfabético" el ERD, reelaboración que permite dar una significación al fenómeno poligráfico (principalmente) ante el caso particular de la escritura de expresiones homófonas, las cuales se pueden escribir diferente y alfabéticamente, si se emplean las opciones gráficas de representación de un fonema: *bino*, *vin*, etc. Se logra así una coordinación de esquemas de escritura (el ERD y el Esquema alfabético) gracias a la cual se puede atribuir una significación al poligrafismo.

El segundo criterio por el cual consideramos que las clases de respuesta antes descritas se encuentran evolutivamente ordenadas, es el hecho de considerar como una respuesta de mayor evolución el producir escrituras diferentes para representar signos diferentes (a pesar de que este criterio de escritura tenga por consecuencia, al escribir un par de palabras convencionalmente homógrafas, que al menos una de las palabras se escriba

con "falta de ortografía"). Un tercer criterio es el poder mostrar que estas escrituras se apoyan en construcciones anteriores (el ERD, cuya construcción caracteriza el segundo período en la evolución prealfabética) y que preparan la comprensión de otros aspectos de la escritura: porque efectivamente la escritura del español presenta un cierto funcionamiento ideográfico (Vaca, 1986a y d) muy coherente de hecho con lo que el niño de este nivel hace: la escritura diferencia palabras y expresiones homófonas ("hacer", "a ser"; "tubo", "tuvo", etc.) y la escritura crea marcas de parentesco léxico ("hombre" y "humano", etc.). En la escritura está presente una relación entre ortografía y significado tanto en el eje de las diferencias como en el de las semejanzas. Es posible que esta reelaboración supralfabética del ERD prepare la reflexión sobre la relación entre ortografía y significado en el eje de las semejanzas, ya que necesariamente al escribir con diferenciación inter-figural las palabras homófonas, se plantea el problema de saber a cuál palabra del par se aplica cuál opción gráfica. Las palabras /túbo/ pueden escribirse de dos maneras en forma diferenciada: además de la manera convencional, la siguiente: *tubo* (verbo) y *tuvo* (sustantivo). El problema sólo se resuelve recurriendo a la relación entre ortografía y significado en el eje de las semejanzas: cuál paradigma léxico está asociado a cuál opción gráfica.

Así pues, es claro que esta evolución específica es, más que un simple ordenamiento cronológico de respuestas, una evolución constructivamente ordenada.

## 2.2. La representación de los contrastes acentuales

La ideas infantiles sobre la representación de los contrastes acentuales se han indagado pidiendo a los niños que escriban algunos pares de palabras homoliterales heteroacentuales (como "papa", "papá"; "jugo", "jugó"; etc.) y que justifiquen sus producciones gráficas. Las clases de respuestas infantiles que hemos podido distinguir, son las siguientes:

a) *Escrituras indiferenciadas*. En este caso los niños escriben en forma idéntica las palabras de los pares que se les solicita. Se pueden distinguir los siguientes casos: a1) los niños reconocen la diferencia acentual (es decir, admiten que "las palabras se oyen diferentes"), admitiendo al mismo tiempo que pueden escribirse igual; a2) los niños reconocen la diferencia acentual pero no encuentran un recurso gráfico para diferenciar las escrituras, y a3) los niños *no* reconocen la diferencia acentual (es decir, afirman que las palabras de los pares "se oyen igual", a pesar de que son capaces de distinguir las palabras de las que se trata) y, obviamente, no representan dicha diferencia.

b) *Escrituras diferenciadas no convencionalmente*. En este caso los niños reconocen la diferencia acentual y proponen representarla con oposi-

ciones gráficas no convencionales. El recurso gráfico más comunmente empleado es el de la oposición literal: los niños, en este caso, proponen escribir, por ejemplo, “trabajo”, “con be grande” y “trabajó” “con ve chica, porque suenan diferente” o “para que suenen diferente”. Otros recursos gráficos de diferenciación utilizados por los niños, han sido:

	PALABRA	
RECURSO DE DIFERENCIACION	grave	aguda
Duplicación vocálica:	jugo	jugoo
Utilización de la coma:	CANTO	CANT,O
Utilización de guiones:	jugo	j-u-g-o-
Variaciones del tamaño de las grafías:	JUGO	

c) *Escrituras convencionales*. En este caso los niños diferencian la escritura de las palabras tildando, por lo general, la palabra aguda del par convencionalmente.

En las respuestas antes descritas podemos reconocer las siguientes semejanzas entre la evolución prealfabética de la escritura y la evolución de la representación de diferencias acentuales en el niño:

1) Es claro que en la evolución de la representación del acento está presente el problema de la “diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado”. Efectivamente, una cosa es hacer uso de los contrastes acentuales (en cuanto hablante) y otra cosa es la toma de conciencia de su especificidad como fonema suprasegmental.

Dijimos anteriormente que algunos niños no reconocen (o no afirman) la diferencia de sonoridad entre las palabras homoliterales heteroacentuales. Se ha podido demostrar que esa respuesta de aparente indiferenciación sonora es el producto de juzgar la sonoridad de esos pares de palabras con base en la comparación de la composición literal de las palabras. Los niños que aplican esa estrategia de comparación parecen seguir el siguiente razonamiento: si las palabras que suenan diferente se escriben con letras diferentes, las palabras que tienen las mismas letras deben de sonar igual. Ese razonamiento sería válido suponiendo que cualquier diferencia fonológica fuera una diferencia entre fonemas segmentales y suponiendo que nuestro sistema de escritura fuera estrictamente alfabético. Pero ese razonamiento no es válido porque: —no toda diferencia gráfica literal se corresponde con una diferencia fonológica (p.e. “tubo” y “tuvo”), —no toda diferencia fonológica es una diferencia entre fonemas segmenta-

les (p.e. "canto" y "cantó"), que tienen los mismos fonemas segmentales pero que difieren en la posición del fonema acentual y, —no toda diferencia fonológica es representada por una diferencia literal (como el caso del acento y de ciertas variaciones entonacionales).

## CUADRO 2

Clases de escritura de palabras homoliterales heteroacentuales por grado escolar

Nivel evolutivo:	ESCUELA PRIVADA				ESCUELA OFICIAL			
	Prepri-	1o.	2o.	Total	2o.	4o.	6o.	Total
a. La diferencia acentual no se representa por escrito.	2	2	1	5	1	4	—	5
b. La diferencia acentual se representa con recursos gráficos no convencionales.	3	3	4	10	—	1	1	2(+)
c. La diferencia acentual se representa con la tilde.	—	3	5	8	3	2	5	10
INEVALUABLE	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTAL	5	8	10	23	5	7	6	18

( + ) Clasificamos en esta categoría a dos niños de la escuela oficial por realizar intentos de representación no convencional de la acentuación, a pesar de que, finalmente, produjeron escrituras indiferenciadas.

Cuando los niños juzgan como igual la sonoridad de esos pares de palabras muestran que en ellos permanece indiferenciada la distinción entre fonemas segmental y suprasegmental (y también la distinción entre forma gráfica y forma sonora de las palabras); pero estas indiferenciaciones crean su propia zona de contradicción: de hecho el niño escucha una diferencia sonora, pero dicha diferencia sonora no se corresponde con una di-



ferencia literal, sino con una igualdad literal. La toma de conciencia de esta contradicción puede llevar al niño a profundizar su reflexión sobre la naturaleza de las diferencias de sonoridad entre las palabras e incitar a la distinción entre fonemas segmentales y suprasegmentales. De esa manera, en el aprendizaje de la representación del acento está implicada, de hecho, la diferenciación entre elementos fonológicos de la lengua.

2) Cuando los niños reconocen la diferencia sonora entre las palabras pero admiten que dichas palabras se pueden escribir igual, está en juego el problema de la selección de los elementos que, reconocidos, se retienen o se excluyen en lo escrito. Bien puede pensar el niño que el contraste acentual es uno de los muchos contrastes fonéticos o fonológicos que no se representan en lo escrito. La escritura convencional no representa, por ejemplo, el acento enfático; entonces, ¿por qué ha de representarse, necesariamente, el fonema acentual?

3) Es muy importante hacer notar que una vez reconocida la diferencia acentual y una vez que se ha decidido que es una diferencia representable, la mayoría de los niños proponga representar esa diferencia fonológica mediante oposiciones literales. Y esto es importante porque, lejos de ser una casualidad, es casi una necesidad si admitimos que el niño construye formas novedosas de representación o notación de elementos fonológicos a partir de las formas conocidas: el niño sabe perfectamente que las diferencias sonoras se corresponden en la escritura con diferencias literales. Esta forma de representar la diferencia acentual es, pues, una forma de representación *asimilada* al esquema alfabético de representación. El proceso es, en este caso, como en el caso de la evolución prealfabética, constructivo.

4) Ferreiro ha dicho muy claramente que el niño no dedica su esfuerzo intelectual a "inventar las letras" sino a comprender su modo de composición. De la misma forma, en el caso de la evolución postalfabética, y en particular con respecto al problema de la poligrafía, es claro que los niños intentan dar un significado a los elementos ortográficos, y se lo intentan dar con relación a los elementos lingüísticos que han reconocido y decidido que se representan; no inventan una forma gráfica original para representar el contraste acentual, sino que intentan utilizar o adaptar algunos de los elementos ortográficos existentes para representar dicho contraste. Inversamente, intentan saber cuáles diferencias lingüísticas están en correspondencia con cuáles elementos ortográficos.

### 2.3. La representación de contrastes entonacionales

Las ideas infantiles sobre la representación de las diferencias entonacionales las hemos indagado pidiendo a los niños que escriban pares de oraciones con idéntica composición literal y diferente pauta entonacional. En

este caso fueron grabadas las oraciones y presentadas a los niños mediante la grabación para que ellos las escribieran y justificaran sus producciones gráficas.

Los pares de oraciones que fueron utilizados son los siguientes:

- Primer par: a) La torta es para mi maestro  
b) La torta es para mí, maestro

- Segundo par: a) La maestra dijo no, hagan la tarea  
b) La maestra dijo, no hagan la tarea

- Tercer par: a) José Luis y Pedro se fueron de pinta  
b) Jose, Luis y Pedro se fueron de pinta

- Cuarto par: a) ¿Cuánto dinero tienes?  
b) ¡Cuánto dinero tienes!

- Quinto par: a) No va a venir la maestra  
b) ¡No va a venir la maestra!

Las respuestas de los niños fueron agrupadas en tres grandes clases:

1. *Escrituras indiferenciadas*. Los niños que dan este tipo de respuesta no consideran que las variaciones entonacionales se representen en lo escrito. Por eso escriben en forma idéntica ambos miembros del par y afirman que esas oraciones pueden escribirse igual aún y cuando admiten que las oraciones suenan diferente y/o que significan algo diferente.

2. *Escrituras diferencias no convencionalmente*. En este caso los niños consideran que debe representarse por escrito algún aspecto de la diferencia entonacional entre las oraciones, pero utilizan algún recurso gráfico no canónico para representar la diferencia. Podemos distinguir los siguientes tipos de respuesta:

a) Marcación de uno o más de los centros de sílaba que portan un nivel tonal importante.

a1. Representación del acento enfático:

- a) La maestra dijo no HÁgan la tarea  
b) La maestra dijo no Hagan la tarea

a2. Marcación del acento previo a una pausa:

- a) La maestra dijo nó agan la tarea  
b) La maestra dijo no agan la tarea

a3. Marcación de un nivel tonal alto:

- a) no va a venir la maestra

b) nó va a venir la maestra

a4. Marcación de un nivel tonal bajo:

a) no va a venir la maestra

b) no va a venir la maestrá

b) Marcación de la pausa mediante la variación del tamaño del espacio entre las palabras.

a) Jose luis y pedro se fueron de pinta

b) jose Luis y pedro se fueron de pinta

a) La torta es para Mimaestra

b) La torta es para Mi maestra

a) La maestra dijo No agan la tarea

b) La maestra dijo NoaganLatarea

c) Oposición mayúscula/minúscula:

a) Jose Luis y pedro se fueron de pinta

b) Jose Luis y pedro se fueron de pinta

d) Uso de dos recursos gráficos cuando uno de ellos es no-conventional.

a) La torta es para mimaestro

b) La torta es para mí maestro

a) JoseLuis y Pedro se fueron de pinta

b) José Luis y Pedro se fueron de pinta

3. *Escrituras convencionales o próximas a la convencionalidad.* En este caso encontramos todas las escrituras que utilizan los recursos y las formas convencionales de representación de las variaciones entonacionales en juego.

Las frecuencias de las clases de respuesta pueden apreciarse en el cuadro 3.

Las respuestas de la clase 2 son particularmente importantes porque presentan las siguientes características:

1) Parecen mostrar una tendencia de los niños por representar ciertas particularidades de la curva entonacional en "forma analítica", es decir, analizando la curva entonacional e identificando así ciertos puntos fo-

nológicamente culminantes y/o importantes desde el punto de vista del significado. Tras ese proceso de análisis e identificación, hay una selección de los recursos gráficos a emplear para señalar en lo escrito esos puntos de la cadena sonora.

CUADRO 3

Clases de escritura de oraciones con diferente pauta entonacional (-)

Clases de escritura:	Rango de edad (+)			Total
	1	2	3	
1. Indiferenciadas	6	5	-	11
2. Diferenciadas no convencionalmente	15	5	13	33
3. Convencionales o próximas a la convencionalidad	9	10	12	31
Total	30	20	25	75

(-) Estos datos corresponden a la clasificación de cómo los niños escribieron cada uno de los pares de oración presentados. Se entrevistaron 15 niños, cada uno de los cuales escribió 5 pares de oración.

(+) Los rangos de edad son los siguientes: 1) de 7;0 a 9;0 (años y meses). 2) de 9;1 a 11;0 y 3) 11;1 a 12;2. Los niños asistían a primarias oficiales.

Nuestro sistema de escritura representa algunos aspectos entonacionales en "forma analítica" (por ejemplo la correspondencia entre la pausa y la coma) pero a veces no utiliza esos procedimientos analíticos para representar los aspectos entonacionales: las entonaciones interrogativa y exclamativa son representadas en la escritura en "forma global", indicando simplemente, a través de los signos de interrogación y admiración, que la oración limitada por esos signos ha de ser interpretada (y en su caso entonada) como una oración interrogativa o una exclamativa; dicho procedimiento de representación no supone un análisis (aunque sí una identificación) de la curva entonacional como condición necesaria para su representación gráfica

Estas “formas analíticas” de representación creadas por los niños nos parecen importantes porque: a) una vez más vemos que los niños construyen modos de representación de la entonación asimilados a los modos de representación de diferencias fonológicas ya conocidos, en este caso la acentuación. Efectivamente, los niños utilizan la tilde para marcar esos puntos tonalmente culminantes de la cadena sonora, mostrando así que de alguna manera establecen una relación entre la forma de representar el acento y la entonación. b) Es muy importante observar en las ejecuciones de los niños la realidad del problema de la selección de los elementos fonológicos que serán retenidos en la representación escrita: vemos que los niños representan acentos dependientes de frase (como el acento del pronombre que se hace evidente al interior de una frase, ya que, aisladamente, no se diferencia del adjetivo “mi”), niveles tonales (altos —como en la clase a3 de respuesta— o bajos —como en la clase a4—) o, incluso, acentos enfáticos (como en la clase a1). c) También es interesante observar los recursos gráficos que los niños emplean para representar los rasgos fonológicos que deciden representar: además de la “extensión” del uso de la tilde, es muy interesante el recurrir a oposiciones tales como mayúscula/minúscula y, sobre todo, el hecho de permitirse variaciones de la dimensión del espacio entre palabras para representar las pausas escuchadas. Estas “aplicaciones extendidas” de los recursos ortográficos son tanto más sorprendentes cuando nos damos cuenta de que los niños que las producen seguramente han recibido explicaciones acerca del uso de la coma y del uso de los signos de interrogación y exclamación y que, como lo muestran estos datos, no utilizan esa información para resolver la tarea planteada. Puede pensarse que esos niños no utilizan esa información debido a que intentan modos de representación próximos y que compartan algunas características con los modos de representación ya conocidos como el del acento, que puede considerarse “analítico”: si tanto la entonación como el acento son rasgos suprasegmentales, ¿por qué no utilizar el mismo recurso de representación gráfica?

Desde el punto de vista evolutivo, hemos podido agrupar a los niños en tres niveles diferentes, a saber:

- Nivel 1: Niños quienes no consideran que las variaciones entonacionales se representen en lo escrito
- Nivel 2: Niños quienes producen representaciones sólo analíticas de la entonación.
  - a) subsisten respuestas de indiferenciación
  - b) se representa la diferencia entre todas las oraciones en forma analítica
- Nivel 3: Niños que además de representar la diferencia entre todas las oraciones, pueden producir tanto representaciones analíticas como

representaciones “globales” convencionales (es decir, usando los signos de interrogación y exclamación convencionalmente).

La distribución de los niños aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 4

Distribución de los niños según su nivel evolutivo  
y el rango de edad al que pertenecen

Rango de edad	Nivel de escritura				Total
	1	2a	2b	3	
1	1	2	2	2	6
2	—	2	—	2	4
3	—	—	2	3	5
Total	1	3	4	7	15

Con estos datos hemos mostrado que también el problema del aprendizaje de la representación de los contrastes entonacionales supone el planteamiento y la solución de algunos problemas conceptuales equivalentes a los problemas conceptuales implicados en el aprendizaje del principio alfabético de la escritura.

### Conclusiones

Hemos mostrado que el aprendizaje de la ortografía involucra el planteamiento y la solución de algunos problemas conceptuales que necesariamente están implicados en la re-construcción del complejo sistema de representación del lenguaje que es la escritura.

Es importante poder continuar con las investigaciones referidas a los aprendizajes postalfabéticos porque la alfabetización supone el conocimiento completo del sistema gráfico de una lengua y no sólo el aprendizaje del principio fundamental de dicho sistema gráfico. Los aspectos ortográficos de las escrituras son importantes no sólo porque son portadores de

una serie de valoraciones sociales (Lara, 1986), sino porque optimizan el sistema gráfico de una lengua a pesar de que dificultan su aprendizaje. Hemos podido mostrar que el conocimiento de algunos elementos ortográficos de la escritura es una condición necesaria aunque no suficiente para que se logre una lectura fluida (Vaca, en prensa). Por todo lo anterior es importante profundizar nuestro conocimiento sobre la función que cumplen los elementos ortográficos en nuestro sistema de escritura y, al mismo tiempo, profundizar nuestro conocimiento sobre los procesos psicológicos de adquisición de los mismos.

Deseamos aclarar, por último, que no pretendemos poner al mismo nivel los desarrollos teóricos existentes en cuanto al aprendizaje del principio alfabético y en cuanto a los aprendizajes postalfabéticos. El grado de elaboración teórica acerca de la psicogénesis del principio alfabético es muy elevado actualmente y, en cambio, las investigaciones sobre los aprendizajes postalfabéticos están en sus comienzos.

#### BIBLIOGRAFIA

- FERREIRO, E., "A Representação da linguagem e o processo de alfabetização", *Cadernos de Pesquisa*, Sao Paulo, 1985.
- FERREIRO, E., *L'écriture avant la lettre* (en prensa).
- LARA, L. F., "La normatividad en ortografía" en: *Escritura y alfabetización*, México, Ed. del Ermitaño, 1986.
- VACA, J., "Ortografía y significado", *Lectura y Vida*, Año 4, No. 1, 1983.
- VACA, J., "Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿qué piensa el escolar?", *Tesis de Maestría*, DIE-CINVESTAV-IPN, 1986a.
- VACA, J., El aprendizaje infantil de la representación del acento español (en vías de publicación) (1986b).
- VACA, J., Las ideas infantiles sobre la representación gráfica de la entonación española (en vías de publicación) (1986c).
- VACA, J., ¿Qué tan alfabético es el sistema gráfico del español? (en vías de publicación) (1986d).
- VACA, J., Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos (en prensa).

## EL PROBLEMA DE LA ESCRITURA DEL NÁHUATL

Andrés Hasler

a) *Un vacío que no ha sido llenado:*

**S**e observa un número creciente de esfuerzos encaminados hacia la utilización del náhuatl como vehículo de expresión escrita. Jóvenes bilingües alfabetizados en castellano intentan adaptar y aplicar sus conocimientos para poder escribir en náhuatl. Sobre todo tiene importancia la relativamente reciente apertura de las instituciones educativas hacia el reconocimiento de las lenguas indígenas, después de una larga tradición de rechazo hacia dichas lenguas. Lentamente empiezan a quedar atrás los tiempos en los que el maestro castigaba al niño indígena por utilizar su lengua materna dentro del recinto escolar. Siguiendo lineamientos institucionales (y dando línea al mismo tiempo), los maestros bilingües traducen al náhuatl canciones populares, como "La Adelita", y participan en concursos por la mejor traducción nahua del Himno Nacional.

Sin embargo, el gran vacío provocado por siglos de rechazo y descuido no ha podido ser llenado en unos cuantos años. Me refiero al vacío consistente en la falta de una ortografía estándar y una gramática normativa coherentemente presentada. Cada compositor de textos nahuas se ve en la necesidad de *improvisar* una escritura. De esta manera, lo que una persona improvisa no puede ser leído con soltura por otra. El problema se complica cuando el que escribe utiliza una variante dialectal distinta de la que usa el que lee. Si dos nahuahablantes de diferentes pueblos coinciden en algún lugar (por ejemplo, una fuente de trabajo), tal vez quieran comunicarse más tarde por escrito, haciendo uso del correo. Sin embargo, no tienen más remedio que escribir en castellano, independien-



temente del grado de dominio que tengan de su segunda lengua. El náhuatl sencillamente no puede ser escrito de una manera comprensible para todos los usuarios (ni siquiera dentro de una misma región), aunque, desde luego, éstos hablan perfectamente su idioma materno.

Con un ejemplo hipotético voy a traspolar el problema a las zonas bilingües anglo-castellanas de EUA. Imaginemos a un chicano alfabetizado en inglés (pero analfabeto en español) que quizá sepa que en español se escribe de vez en cuando una "hache muda". Así, probablemente tenga la ocurrencia de escribir "umbaso de ahua" (en vez de "un vaso de agua"). Más tarde, su escritura tendrá que ser *interpretada* mediante cierto esfuerzo intelectual por parte del lector. Exactamente el mismo problema tienen los indígenas. Ellos, a pesar de recibir una alfabetización en castellano, se conservan completamente analfabetas en su lengua materna.

En general, el número de improvisaciones posibles está en función del número de los nahuahablantes que intenten escribir su idioma. Es decir, si cien personas escriben un mismo texto, habrá cien versiones distintas de dicho texto. Ello se debe a que:

1. No todos los sujetos utilizan el mismo alfabeto. Además, cada letra es por sí misma una variable. Por ejemplo, la palabra nahua para "mujer" puede dar lugar a nueve formas con sólo variar la grafía de dos de sus cinco fonemas:

siwatl	cihuatl
ciwatl	ciuatl
ziuatl	ziwatl
sihuatl	zihuatl
siuatl	

2. Una palabra puede recibir escrituras diferentes en el desarrollo de un mismo texto.
3. No todos los escribientes reconocen con precisión los límites de cada palabra. Es como si en español escribiéramos:

umbaso de ahua	umbaso deahua
um baso deahua	
pre historia	
prehistoria	

Ello se debe, en parte, a que los analfabetas en náhuatl reciben la influencia del español, pues en este idioma fueron alfabetizados. El problema radica en que los patrones de agrupación de los significados no coinciden en los dos idiomas. En español tenemos:

yo los veo (tres palabras)

En náhuatl se dice lo mismo en una palabra:

niquinita

Sin embargo, erróneamente se llega a escribir así:

ni quin ita

4. También son de importancia los casos en los que el escribiente tiene como lengua materna el español y como segunda lengua el náhuatl. Entonces las fronteras entre las palabras se reconocen aún con mayor dificultad.
5. La variación dialectal agregaría otras seis posibilidades de escritura a la palabra "mujer", además de las nueve ya mostradas:

sibatl	zivatl
zibatl	civatl
sivatl	cibatl

6. Cada escribiente podría aferrarse a su propia manera de pronunciar las palabras e insistir en la necesidad de una correspondencia fonética entre lo escrito y lo pronunciado.

#### b) *Tentativas de solución:*

Para unificar la escritura del náhuatl, podrían citarse aquí varias propuestas relacionadas entre sí por un mayor o menor grado de semejanza mutua. Los lingüistas norteamericanos, los lingüistas mexicanos, los maestros bilingües, los sacerdotes, etc.; es decir, cada grupo de las personas involucradas con el problema, tiende a preferir ciertas vías de solución en lugar de inclinarse por otras. Sin embargo, aquí podemos hablar de dos grandes tendencias claramente diferenciadas:

Primera: Tomar como norma los complicadísimos patrones ortográficos del náhuatl clásico.

Segunda: Simplificar la escritura del náhuatl hasta llegar al extremo de no conceder importancia a la estructura morfológica de palabras diferentes que se pronuncian de manera idéntica. Con ello, la "ortografía" se aproxima demasiado a una mera transcripción fonológica.

La primera alternativa ha sido practicada por algunos sacerdotes católicos en la Sierra de Zongolica. La segunda, en cambio, se ha convertido en la norma para todas las instituciones oficiales del país involucradas con la problemática.

### c) *La escritura del náhuatl en la época colonial*

Antes de la conquista, el náhuatl era *lengua franca* entre los diferentes grupos étnicos de Mesoamérica. Esta situación no se modificó inmediatamente después de la llegada española. Al principio del período colonial, el náhuatl fue vehículo de comunicación entre la población colonizada y aquellos españoles que lograron dominar la lengua. Incluso llegó a ser idioma cultivado por escrito, mediante grafías latinas. En 1571, Fray Alonso de Molina (de la Orden Franciscana) publicó en México su *Vocabulario de la lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana*. En tan temprana fecha, esta obra ya muestra claramente una sistematización ortográfica que el náhuatl habría de conservar durante siglos. Por otra parte, en 1645 destaca el padre Horacio Carocho (de la Compañía de Jesús), quien publica su *Arte de la lengua mexicana*. Esta obra incluso fue reimpresa en 1659. Múltiples testimonios y documentos administrativos de las primeras épocas de la colonia fueron escritos en náhuatl. Asimismo, no fueron pocos los indígenas que aprendieron a escribir su propio idioma mediante las letras latinas. Sin embargo, esto no iba totalmente de acuerdo con los intereses de la metrópoli española. En 1590, el rey Felipe II ya había expedido una Real Orden que decretaba al español como lengua administrativa. El náhuatl iniciaba así su retirada del escenario oficial, a pesar de haber tenido muchos elementos a su favor.

### d) *Los inconvenientes de la ortografía clásica:*

El náhuatl está muerto en los papeles oficiales. Sin embargo, sigue perfectamente vivo en el habla cotidiana de diversas regiones, donde es usado por una población que, a nivel, local, es mayoritaria. La herencia histórica que nos brinda el náhuatl tiene una doble dimensión. Por un lado tenemos la lengua viva y, por el otro, la ortografía clásica.

Sin embargo, ciertas características de la ortografía clásica nos impiden tomarla como una alternativa óptima para el náhuatl moderno. Ello se debe fundamentalmente a su excesivo apego a las reglas imperantes en el castellano de la época virreinal. Veamos:

En castellano se escribía “qua” en palabras como “quando” y “quatro”, pero se utilizaban las secuencias “cue” y “cui”, como en “cuero” y “cuidado”. Ello se refleja en la escritura de los siguientes vocablos nahuas:

<i>qualli</i>	“bueno”
<i>cuetlaxtli</i>	“cuero”
<i>cuicatl</i>	“canción”

También influyó la regla castellana acerca del uso de “z” y “c”:  
za                      “zapato”

ce	“cera”
ci	“circo”
zo	“zócalo”

Por tanto, en náhuatl tenemos:

<i>zacatl</i>	“pasto”
<i>celic</i>	“tierno”
<i>cihuatl</i>	“mujer”
<i>zoquitl</i>	“lodo”

La innecesaria complejidad de este sistema se expresa de la siguiente manera: hay muchos signos para un mismo fonema.

/s/	“z”	<i>zacatl</i>
	“c”	<i>cihuatl</i>
	“c”	<i>ica</i> (“despierta”)
/k/	“c”	<i>colotl</i> (“alacrán”)
	“qu”	<i>quechtli</i> (“cuello”)
/k <sup>w</sup> /	“qu”	<i>qualli</i>
	“cu”	<i>cuicatl</i>
/w/	“hu”	<i>nahui</i> (“cuatro”)
	“uh”	<i>nauh</i> (“mi agua”)

Por si esto fuera poco, también tenemos un mismo signo o grupo de signos para diferentes fonemas:

“qu”	/k <sup>w</sup> /	<i>qualli</i>
	/k/	<i>quechtli</i>
“c”	/k/	<i>colotl</i>
	/k <sup>w</sup> /	<i>cuicatl</i>
	/s/	<i>cihuatl</i>

A ello hay que agregar que muy poco se intentó el cambio de los signos dobles a signos únicos. Por ejemplo, la sustitución de *cihuatl* por *ciuatl*.

e) *Cómo la moderna escritura oficial neutraliza la complejidad de la ortografía clásica.*

La norma que las instituciones educativas aplican en la elaboración de material didáctico y la enseñanza del náhuatl escrito, sustituye “z”, “c” y “c” por “s”:

<i>sakatl</i>	(en vez de <i>zacatl</i> )
<i>siuatl</i>	(en vez de <i>cihuatl</i> )
<i>isa</i>	(en vez de <i>ica</i> )

Elimina la diferencia entre “cu” y “qu”. Sustituye ambas secuencias por “ku”:

	<i>kuali</i>	(en vez de qualli)
	<i>kuikatl</i>	(en vez de cuicatl)
Quita la secuencia "hu":		
	<i>siuatl</i>	(en vez de cihuatl)

En algunos aspectos esta alternativa está un poco más cerca que la antigua, en lo que se refiere a encontrar una buena solución. Sin embargo, se trata de una simplificación excesiva que trae aparejadas otras consecuencias. Lejos de favorecer una estandarización ortográfica en las distintas regiones y ser una herramienta para la explicación gramatical, se convierte en un obstáculo para estos objetivos. Y no pretende mostrar una estructura morfológica de las palabras ni mucho menos intenta mostrar las complejas relaciones gramaticales entre las distintas clases de palabras. Por el contrario, se conforma con ser un deletreo mecánico muy parecido a una simple transcripción fonológica. Sin embargo, paradójicamente, deja de servir como reflejo fonético, pues no hay dos variantes dialectales que se pronuncien exactamente igual (ni siquiera dentro de una misma región). El usuario de la escritura, tarde o temprano, encuentra un divorcio entre lo que habla y lo que escribe y no encuentra una explicación gramatical para este divorcio. Ciertamente, los ingleses tampoco escriben como hablan, pero ellos sí encuentran en su gramática normativa las explicaciones para su manera de escribir.

La escritura moderna oficial escribe igual palabras diferentes que pueden pronunciarse de manera similar o idénticas:

*xikochiti* "duérmelo", "ve a dormir allá"

Al primer significado corresponde una estructura morfológica que no coincide con la del segundo:

Primero: *xi-* (imperativo), *k-* (objeto), *kochi* (dormir), *-ti* (causativo).

Segundo: *xi-* (imperativo), *kochi* (dormir), *-ti* (direccional "hacia allá").

Lo más adecuado sería utilizar doble "k" para contrastar los significados:

*xikkochiti* "duérmelo"

*xikochiti* "ve a dormir allá"

La escritura oficial (no puedo llamarla "ortografía") tampoco muestra interés por establecer el contraste entre el fonema /k<sup>w</sup>/ y la secuencia /k/ + /w/.

*xikuika* "cántalo", "llévalo"

Aquí se trata de la diferencia entre el verbo *k<sup>w</sup>ika* (cantar) y el verbo *wika* (llevar).

Es necesario que los hablantes nativos tomen plena conciencia de la real estructura fonológica de su lengua y se percaten de que el contraste existe y debe ser representado en la escritura. Lo más adecuado es

dejar la *consonante* "w" para el fonema /w/ y utilizar la secuencia "ku" para el fonema /k<sup>w</sup>/ (aprovechando la circunstancia de que en náhuatl no existe la *vocal* "u"). La manera adecuada de escribir sería:

*xikkuika* "cántalo"

*xikwika* "llévalo"

No sólo se trata de mostrar la diferencia entre las palabras aparentemente iguales, también vale la pena mostrar contrastes fonológicos en el interior de una misma palabra:

*kuawitl* "árbol" (en vez de *kwawitl* o *kuauitl*)

Se pueden, asimismo, establecer con facilidad ciertas reglas para el corte de una palabra cuando no alcanza el renglón. No se trata de reglas inventadas arbitrariamente, sino adecuadas a la estructura silábica real del vocablo:

"Jamás se separará la secuencia *ku*"

Correcto: *xik-*

*kuika*

Incorrecto: *xikk-*

*uika*

"Siempre se separará la secuencia *kw*"

Correcto: *xik-*

*wika*

Incorrecto: *xi-*

*kwika*

Hasta en estos detalles podemos refinar nuestra gramática, pues no se trata de hacer para el náhuatl una escritura de segunda o de tercera (para pasar el tiempo mientras se castellanizan los hablantes), sino de brindarle un sistema ortográfico de primera.

Sin embargo, para la escritura oficial esta posibilidad está cerrada, debido a que comete el desacierto de utilizar la *vocal* "u" para representar la *consonante* /w/. Frecuentemente se les explica a los alumnos que "la u en náhuatl es consonante". ¿Si es consonante, entonces por qué se pone una vocal? La explicación resulta vacía para los alfabetizandos. Al abrir un libro, lo primero que salta a la vista es la sobreabundancia de "u", justamente cuando se acaba de escuchar que en náhuatl sólo existen cuatro vocales (a, e, i, o). Vemos la letra "u" enlazando entre sí a otras vocales para formar los triptongos más absurdos. Ninguna coherencia hay entre lo que el alfabetizador "explica" y lo que realmente se escribe. ¿Acaso se rechazó la consonante "w" porque ésta ya se utiliza mucho en inglés? ¿Rechazar la "w" es una manera adecuada de mostrarse antiimperialista o algo así?

La aspiración /h/, al igual que en inglés, recibiría su representación óptima en náhuatl, precisamente mediante la letra "h". Sin embargo, se prefiere escribir "j":

*nejnemi* "camina" (en vez de *nehnemi*)

Lo problemático es que la aspiración desaparece con mucha frecuencia en cierto número de dialectos. El náhuatl clásico es, justamente, un buen ejemplo de desaparición de /h/. Por ello, los escribientes antiguos no tuvieron el problema de elegir entre "h" y "j". Simplemente no ponían nada:

*nenemi*

Para el náhuatl moderno, la "j" se convierte en un obstáculo si queremos lograr una ortografía estándar. ¿Cómo justificar algo así como una "jota muda" para aquellos escribientes que no la pronuncian? En realidad sí se puede, pero es mucho más fácil justificar una "hache muda".

Por otra parte, la "j" tiene a nivel internacional la pronunciación de "y", como en Jumbo Jet y en pijama.

La palabra náhuatl para "nosotros" se escribiría correctamente así:  
*tehwan* (CVCCVC)

En el paréntesis, las letras C y V indican, respectivamente, "consonante" y "vocal". Significa que la palabra *tehwan* empieza con consonante, sigue una vocal, etc.

Por otra parte, la escritura moderna escribe así la palabra:

*tejuan* (CVCVVC)

Se observa que no hay coincidencia entre las estructuras que implican las dos formas de escribir. Ello repercute en la división silábica:

*ten-wan* (CVC-CVC)

*te-juan* (CV-CVVC)

Al buscar los paradigmas de sílabas (para utilizarlos en la alfabetización), corremos tras sílabas completamente inexistentes en el náhuatl:

*juan, juen, juín, juon*

Esto no constituye un buen punto de partida para utilizar el método de la palabra generadora.

La escritura moderna no tiene la intención de aclarar que el fonema /ç/ no es la secuencia /t/ + /s/. Por ello se escribe:

*tsajtsis* "gritará"

Sin embargo, se debería aprovechar el hecho de que ya no se usa "z" para el fonema /s/. Lo más adecuado sería utilizar "z" para establecer el contraste con /s/:

*tzahtzís* (en vez de *tsahtsis* o *tzahtziz*)

Se manejaría fácilmente una regla estricta, que cualquier niño puede memorizar:

"Jamás se escriba z si no es para formar tz"

Dicha regla sería análoga a esta otra:

"Jamás se escriba u si no es para formar ku"

La simplificación de la escritura moderna es tal, que ya no se respeta la estructura intrínseca de palabras como *kalli* (casa). En esta pala-

bra el fonema /l/ se pronuncia con una mayor duración. Además existe una clara división silábica. Cada sílaba tiene su propia /l/:

*kal-li*

Cualquier nahuahablante percibe como falsas las siguientes divisiones silábicas:

*ka-li* (CV-CV)

*kal-i* (CVC-V). Ninguna sílaba final en náhuatl tiene una sola vocal.

Sin embargo, la escritura oficial encontró muy fácil quitar una "l" y escribir así:

*kali* (en el náhuatl clásico era *calli*)

Se argumenta que es mejor así para no entrar en conflicto con el sistema castellano, pues nosotros pronunciamos la "doble ele" como si fuera "y":

*caballo* se pronuncia como si fuera *kabayo*

Para averiguar si tal argumento es válido, pronunciemos en voz alta la lectura siguiente:

KORN FLAKES DE KELLOG'S

Es sumamente fácil acostumbrarse a leer como si fuera:

CONFLEICS DE QUELOCS (con sonido "ele")

No conozco a nadie que leería así:

CONFLAQUES DE QUEYOCS (con sonido "ye")

Ello demuestra la facilidad con la que el ser humano puede manejar con entera independencia diferentes sistemas de escritura. La ortografía del náhuatl no tiene ninguna necesidad de ajustarse a las normas del castellano. Sólo hay problemas cuando se es analfabetizado en una lengua y se permanece analfabeta en la otra. Pero esto se resuelve recibiendo dos alfabetizaciones independientes entre sí (como es lo normal en las personas bilingües europeas).

f) *Los dialectos actuales requieren ortografías elaboradas mediante una metodología científica.*

La ortografía estándar no se inventa arbitrariamente ni se decreta como autoridad, pero tampoco se acuerda democráticamente. En cambio, es un asunto vinculado con el uso de una metodología adecuada.

En la lingüística existe una corriente conocida como fonología generativa. En realidad, se trata de una corriente en pleno proceso de formación y, por lo tanto, se nos presenta como un esfuerzo heterogéneo de autores diferentes. Por ello, difícilmente podríamos resumir el generativismo en un cuerpo compacto de postulados dogmáticos. Mucho menos trataríamos de buscar una especie de aplicación ortodoxa del método generativo. Sin embargo, es innegable que dicha escuela de pensamiento



es capaz de brindar una enorme ayuda a aquellos lingüistas interesados en hallar la ortografía óptima para el náhuatl.

La fonología generativa sostiene que la aplicación de una serie de reglas de transformación da lugar a múltiples variantes fonéticas a partir de una sola representación léxica subyacente. Esta escuela tiene a Noam Chomsky a Morris Halle entre sus fundadores y principales exponentes. En la página 134 de *Principios de fonología generativa* (Chomsky y Halle, 1979) leemos:

"(...) no tiene nada de sorprendente que la ortografía convencional constituye un sistema casi óptimo de representación léxica de las palabras en inglés. El principio fundamental de la ortografía es el de no indicar la variación fonética en aquellos casos en que se puede predecir mediante una regla general (...) La ortografía es un sistema creado para lectores que conocen la lengua, que entienden las oraciones y, por tanto conocen su estructura superficial. Estos lectores pueden producir las formas fonéticas adecuadas dada la representación ortográfica y la estructura superficial, por medio de las reglas que utilizan para la producción e interpretación del habla".

Debemos enfatizar que tales reglas son absolutamente *inconscientes*. El hablante nativo las aplica automáticamente. Por ello, cuando leemos "un peso", inevitablemente aplicamos la siguiente regla: "Antes de /p/ sustitúyase /n/ por /m/". También se aplica, simultáneamente, una regla que obliga a pronunciar las dos palabras como si fueran una sola. Así, pronunciamos *umpeso* sin siquiera percatarnos de que lo pronunciado no coincide fonéticamente con lo ortográfico.

En el náhuatl clásico y en algunos dialectos de la Sierra de Puebla, se aplica automáticamente la regla que dice: "/w/ desaparecerá entre /o/ y /a/", por ello /kowatl/ "culebra" se pronuncia *koatl*. Dado que se trata de un cambio predecible mediante una regla general, no tiene caso que los dialectos citados reciban una ortografía especial en la que se les conceda eliminar "w" de la escritura por el simple hecho de no pronunciarla. En Chomsky y Halle (*op. cit.* pág. 134) leemos:

"Tendría poco sentido para la ortografía indicar las variantes predecibles. Excepto en lo que respecta a las variables impredecibles (por ejemplo, man/men, buy/bought), una ortografía óptima tendría una sola representación por cada entrada léxica. Por no tener ambigüedades, este sistema mantendría una estrecha correspondencia entre las unidades semánticas y las representaciones ortográficas. Un sistema de este tipo resultaría de escasa utilidad para ..."

Interrumpo aquí la cita para hacer notar que cada lengua tiene sus propias reglas de transformación. Inclusive, las variantes dialectales de un mismo idioma se distinguen por no compartir el uso de todas las reglas. De este modo, si en el castellano de algunas partes de México se sustituye automáticamente "s" por "h" en algunos contextos, se escribirá "los rope-

ros" y se pronunciará inevitablemente "lohroperoh". Ningún sentido tiene asignar a esas regiones una ortografía que tenga "h" en lugar de "s".

Por otra parte si el lector no conoce el idioma (es decir, no habla ninguno de sus dialectos), tampoco será capaz de aplicar automáticamente ninguna regla de transformación. Esto es observado por los autores que tratamos (*op. cit.* pág. 135):

"Un sistema de este tipo resultaría de escasa utilidad para quien deseara producir unos enunciados aceptables sin conocer la lengua, por ejemplo, un actor que leyera unas líneas escritas en una lengua que no le fuera familiar. Para este propósito sería superior un alfabeto fonético (. . .). Sin embargo, esta no es la función de los sistemas alfabéticos convencionales, que están destinados al uso de los hablantes de la lengua. Es un hecho digno de mención, aunque no sorprendente, que la ortografía inglesa, a pesar de sus incoherencias, citadas a menudo, se aproxima considerablemente a un sistema ortográfico óptimo del inglés".

Así, pues, en un texto escrito mediante una ortografía estándar lo ideal es que las reglas de transformación no sean simbolizadas y, por tanto, no puedan influir en el lector. Así, cada lector tendrá la libertad de aplicar las reglas de su propia variante local sin tener en cuenta si tales reglas coinciden o no con las que el autor del texto aplica en su propia pronunciación.

En Argentina o España operan algunas reglas inexistentes en México. Sin embargo, al leer aquí un libro escrito en España o en Argentina, pasa totalmente desapercibido el hecho de que el autor utiliza una pronunciación que no coincide con la nuestra. Este ejemplo nos muestra que la ortografía, en lugar de reflejar la estructura superficial o fonética del texto, se rige por una estructura profunda o subyacente. Chomsky y Halle (*op. cit.* pág. 135) nos dicen:

"También se debe observar que dialectos muy diferentes pueden tener un sistema de representaciones subyacentes idénticos o muy similares. Es un hecho confirmado empíricamente que las representaciones subyacentes son muy resistentes al cambio histórico, que tiende, en suma, a poner en juego reglas fonéticas tardías. Si esto es cierto, encontraríamos el mismo sistema de representaciones de formas subyacentes en amplias extensiones y largos períodos de tiempo. De esta forma, una ortografía convencional puede tener una vida útil muy larga para una gran cantidad de dialectos divergentes fonéticamente".

De lo anterior se desprende que una ortografía para el náhuatl debe ser elaborada a partir de un riguroso análisis lingüístico. Esto ya lo hemos mencionado en párrafos anteriores. El largo tiempo perdido para el náhuatl, puede recuperarse relativamente pronto si nos damos a la tarea científica de descubrir el sistema de representaciones que subyace bajo la diversidad fonética de los múltiples dialectos modernos. El autor de este

artículo realiza desde 1984 una investigación en la Sierra de Zongolica, apoyado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social del Golfo. Los resultados de este estudio están siendo comparados con materiales de otras regiones nahuas, con el fin de poder ofrecer a las nahuahablantes un sistema ortográfico realmente utilizable. Una de las conclusiones provisionales de esta investigación es la siguiente:

g) *La ortografía se estandariza más fácilmente a nivel regional.*

La búsqueda de las representaciones léxicas subyacentes esta dando por resultado una franca reconstrucción del protonáhuatl. Así, la distancia entre la protoforma y cada una de las formas actuales resulta grande. Por ello conviene optar por una solución intermedia. Esto significa representar las formas subyacentes regionales y elaborar, por ejemplo, una ortografía para toda La Huasteca, sin que ésta coincida en todo con la ortografía que se estandarice para la Sierra de Zongolica. Esta solución no implica el manejo de una estructura superficial y otra subyacente, sino el reconocimiento de diferentes niveles de profundidad. Aquí pretendemos sólo llegar al nivel compartido por todos los dialectos de una misma región. Después de descartar aquellos dialectos que están en un avanzado proceso de extinción, quedarán unos cuantos sistemas ortográficos para el náhuatl.

h) *Una ortografía estándar no es una lengua estándar.*

Finalmente sólo queda mencionar que una *ortografía* estándar (para cada región) de ninguna manera equivale a una *lengua* estándar artificialmente homogeneizada. Por el contrario, implica el absoluto respeto a las pronunciaciões locales. No distingue entre pronunciaciões "correctas" e "incorrectas", "auténticas" y "corruptas", etc. Simplemente aprovecha las similitudes que los dialectos comparten en el nivel estructural (morfología, gramática). Tal unidad se oculta tras la diversidad fonológica que se da a lo largo y ancho de una misma región con antecedentes históricos similares. Es una unidad que puede ser "desenterrada" y traducida a símbolos gráficos manejados por los nahuahablantes.

#### Bibliografía

- Carochi, Horacio, 1645, *Arte de la lengua mexicana*. (Edición facsimilar de Miguel León Portilla: UNAM, México, 1983).
- Carochi, Horacio y Paredes, Ignacio. 1759, *Compendio del arte de la lengua mexicana*. (Edición facsimilar de Editorial Innovación, México, 1979).
- Chomsky, Noam y Halle, Morris. 1979, *Principios de fonología generativa*. Editorial Fundamentos, Madrid.
- Molina, Alonso de. 1575, *Vocabulario de la lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana*. (Edición facsimilar: Porrúa, México, 1977).

## LA PRODUCCION DEL TEXTO ESCRITO COMO PROCESO: IMPLICACIONES PARA SU ENSEÑANZA

*Judith Kalman*  
Universidad Pedagógica Nacional  
Enero 1987

**P**ara cuando el alumno ingrese al ciclo de educación superior ha recibido aproximadamente doce años de instrucción formal acerca del uso de la escritura y las normas que lo gobiernan.

Una revisión de los programas escolares correspondientes al área de español demuestra que los mismos contenidos se imparten una y otra vez. Y a pesar de las múltiples horas-pizarrón que se dedican a temas tan conocidos para nosotros como lengua, habla, norma, lenguaje, vocabulario, morfosintaxis, nexos, ortografía, puntuación, formas verbales, relaciones de coordinación y subordinación, fichas bibliográficas y de resumen, etc., seguimos afirmando que los alumnos, al ingresar a la licenciatura "no saben escribir".

La prueba de lo anterior está en los hechos: en los últimos diez años hemos presenciado una marcada proliferación de talleres de redacción en los niveles medio superior, superior e inclusive en el posgrado. La mayoría de estos talleres se fundamentan en la necesidad de apoyar al alumno, y subsanar deficiencias anteriores, es decir, remediar el mal uso del español escrito.<sup>1</sup>

\* Agradezco a la Mtra. Yolanda de la Garza por sus sugerencias y aportaciones en la elaboración de este trabajo.

<sup>1</sup> Como ejemplo de lo anterior, citamos dos programas actuales: "Se trata de un curso que pretende subsanar deficiencias, por lo que se considera extracurricular" (Programa del Taller de Redacción, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM). Otro taller de redacción se justifica en la necesidad de atacar "las graves deficiencias de expresión ordenada y correcta que demuestra la mayor parte de estudiantes desde el ciclo medio de enseñanza hasta el nivel superior" (Programa de CCH-UNAM).

¿Cuáles son los contenidos que se proponen para la enseñanza y el aprendizaje de la redacción a nivel superior? Los mismos que los alumnos revisaron durante los años escolares previos: análisis gramatical, nociones de lingüística, procedimientos para el escribir, etc.

Los programas curriculares para la enseñanza del español escrito (en cualquier nivel educativo) varían en cuanto a la secuencia de los contenidos y la profundidad con la cual éstos se traten; sin embargo los currículos comparten, en la mayoría de los casos, una misma conceptualización de base del texto escrito y de su enseñanza.

### El concepto del texto en los programas curriculares

Al revisar programas de redacción se evidencia una serie de premisas importantes que subyacen a la selección de los contenidos y actividades. Entre las cuales se destacan que:

1. El alumno desconoce la gramática de su lengua por lo que es necesario enseñársela para que escriba correctamente.
2. Los recursos expresivos del alumno son pobres lo cual se remedia con la ampliación de su vocabulario.
3. El alumno, a pesar de años de escolaridad, no domina las normas que rigen el uso del lenguaje por escrito y por eso "cae" en una serie de errores comunes como las faltas de ortografía, las frases mal estructuradas y otros vicios como el "queísmo", "coseísmo", etc.<sup>2</sup>

En los programas de redacción, además de las premisas anteriores, se detecta una conceptualización particular del escribir y lo que, su aprendizaje requiere. Se parte de una visión de la escritura en la cual ésta se entiende como una transcripción de la lengua oral y como tal se aprende a través de la aplicación de las normas que rigen dicha transcripción.<sup>3</sup>

El hecho de que las grafías o conjuntos de grafías representan los sonidos de una lengua en un primer momento no significa que la producción de un texto se limite a graficar palabras. Un texto escrito es más que

<sup>2</sup> Para este trabajo se revisaron los programas de las siguientes instituciones: Universidad Pedagógica Nacional; Facultad de Filosofía y Letras (UNAM); Universidad Metropolitana, Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM), Escuela Nacional de Maestros (programas vigentes de Español I y II) y los libros de texto gratuitos de la SEP para la Educación Básica.

<sup>3</sup> Esta forma de comprender a la escritura es, de hecho, la conceptualización que prevalece en la mayoría de los niveles educativos. Los métodos de enseñanza de la lecto-escritura en su etapa inicial también parten de esta visión de la lengua escrita; visión que ha sido ampliamente refutada por E. Ferreiro y A. Teberosky.

Véase sobre todo la introducción de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.

un listado lexical; generalmente los materiales que se escriben y se leen están lingüísticamente organizados y dotados de significado, lo cual implica que la escritura también representa otros aspectos del lenguaje que contribuyen directamente a la conformación del significado.<sup>4</sup>

Aunque los planteamientos teóricos y contenidos específicos se presentan de distintas formas en los programas curriculares se observa una marcada tendencia de partir de la oración y algunos de sus componentes como unidad básica de análisis para el aprendizaje de la redacción. Por ejemplo, el Programa General del Área de Redacción e Investigación Documental de la Universidad Autónoma Metropolitana (Azcapotzalco) marca como objetivo "capacitar al alumno en el conocimiento de la expresión escrita" para lo cual se parte de "la estructura del enunciado la morfosintaxis de la oración simple y las relaciones entre oraciones; la coordinación y la subordinación" (páginas 10 y 11).

El análisis y la descripción de la lengua escrita a partir de oraciones individuales no revela la verdadera complejidad de su estructura y uso. Una oración no es un fin en sí misma; una oración está inmersa en un discurso; está rodeada de otras oraciones o acompañada de imágenes con las cuales se debe de enlazar. Para elegir la forma específica de una oración dada, es indispensable partir de textos globales y de los enlaces de una oración con el contexto sintáctico y semántico inmediato y el texto global.

La función del léxico, de la sintaxis y de las convenciones de la escritura es lograr la representación de información en el orden, la secuencia y formas requeridas por una estructura textual particular. En otras palabras, la organización del texto gobierna la formación de oraciones individuales a través de la selección del léxico y las estructuras sintácticas específicas que ésta requiere.<sup>5</sup> En este sentido, aprender a escribir es aprender a utilizar el lenguaje de acuerdo a las exigencias particulares de de una u otra estructura textual.

La producción de un tipo de texto particular exige que el escritor tenga conocimientos específicos acerca del escrito que desea elaborar. Este conocimiento (*conocimiento textual*) incluye:

1. *Intencionalidad*. ¿Cuál es el propósito de escribir un texto de este tipo?
2. *Características distintivas*. ¿De qué manera difiere este tipo de texto de otros similares?
3. *Temas y contenidos*. ¿Cuáles son los contenidos prototípicos de

4 Cf. Stubbs, Michael. *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Writing*. London, Routledge Kegan Paul, 1980.

5 Cf. Enkvist, Nils Erik. "Stylistics, text linguistics and composition" en *Text*, Amsterdam, Mouton Publishers, 1985, Vol. 5, No. 4.

un texto de esta naturaleza? ¿La realización de este texto exige la inclusión de alguna clase de información en particular?

4. *Organización*. ¿Cómo se acostumbra ordenar la información en un texto de esta índole? ¿Qué aspectos de su estructura determinan la secuenciación de información en los textos de este tipo?
5. *Lenguaje y léxico*. ¿Un texto de este tipo requiere de la utilización de algún tipo de lenguaje o terminología en particular?
6. *Aspectos gráficos*. ¿Cuál es la presentación más común? ¿Existen convenciones acerca de la extensión? ¿De la inclusión de las ilustraciones, gráficas, etc.? ¿De los márgenes? ¿De los subtítulos?<sup>6</sup>

Las actividades de aprendizaje más comunes que se sugieren en los programas curriculares rara vez consideran lo anterior; se orientan más bien hacia el análisis de aspectos puntuales de la escritura (ejercicios mecánicos de puntuación y ortografía; corrección de oraciones agramaticales, empleo de vocabulario nuevo, etc.) más que al proceso de elaborar un texto.

Los programas de redacción enfatizan la enseñanza de la gramática olvidando que el alumno, en cuanto hablante de su lengua, hace uso de su conocimiento gramatical cada vez que se expresa oralmente. El problema del estudiante no es apropiarse de la estructura de su lengua sino aprender a usarla cuando escribe, es decir, hacer que cobre conciencia de un conocimiento que ya posee.

Cuando finalmente se llega a pedir al alumno que produzca un tipo de texto específico (cartas, resúmenes, diálogos, descripciones, etc.) se hace para evaluar "la aplicación" de los conocimientos adquiridos.<sup>7</sup>

En este sentido, la elaboración de textos escritos no se comprende como un contenido de aprendizaje en sí, sino como el resultado de la integración de conocimientos de diversa índole. Entendida la redacción de esta manera, se supone que, en la medida que el alumno domine las normas que rigen la escritura, la gramática, los conceptos básicos de la comunicación, etc. producirá automáticamente textos escritos coherentes, precisos y bien estructurados desde la primera versión.

Me parece que de lo anterior se vislumbra una confusión fundamental que ha obstaculizado seriamente la enseñanza de la redacción. Se ha confundido la capacidad de reconocer y analizar las características

6 Cf. Randquist, Madeline. "The TT-Schema as a necessary prerequisite of skilled writing" en Van Dijk (ed.) *Text*; Amsterdam Mouton Publishers, 1985, Vol. 5, No. 4.

7 Cf. Sánchez Guillermina, "Una experiencia en redacción", en *Guadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, oct.-dic. 1983, NO. 21.

del lenguaje y de un texto con la posibilidad de producir esta modalidad particular del lenguaje. Sin negar la relación que pudiera existir dentro de los numerosos contenidos ya señalados y la producción de un texto comprensible para otros que cumpla con las convenciones establecidas, éstos contenidos complementarios generalmente se abordan como objetos de estudio en sí y a veces inclusive, como prerequisites para la expresión escrita. Pero enseñar el análisis del texto no es enseñar a escribir. Es decir, "el análisis del producto en el texto impreso (o terminado) no pone de manifiesto cómo éste se produce ni como se comprende".<sup>8</sup>

Las consecuencias de enseñar a escribir a partir de una conceptualización estática del texto son más que conocidas: estudiantes de licenciatura y de pos-grado que no son capaces de producir los textos escritos de acuerdo a las exigencias de su nivel académico. Y más aún: profesionistas que no pueden redactar resúmenes y análisis de información; presentar ponencias, artículos y conferencias; manifestar iniciativas y planear acciones por escrito.

### La producción del texto escrito

La lengua escrita, a diferencia de la lengua oral, se produce lejos de su receptor potencial. Por esta misma razón su uso requiere de una precisión y formalidad que la expresión oral puede perdonar. A esto se refiere Claire Blanche Benveniste cuando afirma que el término "lengua escrita" nos remite de hecho a dos significados; primero, a la manifestación gráfica del lenguaje y segundo, al lenguaje que se escribe.<sup>9</sup>

Este "lenguaje que se escribe" se produce en circunstancias comunicativas particulares. El hablante, quien cuenta con un interlocutor inmediato, se encuentra con la posibilidad de interactuar con su receptor para confirmar, aclarar o negociar cualquier aspecto de su mensaje. El escritor, en cambio, no cuenta con la cooperación inmediata de sus lectores. Si bien el lector construye un significado a partir del texto, el texto es un hecho objetivo que orienta y delimita la gama de significados que de él se pueden elaborar.<sup>10</sup> En este sentido el discurso escrito es una construcción lingüística del escritor.

La ausencia física del lector exige al escritor imaginárselo: suponer los antecedentes que el lector puede tener acerca del tema a tratar; delimitar los elementos previos o contextuales indispensables para ubicarlo; inferir las preguntas que puedan surgirle a partir de la interpretación del

<sup>8</sup> Brown, Yule. *Discourse Analysis*; Cambridge, Cambridge University Press, 1983, p. 24.

<sup>9</sup> Blanche Benveniste, Claire. "La escritura del lenguaje dominguero en Ferreiro y Gómez Palacios (eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1982.

<sup>10</sup> Cf. Lerner, Delia. *La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión*. (Ponencia).



texto y elegir cuáles se pueden resolver en el escrito mismo. Esto exige al escritor tomar en cuenta el conocimiento que el futuro lector pueda tener del contenido temático, del lenguaje y de su intención comunicativa en el momento de escribir.<sup>11</sup>

Un momento primordial en el proceso de producir un texto escrito es aquel en el cual el autor se asegura de que lo que ha escrito representa fielmente lo que quería expresar; que su texto concuerde con su intención original tanto en el contenido como en su tratamiento lingüístico. Esto es: que otros entiendan lo que él quiso escribir.

### Aprender a escribir: procesos vs. procedimientos

Proponer que se aprende a escribir escribiendo no es algo novedoso. En los distintos niveles educativos se encuentran secuencias didácticas en las cuales el alumno escribe textos. Una secuencia de actividades muy común es la siguiente: Que el alumno investigue un tema, resumiendo la información que encuentre, que la ordene y la presente oralmente y que, como paso final, elabore un informe escrito acerca del tema investigado.<sup>12</sup> Otro procedimiento conocido es que el alumno elija un tema; que reúna material bibliográfico; que elabore fichas bibliográficas, hemerográficas y de reseña y que organice su información en un esquema; que redacte su trabajo de acuerdo a un esquema formal (título, prólogo y/o presentación, índice general, desarrollo del tema, conclusiones, gráficas y cuadros, referencias bibliográficas e índices).<sup>13</sup>

Estas dos secuencias didácticas contienen algunos procedimientos que sin duda auxilian al aprendizaje (y a la enseñanza) de la redacción. Sin embargo, enseñar a escribir —a comunicarse por escrito— es un proceso mucho más complejo que estos pasos no agotan.

La producción del texto escrito no es un procedimiento lineal (donde uno procede del paso uno al paso dos); es un proceso de elaboraciones, revisiones y reelaboraciones sucesivas, entendiendo a estos momentos simultáneos y recurrentes.<sup>14</sup>

Corregir errores puntuales no es lo mismo que revisar un texto. La revisión de un texto es una tarea que varía en sofisticación y complejidad.

11 Cf. Collins y Micheals, "Speaking and writing: discourse strategies and the acquisition of literacy" en Cook-Gumperz, Jenny *The social construction of literacy*, London Cambridge University Press, 1986.

12 Para ver el tratamiento didáctico de esta secuencia, véase el Programa de Español para 5o. grado de Primaria y/o el Programa correspondiente a la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de la Escuela Nacional de Maestros, México, D.F. 1984.

13 Véase el Programa *Redacción e Investigación Documental UAM-Azcapotzalco*.

14 Me refiero sobre todo a la elaboración de textos formales cuyo destinatario no es el mismo autor (trabajos académicos, informes, oficios, etc.). No pretendo incluir textos que son más bien de tipo personal (cartas, diarios, recados, listas, etc.).

En un primer momento puede exigir la profundización y el desarrollo de las mismas ideas que uno intenta expresar dando lugar a veces, a la reestructuración de partes enteras del escrito. Si el contenido de una versión es incompleto o inadecuado, si el orden de las partes debe de reelaborarse para hacer más lógico el escrito, entonces muchas oraciones serán modificadas o eliminadas por lo que no tiene mucho sentido corregir errores de uso específico hasta producir una versión más elaborada.<sup>15</sup>

Desde esta perspectiva se vuelve imperante propiciar situaciones en las cuales el estudiante de la redacción pueda someter sus textos a la lectura y discusión crítica para detectar hasta qué punto los demás entienden lo que quiso expresar, esto es, crear los lectores potenciales que pueden o no interpretar su texto de acuerdo a las intenciones que le dieron origen.

Si el estudiante logra presentar un trabajo escrito que representa sus ideas de tal manera que los demás lo entiendan, podemos afirmar que se expresa con claridad. Pero cuando su texto no satisface a los lectores, entonces hay que explorar sus causas; la búsqueda de formas de expresión más acorde a su intención comunicativa obligará al estudiante a profundizar en las características y usos del lenguaje.

A partir de su propio texto puede descubrir cuáles son sus errores más comunes, es decir, descubrir los usos que él da al lenguaje escrito que propician que los demás lo comprendan y cuáles de estos usos particulares lo obstaculizan.

De esta manera, el conocimiento de las técnicas de redacción, de las normas gramaticales y de los recursos retóricos cobra sentido en la medida que sirven para expresar y comunicar algo propio. Existe una enorme diferencia entre el producir escritos cuya función es desarrollar y presentar una serie de ideas propias y el componer un escrito siguiendo prescripciones preestablecidas".<sup>16</sup>

Expresarse por escrito consiste en un largo camino de elaboración, crítica y revisión para crear una versión final organizada, coherente y fiel a la idea original. En la enseñanza de la redacción este proceso debería constituir el contenido principal de los programas educativos. En un curso o taller donde se parte de esta visión de la escritura, el principio rector del trabajo a realizar sería la elaboración, revisión y, sobre todo, la reelaboración de textos.

Este enfoque teórico-metodológico supone también que el momento en que más podemos incidir en la escritura de nuestros alumnos es cuando el escrito está en el proceso de elaboración y no cuando éste se da

<sup>15</sup> Cf. Sommers, Nancy. *Responding to student writing*, Berkeley; UCB; 1981.

<sup>16</sup> Cf. De la Garza, Y. y Kalman, Judith. *Programa de Taller de Expresión Escrita*. SEP-UPN, 1986, Véase: Introducción.

por terminado. Asumir esta forma de trabajo implica concebir a las producciones escritas de nuestros alumnos como una manifestación de un momento particular en su proceso de construcción del texto.

Esta postura exige que se entienda la revisión y corrección de los productos escritos de otra manera: en lugar de considerarlos la puesta en práctica de conocimientos generales, se revisan con la intención de comprender lo que el alumno quiso decir, y señalarle, en los casos necesarios, dónde no lo ha dicho, por qué, y cómo lo podría decir mejor. Desde esta perspectiva la función principal del docente en la enseñanza de la redacción sería la de un lector más que la de un corrector o calificador.

Los alumnos integrantes del curso también pueden jugar un papel decisivo en este proceso de elaboración, revisión y reelaboración. Leyendo, criticando y discutiendo sus trabajos entre sí, pueden aprender a leer y criticar sus propios textos. Así mismo, se pueden ayudar a descubrir aquéllas partes donde no hay coincidencia entre la intención del autor y su producción lingüística.<sup>17</sup>

Esta forma de enseñar a escribir para nada simplifica la tarea del docente; pero permite, desde mi punto de vista, reubicar a la lengua escrita en el ámbito de la comunicación lingüística y alejarlo de un enfoque que la concibe únicamente como permanente, estática y normativa. Intenta ubicar al alumno en un contexto de producción lingüística donde los significados tienen todavía la posibilidad de negociarse. A través de esta negociación, el alumno puede experimentar de primera mano la amplia gama de opciones expresivas que la lengua le ofrece y elegir la que más fielmente comunica sus ideas.

Enseñar a escribir así, es una invitación al alumno a que organice, reorganice, tache, cambie y vuelva a cambiar sus textos; y que haga, en otras palabras, lo que todos hacemos cuando nos enfrentamos a la tarea de escribir. En este proceso entran en juego los conocimientos acerca de la lengua, del tema a desarrollar y las convenciones normativas para su presentación escrita. Así, los contenidos que parecían ser complementarios adquieren un significado específico y una utilidad inmediata. Enseñar a escribir de esta manera no es enseñar únicamente las características deseables de un texto terminado sino también, el proceso necesario para producirlo.

<sup>17</sup> Para ampliar este enfoque didáctico véase los siguientes trabajos:

- Healy, Mary: *Using student writing response groups*. Berkeley, UCB, 1984 (fotocopia).
- Sommers, Nancy: *Responding to Student Writing*, Berkeley, UCB, 1981 (fotocopia).
- Turner, F. "In Search of the independent writer", en *Journal of creative behavior*. Vol. 15, No. 4, 1981.

## BIBLIOGRAFIA

- BLANCHE Benveniste, Claire. "La escritura del lenguaje dominguero" en Ferreiro y Palacios (Eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura*, México, Siglo XXI, 1982.
- BROWN, Yule. *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- COLLINS y Michaels. "Speaking and writing: discourse strategies and the acquisition of literacy" en Cook-Gumperz (ed.), *The social construction of literacy*, London, Cambridge University Press.
- DE LA GARZA, Yolanda y Kalman, Judith. Programa del *Taller de expresión escrita* (Introducción), México, SEP-UPN, 1986.
- ENKVIST, Nils Erik. "Stylistics, text linguistics and composition" en *Text*, Amsterdam, Mouton Publishers, 1985, Vol. 5, No. 4.
- FERREIRO y Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1979.
- HEALY, Mary. *Using student writing response groups*, Berkeley, UCB, 1984.
- LERNER, Delia. *La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión* (Ponencia).
- RANDQUIST, Madeline. "The TT-Schema as a necessary prerequisite of skilled writing", en *Text*, Mouton Publishers, 1985, Vol. 5, No. 4.
- SANCHEZ, Guillermina. "Una experiencia en redacción", en *Cuadernos del Colegio*, México, CCH-UNAM, oct.-dic., 1983, No. 21.
- SOMMERS, Nancy. *Responding to student writing*, Berkeley, UCB, 1981.
- STUBBS, Micheal. *Language and literacy: the sociolinguistics of writing*, London, Routledge Kegan Paul, 1980.
- TURNER, F. "In search of the independent writer" en *Journal of creative behavior*, Vol. 15, No. 4, 1981.

# LOS INDÍGENAS ADULTOS EN UN PROCESO DE ALFABETIZACIÓN BILINGÜE: UNA DIFÍCIL PLURALIDAD DE NECESIDADES Y EXPERIENCIAS SOCIALES.

APUNTES DESDE LA SOCIOLINGÜÍSTICA Y LA LINGÜÍSTICA APLICADA

*Héctor Muñoz Cruz*

## O. INTRODUCCION

Hace 47 años, después de ocurrida la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, se anunciaba en Pátzcuaro la era científica de la educación del indio, tratando de recoger muchos anhelos acumulados y una serie de iniciativas oficiales para educar a la población indígena. (Depto. Autónomo de Asuntos Indígenas 1940, VI). ¿Qué ha ocurrido desde entonces en la educación indígena en general y en la alfabetización, en particular? En realidad poco sabemos o sabemos fragmentariamente esta historia, si nos atenemos a las realidades educativas específicas.

Una fuente muy estimable para el análisis de esta situación son los testimonios de quienes gestan y padecen a la vez los efectos de la educación bilingüe. Al respecto, planteaba un representante de la AMPIBAC, en un foro reciente sobre política del lenguaje: "El propósito de la política indigenista en nuestro país de llevar a cabo una educación bilingüe al medio indígena, adquiere su carácter formal a partir del surgimiento del Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües en 1964, fecha en que se empieza expansivamente con la castellanización y la alfabetización en medios indígenas. De 1964 a la fecha, nada ha cambiado sustancialmente, puesto que la educación escolarizada que se imparte en el medio indígena sigue siendo planeada y ejecutada al margen de los intereses y de la problemática real de los grupos étnicos, es decir, una educación

\* Trabajo presentado en la Reunión Nacional de Alfabetización a grupos Indígenas Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Puebla, 15 abril 1986.

para los indígenas y no de los indígenas. Hasta ahora, la educación bilingüe, a mi juicio, ha sido un simple rubro justificatorio, un requisito de manipulación entre las instituciones indigenistas". (Hamel & Muñoz & Villaseñor 1984:230).

Mucho podría decirse sobre esta polémica en México. Con este trabajo, más que continuar el debate, intento comunicar algunos aportes del conocimiento sociolingüístico y de Lingüística aplicada, para contribuir al análisis del éxito o del fracaso de los diversos programas educacionales específicos que ponen en práctica una política educativa bilingüe, a través de una estructura más o menos escolarizada, entre los cuales podemos mencionar los de mayor renombre o cobertura actual: la educación primaria bilingüe, la castellanización en el nivel pre-escolar y la alfabetización de adultos indígenas. Entre otras consideraciones, pretendo hacer ver que el funcionamiento adecuado de estos programas específicos depende también de la manera como se consideren los factores más significativos del desarrollo cultural y lingüístico de las comunidades indígenas donde se aplicarán (Cf. Hernández 1979).

Tiene sentido, por lo tanto, esperar algunas contribuciones de la lingüística mexicana en la formulación y ejecución de una política del lenguaje. Tradicionalmente, sin embargo, las distintas ramas de la lingüística se preocuparon de la descripción de las lenguas indígenas. El resultado de este interés "objetivista" es que aumentó el acervo de conocimientos sobre la estructura gramatical, fonológica, morfológica y léxico-semántica de la lengua observada por los investigadores. Ocasionalmente, se conoció la organización dialectal de algunas lenguas. En menor proporción, se han señalado los rasgos y "deficiencias" del español hablado por los indígenas. Pero muy poco se ha dicho de los factores del desarrollo lingüístico y cultural, esto es: la situación socio-económica y política en que está inserta la comunidad y los factores superestructurales que influyen decisivamente en esa situación, que rebasan el marco del análisis descriptivo y formalizado.

La programación de contenidos educativos, la elaboración de materiales didácticos y la elección de los métodos de enseñanza en el contexto de una educación bilingüe y bicultural tendrían que basarse en el dinamismo de la situación socio-cultural de la zona. Esta planificación no es la misma para una región donde se manifiestan actitudes predominantes negativas hacia la cultura y lenguas propias, que en una zona donde la lengua indígena goza de un alto prestigio y se constatan fuertes factores de retención y lealtad lingüísticas.

Para demostrar la aplicabilidad de los conocimientos y procedimientos lingüísticos dentro de las experiencias educativas en regiones indígenas, plantearé —a modo de marcos referenciales— dos concepciones sobre el problema lingüístico en poblaciones indígenas: una socio-lin-

güística y otra desde la problemática de la adquisición—aprendizaje de segundas lenguas, para integrarlas en una tercera sección sobre metodología de alfabetización.

### 1. SITUACION SOCIOLINGUISTICA DE MEXICO

En México, el conflicto lingüístico entre el español como lengua nacional y las múltiples lenguas indígenas representa uno de los grandes problemas sociales que interfiere el espíritu de la Constitución de esta nación, es decir, el proyecto de unidad nacional que constituye la base de la mexicanidad. De los 70 millones de habitantes del país, aproximadamente 4 millones son indígenas, los cuales, en una gran proporción han adquirido como lengua materna una de las 56 lenguas indioamericanas.<sup>1</sup> Estimativamente, un millón y medio de esta población indígena mexicana forma el sector de los monolingües sin un conocimiento básico del español. El resto de la población ha accedido al bilingüismo con muy diferentes grados de dominio lingüístico.<sup>2</sup>

En la actualidad, la tendencia comunicativa predominante en las zonas con alto grado de población indígena es un fenómeno de *diglosia con bilingüismo parcial*: el español ocupa el lugar de lengua dominante y de comunicación en las ciudades, así como entre las comunidades indígenas y el "mundo exterior". La lengua indígena, dominada, va reduciendo su ámbito a la comunicación familiar y espontánea al interior de las comunidades y entre localidades rurales, donde ve cada vez más amenazada por la expansión del español.

El resultado histórico actual es un conflicto intercultural generalizado que se puede caracterizar desde tres perspectivas:

#### a) *Desigualdad en la existencia material de las lenguas.*

El español se presenta como lengua nacional e internacional frente a las lenguas que solo tienen una distribución regional y que se asientan con mayor vitalidad en zonas rurales, como periferia poco accesible de los centros regionales mayores, donde incluso penetra crecientemente la lengua española.

Esta desventaja se acentúa con una segunda forma de existencia: para la inmensa mayoría de las poblaciones indígenas, sus lenguas perma-

<sup>1</sup> Es bastante complejo el problema de la clasificación de las lenguas indígenas en México. Algunas taxonomías llegan a 180 lenguas distintas (Ver: Arana de Swadesh 1975); la Secretaría de Educación Pública ha elaborado cartillas de alfabetización en 59 idiomas y variantes; una clasificación del Instituto Lingüístico de verano habla de cinco familias, pero de 47 lenguas inteligibles entre sí. Este último aspecto expresa una vieja discusión en sociolingüística: el de la ideología "ininteligibilidad" entre lenguas y dialectos subordinados.

<sup>2</sup> No existe en realidad, consenso sobre estas cifras censales. En un discurso de 5.11.79, el Secretario de Educación Pública establece una cantidad de 1.2 millones de indígenas que no hablan español. Cf. SEP 79:10.

necen socialmente y por extensión errónea, "sin gramática", padeciendo el estigma de ser "dialectos solo hablados". Es decir, son lenguas históricas en un estado rudimentario de estandarización y prácticamente carentes de una codificación integral. Por cierto, esta condición de existencia no cancela la innegable vitalidad y dominio de las lenguas indígenas sobre las actividades expresivas e identificativas de los hablantes.

b) *Distribución funcional asimétrica de las lenguas.*

Un porcentaje significativo de los indígenas mexicanos ha accedido al bilingüismo por la adquisición parcial del español,<sup>3</sup> debido a la participación en procesos tales como migración temporal o definitiva a las áreas urbanas de México y Estados Unidos, el intercambio mercantil, el sistema educacional bilingüe y el contacto con las instituciones políticas y de servicio regionales o nacionales.

La formación de este tipo de población bilingüe refleja la interdependencia asimétrica en que funcionan actualmente las comunidades indígenas. Esta relación desigual ha generado un fenómeno de diglosia expansiva<sup>4</sup> que asigna al español las funciones de resocialización: opera como lengua de instrucción, del intercambio económico, de la oferta de trabajo asalariado y de las ceremonias prestigiadas (actos políticos, educacionales, jurídicos y en algunos casos, religiosos). Por el contrario, la lengua indígena es el instrumento de las interacciones "familiares", de los encuentros o asociaciones espontáneas y un factor simbólico de presencia en los espacios reivindicativos orientados hacia las estructuras externas de poder. Esta distribución, sin embargo, no puede considerarse fosilizada. Por el contrario, el español asume paulatinamente nuevas funciones comunicativas, penetra ya los dominios tradicionales de la lengua indígena. En algunas comunidades otomíes del Valle del Mezquital, Hidalgo y también en comunidades mazahuas del Estado de México, por citar dos casos directamente conocidos, el español aparece ya como lengua materna de hablantes indígenas. Como veremos más adelante, este proceso progresivo de cambio o sustitución afecta muy directamente a los programas de alfabetización bilingüe.

<sup>3</sup> Hablando en términos de competencia lingüística, la población indígena no ha logrado adquirir plenamente las cuatro habilidades lingüísticas, debido a que fundamentalmente se ha castellanzado en forma asistemática, no escolarizada, impulsada por las necesidades del trabajo asalariado, doméstico y de intercambio comercial, donde la alfabetización no constituye la exigencia lingüística principal.

<sup>4</sup> Es decir, una distribución desigual en las funciones comunicativas que cubren dos o más lenguas en una misma comunidad y que se va acentuando en favor de una de ellas.



c) *La dominación lingüística mediante las ideologías de modernización y asimilación.*

La dominación social, entre otras manifestaciones, opera mediante el ocultamiento o manifestación de las estructuras propias de un sistema social, por medio de ciertos complejos de opiniones y representaciones que interfieren no sólo la capacidad cognoscitiva, sino también la conciencia misma de los sujetos interpelados (Cf. Lafont 1979).

La aplicación efectiva de cualquier política educativa o lingüística implica el desarrollo de una conciencia proclive a sus objetivos y acciones, lo cual se logra en gran parte con el reconocimiento y énfasis sobre los objetos socioculturales más significativos para la población, por ejemplo: poseer la lengua de relación, alcanzar la escolaridad, lograr el "progreso", afirmar la identidad, hablar con el estándar lingüístico prestigiado, etc. Este proceso perceptual resulta decisivo para la aceptación de valores y proyectos educativos, porque las representaciones ideológicas e idealizaciones acerca de los objetivos socioculturales significativos son, justamente, menos propensos al cambio y contienen además una gran fuerza motivacional.

— En regiones habitadas por poblaciones indígenas, la cuestión lingüística reviste una gran importancia, porque sirve para definir los antecedentes étnicos, para cerrar una densa red de interacciones sociales, para acceder al liderazgo comunitario. Generalmente, la manera de percibir y valorar el problema lingüístico está influida por las experiencias y expectativas socioeconómicas generalizadas dentro del grupo étnico. Por esta razón, la reproducción ideológica del conflicto lingüístico se expresa con particularidades en el amplio espectro de la territorialidad india.

Sin embargo, debido a la posición subordinada que ocupan las minorías étnicas, se han internalizado en la conciencia de los hablantes indígenas, juicios y prejuicios que favorecen, en última instancia, la posición del español como lengua dominante.

No se puede desconocer, por otra parte, que las lenguas indígenas funcionan como factores de cohesión y solidaridad, que dan fuerza a las prácticas tradicionales que persisten en el seno de la comunidad. Constituyen, por tanto, un factor de resistencia cultural.

Al respecto, las investigaciones sociolingüísticas han demostrado tres fenómenos de interés para programas lingüísticos y educativos.

1. A pesar de la gran movilidad social y de los persistentes esfuerzos educacionales, no ocurre una adopción universal de la variante estándar del país. Las variedades de menor o bajo prestigio social persisten básicamente porque los hablantes no necesitan adoptar el cambio (Cf. Fishman 1966; Giles 1979). Así

como en España no se ha dado la aceptación general del dialecto castellano, algo semejante ha ocurrido en la Canadá "francesa" con el francés europeo o con el llamado inglés estándar en todas las regiones de USA. Se podría inferir, entonces, que los adultos indígenas persistirán en la variante del español mexicano a que están expuestos. De aquí la necesidad de introducir una territorialización regional a los materiales lingüísticos que se utilicen en la alfabetización.

2. Las lenguas que han experimentado un proceso de estandarización han producido un reconocimiento de la sociedad determinada de una variedad particular como dialecto estándar, adjudicándole un conjunto formal de normas que definen el uso "correcto". Se esperaría que las otras variedades desaparecieran en una o dos generaciones más. Sin embargo, muchas variedades regionales, étnicas y de grupo social tienden a persistir por siglos, soportando fuertes presiones de sucumbir ante los dialectos estándares (Bouchard 79:145).
3. Los hablantes no adoptan en el uso natural de su lengua los valores normativos que expresan aceptar. Se trata del principio de contradicción entre uso y valoración del lenguaje. (Cf. Labov 1972). En este contexto, se explica el rechazo en principio de usar la lengua indígena en el proceso de alfabetización, debido a la ideología normativa que siguen los hablantes.

En las comunidades indígenas, de hecho, no se adoptan totalmente las normas lingüísticas del grupo dominante. En esto se basa el criterio de equilibrar las funciones pedagógicas de ambas lenguas en un proceso de alfabetización bilingüe, como lo explicaremos más adelante.

La función de las ideologías en el contexto de un conflicto intercultural ha sido, por lo general, ignorada o poco valorada en los diversos programas de educación indígena. La elaboración de los programas, la práctica pedagógica y los materiales didácticos normalmente siguen las pautas del sistema educativo nacional, no indígena, y poco o nada tienen que ver con el funcionamiento de la comunicación en las regiones indígenas.

Un factor decisivo en la relación desigual de las lenguas son las "ideologías diglósicas"<sup>5</sup> que tratan de estabilizar el conflicto orientándolo hacia un estado ideal de bilingüismo. En la práctica, las lenguas indígenas dominadas se han visto sometidas desde la Conquista a una política del lenguaje que apunta a la consolidación de una ideología que trata de

<sup>5</sup> Ninyoles (1975:112) define las ideologías diglósicas como un conjunto de actividades que tienden a estabilizar una determinada jerarquía de valores entre distintas lenguas.

profundizar aún más la situación diglósica mediante la internalización de la relación asimétrica entre las dos lenguas, la reducción sucesiva de las funciones comunicativas de la lengua indígena, la generalización de juicios y prejuicios a través de los discursos públicos, en el sentido de que las lenguas dominadas serían menos aptas para las necesidades comunicativas, legándose a una situación en que las *consecuencias* de la subordinación de una lengua se toman como *justificación* para mantener la discriminación.

A diferencia de otros países en situación de diglosia, el problema de México se torna más complejo porque existen numerosas lenguas indígenas que no tienen relaciones entre sí, y además no existe la lengua que domine en la actualidad sobre el conjunto o que sea aceptada por hablantes de otras lenguas indígenas. No se puede plantear, por tanto, la posibilidad hipotética de adoptar alguna lengua indígena como segunda lengua de comunicación oficial para todo el territorio nacional. Tampoco se puede pensar en la "solución" de asimilación, puesto que no existe parentesco lingüístico entre el español y las lenguas indígenas mexicanas. En consecuencia, la disolución de la situación diglósica inestable que conduzca, bien a la normalización cultural de las lenguas subordinadas o bien a una asimilación, a través del bilingüismo como paso transitorio al monolingüismo español, no presenta una solución viable a la situación de México. El trabajo regionalizado con los grupos étnicos no encuentran todavía la salida global, pero por sus objetivos reivindicativos no puede dejar de considerarse, si se quiere evitar una política nacional de forzosa uniformidad lingüística, como suele reiterarse en los discursos oficiales.

## 2. REFLEXIONES ACERCA DE LA ADQUISICIÓN, APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS.

Aunque la alfabetización constituye un logro sociocultural posterior a la adquisición "natural" de una lengua, parece conveniente plantear algunas reflexiones acerca del desarrollo de las estructuras cognoscitivas y mecanismos que generan el dominio de una lengua determinada. Al respecto, se constatan varios enfoques en las investigaciones actuales de lingüística aplicada<sup>6</sup>.

Antes de los años setenta, predominaron las investigaciones orientadas hacia dos aspectos principales de la enseñanza de lenguas: el papel del maestro y la aplicación de sus técnicas. El aprendizaje de segundas lenguas se concebía como un proceso de formación de nuevos hábitos, mediante procedimientos con una orientación conductivista. El cambio pro-

<sup>6</sup> El desarrollo de esta sección se basa muy directamente en el trabajo de Rainer Enrique Hamel (1982), que estimo como una excelente síntesis sobre el tema.

vino de las recientes investigaciones sociolingüísticas acerca del lenguaje infantil, que orientaron las búsquedas hacia el sujeto del proceso de aprendizaje (Cf, Félix 1980: 9-12). Es decir, el maestro, sus métodos y sus materiales dejaron de considerarse como causas del éxito o fracaso del proceso de aprendizaje.

Noam Chomsky, uno de los lingüistas actuales más connotados, planteaba al respecto: "¿Cómo podemos adquirir sistemas de conocimiento tan ricos, tomando en cuenta nuestra fragmentaria y pobre experiencia?... Es más intrigante aún... la posibilidad de que mediante el estudio del lenguaje podamos descubrir principios abstractos que rijan su estructura y su uso... una lengua humana es un sistema de notable complejidad. Llegar a conocerla constituye un triunfo intelectual extraordinario para una criatura que no está específicamente determinada a realizar tal proeza. Un niño normal adquiere este conocimiento después de oírlo relativamente poco tiempo y sin estar sometido a un adiestramiento específico. Así pues... el lenguaje... es un producto de la inteligencia humana, creado de nuevo en cada individuo mediante operaciones que esta fuera del alcance de la voluntad, la conciencia". (Chomsky 1975:12).

Mencionaré, muy esquemáticamente, las principales concepciones sobre los procesos de adquisición y de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, siguiendo el planteamiento de Hamel (1983).

### 2.1 *Del producto al proceso de aprendizaje.*

En cierto sentido, mientras más se orienta el análisis hacia el *producto* (*output*) del sujeto en el proceso de aprendizaje, más se opaca la posibilidad de descubrir el *proceso*. Hay necesidad, por tanto, de elaborar un enfoque que permita relacionar ambos aspectos. Esto puede surgir de los estudios que descubrieron un principio de orden en el proceso de adquisición. Para Corder (1980:12), no es sorprendente que un hablante nativo "simplifique" su discurso al comunicarse con una persona que se encuentra en un proceso de aprendizaje de esa lengua materna, como segunda lengua. De un modo inconsciente, emplea estructuras y elementos lingüísticos y pragmáticos que resultarán más fáciles de procesar psicológicamente.

Con base en esta concepción de la simplificación flexible de la comunicación lingüística, Krashen (1976, 1980) formuló la conocida *hipótesis de imput*, que descansa sobre los siguientes principios:

1. Para el dominio de una segunda lengua, es fundamental el proceso subconsciente y creativo llamado adquisición. El aprendizaje, o sea, la apropiación consciente de reglas, juega un papel secundario.
2. La hipótesis del imput tiene relación con la adquisición, no con el aprendizaje.

3. La comprensión de una actividad comunicativa opera con la ayuda del contexto o de la información extralingüística.
4. La fluidez del habla emerge con el tiempo, no se puede enseñar directamente.

Uno de los aspectos de interés es establecer hasta qué punto existe un input comprensible en la alfabetización de adultos indígenas, empleando únicamente la lengua española.

## 2.2 *De la forma a la función.*

La mayoría de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas en los años setenta se concentraba en la forma, es decir, el orden, jerarquía y combinación de los elementos morfológicos y sintácticos en el proceso de adquisición. Esto se debía en buena medida, a la importancia que se asignaba al siguiente problema:

¿El proceso de adquisición de una L2 es igual al proceso de adquisición de la L1? (Cf. Hatch 1978:402).

Se investigó entonces cómo y en qué orden se adquiere la negación y la pregunta, el sistema auxiliar, singular, por ejemplo; lo criticable de esta situación es que desde los resultados empíricos se plantearon generalizaciones sobre el proceso de adquisición en su conjunto.

La crítica a esta concepción es que parece irrelevante señalar la apropiación o uso de una forma por los hablantes, si no se avanza también en el conocimiento de las funciones asociadas a las formas.

En un momento dado llegó a pensarse que el niño aprendía primero juegos de estructuras sintácticas, de una palabra primero, luego dos, hasta llegar a ensamblar las formas para usarlas en conversaciones. Recientemente, por el contrario, se ha llegado a la conclusión de que el proceso funcionaba al revés: la adquisición del lenguaje (L1 ó L2) emana de la necesidad y el aprendizaje de comunicarse; en otras palabras: primero se adquieren las estructuras discursivas, es decir, las formas de comunicación social, lo que lleva a la apropiación de aquellas estructuras sintácticas que permiten satisfacer las necesidades comunicativas.

La investigación sobre la adquisición de la lengua se reubicó entonces en el contexto de la socialización, aculturación e interacción social, fortaleciendo la esperanza de que la adquisición se pudiese explicar como funciones de habilidades socio—pragmáticas tales como los patrones de interacción verbal o esquemas de interacción social (Cf. Hamel 1982a; Wode, 1981).

Consecuentemente, se iniciaron estudios tanto en relación a la lengua materna como a segundas lenguas, sobre la adquisición de actos verbales (Bruner, 1975), toma de roles y actuación a través del lenguaje y la interacción entre madre e hijo (Snow/Ferguson, 1977).

Las diversas investigaciones, sin embargo, tanto en sociolingüística y pragmática como la adquisición del lenguaje, no han llegado aún a explicar con claridad la relación entre los elementos extralingüísticos tales como patrones de interacción y esquemas de conducta sociales y las estructuras propiamente lingüísticas.

### 2.3 *El enfoque etnográfico.*

No es por casualidad que estos estudios hayan surgido prioritariamente de contextos de conflictos culturales y étnicos, es decir, en la educación bilingüe bicultural. La gran mayoría de estudios anteriores a esta corriente no toman en cuenta el contexto social y cultural, que es justamente el punto de partida del enfoque etnográfico.

En 1970, Susan Philips presentó uno de los primeros trabajos etnográficos sobre la adquisición de reglas para el uso apropiado del lenguaje en una reservación indígena norteamericana (cf. Cazden et al. 1980: 64). La comparación de las interacciones en el salón de clases entre niños indígenas permitió reinterpretar el silencio y la falta de participación de los alumnos indígenas. En realidad, no existían en el salón de clase las condiciones sociales de participación, que se daba en sus comunidades. Los alumnos participaban menos cuando tenían que contestar solo frente al grupo, pero participaban más en el momento en que llevaban a cabo actividades colectivas. Esta autora llamó "cultura invisible" a estas reglas sobre el uso apropiado.

Malcom (1979) llegó a conclusiones similares en un estudio sobre escuelas bilingües con niños aborígenes en Australia. Algo similar se ha podido observar en escuelas bilingües de Hidalgo, Oaxaca y Chiapas.

Gracias a esas investigaciones, la concepción de la enseñanza de segundas lenguas se proyectó más allá de las estructuras lingüísticas, tomando en cuenta tanto los patrones culturales de la lengua meta en su uso, como también las formas de organización social y pedagógica de las minorías lingüísticas y étnicas en las escuelas. Ya no solo se trataría de garantizar derechos iguales en cuanto al lenguaje, sino también en cuanto a los patrones específicos de interacción y aprendizaje a las minorías étnicas. En efecto, no es suficiente traducir los libros de texto a la lengua materna de los indígenas. También hay que revisar métodos y materiales para adecuarlos a las formas culturales propias que practican los diversos grupos indígenas en su instrucción y educación extraescolar. Reivindicación que la ANPIBAC está planteado desde hace tiempo atrás (cf. ANPIBAC. 1979).

## 3. *PROPUESTA DE UN MODELO DE ALFABETIZACION BILINGÜE.*

### 3.1 *Condiciones Generales.*

Con base en las consideraciones precedentes y en el trabajo empírico de

orientación antropológica, pedagógica y lingüística realizado en la región mazahua del Estado de México, se plantea previamente la necesidad de especificar algunas condiciones comunitarias generales, de las cuales se derivarán principios y procedimientos educativos para el programa específico de alfabetización que se requiere emprender.

Entre esas condiciones generales de la situación del grupo étnico, se pueden mencionar:

- (a) La especificidad del bilingüismo social imperante en la comunidad indígena actual, particularmente de las áreas donde se aplicará la alfabetización. Como se ha planteado anteriormente, la organización sociolingüística puede diferir de una comunidad a otra, dentro de la misma etnia. De hecho, así ocurre con los pueblos mazahuas del Mpo. de San Felipe del Progreso. A través de un trabajo etnográfico previo y breve, es posible establecer una tipología de situaciones, variantes y usos de las lenguas en la comunidad indígena. Para el caso mazahua, en particular, no se puede generalizar la alfabetización bilingüe; puesto que existe población mazahua que tiene al español como lengua materna. Aunque no se conoce todavía con exactitud a qué generaciones afecta específicamente este fenómeno de sustitución lingüística.
- (b) La determinación del dominio lingüístico de los hablantes indígenas, por medio de instrumentos adecuados y prácticos para detectar la progresión individual de las cuatro habilidades básicas: hablar, comprender, leer y escribir. Esta evaluación permite definir el tipo de programa, el alcance de las prácticas pedagógicas que se requieren e incluso la duración del proceso de alfabetización.
- (c) *El conocimiento de las expectativas lingüísticas de los adultos por alfabetizar.* Debido a las razones de reproducción ideológicas del conflicto intercultural y las condiciones de existencia de la lengua indígena, la proposición de una alfabetización en lengua materna o bilingüe encuentra indiferencia o rechazo por parte de la población. Es en este sentido que surge la necesidad de gestar una participación y un compromiso de agentes étnicos de la comunidad, para que prevalezcan los objetivos reivindicativos y culturales sobre los indicadores formales del aprovechamiento escolar y la rentabilidad administrativa de la acción alfabetizadora.
- (d) *La captación y continuidad de alfabetizadores de la misma procedencia étnica,* que asuman plenamente los objetivos globales de la alfabetización y que encuentren las condiciones

para culminar el diseño del modelo de alfabetización, a través de un plan individual organizado con sus conocimientos y experiencias. Este es otro punto donde se puede moderar la intervención institucional y dar paso a la autogestión educativa mazahua, en vista de que el éxito del alfabetizador también depende de su reconocimiento formal dentro de la organización comunitaria.

(e) *Necesidad de codificación integral de la lengua indígena y de normalización parcial de la lengua dominante.*

El acceso a los códigos escritos de ambas lenguas implica una necesaria actividad normativa, pero muy diferenciada. El español, por otra parte, con su bien establecido status y larga tradición de normalización, por cierto no exenta de problemas por su ortografía de base fonocéntrica y etimológica a la vez, requiere de una estandarización aditiva de carácter territorial: la descripción o formalización del español regional adquirido por la población mazahua. Dicha variante, por ahora, es más bien una referencia abstracta, prácticamente desconocida en los estudios lingüísticos hispánicos<sup>7</sup>, pero aparecen en materiales y ejercicios que producen y resuelven los adultos mazahuas.

La lengua indígena, por otra parte, presenta la exigencia de codificación absoluta para acceder plenamente a las funciones de lengua de instrucción y lengua meta del proceso de alfabetización. Esto es, requiere pasar de la condición de lengua histórica a la lengua estándar escrita, con difusión regional, debido a la contextualización en que deben realizarse los procedimientos didácticos. (Véase cuadro 1)

Las necesidades de codificación en ambas lenguas, comprenden cinco áreas, a saber: grafización, adopción de un enfoque acerca de la estructura de la lengua; clasificación y tipología de las funciones de las lenguas; la trascodificación dentro de las prácticas comunicativas de los mazahuas y una política regional de difusión de normas.

Con esta metodología, además, es posible graduar las correlaciones existentes entre la oralidad y la literalidad de las dos lenguas, según las fases del proceso y con base en los ejemplos de interacciones tipificados en el esquema diglósico.

El análisis detallado de las condiciones sociolingüísticas de la

<sup>7</sup> Uno de los pocos trabajos sobre la lengua mazahua es la investigación que realiza actualmente Dora Pellicer, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, D.F., sobre el español de los migrantes mazahuas.



## Cuadro 1

## CODIFICACION DE LAS LENGUAS

ESPAÑOL	MAZAHUA
Grafización tradicional: norma hispánica regional (alfabeto, ortografía)	Grafización puntual: descripción variante del área y seguimiento de antecedentes (indigenismo)
Análisis de la estructura de la lengua: segmentación, clasificación, combinatoria y producción textual desde el punto de vista estructuralista funcional o relacional.	Descripción de la estructura del mazahua, mediante una teoría de la gramática pedagógica.
Determinación empírica de niveles dialectales y estratificación diafásica.	Determinación empírica de niveles dialectales.
Equivalencias y convergencias semánticas: esp. general y esp. regional; oral y escrito español regional y otras lenguas, lengua natural y otros lenguajes.	Equivalencias y convergencias semánticas: mazahua local y mazahua local; mazahua local y otras lenguas indígenas del estado; lengua natural y otros lenguajes. Modernización terminológica parcial.
Promoción de un alfabeto mínimo, considerando las desfonologización de algunas oposiciones fonológicas b/v, por ejemplo.	Promoción y aceptación de las normas en otros contextos mazahuas.

comunidad indígena representa la proyección de una investigación etnográfica previa, mediante la cual los alfabetizadores mazahuas reconocen la realidad de la comunicación social y las perspectivas de desarrollo de la lengua materna. Por esa vía, se crean condiciones para establecer, como objetivos prioritarios globales de la alfabetización, ciertos derechos sociales tales como el acceso crítico al conocimiento e información, la expresión de la identidad y el desarrollo socioeconómico y cultural. Las habilidades académicas que implica el dominio

del código escrito de ambas lenguas son determinadas en contenido y alcance por la adopción de tales objetivos prioritarios del modelo de alfabetización.

### 3.2 Elementos del programa bilingüe de alfabetización

Tomando en consideración las condiciones sociolingüísticas y sicopedagógicas de los adultos indígenas, resulta congruente plantear soluciones didácticas formativas a los factores del modelo que se definan como componentes fundamentales. A raíz de la experiencia en la región mazahua, se establecieron los siguientes<sup>8</sup>:

- I) planteamiento de un esquema de progresión para el desarrollo educativo—lingüístico del adulto indígena.
- II) búsqueda de un equilibrio entre las funciones pedagógicas de las dos lenguas.
- III) traducción de los objetivos globales de la lectura y escritura en término de microhabilidades para comprender y producir el lenguaje, sin pasar por la terminología lingüística.
- IV) elaboración de un patrón o esquema didáctico que promueva el aprendizaje, a partir de las prácticas discursivas del indígena en cualquier contexto de bilingüismo social y de las necesidades sobre el lenguaje que plantea la organización de la vida comunitaria (relaciones sociales, gestiones, conciliaciones, etc.).
- V) organización modular y flexible del programa para conducir el avance de la enseñanza—aprendizaje por grandes etapas, en torno a tareas y características específicas.
- VI) conversión de ciertos objetivos sociales, tales como: el acceso crítico a la información que produce y distribuye la estructura social (noción de comunicación alternativa), derecho de expresión de lo específico (lo étnico, lingüístico y cultural) y capacidad de movilidad dentro del espacio social y territorio de la sociedad nacional, a actividades de enseñanza en el aula y en la vida cotidiana.

Por diversidad de razones, entre las cuales podemos reiterar: la especificidad cultural de las regiones indígenas, los proyectos globales regio-

<sup>8</sup> Aproveché de agradecer el apoyo y la dedicación invaluable de los miembros del equipo de investigación, patrocinado por la Delegación del Edo. de México, cuya gestación se debió al entusiasmo del Dr. Juan Millán, Delegado del INEA durante 1984-1986. En forma especial, destaco a Patricia Peña Ruiz, Patricia Mena Ledezma, Javier Casimiro, Antropólogos sociales y a los promotores mazahuas: Crisanto Maya, Guillermo Alfredo Martínez, Antonia Sánchez y Concepción Guadarrama.

nales de desarrollo comunitario, la progresión diferente de la competencia lingüística de los hablantes, las expectativas de continuidad educativa y las experiencias y compromisos de los equipos de alfabetización, no se pueden esperar soluciones únicas y generales para todas las regiones indígenas. Hay que recordar que los esfuerzos técnicos y científicos, en cualquier circunstancia se subordinan a los grandes objetivos de formación integral y de transformación social del grupo étnico.

No está en nuestros propósitos proyectar la experiencia particular de la región mazahua del estado de México, sino comunicar nuestras fundamentaciones para alentar una acción cooperativa entre los equipos que están entregados a esta compleja tarea.

En esa dirección, comentaremos con la mayor brevedad posible cada uno de esos grandes componentes del modelo bilingüe de alfabetización.

### I) *Progresión del desarrollo educativo-lingüístico del adulto mazahua.*

Toda sociedad por pequeña y aislada que se encuentre, presenta una estratificación por niveles de edad, sexo, ingresos, experiencias comunicativas, escolaridad, etc. Es posible, entre otras posibilidades, estratificar a partir del bilingüismo diferenciado que se presenta en un pueblo indígena, y que se manifiesta en distintos grados de capital de experiencias sociales, produciendo diferentes redes de intercambio entre la población. El adulto monolingüe en la lengua indígena y el bilingüe incipiente (Haugen 1956, 1966; Diebold 1964; Mackey 1962; Hamel/Muñoz 1984) constituyen microestructuras sociales, que coinciden con las áreas de vitalidad de la lengua cultural indígena. Es atendible, por tanto, definir las experiencias y antecedentes de estos sectores como un verdadero núcleo de la alfabetización bilingüe. Así se cumple el principio metodológico de empezar por lo cercano y familiar. Con esta justificación, se aplica la estrategia de segmentar el ciclo de alfabetización en varios núcleos o etapas, que tienden a representar los diversos núcleos de experiencias sociales y comunicativas.

Al respecto, es de gran utilidad el diagnóstico etnográfico y socio-lingüístico, ya que permite descomponer la noción global de conflicto lingüístico en varias tendencias de uso y valoración de las cosas (Cf. Hamel/Muñoz 1984; Muñoz 1986).

Esta estrategia de segmentación funciona como el factor más ordenado del programa. En otras palabras, da la clave para establecer la cantidad y carácter de los módulos programáticos.

### II) *Funciones pedagógicas de las lenguas de alfabetización.*

La utilización de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje no obedece tan solo a razones reivindicativas, en sí mismas su-

ficientes, puesto que contrarresta el prejuicio de que la lengua indígena no es apta para las funciones formales o importantes de la comunidad, sino que además garantiza los objetivos educativos de comprensión y de interacción dentro del proceso enseñanza—aprendizaje. En este sentido, resulta conveniente adoptar una concepción bicultural de integración del proceso de alfabetización, es decir, apuntar al desarrollo equilibrado de la lengua indígena y del español, con el fin de enseñar la lengua nacional como segunda lengua, sin perjudicar el fortalecimiento y aprecio de la lengua indígena por parte de sus hablantes.

En términos de operación esto significa: (a) inventariar y distribuir todas las actividades didácticas que se organizan a través del lenguaje y (b) inventariar todos los conocimientos necesarios sobre la estructura de ambas lenguas, para establecerlos como parte de los contenidos de la alfabetización. El inventario (a) representa las funciones de una lengua de instrucción o L1. El inventario (b), por su parte, representa el papel de una lengua como objetivo de aprendizaje o lengua meta ó L2.

La distribución de las funciones de las lenguas se apoya en el esquema de progresión ya establecido.

De este modo, los objetivos informativos y formativos de la enseñanza se orientan hacia las dos lenguas, de acuerdo con la proporción que se estime conveniente.

### III) *Operacionalización de los conceptos de lectura y escritura.*

Desde el momento en que la UNESCO formuló en 1953 el histórico axioma de que el mejor medio de enseñanza es la lengua materna del alumno, ha continuado la discusión sobre la procedencia o no de enseñar la lectura y la escritura inicialmente en la lengua materna. Se podría decir que la orientación evaluativa, que ha dominado en los estudios sobre alfabetización en el siglo XX, se ha enfocado hacia la durabilidad y aplicación de la lectura y escritura, particularmente hacia tres aspectos: (a) la metodología didáctica de la lectura y escritura; (b) la consideración de los contextos sociales de las funciones del lenguaje oral y escrito y (c) las bases cognitivas y lingüísticas del discurso y de la escritura y las relaciones entre ambas (Brice Heath 1984: 42 y ss.).

Uno de los logros importantes de esta preocupación es haber superado la concepción instrumental y sustitutiva de la alfabetización estricta, es decir, la alfabetización como un instrumento para adquirir conocimientos y para la movilidad socioeconómica y como aptitudes nuevas que completan o sustituyen las prácticas del lenguaje oral.

Sin embargo, a pesar de estos considerables avances permanece el problema de no saber exactamente qué técnicas o procedimientos cognitivos y lingüísticos, se implican tanto la lectura como la escritura. Para el maestro o alfabetizador voluntario significa un vacío conceptual y meto-

dológico, que puede crear la situación de no saber para qué y, fundamentalmente, qué son la lectura y la escritura, en términos de prácticas comunicativas.

La salida teórica a este problema rebasa, por cierto, los propósitos de nuestro proyecto. Por eso, se elaboró una estimación política y comunicativa de las implicaciones básicas que tendrían la lectura y la escritura para los adultos indígenas, a partir del concepto de experiencia comunicativa y de las necesidades que podrían resolver si tuvieran el dominio adecuado de la lengua española. En la experiencia mazahua, hemos llegado a un concepto integrativo y diferenciado de la lectura y escritura, que presupone la adquisición de una veintena de operaciones específicas con el lenguaje escrito que, por su alcance hemos llamado microhabilidades lingüísticas, basándonos en las ideas de Munby (1978).

Concepto integrativo quiere decir que el resultado general de la lectura y escritura descansa sobre todo el conjunto de microhabilidades, no específicamente sobre la memorización de grafías y la combinación de elementos silábicos, por ejemplo.

Concepto diferenciado implica la entrada o salida de microhabilidades dentro del programa de trabajo del promotor, de acuerdo con la funcionalidad que se establezca de esas necesidades expresivas y comunicativas de los hablantes mazahuas. Además, que no existe una secuenciación obligada entre la serie de microhabilidades.

Para el caso de los alfabetizandos mazahuas a los que se aplica el programa experimental, las microhabilidades lingüísticas se establecieron con referencia a la recepción crítica de información, a la expresión de la identidad y de necesidades materiales y a la capacidad de gestión y organización frente a instituciones oficiales. Para esos propósitos, se fijaron los siguientes criterios y contenido de las microhabilidades:

- construcción y transmisión del código escrito
- apropiación de una técnica sencilla de análisis de mensajes
- una metodología para la comprensión y clasificación de las categorías o nociones específicas de las lenguas, siguiendo más o menos la concepción de la lengua como un pensamiento formal y convencional del mundo (Schaff 1973)
- apropiación de una técnica para interpretar información implicada en diferentes textos y discursos
- análisis explícito de estrategia e intenciones en gestiones ante instituciones jurídico-administrativas
- manejo del valor comunicativo entre diferentes códigos presentes en las interacciones verbales cotidianas.

Este modo de desglosar el alcance de la lectura y escritura se sustenta también en la posibilidad de formular con mayor facilidad actividades y ejercicios que se pueden realizar en la sesión de trabajo.

#### IV) *Los procesos básicos de la alfabetización.*

Si bien la alfabetización bilingüe, como programa educacional específico, plantea exigencias y logros muy particulares a los educados adultos, que la hacen muy diferente de un programa de postalfabetización o de primaria, tienen ante sí el reto de permitir adquisición de la lectura y la escritura, con el contexto de una formación que estimule la continuidad educativa y, a la larga, el desarrollo integral del individuo. Puede considerarse, por tanto, como un programa transicional que crea las bases formativas y duraderas de la gestación de un futuro agente cultural, dinamizador de la vida comunitaria.

Durante los nueve meses que dura el programa experimental, se prevé entonces la adquisición de las microhabilidades cognitivas y técnicas de la lectura, escritura y cálculo, que se subordinan ante la importancia de ciertos valores sociales fundamentales, que inducen al adulto mazahua a una continuidad educativa y a un compromiso de trabajo cultural con su comunidad. Con este propósito, se ha estructurado el espacio didáctico del programa como una combinación de cuatro procesos básicos de enseñanza—aprendizaje (Avila et. al. 1983), que al igual que las microhabilidades ofrecen la ventaja de ser traducibles a determinadas actividades de enseñanza y a una programación basada en el análisis y ritmo del Alfabetizador.

Estos procesos básicos de la formación integral son:

- participación
- reflexión
- cognición
- interacción

De esta forma, se evita que el proceso de enseñanza—aprendizaje se centre exclusivamente en el aspecto cognoscitivo (contenidos programáticos, la información que se enseña en la clase) y se orienta el esfuerzo didáctico hacia el desarrollo participativo, reflexivo comunicativo y crítico del alfabetizando.

Por *proceso básico de participación* entendemos la intervención del adulto en: dar ejemplos y preferir aspectos del tema de la sesión; proponer formas de trabajo en la sesión, a partir de los que se acostumbra en la comunidad; sugerir la forma como evaluar los trabajos realizados en la clase y comentar el desempeño general del promotor. Se propende, en consecuencia, a la constitución democrática del proceso.

Por *proceso básico de reflexión e interacción* entendemos: la realización de trabajos en forma colectiva; la participación en discusiones del grupo; la justificación del trabajo propio ante los demás; el tomar conocimiento del avance del trabajo de los compañeros y en la discusión libre sobre cómo se realizó el trabajo. En general, se intenta un estilo solidario y crítico del trabajo.

Por *proceso básico de cognición* se entiende: tomar ejemplos de la vida cotidiana para realizar actividades en el salón; la práctica continua de procedimientos de averiguación (observaciones, mediciones, encuestas, etc); aplicación de conocimientos escolarizados para comprender situaciones de la vida comunitaria (cálculo de ingresos; clasificación de los gastos, etc) y comparación permanente entre lo que se quería lograr y los resultados obtenidos.

El inventario de procesos básicos de enseñanza—aprendizaje ofrece al alfabetizador, además, la posibilidad de seleccionar los aspectos didácticos que orientarán sus sesiones específicas de trabajo. De hecho, tanto la tabla de microhabilidades, como la tabla de procesos básicos ofrece al alfabetizador un modo práctico de programar las sesiones, ya que puede seleccionar desde esos dos inventarios los aspectos que trabajará en la clase, sin necesidad siquiera de formularlos de otra manera.

#### V) *Organización modular de los contenidos*

Son dos las tareas principales que presenta este aspecto: primero, una definición referencial del proceso de alfabetización, donde se articulan contenidos y objetivos de la formación que se ofrece y, segundo, una metodología de trabajo con los adultos, basada en la contextualización, la participación y la práctica continua con el lenguaje.

Como se puede apreciar en el Anexo 3, la articulación de contenidos y objetivos, sigue el diseño de un *sílabo*, de gran aceptación en la lingüística aplicada actual (Cf. Johnson 1981).

Las ventajas del diseño sílabo en la enseñanza de lenguas es su *referencia a las necesidades* lingüísticas de los estudiantes y la *posibilidad de elegir* que ofrece. Así, el alfabetizador puede tomar como unidad central de organización cualesquiera de los tipos de información o prácticas que se requiera para determinadas necesidades o tareas comunicativas. En nuestro caso, las referencias y opciones están ya establecidas en los demás componentes del modelo.

Por tratarse de un proceso de alfabetización, se requirió de un *sílabo estructural o nocional* (cf. Munby 1978) para enseñar la información sistemática inicial sobre la estructura básica de las lenguas metas (unidades lingüísticas y sus reglas). Dicho diseño tuvo la complementación continua de un *sílabo funcional o comunicativo*, cuya intensión era contextualizar

y practicar los usos del mazahua y del español, según una tipología establecida previamente (cf. Muñoz 1986:3).

En lo que respecta a la metodología del trabajo, se utiliza la distribución establecida en el esquema de cinco fases para formular una suerte de sílabo modular por fase, a partir de tres criterios:

- (I) *conocimientos e informaciones lingüísticas* indispensables para desarrollar determinadas microhabilidades;
- (II) *situaciones comunicativas o contextos* en que se utilizan los conocimientos lingüísticos y
- (III) *prácticas o funciones lingüísticas* que se orientan a conseguir determinados efectos o resultados, a través del uso del lenguaje. Estos tres criterios constituyen una herramienta didáctica fundamental dentro del modelo que se propone. Lo llamamos *esquema didáctico nociones—contextos—funciones*.

La combinación o jerarquización de estos criterios refleja la orientación flexible que sigue el sílabo en cada una de sus fases.

Al final del ciclo de alfabetización, se espera que los adultos indígenas logren un nivel de suficiencia de conocimientos y prácticas con el lenguaje escrito; para profundizar posteriormente sus habilidades académicas y formación integral mediante otros programas de continuidad educativa. En una postalfabetización, por ejemplo, se aplicaría un sílabo exclusivamente comunicativo, cuyas necesidades serían comprender los aspectos políticos, culturales y funcionales de la comunicación social en sus pueblos y vencer la dinámica discontinua de arraigo y participación en el trabajo cultural.

## CONCLUSIONES

Los fenómenos de la etnicidad o indianidad que caracterizan a la población bilingüe de la alfabetización solo pueden comprenderse a partir de la aceptación de categorías explicativas que corresponden a la cultura y a la historia, como ámbitos principales de la etnicidad.

Para entender los problemas y alternativas que plantean el desplazamiento y resistencia de las etnias indígenas hay que considerar, por un lado, las condiciones externas a la comunidad étnica, que aplican parcialmente el proceso de reproducción de la etnicidad (de las formas culturales específicas). Y, por otro, las relaciones de una etnia con su entorno especial, con su historia, su concepción del tiempo y, sobre todo, con el sistema lingüístico que ordena y reproduce las categorías del pensamiento étnico.



Las etnias, como organizaciones sociales, pueden sobrevivir a los cambios históricos, a las modificaciones de las estructuras económicas, sociales y políticas, a los intensos procesos educacionales, gracias a una capacidad de adaptación, de vida y de autonomía.

La estructura idiomática funciona como matriz referencial para una etnia, que permite cierta continuidad histórica al grupo. En efecto, los procesos cognoscitivos no se realizan en abstracto, sino dentro de un marco lingüístico específico, dentro de una etnicidad dada.

Como trabajo educativo y lingüístico, la alfabetización en una región indígena bilingüe plantea interrogantes que requieren de la participación crítica de los grupos étnicos y a la vez de la evaluación sistemática y continua para comprender problemas como los siguientes: ¿Es posible conciliar, en el marco de un Estado nacional, el desarrollo de una identidad nacional, con la preservación de las heterogeneidades lingüísticas y culturales? ¿Cómo afecta el aprendizaje de una segunda lengua el desarrollo de la lengua materna? ¿Cómo se pueden aprender y retener adecuadamente las habilidades académicas de la lectoescritura de la lengua indígena en un contexto de conflicto lingüístico?

La organización sociolingüística de usos, funciones y valoraciones sobre las lenguas de una comunidad indígena bilingüe, a partir de criterios etnográficos y comunicativos, abarca actividades sociales con su clave para establecer principios y procedimientos didácticos específicos, tales como la estrategia de progresión o segmentación del ciclo de alfabetización, los núcleos o módulos didácticos, las correlaciones entre lengua de instrucción y lengua meta.

En la actualidad, toda la acción de alfabetización en regiones que conservan su lengua materna implica una política regional sobre el lenguaje, cuya tarea inmediata es afrontar la condición de agrafismo social de la lengua y por ende, de bajo prestigio. Esta situación necesariamente lleva a una actividad de codificación integral de la lengua indígena, en términos de grafización, estandarización y modernización. El proceso de estandarización, en particular, plantea el problema del reconocimiento de una variante como parámetro común de la lengua, situación que se refiere tanto al español como a la lengua indígena. Al respecto, cabe señalar que investigaciones recientes demuestran que las variantes no estándares o de bajo prestigio persisten a pesar de la estigmatización que sufren. Bien puede, en consecuencia, una estandarización remitirse a parámetros zonales o regionales, es decir, seleccionar variantes conocidas por los hablantes indígenas.

Esta regionalización del estándar lingüístico se apoya además en que ambas lenguas se emplearán como L1 y L2 del proceso de alfabetización, es decir, cubrirán todas las funciones pedagógicas. La continuidad

educativa permitirá también ir ampliando la referencia de la estandarización.

La asunción de objetivos de formación integral y de transformación social de la comunidad deja en un nivel de subordinación muy claro a los objetivos informativos o instrumentales de la alfabetización, lo cual plantea la necesidad de diseñar un programa para generar cambios socio-culturales y adoptar una didáctica adecuada para aprender, retener y actuar con los conocimientos y habilidades en la construcción de mejores condiciones sociales de vida.

La estructura comunitaria y el alfabetizador indígena son factores fundamentales para dar sentido, continuidad y arraigo a la tarea de alfabetización. Si no se logra convertir este esfuerzo educativo en un proyecto o necesidad de la comunidad, la campaña de alfabetización se convertirá en una actividad sin arraigo y marginada dentro de una sociedad rural histórica y estructuralmente marginada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. (1979): *La educación bilingüe bicultural. Conclusiones del primer seminario*. Oaxtepec, Morelos.
- Arana de Swadesh (1975): *Las lenguas de México*, México: SEP-INAH.
- Avila, Alicia et al., "Métodos y procesos básicos en educación" México: Dirección General Adjunta de Contenidos Y Métodos Educativos, Secretaría de Educación Pública, 1983, (ms).
- Bouchard, Ellen (1979): "Why do low-prestige Language Varieties persist?", en: GILES & ST. CLAIR (Eds.): *Language and Social psychology*, Oxford: Basil Blackwell.
- Brice Heath, Shirley (1984): "tradición oral y tradición escrita", en *Revista Internacional De Ciencias Sociales* Vol. XXXVI (1984), No. 1, 41-60.
- Bruner, J.S. (1975): "The ontogenesis of speech acts", en *Journal of Child Language* 2, 1-19.
- Cazden, Courtney & Robert Carrasco et al. (1980): "The contribution of ethnographic research to bicultural bilingual education", en ALATIS, J. (ed.) (1980): *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980*, Washington D.C.: Georgetown University Press, 64-80.
- Chomsky, Noam (1981): *Reflexiones acerca del lenguaje*, Trillas México.
- Corder, S. Pit (1980): "Second Language acquisition and the teaching of grammar", en *BAAL NEWSLETTER* 10, 1980, 1-12.
- Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1940): *Memoria de la primera asamblea de Filólogos y Lingüistas*, México: Antigua imprenta de Murquía.
- Diebold, A. R. (1964): "Incipient bilingualism", en Hymes, Dell (ed.) (1964): *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*, N. York, 495-508.
- Dulay, Heid & Mariana Burt (1974): "Natural sequences in child second language acquisition", en *Language learning* 23, 27-53.
- Félix, Sacha (ed.) (1980): *Second language development*, Tübingen: Narr.
- Fishman, Joshua et al. (1968): *Bilingualism in the Barrio*, Washington D. C.: Office of Education.
- Fishman, Joshua (1966): *Language Loyalty in the United States: The maintenance and perpetuation of non-english mother tongues by American ethnic and religious groups*, Janua Linguarum, The Hague.
- Giles R. St. Clair (1979) (eds.): *Language and social psychology*, Oxford: Basil Blackwell.
- Hamel, Rainer (1982): "Constitución y análisis de la interacción verbal", en *Estudios de lingüística aplicada* año 1, No. 2, 31-80.

- Hamel, R. & H. Muñoz (1984): "Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí", en HAMEL & LASTRA DE SUAREZ & MUÑOZ (eds.) *Sociolingüística latinoamericana*, UNAM: México (en prensa).
- Hamel, R. & H. Muñoz & Leticia Villaseñor (eds.) (1984): *Sociolingüística en México*, Universidad Autónoma Metropolitana: México (en dictamén).
- Hamel, R. & Muñoz (1985): "La adquisición del español oral en escuelas bilingües biculturales. Análisis de la aplicación del *Manual para la enseñanza oral del español de hablantes de lenguas indígenas*", CIIS: México (pre-proyecto).
- Hamel, Rainer (1981): "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas bilingües", en estudios de lingüística aplicada, No. especial, 37-104.
- Hatch, Evelyn (1978): *Second language acquisition*, Rowley, Mass: Newbury House.
- (1980): "Second language acquisition -avoiding the question" en FELIX, S. *Second language development. Trends and issues*, Narr: Tübingen.
- Hernández Gabriel (1979): "De la educación tradicional a la educación bilingüe-bicultural", en AMPIBAC (1979).
- Hymes, Dell (1980) *Language in education ethnolinguistics essays*, Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Instituto Nacional para la Educación de Adultos (1983): *Modelo metodológico de educación integral para adultos indígenas* (3a versión), Dirección Técnica, México (MS).
- Johnson, K.: *Notional syllabuses and communicative language teaching*, Pergament (Trad. de A.M. Shaw. CELE-UNAM, México, 1982, cap. 6).
- King, Linda, "Lenguaje, cultura y alfabetización: reflexiones en torno a la alfabetización a grupos indígenas", en *Revista Educación de adultos* 2, No. 3 (1984), 6-16.
- Krashen, Stephen (1976): "Formal and informal linguistics environment in language learning and language acquisition", en Hymes (1980).
- Krashen, Stephen, : "The input hypothesis", en Alatis, James (ed.), *Georgetown university round table in languages and linguistics 1980*, Washington, D.C.: Georgetown university Press, 1980, 168-180.
- Labov, William (1966): *The social stratification of english in New York city*, Washington: Center Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistics patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lafont, Robert (1979): "Productivité culturelle et domination linguistique", en *Lengas* 6: 1-21.
- Mackey, W.F. (1962): "The description of bilingualism", *Canad. J. Ling.* 7, 51-85.
- Miklos, Tomás, "Reflexiones en torno a la alfabetización". Coloquio sobre sistemas de escritura y alfabetización México AMLA, 1985, (ms.).
- Munby, John, *Communicative syllabus design*, Cambridge University Press, 1987.
- Muñoz C. Héctor, "Vicisitudes del trabajo sobre la cultura: una alfabetización experimental en mazahua y español", en *Primer encuentro de estudios sobre la región mazahua*, Toluca, 19-86 (ms.).
- Malcom, Ian (1979): "The West Australian Aboriginal child and classroom interaction": A sociolinguistics approach". en *Journal of Pragmatics* 3, 3/4, 105320.
- McLaughlin, Barry (1978): *Second language acquisition in childhood*, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ninyoles, Rafael, *Idioma y poder social*, Madrid: Tecnos, 1980.
- Philips, Susan (1980): "Functions of language in the classroom", en Cazden R, Vera Hynes (eds.) (1980): *Child language and education*.
- Schaff, Adam, *Ensayos sobre filosofía del lenguaje*, Barcelona: Ariel, 1973.
- SEP (1979a): *Educación para todos*, México.
- SEP (1979b): *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, México D.F.
- Show, C. & C. Ferguson (eds.) (1977): *Talking to children language, input and acquisition*, Cambridge University Press.
- Swadesh, Mauricio (1973): *Juegos para aprender el español*, México D.F.: SEP/INI.
- Vallverdu, Francesc (1980): *El fet lingüístic coma fet social*, Barcelona: Edicions 62 s/a.
- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in contact*, The Hague, Paris: Mouton.
- Wode, Henning (1981): *Learning a second language I. An Integrated view of language acquisition*, Tübingen: Narr.

## CONSERVANDO LA LENGUA MADRE EN LOS NIÑOS QUE HABLAN UN IDIOMA DIFERENTE AL IDIOMA PREDOMINANTE: ALGUNOS CONCEPTOS ERRONEOS

Jim Cummins

Los padres de los niños que hablan un idioma diferente al idioma predominante frecuentemente tratan de usar el inglés para comunicarse con sus niños en casa porque *creen que si usan su propio idioma sus niños pueden confundirse y sus posibilidades de tener éxito en la escuela pueden disminuir*. Los maestros a veces confirman este temor al bilingüismo aconsejando a los padres que les hablen inglés a sus niños lo más posible en casa para que aprendan a hablarlo correctamente. De la misma forma, algunos maestros y padres han expresado dudas sobre programas tales como el Programa de Idiomas Heredados de Ontario, cuya meta es ayudar a los niños cuyo idioma primario es otro que el predominante a mantener y a desarrollar su idioma primario. *Ellos consideran que la promoción del idioma primario puede entorpecer sus esfuerzos para que sus niños aprendan inglés*.

Estas creencias sobre los efectos negativos del uso del idioma primario en la casa y en la escuela, se basan en errores con respecto al papel principal del idioma en el desarrollo educacional de los niños o a las formas específicas en que el bilingüismo afecta este desarrollo. *Los resultados de estudios recientes hechos en varias partes del mundo muestran claramente que la mantención y el uso del idioma primario como medio de instrucción durante la mayor parte del día en la escuela, no tiene ningún efecto negativo en el desarrollo del segundo idioma y que en muchos casos tiene efectos muy positivos*. (Cummins, 1979; Cummins y Mulcahy, 1978; Ewanyshyn, 1978; Hanson, 1979; Hebert y otros, 1975; Lamont y otros, 1978; Rosier y Farella, 1976). Antes de considerar algunos de estos estu-

dios, vale la pena analizar cómo aparecieron estos errores sobre el bilingüismo y sobre la mantención de la lengua madre.

### *El mito de las desventajas del bilingüismo*

*La imagen del bilingüismo como una fuerza negativa en el desarrollo de los niños fue muy común en la primera parte de este siglo, cuando la mayoría de maestros de niños que hablaban el idioma distinto al predominante consideraron el bilingüismo casi como una enfermedad la cual no sólo causaba confusión en los niños sino que también les impedía llegar a ser "buenos Americanos" o "buenos Canadienses". Por lo tanto, consideraron que para enseñar el idioma de la escuela debían erradicar el bilingüismo. Frecuentemente se castigaba a los niños por hablar su idioma primario en la escuela y se les hacía sentir vergüenza de su propio idioma y cultura. No es de sorprenderse que los estudios llevados a cabo en esa época (ver Darcy, 1953) demuestren que el rendimiento de los niños bilingües era muy bajo y muchos parecían no tener identificación. A los niños se les hacía sentir que era necesario rechazar la cultura de su casa para poder integrarse a la cultura mayoritaria y frecuentemente les era imposible identificarse totalmente con ninguno de los dos grupos culturales.*

Sin embargo, en vez de considerar la posibilidad de que la causa del poco éxito de estos niños fuera el trato que se les daba, los maestros, investigadores y administradores culpaban al bilingüismo. La interpretación de los resultados de los estudios fue que en nuestro cerebro hay una capacidad o espacio limitado para idiomas; por lo tanto si dividimos tal espacio entre dos idiomas, ninguno se desarrollará como es debido y el estudiante se confundirá. Los resultados de estudios y evaluaciones hechas recientemente a programas que promueven el uso del idioma primario han demostrado claramente que *el bajo rendimiento académico de muchos niños bilingües no era causado por el bilingüismo sino por los esfuerzos de la escuela para eliminar el bilingüismo. Estos resultados demuestran claramente que el bilingüismo puede tener un efecto positivo en los estudiantes cuando la escuela promueve el uso de su idioma primario.*

### *Desarrollo de la lengua madre como una fuerza positiva: resultados de los estudios*

Los efectos positivos del bilingüismo y el desarrollo del idioma primario en el progreso académico de los niños que hablan un idioma distinto al predominante puede olustrarse por medio de evaluaciones longitudinales de los programas en los cuales se usó el idioma primario como el medio principal de instrucción en la escuela primaria.

1. *Estudio del Programa Francés de Manitoba.* En un estudio a gran escala llevado a cabo por Herbert y otros (1975) de los estudiantes de los grados tercero, sexto y noveno de Manitoba cuyo idioma primario era el francés y quienes estaban recibiendo instrucción en francés, se demostró que el uso del francés como medio de instrucción no tenía ninguna relación con el rendimiento de los niños en inglés. En otras palabras, *el rendimiento de los niños de habla francesa que recibían un 80 por ciento de la instrucción en francés y un 20 por ciento de la instrucción en inglés era el mismo que el de los estudiantes que recibían un 80 por ciento de la instrucción en inglés y un 20 por ciento en francés.* Sin embargo, la cantidad de instrucción que se ofrecía en francés se relacionaba en forma positiva al rendimiento de los estudiantes en francés. En otras palabras, *los estudiantes perfeccionaban el francés sin sacrificar el progreso en inglés.*
2. *Estudio del Programa de Navajo de Rock Point.* Antes de que se empezara el programa bilingüe en 1971, los niños estaban atrasados dos años con respecto a las normas de lectura estipuladas por el gobierno de los Estados Unidos al terminar el sexto año, a pesar de que les ofrecía instrucción intensiva en inglés como segundo idioma. En el programa bilingüe se usó Navajo como el medio principal de instrucción desde Kindergarten hasta el segundo grado y desde el segundo grado en adelante se usó solamente el 25 por ciento del tiempo. Las clases de lectura en inglés se postergaron hasta que el estudiante podía leer bien en Navajo (a mediados del segundo grado). Al final del sexto grado, *el rendimiento de lectura en inglés de los estudiantes del programa bilingüe era un poco más alto que el estipulado en las normas del gobierno de los Estados Unidos a pesar de que los niños recibían mucho menos instrucción en inglés que antes* (Rosier y Farella, 1976).
3. *Programa Sodertälje para Inmigrantes Finlandeses en Suecia.* Los resultados de esta evaluación son muy similares a los de la evaluación del Programa de Navajo de Rock Point. *El rendimiento de los niños finlandeses que asistían a programas en que sólo se usaba sueco, era más bajo en finlandés que el del 90 por ciento de los niños de un nivel socioeconómico equivalente en Finlandia y peor en sueco que el del 90 por ciento de los niños suecos* (Skutnabb-Kangas y Toukomaa, 1976). *En el programa Sodertälje, sin embargo, al comienzo se usó el finlandés como medio principal de instrucción y se continuó el uso del finlandés por toda la temporada de la enseñanza primaria. Al llegar*

al sexto grado, el rendimiento de los estudiantes en este programa en ambos idiomas, finlandés y sueco, era más o menos equivalente al de los niños que hablan sueco en Finlandia, lo que demuestra un progreso considerable cuando se compara con el rendimiento de estos estudiantes en programas en que sólo se usa sueco (Hanson, 1979).

4. *Programa Bilingüe Ucranio—Inglés en Edmonton.* Este programa financiado por el Gobierno de Alberta, ha existido en ocho escuelas primarias de Edmonton desde el año 1972. En 1978–79 había 697 estudiantes inscritos entre Kindergarten hasta el grado quinto. El ucranio se usó como medio de instrucción durante el 50 por ciento del día escolar a través de la escuela primaria. *Solamente el 15 por ciento de los estudiantes hablaban bien ucranio al entrar al programa.* En un estudio llevado a cabo con estudiantes de los grados primero y tercero (Cummins y Mulcahy, 1978), *se demostró que los estudiantes que hablaban ucranio relativamente bien porque sus padres lo usaban en la casa, estaban mejor capacitados para detectar las ambigüedades en la formación de frases en inglés que los estudiantes que hablaban solamente inglés y que no participaban en el programa, o que los estudiantes del programa en cuyas casas se usaba el inglés en forma predominante.* En las evaluaciones del programa no se ha demostrado ningún efecto perjudicial en el aprendizaje del inglés o de otras materias (Ewanyshyn, 1979; Lamont y otros, 1978). *En efecto, al terminar el grado quinto los niños que participaban en el programa estaban más avanzados que otros grupos en comprensión de lecturas en inglés (Ewanyshyn, 1979; Lamont y otros, 1979).*

En resumen, los resultados de los estudios llevados a cabo en Canadá y en otros lugares demuestran que el idioma de los niños que hablan un idioma diferente al idioma predominante puede enseñarse en la escuela sin disminuir o interferir con el desarrollo en la competencia en el idioma predominante.

Además de las cuatro evaluaciones descritas anteriormente, hay muchos otros estudios que sugieren que los niños bilingües que desarrollan los dos idiomas tienen ventajas intelectuales y académicas sobre los estudiantes que sólo hablan un idioma (ver los estudios de Cummins, 1978, 1979). Hasta ahora, los temores de algunos padres y maestros sobre programas tales como el Programa de Idiomas Heredados no tienen ningún fundamento. Sería más lógico que tales dudas o temores se dirigieran al poco tiempo que se dedica a la enseñanza del idioma primario (dos horas y media a la semana).

## *Desarrollo de la lengua materna en la casa*

Hay dos razones principales por las cuales el idioma primario de los niños puede promoverse en la escuela sin interferir con el desarrollo del idioma predominante: (1) los niños tienen muchas oportunidades de escuchar el idioma predominante en su medio ambiente, por ejemplo, en la radio y en la televisión; y (2) el desarrollo de conceptos lingüísticos desempeña un papel principal en el desarrollo intelectual y académico de los niños y una vez que estos conceptos se han desarrollado en el idioma primario pueden transferirse fácilmente al idioma predominante (ver Cummins, 1979; Swain, 1979). Este principio se aplica igualmente al uso del idioma primario en la casa como en la escuela. El reconocimiento de este principio tiene importantes aplicaciones sobre cuál idioma deben usar los padres con sus niños en la casa.

Muchos estudios han demostrado que la forma en que se comunican los adultos con los niños es importante para el futuro éxito académico de los niños. Por ejemplo, un estudio longitudinal conducido recientemente en Inglaterra (Wells, 1979) demostró que la proporción en que los estudiantes desarrollan un idioma tiene gran relación con la calidad de conversación que tienen con los adultos y que los conocimientos de lenguaje que tienen los niños al entrar a la escuela se relaciona directamente con el nivel de conocimientos de lectura que adquieren en la escuela.

Dada la importancia de la calidad de la comunicación padre-hijo en casa y el hecho de que los conceptos desarrollados en el idioma primario pueden transferirse fácilmente al idioma secundario, es evidente que el consejo que los maestros puedan dar a los padres de usar el inglés en la casa pueden tener resultados desastrosos. En muchos casos, los padres no hablan bien el inglés o lo mezclan con el idioma primario y dedican menos tiempo a conversar con sus niños porque no se sienten cómodos usando el inglés. Si los padres de los niños que hablan un idioma distinto al predominante desean que sus niños lleguen a ser bilingües, deberían hacerlos practicar lo más posible el idioma primario en los años preescolares. Las actividades tales como cantar, jugar, contar cuentos o leer cuentos son muy importantes no sólo para desarrollar un alto nivel de competencia en el idioma primario, sino también para establecer una base sólida para aprender inglés y tener futuros éxitos académicos. Los padres deben darse cuenta de que el bilingüismo no se desarrolla automáticamente por el solo hecho de que el niño está expuesto a dos idiomas. El desarrollo completo de ambos idiomas en un ambiente en el que el idioma propio es otro que el predominante, requiere que los padres planeen deliberadamente formas de promover el idioma primario tanto dentro como fuera de la casa. Al considerar las formas de promover el desarrollo del idioma primario, los padres deben estar concientes de que esto se puede lograr sin afectar el



desarrollo del idioma secundario y de que hay importantes evidencias de que el bilingüismo puede beneficiar el progreso académico e intelectual de sus niños.

**Versión en Español**

**Gentileza**

**Oficina de Educación Bilingüe Bicultural**

**State Department of Education**

**Sacramento, California 98814**

## EL IDIOMA EN EL PROCESO DE ASIMILACION CULTURAL Y LA INCORPORACION ESTRUCTURAL DE MINORIAS LINGUISTICAS \*

Tove Skutnabb—Kangas

**E**l principal objeto de este artículo es analizar el semilingüismo como un concepto sociolingüístico y tratar de mostrar que funciona como variable de mediación cuando la sociedad reproduce la estructura de clase y, a la vez, la estructura vocacional de minorías oprimidas. El grupo minoritario que voy a describir aquí es el grupo de niños finlandeses inmigrantes a Suecia, pero creo que los mismos tipos de fenómenos pueden suceder en los casos de otras minorías étnicas y lingüísticas. El artículo se basa en un informe escrito para la UNESCO (Skutnabb—Kangas y Toukoma 1976 y Toukoma y Skutnabb—Kangas 1977).

Tal vez no siempre se ha entendido que los factores negativos asociados con una política de asimilación son en realidad resultado directo de dicha asimilación forzada. En lugar de una pacífica y amplia integración de las minorías, han surgido conflictos, resistencia y, especialmente

\* Este artículo apareció originalmente en el volumen *Dialectology and Sociolinguistics: Essays in Honor of Karl—Hampus Dahlstedt* (Dialectología y sociolingüística: Ensayos en honor de Karl—Hampus Dahlstedt), publicado en Suecia en 1977. Se reproduce ligeramente modificado, con el permiso del autor. Se puede reproducir esta publicación en su integridad o en parte, siempre que tal reproducción esté dentro del interés de mejorar la educación, a condición que se mencione la fuente y el autor.

National Clearinghouse for Bilingual Education  
Centro Nacional de Información para la Educación Bilingüe)  
1300 Wilson Boulevard  
Suite B—2 11  
Rosslyn, Virginia 22209  
E.E.UU. de N.A.

en los últimos años, un poderoso movimiento de minorías en todo el mundo. Empezamos a ver más y más claramente que, por ejemplo, los grandes problemas educacionales, sociológicos y sociales de los niños provenientes de minorías NO son un defecto inherente al status del grupo étnico de los niños, sino que son en mayor o menor grado causados por la política de asimilación forzada, sin que interese si se trata de una política deliberada o no intencional por parte de la mayoría (Ofstad 1971:129).

El hecho de que el "crisol fundidor de razas y culturas" (en inglés, "melting pot") haya terminado con frecuencia en "crisol no fundidor de razas y culturas" (Brown 1970); Glazer y Moynihan 1963) puede ser analizado dentro del marco de referencias de la teoría del conflicto: Ver si la sociedad de mayoría dominante y la minoría (nativos o inmigrantes) están de acuerdo o no en lo referente a los objetivos colectivos de la minoría. Cuando hablamos de asimilación es de gran valor distinguir las diferencias existentes entre dos grandes aspectos, el cultural y el económico-estructural. Ciertos grupos de inmigrantes y de minorías pueden desear asimilarse culturalmente en la sociedad en que viven, dejar sus características culturales distintivas, su lenguaje y religión, pero en general las minorías no desean la asimilación cultural. Por otra parte, la mayoría de los grupos desean acceso a los bienes y servicios, a los privilegios institucionales de la sociedad en que viven (Paulson 1975:14). En particular, si la incorporación estructural se define en términos de igualdad en lo que respecta a la seguridad social, vida económica, participación política y oportunidades de buena educación para los niños, la mayor parte de las minorías desea la incorporación estructural.

La mayoría y la minoría pueden estar de acuerdo o disentir en torno a los objetivos colectivos de la minoría (Schermerhorn 1970). La Tabla No. 1 muestra las diferentes alternativas con acuerdo o desacuerdo de minoría subordinada en lo referente a los objetivos de la minoría. Si el grupo desea asimilación cultural o incorporación estructural para la minoría, eso se marca con más (+); si no la desea, se marca con menos (-). Esto nos da 16 alternativas posibles (ver Tabla 1).

Sin embargo, un proceso histórico largo y dinámico precede usualmente a un modelo de consenso como el Caso 9, que es el modelo Sueco oficial.

La tendencia en los diferentes grupos de minoría y mayoría varía considerablemente y puede incluir una amplia escala de etapas. Por ejemplo, una secuencia "típica" de desarrollo puede muy bien ser como se indica en seguida.



FASE No. 5. — La mayoría y la minoría se ponen de acuerdo en lo referente al pluralismo cultural y al derecho de las mismas oportunidades sociales, de educación y económicas y de participación política. Situación de consenso (Caso 9).

Si comparamos las actitudes suecas oficiales tal como se las representa en documentos de política de inmigrantes (SOU 1974:69; Utbildningsdepartementet Ds U 1975:13; Lgr 69, Supplement 1974; etc.) donde el lema es "igualdad, libertad de escoger, convivencia social," con los propios deseos de los inmigrantes (Unión Nacional de Asociaciones Filandesas de Suecia, Programa Política Social y Cultural 1972; Jaakkola 1973; Kuusela 1974; Toukomaa 1973; etc) uno puede llevarse la impresión que hay consenso en Suecia, es decir que la mayoría y la minoría están más o menos de acuerdo acerca del objetivo, el pluralismo cultural y la incorporación estructural (Caso 9). Los objetivos oficiales de la política sueca de inmigración brindan, en muchos aspectos, un ejemplo internacional. Como trataré de mostrar posteriormente, la situación real es, sin embargo, más como la del Caso 8, una situación de conflicto.

Para poder analizar hasta qué punto llega el objetivo del Caso 9 en beneficio de los finlandeses que viven en Suecia, debemos ver primero qué rol desempeñan ambos idiomas, el idioma de la mayoría (idioma oficial, en este caso el sueco) y la lengua materna de la minoría (en este caso el finlandés) en la ejecución de los objetivos colectivos.

Para conservar su cultura, los representantes de la minoría deben conocer verdaderamente bien su lengua materna. Una cultura distintiva está íntimamente ligada a la tradición de la minoría, la cual debe transmitirse a la nueva generación. Transmitirse la tradición cultural en un idioma ajeno es siempre más difícil, cuando no completamente imposible. La identidad étnica está también usualmente ligada al idioma. La mera aceptación de una tradición cultural es en sí un proceso creativo, pues cada generación cuando acepta el conocimiento, lo remodela al mismo tiempo. Pero para conservar una cultura tradicional, no basta mantener la vieja tradición existente; debe haber una renovación constante, una creación permanentemente activa de la nueva tradición. Aunque los componentes motores, auditivos y visuales son partes importantes de la cultura, nuestra cultura occidental es todavía mayormente verbal. Para la nueva creación verbal los miembros de la minoría necesitan un dominio de su lengua materna tan bueno como sea posible. Debería ser tarea de la escuela dar a los niños migrantes un dominio de su lengua materna tan bueno como el que lograrían en una escuela de su país natal. Los niños deberían también tener la oportunidad de regresar a su país natal, si así lo desean y para esto necesitan habilidades lingüísticas iguales a las de las normas del país natal.

Una educación adecuada es el prerrequisito para la incorporación estructural en la sociedad dominante, en un amplio frente. Para lograr una buena educación, el niño debe conocer bien el idioma en el que se le da enseñanza. El sistema educativo en nuestra manera occidental se basa principalmente en la mediación verbal de conocimientos y habilidades. Por ejemplo: en lugar de hacer o intentar en la práctica ciertos principios, los alumnos y profesores los describen y hablan acerca de ellos en la escuela. La validación de conceptos no es empírica, sino verbalmente mediada. La habilidad lingüística en el idioma en que se da la enseñanza (tal como esta habilidad se demuestra, por ejemplo, en las partes verbales de los tests de inteligencia) muestra una alta correlación con el rendimiento escolar. La educación superior exige dominio muy alto del idioma de la mayoría (en el cual se imparte la enseñanza), tan alto como el dominio de los niños de la mayoría con calificaciones para esta educación. Igualmente, la participación política exige buena habilidad lingüística en el idioma de la mayoría.

La escuela debería dar a los niños migrantes una habilidad lingüística en el idioma del país anfitrión que sea tan buena como la de los niños de la mayoría, de modo que los niños migrantes puedan ser incorporados estructuralmente en su nuevo país hasta donde lo permitan sus habilidades naturales.

Si los niños migrantes han de conseguir la meta de los migrantes — retención de su cultura, pero también incorporación estructural a la nueva sociedad — deben, entonces, ser capaces de aprender tanto su idioma nativo, L1, como el idioma extranjero, L2, este último tan bien como lo hacen los niños monolingües. Así deben volverse completamente bilingües en la medida en que esto sea posible. Como veremos, esta meta no ha sido alcanzada en beneficio de los finlandeses en Suecia en ninguno de los dos idiomas, aunque el bilingüismo es oficialmente el objetivo del sistema escolar. Esto se demuestra con los resultados del estudio del profesor Pertti Toukoma, que estudió cerca de 700 niños finlandeses de dos comunidades en Suecia (Tabla 2). En Olofström los niños no recibían enseñanza en su lengua materna ni siquiera como una asignatura. En Gothenburg algunos de los niños tenían el sueco como medio de enseñanza, pero estudiaban finlandés como asignatura dos horas a la semana, mientras otros niños asistían a clases preparatorias experimentales donde toda la enseñanza se daba en finlandés y el sueco se estudiaba como asignatura. Toukoma examinó a los niños tanto con tests de inteligencia no verbal como con tests en finlandés y en sueco. Los niños lograron puntajes promedio en los tests de inteligencia no verbal (Tabla 3).

En los tests en finlandés de vocabulario con figuras (Tasola; Tabla 3) los niños de Olofström, sin enseñanza en finlandés, tuvieron los más bajos puntajes, en tanto que los niños de las clases experimentales en idioma

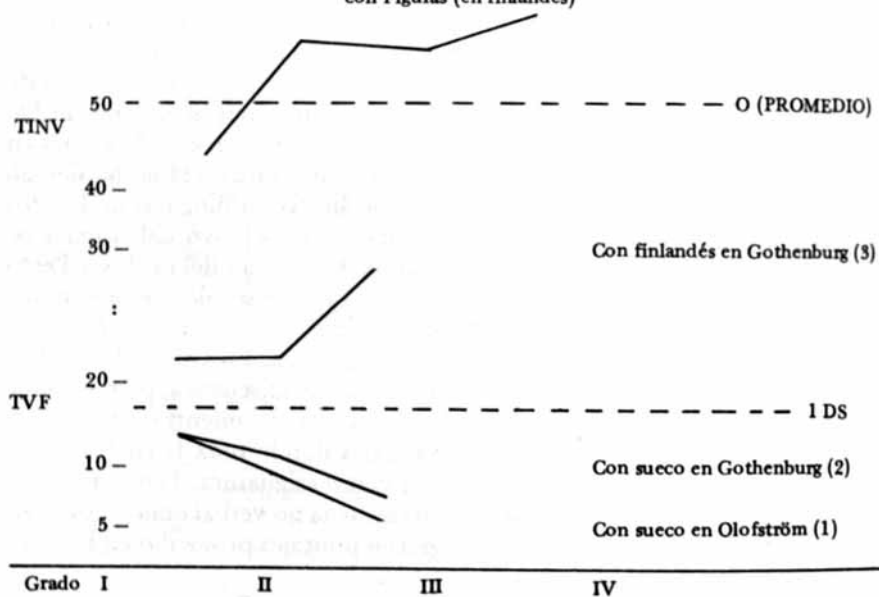
TABLA No. 2

Número de Alumnos

	GRADO							TOTAL
	I	II	III	IV	V	VI	VII-IX	
<i>OLOFSTRÖM</i> (1) Toda la enseñanza en <i>sueco</i>	60	48	42	34	46	43	78	351
<i>GOTHENBURG</i> (2) Enseñanza en <i>sueco</i> ; finlandés como asignatura	25	23	32	51	38	33	—	202
<i>GOTHENBURG</i> (3) Enseñanza en <i>finlandés</i> ; asignatura	46	58	30	—	—	—	—	134
								N = 687

TABLA No. 3

Test de Inteligencia No-Verbal y Test de Vocabulario  
con Figuras (en finlandés)



TINV: Test de Inteligencia No-Verbal  
TVF: Test de Vocabulario con Figuras  
DS: Desviación Standard

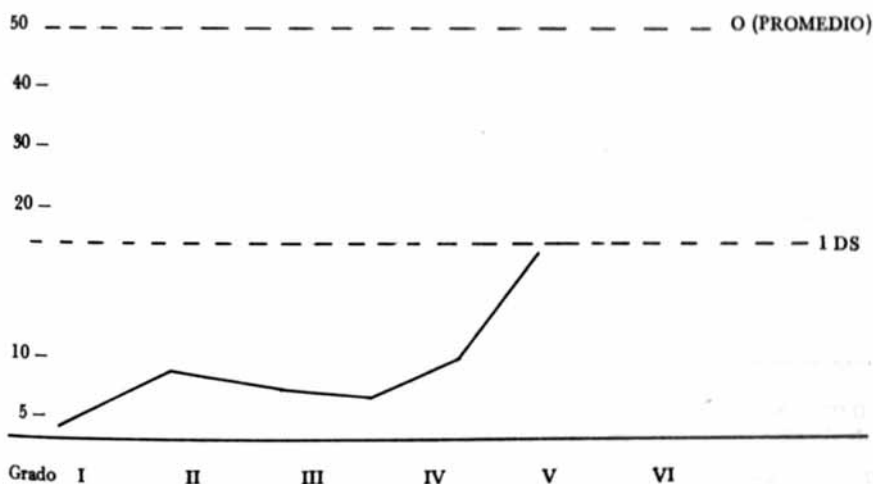
finlandés, de Gothenburg, tuvieron los más altos puntajes. Ambos grupos de tercer grado que recibieron enseñanza en sueco, en Olofström y Gothenburg, respondieron en un nivel por debajo del 90% de lo que rinden los niños finlandeses en Finlandia. Sin embargo, la clase experimental tampoco alcanzó el puntaje promedio de los niños finlandeses. Esto muestra que el finlandés que hablaban ya era deficiente cuando entraron a la escuela; un período preescolar en su lengua materna parece ser un prerrequisito necesario. El rendimiento en finlandés de todos los otros niños, aparte de los niños de la clase experimental de Gothenburg, fue tan pobre que uno sospecha que estos niños no conocen lo suficiente del idioma finlandés ni para conservar su idioma y cultura finlandeses en Suecia ni para poder retornar a Finlandia e ir allí a la escuela.

Si no nos preocupamos de las consecuencias que para la salud mental e identidad de los niños deriven de su incapacidad de participar plenamente en la vida hogareña y en la cultura de sus padres hablantes de finlandés, podríamos considerar que su olvido de finlandés no es catastrófico, con tal que los niños puedan aprender sueco lo suficientemente bien para que tengan éxito en el sistema escolar de Suecia y con ello incorporarse estructuralmente en la sociedad sueca. Pero este no fue el caso. El rendimiento de los niños fue más bajo todavía en sueco (Tabla 4).

Incluso en los tests en sueco, los niños de Olofström, quienes recibieron toda su enseñanza en sueco, alcanzaron los más bajos puntajes. Su

**TABLA No. 4**

**Test en sueco, Olofström**





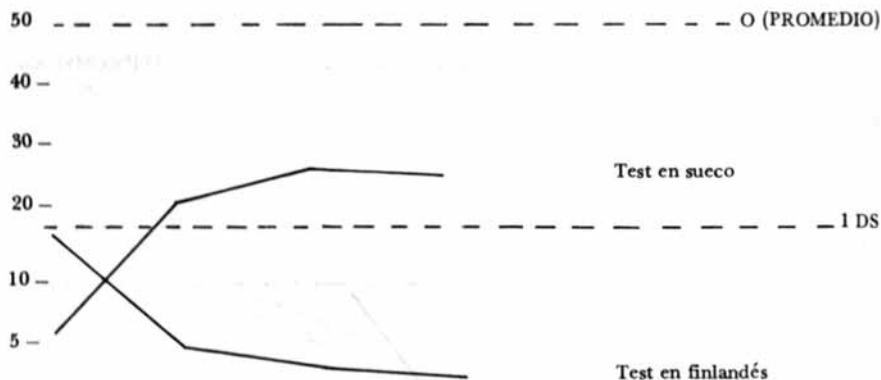
puntaje, comparado con los puntajes promedio de los niños suecos de la misma edad, fue inferior en más de una desviación standard. Sólo un 10% de los niños suecos tuvieron puntajes tan bajos como el promedio de los niños finlandeses de Olofström.

Por supuesto que el dominio del sueco guardaba relación con el tiempo de permanencia en Suecia. El tiempo promedio de permanencia en Suecia fue de aproximadamente cuatro años y medio. Se podría pensar que los niños alcanzarían el promedio sueco en unos pocos años. La Tabla 5 muestra los resultados totales de los tests en sueco y finlandés obtenidos por los niños de Olofström que habían permanecido más de siete años en Suecia. Incluso después de siete años de permanencia, no habían llegado a alcanzar la suficiencia promedio que los niños suecos tenían en el idioma sueco. Al mismo tiempo, habían olvidado su lengua materna con mayor rapidez de lo que habían aprendido sueco. Probablemente su dominio del sueco, y especialmente del finlandés, continuará siendo muy inferior al promedio sueco o finlandés. Y a este fenómeno, es decir, que los niños no dominaran ni el sueco ni el finlandés tan bien como los hablantes nativos, se le ha llamado semilingüismo doble.

Lo que esto significa para el rendimiento escolar es fácil anticipar, puesto que el lenguaje es todavía el medio más importante para apren-

TABLA No. 5

Niños de Familias con un Mínimo de Siete Años en Suecia



EDAD	7-8	9-10	11-12	13-15
N	21	20	24	16

N: Número

der en la escuela. El dominio del idioma en que se da la enseñanza muestra alta correlación con el rendimiento escolar. En la Tabla 6 podemos ver la tendencia general en el rendimiento escolar. En una escala de 1 a 5, el promedio para los niños suecos fue 3. Sólo en las asignaturas en que el idioma desempeñaba un papel mínimo, pudieron los niños finlandeses aproximarse al promedio.

Solamente el 58% de los niños inmigrantes, frente a casi un 90% de los niños suecos, ingresan al gimnasio sueco (escuela secundaria terminal) después de terminar la escuela comprensiva (primaria), y muy pocos de ellos eligen la ruta de los estudios teóricos que los prepararía para la educación universitaria. Esto significa que la mayor parte de los niños inmigrantes no recibe adecuada preparación vocacional. Se ven obligados a tomar la misma clase de trabajos que sus padres tienen ahora: trabajos pesados, sucios, peligrosos, desagradables y monótonos, indicadores de bajo

TABLA No. 6

RENDIMIENTO ESCOLAR, MEDIA (M) Y DESVIACION  
STANDARD (DS) EN OLOFSTROM.

ASIGNATURAS	GRADO III		GRADO IV		GRADO VII-IX	
	M	DS	M	DS	M	DS
Sueco	2.2	0.9	1.9	1.0	1.9	0.9
Matemáticos	2.4	0.8	2.3	0.9	2.8	1.1
Religión	2.5	0.9	—	—	—	—
Inglés	—	—	2.5	0.8	2.4	1.2
Ciencias Sociales	2.4	0.9	—	—	2.5	0.9
Geografía	—	—	—	—	2.5	0.9
Biología	—	—	—	—	2.4	0.8
Química	—	—	—	—	2.3	0.9
Física	—	—	—	—	2.4	0.8
Música	2.5	0.8	2.8	0.9	—	—
Manualidades	2.8	0.7	—	—	2.6	0.9
Dibujo	—	—	3.0	0.7	3.0	1.0
Educ. Física	3.0	0.8	3.0	1.0	2.9	1.0

status social (Widgren 1975:7). He aquí un breve resumen de lo que implican los resultados de los estudios de Toukomaa:

El deficiente dominio que los niños tienen de su lengua materna les impide recibir una buena educación, progresar en la vida laboral y toda. Esto conduce a problemas psicológicos y sociales, y también a la asimilación cultural forzada.

El deficiente dominio que los niños tienen de la lengua extranjera les impide recibir una buena educación, progresar en la vida laboral y tomar parte en la vida social, económica y política de la sociedad en forma amplia y en igualdad de condiciones que los nativos, es decir, les impide incorporarse estructuralmente. El hecho de que la mayoría y la minoría estén de acuerdo en los objetivos colectivos de la minoría no es, entonces, suficiente para que haya una verdadera igualdad de oportunidades educativas, siempre y cuando no se ejerza ninguna discriminación positiva en la práctica. Debería aceptarse el hecho real que el satisfacer las necesidades educativas de todos los niños en condiciones de igualdad no debe significar que se aplicarán los mismos métodos para todos.

¿Qué son entonces métodos diferentes para grupos diferentes? El estudio de Toukomaa no es único. De todo el mundo tenemos informes de niños de minorías que han recibido enseñanza en idioma ajeno y que como consecuencia de esto, han tenido rendimiento escolar deficiente. La mayor parte de los niños de estos estudios quienes alcanzaron un pobre rendimiento escolar ha recibido enseñanza en su L2, pero lo importante es que su lengua materna ha sido muy a menudo o totalmente prohibida en la escuela o estudiada sólo como materia, con frecuencia una materia con bajo status. Han tenido muy pocas oportunidades para convertir su lengua materna en un instrumento capaz de cumplir todas las funciones que un idioma básico debe cumplir en la sociedad moderna. Hay con frecuencia una correlación demostrada entre un elevado dominio de un idioma extranjero y un elevado dominio de la lengua materna. Y, a la inversa, hay buenas razones para creer que los niños que no llegan a dominar plenamente su lengua materna tienen grandes dificultades para aprender debidamente un L2. En el estudio de Toukomaa, los niños que mejor dominaban el finlandés también aprendieron mejor el sueco. La Tabla 7 muestra que los niños que habían iniciado sus estudios escolares en Finlandia en finlandés y que habían tenido la ocasión de desarrollar su finlandés como idioma de escuela, demostraron el más alto nivel de rendimiento en el test de comprensión auditiva del idioma sueco. Los niños instruidos en el idioma finlandés en Suecia aprendieron sueco mucho mejor que los niños que habían recibido toda su enseñanza en sueco. Según los resultados suecos, parece que a menos que los niños de la minoría tengan su lengua materna como medio de enseñanza, no llegarán a dominarla en el mismo grado que los hablantes nativos monolingües. Y si no desarrollan su lengua materna,

TABLA No. 7

COMPRESION AUDITIVA (DEL SUECO) Y EL IDIOMA DE LA ESCUELA A LA QUE SE ASISTIO POR PRIMERA VEZ

Nota en el Test (%)	GRUPO No. 1 Empezó estudios escolares en Suecia		GRUPO No. 2 Empezó estudios escolares en Finlandia Años de escuela en Finlandia antes de emigrar	
	Clases en Sueco/Clases en Finlandés		1 - 2	3 o Más
1 - 2 (-)	12	4	14	12
3	50	33	17	12
4 - 5 (+)	<u>38</u>	<u>63</u>	<u>69</u>	<u>76</u>
	100%	100%	100%	100%
	N = 82	49	29	17

tampoco aprenderán bien el L2, al menos no tan bien como los hablantes nativos de ese idioma, aun cuando sea el medio de enseñanza.

Pero también hay otros resultados de la enseñanza en un L2. De los famosos estudios de Wallace Lambert sobre Montreal o de los de Merrill Swain en Toronto, o de mi pequeño estudio sobre Finlandia, sabemos que al menos los niños de clase media, pero probablemente también en los de clase obrera, pueden llegar a ser bilingües y desenvolverse bien en la escuela aun si se les da enseñanza en idioma ajeno (Lambert y Tucker 1972; Gudino, Barik y Swain 1975; Skutnabb-Kangas 1975a, 1975b). Cuando comparamos los niños bilingües de los estudios de Lambert y otros estudios con los niños más o menos semilingües e inmigrantes del estudio de Toukomaa, notamos por lo menos tres importantes diferencias:

1. Los niños bilingües pertenecían a una mayoría lingüística de su país; los semilingües pertenecían a una minoría.
2. La lengua materna de los niños bilingües o tenía mayor prestigio que el idioma (que es un idioma de status elevado si se le compara con el francés), o al menos el mismo prestigio. Pienso que esto es un punto sumamente importante. Un idioma que no se usa como medio de enseñanza rara vez adquiere el mismo prestigio que los idiomas que se emplean en las escuelas. Si el grupo minoritario es económicamente oprimido —como lo es a menudo si se compara con el grupo mayoritario—, la lengua materna de los niños necesita un prestigio aún más público y general para que sea valorada y aprendida por los niños.

3. Los niños bilingües o los padres podían elegir libremente enseñanza en el L1 o en el L2. Si eligieron una escuela en que se enseñaba en L2, se suponía que su motivación era alta y que sus actitudes respecto a la integración eran positivas (Lambert et. al. 1970). Por lo general, las minorías no tienen opción de elegir; son obligadas a educarse en el idioma de la mayoría, aunque se den cuenta de que ello es una amenaza a su identidad étnica y lingüística.

El semilingüismo, entonces, según mi punto de vista, se produce en una situación en que coinciden muchos factores diferentes: Niños de una minoría, provenientes de hogares de clase obrera, son obligados a aceptar la enseñanza en el idioma de la clase media que para ellos es extranjero y de la mayoría; y su idioma tiene un prestigio bajo tanto en la sociedad como en la escuela. El mismo tipo de enseñanza (en un L2) para niños de clase media de un grupo lingüístico de mayoría, cuyo idioma tiene alto prestigio, no termina en semilingüismo sino en bilingüismo.

Así, el sistema educativo de los países occidentales industrializados contribuye a asegurar la continuidad del sistema de clases y la conservación de la estructura social de la sociedad. Puesto que el sistema funciona según las condiciones impuestas por la mayoría y la mayoría necesitará incluso en el futuro obreros de línea de montaje, el sistema educativo reproduce la estructura profesional y social existente del migrante, aun cuando su objetivo oficial sea dar a los niños migrantes las mismas oportunidades que tienen los niños del país anfitrión. Bajo ese respecto, es comprensible la función del semilingüismo de los niños migrantes como factor de transferencia e incremento de la desigualdad.

Entre los países que alegan dar igualdad de oportunidades en la educación, pocos han emprendido acción para democratizar la educación básica, incluyendo la fase preescolar (Perrenoud 1974). A pesar de declaraciones en ese sentido, no se están llevando a cabo las reformas necesarias para neutralizar los efectos de las desigualdades sociales del sistema escolar. La reforma, esto es, evitar el semilingüismo dando enseñanza en la lengua materna de los niños de la minoría, encuentra con frecuencia oposición y los opositores apelan a la falta de datos de investigación empírica. Antes de que se emprenda acción, los opositores exigen a menudo investigación experimental éticamente condenada o humanamente imposible. Puede que no se vean en años, o incluso en décadas, los resultados de las medidas que se tomen en el campo pedagógico. El hecho que las decisiones en torno a reformas sean diferidas hasta que estén disponibles tales datos "confiables" es una prueba de la falta de voluntad hacia la reforma, esto es, la falta de voluntad política.

Si no deseamos que surja una generación perdida de niños semilingües, no debemos esperar más descubrimientos de nueva investigación y experimentos. Es pedagógicamente correcto impartir a los niños migrantes y a

otros niños de minorías toda la enseñanza que se pueda sobre su lengua materna y en ella, a pesar de que no hayamos estudiado todavía en forma completa el fenómeno del semilingüismo. Con seguridad tal enseñanza no hará daño, pero no impartirla puede resultar fatal.

*Traducción al castellano de Marco Aurelio Ferrell R.*

## REFERENCIAS

- Brown, J. 1970. *Un-melting pot: An English town and its immigrants*. [Crisol no-fundidor: Un pueblo inglés y sus inmigrantes]. New York: Macmillan.
- Gaudino, Vicent A.; Henri C. Barik; and Merrill K. Swain. Bilingual education: French partial immersion classes at the senior elementary and secondary school levels in Canada. [La educación bilingüe: Clases de francés de inmersión parcial en el nivel básico avanzado y en el nivel secundario en Canadá]. Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Internacional de Lingüística Aplicada. Stuttgart, 1975.
- Glazer, N. y D. P. Moynihan, 1963. *Beyond the melting pot*. [Más allá del crisol]. Cambridge: M.I.T. Press.
- Jaakkola, Magdalena. 1973. The social networks of Finnish migrants: A case study in Vasteras. [Las redes sociales de los migrantes finlandeses: El caso de Vasteras.]. En *Migration research in Scandinavia*, compilado por Altti Majava. Migration Reports No. 4.117-124. Helsinki: Ministerio de Trabajo. División de Planificación.
- Kuusela, Jorma. 1974. Sex slags liv: ett försök till systematisk analys av invandrarnas anpassning. Del 1. Sociologiska institutionen vid Stockholms universitet.
- Lambert, W. E.; R. C. Gardner; R. Olton; y K. Tunstall. 1970. A study of the roles of attitudes and motivation in second-language learning. [Un estudio sobre el papel de las actitudes y la motivación en el aprendizaje de un segundo idioma]. En *Readings in the sociology of language*, compilado por Joshua A. Fishman. La Haya: Mouton. 473-491.
- Lambert, Wallace E., y G. Richard Tucker. 1972. *Bilingual education of children: The St. Lambert experimentt*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Lgr — Läroplan för grundskolan 69, Suplemento: Undervisning av invandrarbarn m. fl. 2. 1974. Estocolmo: Utbildningsförlaget.

- Ofstad, Harald. 1971. Identitet och minoritet. En *Identitet och minoritet*, compilado por David Schwarz. Estocolmo: Almqvist y Wiksell.
- Paulston, Christina Bratt. 1975. Ethnic relations and bilingual education: Accounting for contradictory data. [Relaciones étnicas y educación bilingüe: Explicando datos contradictorios]. Working Papers on Bilingualism. No. 6. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education. 144.
- Perrenoud, P. 1974. Compensatory education and perpetuation of social classes: Outline of a political sociology for the democratization of education. [Educación compensatoria y perpetuación de las clases sociales: Esbozo de una sociología política para la democratización de la educación]. Boletín Informativo No. 1 del Consejo de Europa. Centro de Documentación para la Educación en Europa. 66-76.
- Schermerhorn, R.A. 1970. Comparative ethnic relations. A framework for theory and research. [Relaciones étnicas comparativas. Un marco de referencia para teoría e investigación]. New York: Random House.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1975a. *Om tvåspråkighet och skolframgång*. Svenska Litteratursällskapet i Finland, Nämnd for samhällsforskning, Forskningsrapport nr 20. Abo.
- . 1975b. *Om tvåspråkighet och skolframgång hos en grupp yrkesskolelever*. Institutionen for nordisk filologi, Helsingfors Universitet. Licentiatavhandling, del 1. Manuscrito.
- Skutnabb-Kangas, Tove, y Pertti Toukomaa. 1976. Teaching migrant childrens mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. [Enseñanza de la lengua materna de niños migrantes y aprendizaje del idioma del país anfitrión en el contexto de la situación sociocultural de la familia migrante]. Helsinki: Comisión Nacional Finlandesa ante la UNESCO.
- SOU (Statens offentliga utredningar). 1974. 69, *Invandrarnas utredningen 3: Invadrarna och minoriteterna*. Estocolmo.
- Tasola, Olavi. 1968. Kikitestejä 7-10-vuotiailla. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Monistesarja No. 38. Jyväskylä.
- teollisuushydykskunnassa. Instituto de Sociología y Psicología Social, Universidad de Tampere, Informes de investigación No 1, 1973.
- Toukomaa, Pertti y Tove Skutnabb-Kangas. The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age. [La enseñanza intensiva de la lengua materna a niños migrantes de

- edad preescolar]. Departamento de Sociología y Psicología Social, Universidad de Tampere, Informes de Investigación No. 26, 1977.
- Utbildningsdepartementet Ds U 1975: 13. Förslag om åtgärder för invandrarbarnen i forskola och gymnasieskola. Estocolmo.
- Widgren, Jonas. 1975. Migration to Western Europe: The social situation of migrant workers and their families. [Migración a Europa Occidental: La situación social de los trabajadores migrantes y sus familias]. Oficina de las Naciones Unidas en Ginebra, División de Asuntos Sociales, Documento de Trabajo 11, UN/SOA/SEM/60/WP.2.

<sup>2</sup> Si el lector desea informarse de las investigaciones más recientes en este campo, deberá consultar dos documentos:

Skutnabb-Kangas, Tove. 1978. Semilingualism and the education of migrant children as a means of reproducing the caste of assembly line workers. [Semilingüismo y la educación de niños migrantes como medio de reproducir la casta de trabajadores de línea de montaje]. En *Papers from the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children*. [Documentos del primer simposio escandinavo-alemán, sobre el idioma de trabajadores inmigrantes y sus hijos], compilado por Norbert Dittmar, Hartmut Haberland, Tove Skutnabb-Kangas y Ulf Teleman. Roskilde, 19-23 marzo, ROLIG-papir 12, 1978, Roskilde Universitet senter, Lingvistgruppen.



## ELEMENTOS PARA UNA TEORIA DE LA REGULACION LINGUISTICA\*

Jean-Claude Corbeil

**L**a lengua es un hecho social. Eso se ha convenido siempre, ya sea para fundar la distinción saussuriana entre el sistema de comunicación (la lengua) y el instrumento de expresión privilegiado del individuo (el habla), o bien para describir las diferentes maneras características de un grupo o de un infragrupo de utilizar la lengua, lo mismo que las actitudes que se le relacionan; o, por último, para sostener que es "el uso" el que hace la lengua y no la voluntad o el capricho del individuo.

Por lo tanto, el carácter social de la lengua se establece especialmente a partir del concepto de uso; y no nos parece que a éste se le hayan sacado todas las consecuencias pues del uso, cada quien ha dicho su propia definición.

Nos proponemos pues reflexionar sobre ese objeto, situándonos en la perspectiva de la antropología cultural, es decir, considerando a la lengua como un hecho cultural entre otros y resituándola en una teoría global de la cultura. En esta óptica, la lengua es, en la práctica cotidiana, un comportamiento del ser humano, análogo a otros comportamientos sociales como vestirse (la moda), alimentarse (la cocina), constituirse en grupo familiar (el parentesco), conducirse por la relación con los otros (la moral), concebir su lugar en el universo (la metafísica y la religión). Desde este punto de vista, no hay diferencia de naturaleza entre la lengua, la cocina o la moda. En uno y otro caso, hay un individuo que hace alguna cosa —que habla, que come, que se viste—, que lo hace de una cierta ma-

\* Tomado de *La norme linguistique* editado por Edith Bedard y Jacques Maurais. Dirección general de publicaciones gubernamentales del Ministerio de Comunicaciones. Gobierno del Quebec. Quebec. 1983. Traducción para *Colección pedagógica* de Sergio Téllez Galván.

nera que le es personal; conformándose todo en una cierta manera de actuar propia del grupo al cual pertenece. En uno y otro caso igualmente, el comportamiento del individuo no es perfectamente espontáneo, ni totalmente libre: se sitúa al interior de un marco de referencia que a la vez facilita la conducta, porque no tiene así que ser inventada en cada momento, y salvaguarda del individuo, porque entonces él no provoca ninguna hostilidad de parte de otros miembros del grupo, pero al contrario, él es captado, integrado, estimado por ellos. Esta situación nos parece aceptable, para decirlo así, es evidente, cuando se discuten cosas concretas como el vestido o la cocina, y a veces cosas abstractas como la conducta en vida social: no vemos como molestia inaceptable ni como atentado a la libertad individual el hecho de seguir una moda o un régimen alimenticio. En el caso de la lengua, la idea de que los comportamientos lingüísticos individuales sean formados por el grupo no nos es familiar; esa idea crea cierto malestar y provoca asimismo cierta repulsión. Nosotros nos sentimos alcanzados por alguna cosa esencial que es la expresión de nosotros mismos, nos sentimos amenazados por la obligación al conformismo lingüístico. Somos, en lo que respecta a la lengua, muy sensibles a la paradoja de la libertad personal (el habla) y del condicionamiento social (la lengua), probablemente porque nuestros conocimientos en ese dominio son, o superficiales o muy fragmentarios. No sabemos muy bien, a fondo, de lo que se discute.

Nos proponemos explorar esta cuestión y reflexionar sobre los modos de control social de la lengua. Lo que nos interesa es comprender como el individuo es siempre forzado respecto a una cierta manera de actuar, en el caso de hablar. La misma interrogación va para los infragrupos en relación al grupo, por ejemplo para una región en relación a un país, o también para un grupo social en relación a la sociedad global. Se puede igualmente considerar de la misma manera las relaciones de los grupos con respecto del supragrupo, por ejemplo el francés del Québec en relación a la francofonía, o al árabe en Túnez en relación a la arabofonía. Por el momento, lo esencial de nuestro propósito tendrá como objeto las relaciones del individuo con los infragrupos y con el grupo al cual él pertenece y, por las circunstancias, las relaciones de los infragrupos en relación al grupo. Trataremos paralelamente dos conjuntos de temas, los temas culturales tomando como base a Linton (1959) y a los temas lingüísticos considerados como resultado de un comportamiento en sociedad y no en sí, es decir, abstraídos de su contexto social de producción y reducido a su sistema interno.

Nuestras reflexiones derivan de nuestra observación del funcionamiento de las instituciones en las sociedades de tradición escrita que han alcanzado un alto grado de organización. Creemos que pueden aplicarse, *mutatis mutandis*, a las sociedades de tradición oral, de las cuales nuestro

conocimiento es muy sumario para que podamos arriesgarnos a tener en cuenta.

Está dada cierta imprecisión en la terminología de la sociedad lingüística; creemos útil indicar brevemente aquella que vamos a utilizar en este artículo.

Por *grupo*, entendemos la sociedad global primaria en donde se inserta el individuo, por ejemplo la sociedad quebequense o la sociedad tunesina, que corresponde sensiblemente a la noción occidental de nación. A ese grupo corresponde una *cultura* y un *sociolecto*. En relación al grupo se sitúan los *infragrupos* constituidos por un conjunto más o menos considerable de individuos reunidos por las características comunes más o menos aleatorias o pertinentes como la edad, la profesión, el nivel socio-económico, el nivel de educación, la región que ellos habitan, etc. A los *infragrupos* corresponde una *infracultura* y un *infralecto*. (Es para evitar el término "sub-cultura", peligrosamente peyorativo, que utilizamos el prefijo *infra* en vez de *sub*). Desde otro punto de vista, el grupo puede formar parte de un *supragrupo*, dotado de un *supralecto* y de una *supracultura*, que permite distinguir bien, por ejemplo la cultura y el sociolecto quebequense de la supracultura y del supralecto francés, o discutir la doble relación de la cultura tunesina con la supracultura y el supralecto árabes o franceses. El conjunto así organizado (individuo-infragrupos grupo-supragrupo) constituye un continuum a la vez lingüístico y cultural formado por un núcleo (ese que hace que el francés sea el francés y no el árabe) y de modulaciones más o menos numerosas e importantes incorporadas sobre el núcleo. La tabla que sigue ilustra esta doble terminología.

Entendemos por *regulación lingüística* el fenómeno por el cual los comportamientos lingüísticos de cada miembro de un grupo o de un infragrupo dado se forman respecto a una cierta manera de actuar bajo la influencia de fuerzas sociales emanadas del grupo o de sus *infragrupos*. Ella provoca dos tipos de reacción, sea de mimetismo lingüístico (imitación del uso de un *infragrupo* o del grupo) bajo la influencia de la función integrativa de la lengua (Corbeil, 1980b:74 y ss.), sea respecto del uso de un *infragrupo* considerado como el mejor uso, aunque este no sea el del individuo mismo (Boudrealt, 1973: 123-207) bajo la influencia del principio de dominancia, que trataremos más adelante. Nos reservamos el término de *conurrencia lingüística* para designar el fenómeno por el cual dos o varias lenguas son utilizadas en un mismo territorio y provocan una dinámica de participación o de las funciones de la lengua, o de los diferentes tipos de comunicaciones institucionalizadas, o de (fidelidad entre los individuos, participaciones que pueden degenerar en conflictos. Existe cierta analogía entre regulación y conurrencia lingüísticas. Creemos útil distinguirlas a causa de su finalidad: la regulación lingüística bus-

*CODIGO*

*CORTE*

*CULTURA*

<b>Idiolecto</b>	<b>Individuo</b>	<b>Personalidad</b>
<b>Infralecto</b>	<b>Infragrupo</b>	<b>Infracultura</b>
<b>Sociolecto</b>	<b>Grupo</b>	<b>Cultura</b>
<b>Supralecto</b>	<b>Supragrupo</b>	<b>Supracultura</b>

Continuum lingüístico y/o cultural

[(núcleo) + (modulaciones)]

ca la coexistencia y la compatibilidad de los infralectos para permitir la más amplia intercomprensión de los miembros del grupo al interior del sociolecto; la concurrencia lingüística tiende siempre hacia el más grande unilingüismo posible, en hacer predominar una lengua sobre las otras. Cuando un infralecto está muy lejos del sociolecto, se encuentran los fenómenos de concurrencia lingüística, como se llegó en el caso de los dialectos franceses, o como se llega en el caso de los dialectos árabes en relación al árabe clásico.

El presente artículo se divide en tres grandes partes. Presentaremos el abordaje expuesto del segundo plano teórico, tomado de la antropología, y que nosotros tenemos la intención de aplicar a la lengua. Después, haremos el inventario de las fuerzas sociales de regulación lingüística, que estamos obligados a presentar una por una. En tercer lugar, se compensa esta impresión de estatismo intentando esbozar los principios dinámicos de la regulación lingüística. Podremos entonces examinar desde este punto de vista la noción de cualidad de la lengua.

Tuvimos la ocasión (Corbeil, 1980b: 81-90) de esbozar el segundo plano antropológico que inspira nuestras reflexiones sociolingüísticas. Retomaremos aquí algunos conceptos claves tratando de estimular la exploración de algunas de sus consecuencias.

El concepto más fundamental es el de la cultura, donde deriva la distinción entre modelo real y modelo construido y el análisis de la relación entre modelo real y modelo construido.

La cultura es "la configuración de los comportamientos aprendidos y de sus resultados, cuyos elementos componentes son compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad dada". (Linton, 1969: 33). Esta definición, muy sintética, tiene la ventaja sin embargo de implicar los rasgos pertinentes de la noción de cultura. Más recientemente, Hall (1979: 21) retoma los mismos elementos esenciales. Discute pues un conjunto organizado y no una colección de elementos disparatados: la cultura es el lugar donde cada elemento adquiere su significado. La cultura implica dos fenómenos, de los cuales la contrapartida es excluir de la noción los hechos automáticos como deglutir, digerir, respirar, o los hechos estrictamente individuales que forman la personalidad por una parte, el aprendizaje y su reverso, la transmisión, que son los dos aspectos de la *enculturación*, definida como el proceso de adquisición de la cultura del grupo donde se nace; por otra parte, la participación, de un número más o menos grande de personas de una misma manera de vivir, de pensar, de jugar, de hablar, eso que arraiga la cultura del grupo y explica que aquella es anterior y que ella subsiste a la duración de la existencia de cada individuo. En esta perspectiva, cada uno penetra al momento de su nacimiento en la corriente de una cultura, es sometido a la enculturación. Vive a su manera la cultura en su edad adulta, reaccionando a aque-

llo que la desagrada o no le conviene, aquello que le dispone a crear él mismo las novedades o adaptarse a las novedades de otros o a aquellos que vienen por otra parte, de alguna otra cultura con la cual él o su grupo entra en contacto; después el individuo muere y desaparece, dejando las huellas más o menos claras de su pasaje, más o menos integradas a su alrededor en la cultura. Aparece entonces claramente que la enculturación explica a la vez la conservación y la mutación de la cultura. Herkovits (1952: 32) dejó muy bien reducida esa paradoja: "El principio fundamental es claro: la enculturación del individuo en los primeros años de su vida es el principal mecanismo de la estabilidad cultural, mientras que actúa sobre los otros más maduros, el mismo proceso es un factor importante de cambio."

Por la enculturación, el individuo aprende e integra los modelos para cada uno de sus comportamientos, comprendidos sus comportamientos lingüísticos, es decir, que adquiere cierta concepción de la manera en que él ha de comportarse o actuar en el seno de su grupo o de los infragrupos con los cuales él tiene relación para integrarse o para hacerse aceptar.

Las cosas se complican cuando se pasa de la cultura vivida a la cultura descrita, en nuestro caso de la lengua vivida a la lengua descrita. Es importante recordar que ese paso se efectúa por mediación de una o de muchas personas que tienen como trabajo extraer del individual vivido los elementos estables o comunes en un grupo o en un infragrupo, en el momento de la observación (incluso si los datos pertenecen al pasado), haciendo luego una clasificación, una selección: la descripción exhaustiva de la cultura real, o de la lengua real, no será la de una sola persona; es imposible. Todo el problema epistemológico es eso, en ese paso de lo real a lo construido, es lo que nos conduce a distinguir dos tipos de modelo. El modelo real es "el área de variabilidad al interior del cual el comportamiento es juzgado aceptable y al exterior del cual él es juzgado raro y provoca reacciones diversas que se manifiestan ya sea por castigos, o por felicitaciones" (Corbeil, 1980b: 83). Para un mismo elemento de la cultura, la lengua por ejemplo, existe en tanto modelos reales que en los infragrupos en el grupo (el francés montrealense en relación al francés quebequense, por ejemplo) o de los grupos en el supragrupo (el francés quebequense o el belga en relación al francés francés o al francés "internacional"). Además, el mismo individuo participa de varios modelos reales según que su movilidad social y espacial le lleva a participar de varios infragrupos o grupos de un mismo supragrupo (por ejemplo, la evolución de un niño que crece en un barrio popular de Montreal, se convierte en ingeniero, trabaja en Montreal, para después tomar la dirección de un taller en Argelia). Cuando el lingüista se coloca en el punto de vista del individuo o del grupo, se encontrará siempre frente a un complejo de

modelos reales, frente a la variación de los comportamientos, lingüísticos en este caso. Su primera elección es, pues, o integrar la variación en su descripción o eliminarla. Donde la importancia de la noción de modelo construido produce para el investigador a continuación ciertas elecciones a la vez entre diversos métodos de análisis y entre los múltiples datos suministrados por la observación, lo que vamos a definir como "un área de menor superficie delimitada por el investigador en el sentido del modelo real siguiendo sus opciones teóricas y metodológicas". El modelo construido no coincide jamás y no puede coincidir jamás con el modelo real. O tiene por objetivo describir lo real, lo que le demandará entonces ser lo más fiel posible; o explica lo real sin valuar lo descrito, y se atiene entonces a lo que él simulaba bien, como cuando se trata las reglas de una gramática transformacional por computadora para verificar si, en las aplicaciones, la máquina produce las frases "correctas". De hecho, se encuentra aquí por segunda vez ante una variación, pero de otro orden, aquel de las divergencias entre los investigadores lingüistas.

El hecho de considerar la lengua en este sentido devuelve mucha vitalidad a las consideraciones que de otro modo parecerían caer por su propio peso.

La única cosa que es real, es el comportamiento lingüístico del individuo, del que la sola manifestación explícita, concreta, es la cadena sonora producida, pues una serie de sonidos se suceden en el tiempo y forman grupos más o menos complejos separados por respiraciones, pausas, interrupciones, silencios. Todo el resto, sobre todo el sentido y las reglas presiden al conjunto de los elementos, es implícito, oculto en la inteligencia y la memoria de los hablantes, fuera del alcance inmediato del receptor como del observador. En lingüística, lo real es siempre individual y siempre en situación, determinado por las coordenadas temporales, espaciales y sociales. En este carácter, se puede decir que la lengua no existe, ilo que hay. . . son individuos que hablan!

Esta ocurrencia atrae la atención sobre el hecho de que la lengua es un ente de razón, en un doble sentido. Como modelo real, ella es por la que el individuo se expresa y comunica con los miembros del grupo en donde se encuentra, conforme a los hábitos de ese grupo. En ese sentido, la lengua es un medio de integración social, un vector privilegiado del sentimiento de identidad cultural; en suma, la ocasión de afirmar o de negar, voluntariamente o a su pesar, su pertenencia a un grupo. Es más, es en este sentido de modelo real que la lengua se transmite y aprende y es compartida por los miembros del grupo, es pues un *elemento* de la cultura. La regulación lingüística no concierne, como es evidente, a un único sentido de la palabra lengua, la lengua en tanto que comportamiento. Como modelo construido, es decir, como resultado de la actividad del lingüista, ella es un producto de la cultura, entrando en la categoría de los

productos científicos, es pues una suma de los conocimientos sobre los cuales los miembros del grupo, o sea, los lingüistas, se entienden más o menos. Así aparece claramente que la lengua como modelo real no es sinónimo de la lengua como modelo construido. Los conceptos no son de mismo orden: el primero es del dominio de los fenómenos, el segundo de aquel de los conocimientos. La regulación lingüística, o la noción de calidad de la lengua, no se funda sobre una u otra teoría lingüística, ni es como medio para obtener una descripción del núcleo de la lengua-modelo real reteniendo los puntos comunes de todos los modelos construidos propuestos. Es más, solo es una aproximación, cuya validez depende del número y de la calidad de los modelos construidos disponibles. Examinaremos enseguida el papel que juegan los modelos construidos como factores de regulación lingüística.

Si la lengua-modelo real no se manifiesta más que a través de los comportamientos del individuo, ella preexiste y subsiste a cada individuo. Ella existe pues en sí y evoluciona según su propia dinámica interna, en la ocasión de los comportamientos de los usuarios. Regresamos así al fenómeno de enculturación: para el individuo, la lengua es un adelanto, una cosa aprendida en la infancia, un bien colectivo sobre el cual él ha tomado muy poco. Sin embargo, por la convergencia de cambios individuales la lengua puede evolucionar. La evolución lingüística está siempre en curso, si se considera a la lengua como comportamiento. Planteando la distinción entre sincronía y diacronía, Saussure se sitúa en el punto de vista de la descripción lingüística, en el punto de vista de la lengua como modelo construido; él reacciona a la empresa de los estudios históricos de su época y sobre todo funda una aproximación metodológica capaz de hacer aparecer el sistema disipado de la niebla de los detalles históricos. No niega la continuidad de la evolución, haciendo abstracción es como una firma su definición de la sincronía como un período de la relativa estabilidad entre dos estados del sistema (Saussure, 1962: 140). La distinción entre lengua y habla alcanza la misma preocupación: en su esencia, el habla y la lengua en tanto que comportamiento real, es pues una realización individual en donde se manifiesta la variación, entendiéndose que la lengua es el modelo construido, obtenido por la eliminación de los elementos variables en provecho de los elementos comunes del mayor número de hablantes. Si, como la hace Bayle (1973), uno se preocupa por observar la variación lingüística, uno está lógicamente obligado a colocarse en la perspectiva de la evolución continua, luego de rechazar la distinción sincrónica/diacronía, y de privilegiar una descripción del habla, es decir, de integrar los particularismos más que a eliminarlos. Pero, una parte, se beneficia hoy en día de los resultados de la lingüística estructural (cuando menos para ciertas lenguas europeas como el inglés o el francés, lo que no es el caso



para el árabe y todavía menos para las lenguas africanas); por otra parte, se llega, aquí también, a un modelo construido, en la misma relación a lo real que el modelo saussureano. La noción de calidad de la lengua nos parece depender de una lingüística del habla, así como de la variación, y no de una lingüística de la lengua-modelo construido.

A partir de estas observaciones, se ve mejor ahora cómo se toma el problema de la regulación lingüística. Si, por hipótesis, el comportamiento lingüístico del individuo está libre de toda coacción, dejándolo totalmente a sí mismo y las variaciones personales se adicionan y se consolidan al paso de los años, terminarían por romper la comunicación con los otros individuos: la comunidad lingüística estallar. La hipótesis nos parece inmediatamente absurda. Pero, si en lugar de aplicarse a un individuo, se le aplica a un grupo o a un infragrupo, ella adquiere todo su valor y explica la constitución de los criollos o aquellos dialectos romanos a partir del latín: el fenómeno de creollización o de dialectización supone un período suficientemente largo durante el cual la regulación lingüística ha sido inoperante al nivel del supragrupo y reducido a la necesidad de la intercomunicación de los individuos, al día, en el seno de grupos limitados y aislados.

Hay entonces gran interés por comprender el fenómeno de la regulación, porque explica cómo la variación y la uniformización lingüísticas pueden manifestarse al mismo tiempo y en el mismo grupo, sin que haya conflicto o contradicción, conclusión a la cual llega por su lado Fishman (1971: 70): "Both uniformisation and differentiation are found to go on simultaneously." Se ve ahora porqué nosotros nos arriesgamos aquí a formular los elementos de una teoría de la regulación lingüística. No hay que ver una oposición con los lingüistas que se interesan en la variación. Para nosotros, las dos cuestiones van juntas y exigen ambas una explicación que pueda tener en cuenta, al mismo tiempo, la una y la otra.

La principal fuerza de regulación lingüística es el aprendizaje de la lengua como parte integrante del proceso de enculturación, es decir la adquisición de la lengua como modelo real de comportamiento lingüístico. Hemos distinguido tres elementos: el aprendizaje primario o familiar, el aprendizaje secundario o escolar y el aprendizaje terciario o continuo.

En el curso del aprendizaje primario, el niño aprende abordando la lengua de su medio inmediato, la lengua de su familia, sobre todo por los contactos con su madre. Aprende una lengua esencialmente oral, de destino utilitario, un aprendizaje por mimetismo —el niño intenta reproducir las cadenas sonoras que él entiende— y por condicionamiento, donde la recompensa es la eficacia de la comunicación (obtener lo que él desea, por ejemplo) y el castigo, la no-comunicación, el fracaso de la expresión. Dependiendo de la edad, el niño amplía su campo de exploración ampliando sus experiencias lingüísticas: entra en contacto con su familia extensa

(abuelos, tíos, tías, primos y primas) y con los amigos de la casa; recorre su barrio y habla con la gente; por último, aprende a manipular ciertos instrumentos de comunicación de masas, sobre todo la radio y la televisión. Todos sus interlocutores no hablan exactamente de la misma manera, derivando una primera experiencia de la variación lingüística donde domina sin embargo el modelo de la familia y del barrio de infancia. El niño se construye así una gramática interior donde las reglas de profundidad le permiten a la vez expresarse (competencia de expresión) e interpretar los hechos de variación en los otros (competencia de reconocimiento). La parte de la reflexión o de la sistematización consciente es ahora muy reducida, por no decir inexistente: el proceso de adquisición de esta gramática de la infancia es del tipo de colocación de reflejos condicionados.

“Esa primera experiencia resulta tan eficaz que constituye la rutina del comportamiento cotidiano (...) sin sobrepasar el umbral de la consciencia” (Herskovits, 1952: 32). La competencia de expresión se ejerce en ese momento según el modelo lingüístico del medio inmediato, a veces con algunas tentativas de adaptarse a otro estilo para ciertos interlocutores. Se produce entonces un primer moldeamiento lingüístico, que puede llamarse *lengua materna*, si por ella se entiende no solamente el conocimiento del núcleo de un sistema lingüístico particular (el francés o el árabe, por ejemplo), sino sobre todo la manera de realizarla en cierto medio en una cierta época (el francés de un barrio de Montreal o el árabe de un barrio de Túnez o de Sfax). Es esencial observar que el primer aprendizaje llega al niño en una estrategia de la variación lingüística, de la que el resultado es la reproducción del modelo familiar (familia y barrio) y la capacidad de reconocer cierto número de divergencias que la competencia de reconocimiento. Recogemos aquí los argumentos de Bayle propios para legitimar la necesidad de una gramática que incluya la variación: “A child in an on-going process, is constantly revising his internalized grammar with every new encounter with systematic variation in the speech of others, and this is done in such a way as to create an underlying grammar which will generate all the variants that he must competently cope with (...). The result is that what the child produces gets more and more restricted to the exemplar of peers (unless he is isolated from them), while what he has in his understanding competence is constantly being enlarged” (Bayle, 1973: 23-24).

Después el niño es sometido a una forma cualquiera de instrucción, diferente de un país a otro. En nuestra época, en la mayor parte de las sociedades, eso se hace con la entrada del niño a la escuela en una edad que varía mucho según el sistema de enseñanza, sobre todo en lo que concierne a la escuela maternal (por ejemplo, a la edad de tres años, poco después de los dos, en Francia). El funcionamiento de la

escuela supone y privilegia la elección de un infralecto entre todos los que componen el tejido lingüístico del grupo sea como lengua de enseñanza (la lengua como materia de curso), eso es lo que se observa en todas las sociedades. La escuela quebequense favorece "el francés estándar quebequense" (Gagné, 1980: 85), la escuela Tunesina, el árabe clásico; la escuela francesa, el francés de la gente instruida de la región parisina; la escuela senegalés, el wolof tal como lo describe el CLAD (Centro de lingüística aplicada de Dakar); etc. La lengua enseñada adquiere así el prestigio de la *Escritura* y un estatus superior, ya que ella es confirmada e impuesta por el aparato pedagógico en detrimento de otras variantes. Para el niño, la entrada a la escuela es una verdadera revolución: accede a una forma escrita de su sociolecto, descubre el recorte lingüístico, sobre todo en lexemas y morfemas, aprende a reflexionar sobre el funcionamiento lingüístico como objeto en sí por la noción de regla y por el entrenamiento en el análisis, inicia una suerte de distanciamiento entre la lengua como comportamiento y la lengua como realidad exterior a sí como elemento de la cultura del grupo. Su experiencia de la variación lingüística se amplía con el contacto de la lengua de la escuela y con el de sus condiscípulos, que no provienen todos del mismo medio, sobre todo en el contexto de la escuela pública. Pero lo más importante es que la escuela le hace descubrir que todos los infralectos no son iguales, que existe una jerarquía que los sitúa a unos en relación con los otros; por último, que uno de ellos es el más importante, porque ese es el de la escuela, descrito en las gramáticas y los diccionarios e impuestos por los ejercicios y los exámenes. El niño debe resolver por sí mismo diversas desviaciones que él experimentará en las maneras de utilizar la lengua a su alrededor: entre el modelo familiar, el modelo propuesto por la enseñanza y el modelo realizado por sus profesores que puede muy bien no coincidir ni con el de la escuela, ni con el del niño; desvío entre la lengua de su medio y la lengua de la escuela en el caso del multilingüismo, cuando la lengua de la escuela no es la lengua del niño (escuela en francés para un niño no francófono, escuela en wolof para un niño serere, etc.). Los resultados del aprendizaje son de diversos órdenes: constitución de una conciencia lingüística por el aparato pedagógico que servirá de referencia para apreciar los comportamientos lingüísticos, tanto los suyos propios como los de otros; modificación de la gramática interior de la infancia, derivándose reglas más complejas y depuradas, un incremento de la competencia de expresión y, más todavía, de la competencia de reconocimiento; por último, consecuencia más importante, la manera en la que el niño o el adolescente reaccionará personalmente a la lengua de la escuela según que él haga su propio modelo, buscando un compromiso entre éste y su propio infralecto, o que él rechace integrar o que no consiga hacerlo, sin que se sepa realmente muchas de las cosas actuales sobre la parte

de la negativa o de la incapacidad de asimilar el modelo escolar en el fracaso de ciertos niños.

La escuela, tarde o temprano, desemboca sobre los inicios de la vida adulta, a lo largo de la cual el aprendizaje de la lengua se prosigue sin interrupción, pero viniendo a ser para la mayoría un aprendizaje más inconsciente que el de la escuela. La lengua entonces es sobre todo un modelo real de comportamiento, atravesado por momentos de reflexión o de duda en el curso de los cuales el adulto interroga las obras de descripción lingüística. El aprendizaje continuo de la lengua está directamente influenciado por el destino de cada individuo. Tres factores tendrán sobre este aprendizaje una influencia decisiva: primeramente, el tipo de actividad profesional del individuo, es decir, el o los roles que desempeñará en el seno del grupo; de dónde deriva su *estatus* en el grupo; por último, la *movilidad* del individuo que favorecerá más o menos sus contactos con los diversos infragrupos, con los otros grupos del supragrupo, con otros grupos lingüísticos. El aprendizaje continuo determinará el conocimiento que tiene el individuo de la variación lingüística en su propia lengua, la evolución de su propio modelo de comportamiento lingüístico, en función de este conocimiento lo mismo que en función de la evolución de su estatus en la sociedad; él determinará también la actitud que tendrá el individuo con respecto a su lengua en relación a las otras lenguas que conozca.

Para la elaboración de una teoría global de la regulación lingüística, tomamos del factor aprendizaje dos consecuencias principales.

En cada sociedad, entre todas las variantes de una lengua se elige una, la cual será la lengua por enseñar, la lengua descrita por el aparato pedagógico, con menos eficacia, la lengua de enseñanza, la lengua que deberá utilizar cada profesor en el curso de su enseñanza. Esta variante, se impondrá poco a poco como la norma, la lengua por excelencia. Pero es útil conservar en la memoria que en el origen, hay una elección y que esa elección ha sido la de un infragrupo o de una persona en el poder, a continuación de un debate más o menos intenso y más o menos democrático. Los ejemplos que se confirman esta tesis son numerosos. Así, cuando Jules Ferry instituye en Francia "la escuela gratuita, laica y obligatoria" durante la Tercera República, con un conjunto de textos que datan de marzo de 1881 justo hasta fines de 1883, no viene del espíritu de elegir otra cosa como lengua enseñada y lengua de enseñanza que la lengua "nacional", es decir la lengua de la Corte y de la *Ville* recuperada por la Revolución francesa (Brunot, 1967), en continuidad el edicto de Villers-Cotterets (1539) y en el espíritu de Vaugelas, confirman el rechazo de los dialectos o de las variantes del francés en Francia en esta época y le niega considerar las otras lenguas en uso sobre el territorio francés (el provenzal, el bretón, el vasco y el alsaciano), en nombre de la unidad

nacional. Más cerca de nosotros, se puede citar el debate en que toma parte la sociedad quebequense en cuanto a la norma del francés que debe favorecer el Ministerio de la Educación y la manera en que se saca cierto consenso con respecto al uso de las clases instruidas quebequenses, uso que se sitúa entre el uso popular y el uso parisino, pero que integra elementos propios del Quebec. Por último, se puede observar que la integración de las lenguas africanas en los sistemas de enseñanza supone para cada país y cada lengua el problema de la elección de un "estandar" como modelo por enseñar, que implica una descripción global de la lengua (núcleo + variantes) y la intervención de las autoridades en tanto que responsables de la elección. En el momento de la última mesa redonda de los centros de lingüística aplicada de Africa negra (Yaoundé, 1981), numerosas ponencias trataron esta cuestión.

Segunda consecuencia: al salir de la escuela, la evolución lingüística del adulto está en relación estrecha con los papeles que él desempeñará en la sociedad, principalmente con sus actividades profesionales. La función integrativa de la lengua entra en juego de nuevo, en edad adulta esta vez. Por su actividad profesional, cada individuo participa en el grupo que ejerce la misma ocupación que él, en donde una de las características es cierto modelo lingüístico. Estamos aquí ante la relación que existe entre estructura social y variación lingüística. Una práctica de la regulación lingüística implica necesariamente un tipo de organización social y política de la sociedad. El adulto puede evolucionar desde el punto de vista lingüístico en tres direcciones principales, nos parece. O bien, su actividad profesional confirma la variante lingüística de su infancia. Por ejemplo, el niño de un obrero puede volverse a su vez obrero y volver, después de su escolarización, a la variante lingüística de este infragrupo, perpetuándola en seguida por transmisión a sus propios niños. O bien, la actividad profesional pone al adulto en contacto regular con la variante del sistema escolar y de las comunicaciones institucionalizadas (cf. . . . aquí después) que permanecerá en su modelo personal y que él transmitirá a su vez, conforme a la tradición de su propia familia, o provocando en él y en sus niños una mutación cultural por cambio de fidelidad lingüística en relación a su variante de infancia. Por último, el adulto puede estar inducido a utilizar otra lengua diferente a su lengua materna, por ejemplo el inglés en lugar del francés, cuando él viaja al Canadá, o el francés en lugar de una lengua africana, como se observa en Africa negra en un gran número de profesiones. Si la elección de esta otra lengua se transmite a los niños, hay transferencia lingüística.

La segunda fuerza de regulación lingüística es la influencia del o de los modelos lingüísticos propios de las comunicaciones institucionalizadas.

Entendemos por comunicación institucionalizada el acto, lo

más frecuentemente anónimo o impersonal, por el cual una institución se comunica con las personas o con otras instituciones, para los fines de sus actividades. Por ejemplo, el Estado con los ciudadanos a través de una gran variedad de impresos administrativos; una sociedad comercial con sus empleados, sus clientes, o sus proveedores. Damos aquí al término "institución" su sentido más amplio de entidad que existe por una ley (personas morales o asociaciones); por un acuerdo internacional (la ONU, la CEE, por ejemplo); o por una constitución consuetudinaria o escrita, como en los Estados (Corbeil, 1980b: 79).

La tipología de las comunicaciones institucionalizadas varía según los géneros de sociedades y de organizaciones sociales. Como factores de regulación lingüística, identificamos actualmente las instituciones siguientes, donde las actitudes y los comportamientos lingüísticos tienen cierta influencia reguladora: el sistema de enseñanza, que hemos tratado precedentemente; la administración pública, por el prestigio que ella confiere a la variante que elige como la lengua de las leyes, reglamentos, directivas, de los impresos administrativos, de las comunicaciones escritas y habladas por los hombres políticos y los funcionarios; las instituciones económicas, comprendidas las industrias culturales (edición y difusión de libros, discos, películas, etc.) y los demás medios (periódicos, radio, televisión), que confieren una motivación socio-económica a la lengua o a la variante que utilizan y difunden; la literatura y las publicaciones científicas o técnicas, la primera constituida por la afirmación e ilustración de una o de muchas variantes en las relaciones complejas de complementariedad o de concurrencia (los "buenos" y los "malos" escritores), las segundas acuerdan cierto prestigio a la variante o a la lengua que da acceso a los conocimientos y al saber hacer. Por último, en ciertas circunstancias históricas, se puede agregar la religión a la lista. Así, es evidente que el Islam es un importante factor de conservadurismo lingüístico en lengua árabe por la afirmación del Corán (Siglo VII) como norma lingüística por excelencia; se puede así citar como ejemplo el hecho de que la religión católica favoreció la sobrevivencia del francés en América (Quebéc, Arcadia, en los Franco-Americanos) por la identificación del catolicismo al francés y del protestantismo al inglés: la religión determina entonces la pertenencia lingüística.

Las comunicaciones institucionalizadas ocasionan importantes consecuencias en la regulación lingüística.

Los grupos de poder (poder político, económico, administrativo y religioso) tienen la capacidad de elegir e imponer una lengua o una variante de una lengua como modelo a utilizar en sus propias comunicaciones. Cuando la elección de todos los órdenes de poder es identificada, la lengua o la variante de la lengua elegida se encuentra muy sólidamente sostenida y confirmada en el estatus de lengua oficial, relegando así a un

segundo plano las otras variantes o las otras lenguas. Pero se observa que las elecciones no son siempre las mismas y que una concurrencia se manifiesta entonces entre las lenguas o las variantes de la lengua retenida por uno u otro orden de poder. En ese caso, se nota que el uso del poder económico tiende a predominar en el conjunto de la población, como lengua de promoción y de éxito socio-económico.

El poder político puede determinar por ley, por reglamento, por decreto o por simple decisión administrativa el estatus y el empleo de las lenguas o de las variantes de lengua en uso sobre su territorio. La política lingüística puede entonces ser global y detallada como en el Quebec, o proceder por sectores de aplicación como sucede en la mayor parte de los países en donde ella se dispersa en numerosos textos relativos a la enseñanza, en la fijación pública de carteles y anuncios en la señalización de carreteras, en la lengua de los contratos o de los textos de ley, en la protección del consumidor por el rodeo de prescripciones conmovedoras que los textos y etiquetas acompañan a los productos, etc. El inventario de Wallace Schwab (1979) de los textos legislativos sobre el empleo de las lenguas en el Quebec, en Canadá, en Francia, en Bélgica, en Suiza, en el domicilio social de las Comunidades Europeas y del Consejo de Europa es muy significativo a este respecto.

Las instituciones pueden controlar y, de hecho, controlan el uso que ellas hacen de la lengua o de las lenguas en sus comunicaciones. Los medios para hacerlo son muy diversos: empleo de un personal especializado, redactores o traductores, constituyen a veces un servicio de lingüística debidamente identificados en la función de regulación lingüística interna; normalización oficial de la terminología administrativa y técnica en uso en el seno de la institución; normalización de impresos de gestión, luego de la lengua que fue empleada; directrices a los empleados sobre el uso de la lengua o de las lenguas en el seno de la empresa, etc.

Se ve así que numerosas decisiones son tomadas, día a día, y que tratan del empleo de las variantes de una lengua o del empleo de las lenguas en la actividad cotidiana de las instituciones dependientes de diversos ordenes de poder. El conjunto finito por dar más importancia a una variante o a una lengua en relación a las otras, confirmando un modelo lingüístico, que se designa frecuentemente por la expresión: *uso dominante*.

El aparato de descripción lingüística, es decir la lengua como modelo construido, constituye la tercera fuerza de regulación lingüística.

A primera vista, la afirmación puede parecer sorprendente, sobre todo en los medios donde se sustenta "la objetividad" de los trabajos lingüísticos.

Hay, al principio, que tomar conciencia de las condiciones en las cuales se ejerce la actividad de descripción de la lengua.

El que describe la lengua no describe y no importa el uso de esta lengua, todavía menos la totalidad de los usos. En general él elige, y lo más frecuentemente elige el uso dominante. Vaugelas es siempre de actualidad, quien reconoce con franqueza y con cierto candor describir la lengua de la Corte y de la *Ville*, confirmada por el uso de los buenos escritores; y quien atribuye el "mal" uso de "la pluralidad de las voces".

Aquel que describe perteneciendo a un grupo definido por un estatuto, una ley, una época. Adhiere igualmente ciertas ideas del sujeto de la lengua, que le hacen así participar de una época de pensamiento en particular. Más frecuentemente, describe el uso de su grupo. Si describe algún otro, se plantea el delicado problema de la relación, consciente o inconsciente, que se establece entonces entre la descripción y el grupo descrito. Se encuentra aquí el problema más global de antropólogo y de su sombra: la imposibilidad de hacer abstracción de sus propios modelos y de su propia cultura observando y describiendo al otro.

De otra parte, ciertos elementos de la epistemología de la lingüística hacen aparecer el carácter relativo de los resultados obtenidos. Sobre todo dos son pertinentes a nuestro propósito. Primero, el tipo de "verdad" a que se llega. Puesta aparte la fonética donde la verdad es de tipo experimental, fundada sobre la posibilidad de obtener siempre los mismos resultados en las mismas condiciones o de reproducir artificialmente los hechos, la "verdad" lingüística es del tipo "ciencia humana", constituida por la convergencia de los resultados a los cuales llegan muchos investigadores, el testimonio de uno solo estando sujeto a caución, según el adagio "*testis unus, testis nullus*". Se ve inmediatamente la consecuencia de este tipo de verdad cuando los investigadores describen, en su mayoría, un mismo uso: los otros resultan "falsos" o toman la apariencia de lo falso, de donde el estribillo "eso no es francés" cuando algo no es incluido en la descripción mayoritaria. En segundo lugar, es necesario tomar los corolarios del hecho que la descripción lingüística misma varía según las escuelas, según el objeto, o por último según el tamaño de la muestra descrita (idiolecto, infralecto, sociolecto o supralecto), en suma, según la distancia más o menos grande que existe entre los comportamientos reales de los hablantes y la descripción que se da.

En esta perspectiva, aparece claramente que una descripción lingüística debe estar "situada" al término de un examen crítico atento y difícil donde la mayoría de los usuarios de esta descripción no sean los *medios*. De ahí el papel involuntario frecuentemente y, a veces también abiertamente rehusado, que juega la descripción de la lengua como fuerza de regulación lingüística: los usuarios reducen la realidad lingüística al contenido de las obras que ellos consultan episódicamente. Sobre este punto, la diferencia es total entre ellos y los lingüistas que conocen los límites de sus trabajos o de los de sus colegas.



Desde el punto de vista en que nos situamos, clasificamos los productos de la descripción lingüística en tres categorías, según el objetivo principal que persiguen los autores.

Primeramente, las obras normativas, más o menos militantes del buen uso, frecuentemente las gramáticas o los manuales de enseñanza de la lengua materna o de una lengua extranjera. La intención pedagógica está siempre presente en estas obras y se reúnen por el factor aprendizaje de la lengua. Para la lengua francesa, la más conocida de estas obras es *Le Bon Usage de Grevisse*.

Después, las obras descriptivas, de tipo lingüístico, donde la adición, cuando tratan de una sola y misma variante, termina por consolidar ese uso en el papel de arquetipo de la lengua de detrimento de otros usos. Por ejemplo, la mayor parte de los lingüistas en Francia describen el francés escrito, algunas veces hablado, de la población instruida de París.

Por último, están las obras comerciales, destinadas a una clientela definida de compradores potenciales, de ahí las preocupaciones de precio y de adaptación a las características de los usuarios. Estas son sobre todo los diccionarios y los manuales escolares. Los autores de estas obras están en una situación difícil: profesionalmente, aspiran a describir la lengua lo más exactamente posible, pero deben tomar en cuenta las molestias comerciales derivadas de la concurrencia y las reacciones o hábitos de los compradores, adultos o niños. Frecuentemente, estas obras son más normativas que descriptivas, voluntariamente, o a pesar de ellos, por la manera en que los usuarios toman argumento y después de las tradiciones lexicológicas o gramaticales.

En definitiva, el aparato de descripción juega, en la regulación lingüística, el papel de superyo lingüístico colectivo y eso de diferentes maneras.

El aparato explicita el superyo. Cuando se dice "la lengua", se designa, en efecto, la variante de la lengua que es el objeto habitual de la descripción y que servirá de base de comparación en relación a la cual se clasificará y se evaluará a las otras variantes. Es, a este respecto, importante notar que los grupos de poder tienen la capacidad de controlar, o cuando menos de influenciar, el objeto y el funcionamiento del aparato de descripción por la vía de los organismos nacionales de investigación y de subvenciones, o también por la aceptación o rechazo de editar o de difundir los resultados de los trabajos.

El aparato atenúa el rigorismo del superyo lingüístico. O bien demuestra el relativismo lingüístico por el análisis de la variación o por la observación de su universalidad, para todas las lenguas en todas las épocas. O bien constata la desviación entre las conclusiones tomadas de la observación de los hechos y las prescripciones de cierto militantismo normativo.

Por último, el aparato sirve para psicoanalizar el superyo lingüís-

tico. En ese sentido, la comprensión y la descripción del fenómeno normativo, por una parte, el análisis de los mecanismos de la regulación lingüística por otra parte, demuestran que no es la lengua en sí lo que está aquí como causa, sino el fenómeno más general de la obligación social en los grupos humanos organizados. La "norma" no es entonces más un problema lingüístico, es un problema sociológico.

He ahí pues las fuerzas de regulación lingüística que nosotros identificamos hoy en día y la acción particular de cada una de ellas tal como las percibimos.

Nos avocaremos ahora a considerarlas en tanto que sistema e investigar y comprender los principios dinámicos que regulan su funcionamiento.

Distinguimos cuatro: el principio de convergencia, el principio de dominancia, el principio de persistencia y el principio de coherencia.

El principio de convergencia se define así: la regulación lingüística es aún más fuerte en el seno del grupo (o del supragrupo) que todas las fuerzas de regulación que privilegian la misma variante, el mismo uso.

En la terminología habitual, la expresión "unificación lingüística" designa el proceso de la convergencia, "la unidad lingüística", el resultado, mientras que la norma dominante es el modelo lingüístico así promovido al rango de "lengua" nacional u oficial, según el vocabulario utilizado por cada Estado en función de su complejidad lingüística.

Dos ejemplos históricos ilustran el principio de convergencia. En los primeros tiempos de la Nueva-Francia, los inmigrantes representaban todos los elementos de la sociedad francesa de la época: nobleza, alto y bajo clero, que desde entonces se han visto confrontados; el francés del Rey utilizado por la nobleza, el alto clero y un sector de la burguesía por una parte, por otra, diferentes dialectos o usos regionales hablados por los artesanos y los campesinos, principalmente el normando, el picardo, el "saintogeoís" y el "poitou". Pero como los poderes político, religioso, militar y económico utilizan, todos y cada uno, el francés del Rey, la unidad lingüística del nuevo grupo se forma rápidamente alrededor de ese francés, con algunos préstamos de los diferentes dialectos o usos regionales, sobre todo, sin duda, los términos comunes a varias variantes. El segundo ejemplo, tomado también de la historia de la lengua francesa, muestra el mismo proceso de convergencia. La unificación lingüística de Francia se inicia seriamente bajo la III República, cuando una sola y misma variante del francés fue utilizada como lengua del Estado, lengua de la escuela y lengua de la naciente industrialización. En unas cuantas generaciones apenas, digamos entre 1880 y 1940, la unidad lingüística estaba realizada (Pottier, 1968: 1144 y ss.).

El principio de convergencia se aplica también al interior del

grupo como del supragrupo. En el grupo, favorece la uniformización lingüística de sus miembros en detrimento de los infralectos. En el supragrupo, favorece la reducción de las separaciones entre las normas dominantes de cada grupo.

En el caso contrario, cuando las fuerzas de regulación son divergentes, la situación lingüística se caracteriza por una tensión más o menos fuerte entre las variantes o entre las lenguas en concurrencia. Esa es la condición en la cual se encuentran, por ejemplo, todos los países del África negra y, según una problemática completamente diferente, los países del Maghreb. Se observa una norma lingüística para la vida cotidiana (árabe dialectal en el Maghreb, numerosas lenguas africanas en África negra), una norma para el sistema de enseñanza (la arabización o la africanización alcanzada en niveles variables de un país a otro), una norma para los usos del poder político y de la administración (arabización y africanización igualmente variables aquí), una norma para la vida económica e industrial (el francés en la mayor parte de los casos), algunas veces el árabe en el Maghreb o una lengua africana al sur, sobre todo para las relaciones con los clientes de la misma lengua materna o vehicular, en las actividades tradicionales). Todos los países tienden a reducir esta complejidad lingüística, lo cual es el objeto mismo del acondicionamiento lingüístico.

El principio de dominancia se enuncia así: en el seno de un grupo, el uso lingüístico que predomina es aquel de los infragrupos que controlan las instituciones. Se aplica igualmente al supragrupo.

Este principio supone evidentemente la existencia de usos diferentes de la misma lengua en el grupo según diversas divisiones en infragrupos e infralectos. Es una forma particular de un principio más general, el de etnocentrismo cultural, que tiene por función "reforzar el yo en su identificación en su propio grupo, del que se admite implícitamente la superioridad" (Herskovits, 1952: 62). El etnocentrismo cultural conduce un infragrupo o un grupo a considerar su comportamiento lingüístico como el mejor y a imponerlo o tratar de imponerlo a los otros, según sus medios. Llega a menudo, al término del proceso, un acuerdo colectivo separándose de los miembros del grupo para reconocer como norma aquella del infragrupo en el poder. Los trabajos de Labov o la relación de Boudreault (1973) dan interesantes indicaciones al respecto.

El principio de dominancia es de aplicación universal: en cada nivel, para el infralecto, el sociolecto y el supralecto, existe un uso dominante, descrito o no. En la vida colectiva, el problema es el del modo de emergencia y de afirmación de esta norma. En lingüística descriptiva se llega a identificarlo y a describirlo tomando en cuenta o no las variantes, según la opción teórica del investigador.

En la relación de grupo a grupo, el número de hablantes de cada

grupo, la importancia relativa de la producción literaria y científica de cada una, por último el hecho de que el uso de un grupo sea mejor descrito que el de los otros juega un papel importante en la concepción de una norma supralectal. Así, por ejemplo, se encuentra favorecido el uso de Francia para el lenguaje francés o de Egipto para la lengua árabe.

Entendemos por principio de persistencia el hecho de que se mantenga un mismo uso dominante de una época a otra a pesar de sus propias variaciones temporales consolidando la regulación lingüística.

Es así que cierto uso del francés se impuso como norma desde el Siglo XVI, a pesar de los cambios de regímenes, las modificaciones del orden económico, a pesar de los efectos de la democratización y de la descolonización.

A la larga, el conjunto de textos de toda naturaleza que emplean o emplearon esta norma "histórica" y los hábitos colectivos que resultan, constituyen una fuerza de inercia considerable que mantiene esta norma en su lugar e impide considerablemente toda tentativa por modificarla. El ejemplo más claro de ese conservadurismo lingüístico es la lengua árabe clásica; o también el mantenimiento de la ortografía del francés a pesar de todos los argumentos y todos los proyectos de reforma.

En el límite, el principio de persistencia lleva como consecuencia una suerte de hipocresía lingüística que trae a los miembros del grupo o del supragrupo a negar la variación lingüística o todavía a lo mejor a minimizar designándola con las expresiones eufémicas del tipo "niveles de lengua", "regionalismo" (ver Boulanger, 1980).

Por último, el principio de coherencia del sistema lingüístico mismo: más allá de las variaciones de los infralectos en relación al sociolecto, o de los sociolectos en relación al supralecto, existe un conjunto de elementos formando un sistema que constituyen la especificación misma de la lengua y que autorregula el funcionamiento del sistema lingüístico de cada una de sus variantes.

El principio de coherencia recoge el concepto de "norma objetiva".

En la práctica del lenguaje, ese núcleo duro de la lengua asegura la intercomprensión de los hablantes a pesar de las variantes. Sobre esta base fundamos la distinción entre variación y dialectización: el dialecto, al término de su propia evolución, ha alcanzado un nivel de diferenciación tan elevado que su empleo no puede permitir la comunicación con los hablantes del mismo dialecto o de dialectos vecinos, entonces la variación no es suficiente para impedir la comunicación entre los hablantes de la misma lengua. Así, un dialecto valón no permite comunicar con hablantes franceses, cuando el francés regional de Bélgica si lo permite.

En lingüística descriptiva, la identificación del núcleo duro, la construcción de un "modelo de lengua" (Rey, 1972: 13) se hace a diver-

dos niveles de abstracción, siempre por eliminación de las variantes. La "lengua" será entonces el más alto nivel de abstracción alcanzado, entonces los resultados se adaptarán a todos los hablantes, pero también a ningún uso, porque eso implica todos los elementos de variación más o menos numerosos o señalados. La comparación entre la enseñanza de una lengua como lengua materna y como lengua extranjera permite captar mejor lo que vamos a comentar aquí (Archambault-Corbeil 1980). En la enseñanza de la lengua materna, la variación es conocida por el niño y la lengua enseñada le aparece como una variante más, a una distancia más o menos grande de su propio uso. En ciertos casos, cuando la separación es muy grande, pueden producirse dificultades de aprendizaje, origen a su vez de retardo escolar (Bourdieu-Passeron, 1964 y 1970). En la enseñanza de la lengua extranjera, la lengua enseñada es única cosa conocida por el alumno: la lengua real con sus variaciones más o menos a gran distancia de la lengua aprendida y perturbará de todas maneras al debutante en sus intentos de comunicación con los hablantes de esta lengua en las situaciones habituales de empleo.

El principio de coherencia se apoya sobre el aparato de descripción lingüística, sobre todo cuando aquel tiene por objeto la misma variante sobre un largo período de tiempo, porque entonces el principio de persistencia le da todavía mayor consistencia.

He aquí entonces los principios según los cuales los factores que hemos mencionado precedentemente funcionan; el conjunto tiene como consecuencia la regulación de los comportamientos lingüísticos de cada miembro de una comunidad lingüística según sus propiedades y sus roles.

El resultado no es dirigismo lingüístico, en el sentido habitual de ensayos explícitos de orientación o de obligación de las maneras de hablar o de escribir, sino más bien un equilibrio dinámico dado entre la libertad de cada hablante y la necesidad de integrarse a una sociedad y de comunicarse con sus miembros.

La regulación lingüística no es así más que una forma particular del fenómeno global del moldeamiento de los comportamientos individuales, elemento esencial de la formación y de la continuidad de toda cultura.

¿En esta perspectiva, deriva la noción de "cualidad de la lengua"?

Al comienzo, es esencial notar que esta noción se relaciona no con la lengua como modelo construido, más bien con la lengua como modelo real. Si, conforme al principio de coherencia, la identificación de una norma objetiva puede justificar una parte del contenido del modelo lingüístico inherente a la cualidad de la lengua, no se puede sin embargo encontrar una legitimación completa, como resulta claramente de nuestra exposición.

La noción remite claramente a la constante de la variación lin-

güística, a la existencia de varias normas sociales en el grupo. Si estando de otro modo, si todos los hablantes hicieran el mismo uso de la lengua, no será necesario promover la cualidad. Se está entonces en el dominio de las elecciones lingüísticas (Corbeil, 1980a), en el de los juicios evaluativos de su propia manera de hablar o la de los otros.

“La cualidad de la lengua” es la manifestación de una preocupación fundamental del hablante en la investigación de una manera aceptable (objetivo: comunicar) y eficaz (objetivo: expresarse) de hablar o de escribir (Gusdorf, 1952). “En el hablante-receptor en su grupo social, la lengua no es siquiera concebida como un código de comunicación; ella es alcanzada por una “norma” imperativa, un “uso establecido” por la sociedad y que él acepta seguir. La noción de uso corresponde a la conciencia del carácter social y da acceso a la toma de datos intuitivos del proceso comunicativo, especialmente por la percepción de las diferencias” (Rey, 1972: 12).

La variación lingüística es vivida de una manera diferente de una sociedad a otra, según el sistema de valores de cada una y más precisamente según su ideal lingüístico. Así, en lengua francesa y en lengua árabe, la variación evoca la idea de concurrencia, cuando en lengua inglesa, alemana o italiana, ella se emparenta sobre todo con el sentimiento de identidad regional y con un fenómeno de complementariedad. La cosa aparece claramente en la manera en que los sociolingüistas interpretan la variación. Por ejemplo, para Labov (1966: 412), “la comunidad lingüística en su conjunto es unificada por un conjunto común de normas”, o como Marcellesi (1974: 147), que rechaza esta posición, pone el acento sobre “la asignación de valores sociales de ciertas variables, es decir la creación y la reproducción de cierta norma dominante” y sobre “la incapacidad de esta ideología para unificar los comportamientos lingüísticos”.

En el sentido amplio del término “la mejor manera de utilizar la lengua”, implica una cualidad de la lengua para cada infralecto. Cada infragrupo juzga a su manera “el hablar bien” y posee sus buenos hablantes, sus modelos de excelencia lingüística, sus “escritores” en una palabra, igual sucede en lengua oral. La misma constatación vale para cada grupo del supragrupo.

En sentido más restringido, donde se utiliza habitualmente la expresión “la mejor manera de utilizar la lengua entre todas las que existen”, conlleva a la promoción y a la preeminencia de un uso en relación a los otros. En ese sentido, la expresión designa un fenómeno real, el de la regulación lingüística, y su resultado, la emergencia de una norma dominante.

Pero ello puede también confundirse con un discurso ideológico tendiente a legitimar “en sí” este uso dominante, a trasformarlo, de simple resultado de un proceso de vida común, en un objeto capaz de

una existencia propia que se impone a todos por sus virtudes. Es el caso del "purismo", donde el objetivo es, en suma, el de sacralizar un uso. Ese discurso purista genera su contrario, el que tiende a negar toda forma de control social sobre la lengua y a sacralizar esta vez el uso, entendido como una suerte de espontaneísmo lingüístico. Así se erigen como adversarias dos utopías.

"Cualidad de la lengua" es entonces una expresión altamente ambigua, comprometida por sus relaciones con la normatividad y el purismo militante de cierta burguesía.

## CONCLUSION

A medida que una sociedad se unifica y se complejiza, genera una doble tendencia lingüística. Por una parte, la variación lingüística se manifiesta, ya sea como reflejo de las lenguas, dialectos y variantes de las poblaciones que se encuentran reunidas por el movimiento unificador, ya sea como señal de la complejización socio-económica creciente de su población. Por otra parte, aparece la necesidad de reducir las consecuencias de la variación por una práctica, a la vez consciente e inconsciente, de la regulación lingüística. La estandarización de los comportamientos lingüísticos es entonces parte integrante de la organización social, independientemente de la descripción o de la interpretación que puedan hacer los observadores, antropólogos, sociólogos o lingüistas.

En todas las lenguas, la regulación lingüística antepone una norma dominante, alrededor de la cual gravitan las variantes y las actitudes de los hablantes a la vez con respecto a su propia variante y con respecto a la variante dominante. La manera de vivir esta relación es ya un rasgo de cultura.

Probablemente a causa de una concepción hipertrofiada de la unidad lingüística y de la norma dominante, el mundo francófono comienza apenas a interesarse en la variación lingüística, eso no sucedió en el pasado por tenerlo condenado, en principio, en nombre de la unidad nacional. Se sabe poco o nada sobre los hechos de variación en francés, sobre la manera en que esta variación es vivida de un grupo a otro al interior de la francofonía, por último sobre las actitudes y los juicios evaluativos de los hablantes con respecto a ellos mismos y a los otros.

La paradoja de una lengua de gran difusión es la de integrar toda la variación con respecto a una norma unificadora. La paradoja parece resolverse más fácilmente en el ejercicio de la lengua por los hablantes que en las reflexiones y discursos de aquellos que hablan oficialmente.

Traducción de Sergio Téllez Galván

## BIBLIOGRAFIA:

- Archambault, Ariane et Jean Claude Corbeil (1982), *L'enseignement du français, langue seconde, aux adultes*. Québec, Conseil de la langue française; "Notes et documents", 23, 141 p.
- Bailey, Charles-James (1973), *Variation and Linguistic Theory*, Arlington, Center for Applied Linguistics, 162 p.
- Boudreault? Marcel (1973), "Les modes linguistiques", dans *La qualité de la langue, synthèse réalisée pour le compte de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*, Editeur officiel, 568 p.
- Boulanger, Uean-Claude (1980), *Les français régionaux: observations sur les recherches actuelles*, Gouvernement du Québec, Office de la langue française, "Etudes, recherches et documentation", Québec, Editeur officiel, 66 p.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron (1984), *Les héritiers*, Paris, éd. de Minuit, 183 p.
- (1970), *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, éd. de Minuit.
- Brunot, Ferdinand (1967), *Histoire de la langue Française*, t. IX: La Révolution et l'Empire, Paris, A. Colin.
- Corbeil, Jean-Claude (1980a), "Les choix linguistiques", dans *Actes du colloque: La qualité de la langue... après la Loi 101*, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Québec, Editeur officiel, 46-52.
- (1980a), *L'aménagement linguistique du Québec*, Montréal, Guérin, 154 p.
- Fishman, Joshua A. (1971), *Sociolinguistics: A Brief Introduction*, Rowley (Mass.), Newbury House.
- Gagne? Gilles (1980), "Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole", dans *Actes du colloque: La qualité de la langue... après la Loi 101*, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Québec, Editeur officiel, 79-93.
- Gusdorf, Georges (1962), *La parole*, Paris, P/U/F/, 126 p.
- Hall, Edward T. (1979), *Au-delà de la culture*, Paris, Le Seuil, 236 p. (trad. de Beyond Culture, New York, Doubleday, 1976).
- Herskovits, Melville J. (1952), *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris, Payot, 344 p.
- Labov, William (1966), *The Social Stratification of English in New York City*, Washington, Center for Applied Linguistics, 655 p.
- Linton, Ralph (1959), *Les fondements culturels de la personnalité*, Paris, Dunod.
- Marcellesi, J/Baptiste et Bernard Gardin (1974), *Introduction à la sociolinguistique: la linguistique sociale*, Paris, Larousse, coll. "Langue et langage", 263 p.
- Pottier, Bernard (1968), "La situation linguistique en France" dans *Le langage*, Paris, NBF, coll. "La Pléiade", 1525 p., 1144-1161.
- Rey, Alain (1972), "Usages, jugements et prescription linguistiques", *Langue française*, Paris, Larousse, déc. 1972, 16: 4-28.
- Saussure, Ferdinand de (1962), *Cours de linguistique générale*, 3e. éd., Paris, Payot.
- Schwab, Wallace (1979), *Recueil des textes législatifs sur l'emploi des Langues*, Québec, Editeur officiel, 497 p.
- Vaugelas, Claude Farre de (1970), *Remarques sur la langue française*, Geneve, Slatkim Reprints.



LA PROMOCIÓN LINGÜÍSTICA EN EL MARCO DE UN  
PROYECTO DE AUTOAFIRMACIÓN Y MOVILIZACIÓN CULTURAL  
(EL CASO DE ALGUNAS COMUNIDADES DE LA SIERRA  
JUAREZ DE OAXACA)\*.

*Pedro Lewin \*\* y Ma. Teresa Pardo \*\**

**L**as ideas que se exponen en el presente artículo pretenden esbozar algunas problemáticas que enfrenta la promoción lingüística, en el marco de las actuales condiciones socioculturales de la Sierra Juárez.

Esta región, habitada por tres grupos étnicos: chinanteco, mixe y zapoteco, presenta una orografía fuertemente marcada por pendientes abruptas y sus localidades se encuentran, en muchos casos, asentadas en parajes dispersos de difícil acceso, lo que ha conllevado un pronunciado grado de aislamiento.

A diferencia de otras zonas del Estado, la Sierra Juárez conserva todavía un potencial cultural y ecológico apreciable. No obstante esta característica, algunas de sus zonas manifiestan ya el inicio de un proceso de erosión y deforestación debido a las demandas de la economía externa. El desplazamiento de los cultivos mixtos de autosubsistencia por los monocultivos comerciales (el café), aunado a los crecientes procesos migratorios; ha propiciado en los últimos cincuenta años una baja considerable en los niveles de productividad y autosuficiencia alimentaria y, consiguientemente, una mayor dependencia socioeconómica de los centros urbanos, situación que ha derivado, evidentemente, en una recomposición de la dinámica sociocultural propia de esta región.<sup>1</sup>

\* Las ideas del presente trabajo son el resultado de una experiencia colectiva iniciada en el marco de la Unidad Regional Oaxaca de la Dirección General de Culturas Populares, y que actualmente se lleva a cabo al interior del GADE, A. C.

\*\* Grupo de Apoyo al Desarrollo Etnico de Oaxaca (GADE, A. C.).

<sup>1</sup> Young, Cate M., *The social setting of migration: Factors affecting migration from a sierra*

Esta zona presenta características semejantes en cuanto a: a) diversidad ecológica; b) niveles de desarrollo económico; c) grados de castellанизación y escolaridad, en concordancia con niveles similares de monolingüismo y bilingüismo; d) formas socioculturales de organización; e) estilos tecnológicos de producción. Sin embargo, manifiesta una heterogeneidad en cuanto a la incorporación y expresión concreta de estos factores a la dinámica de reproducción cultural al interior de sus propias comunidades.

En cuanto a la dimensión idiomática, los mecanismos de socialización y transmisión de las lenguas indígenas se reproducen en el ámbito familiar, y éstas se reafirman y legitiman en los espacios de la interacción comunal. Esta situación caracteriza, en mayor o menor grado, a la mayoría de las comunidades de la región, hecho que explica que las lenguas indígenas sigan teniendo todavía una fuerte presencia y vitalidad en la interacción social de la vida comunitaria.

Sin embargo, la ausencia o presencia del castellano en la configuración de los niveles de monolingüismo y bilingüismo, resulta un fenómeno significativo del conflicto lingüístico y de la dinámica de conservación y desplazamiento de las lenguas indígenas. En la mayoría de las comunidades en las que el monolingüismo constituye la característica esencial del idioma étnico, la precaria presencia del castellano configura el sustento de la proyección ideológica de la comunidad, por lo que su acceso es concebido como medio de equilibrio y promoción social.<sup>2</sup> En aquellas en las que el porcentaje de bilingüismo presenta niveles considerables, se pueden observar dos tendencias: En un caso, la expansión del castellano empieza a introducirse en los ámbitos culturales propios de reproducción de la lengua indígena. En el otro, la presencia del idioma oficial se inscribe en sus propios espacios de penetración, sin constituirse todavía en una amenaza para la conservación de la lengua comunal. Aún cuando esta forma de coexistencia idiomática no manifiesta el grado de confrontación señalado en el caso anterior, si representa un peligro virtual para su permanencia.

Esta caracterización muestra la carga potencial de desplazamiento que significa la expansión del idioma nacional. En la primera situación, se manifiesta en la agudización de la introyección de la desvalorización

*zapotec village in Oaxaca, México*. Tesis doctoral; Universidad de Londres, 1976.

Frey, H.; López, H.; Zabin, Carol, "Los proyectos productivos en el contexto de la integración socioeconómica de la Sierra Juárez de Oaxaca; Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Antropología Aplicada*; Oaxaca; México 1987.

<sup>2</sup> Aubague, Laurent; "Dominación lingüística y resistencia étnica en el Estado de Oaxaca", en Aubague L., Díaz-Couder E., Lewin P., Pardo Ma. T.; *Dominación y resistencia lingüística en Oaxaca: URO/DGCO-IISUABJO. SEP. Oaxaca, México. 1983.*

de la lengua materna; en la segunda se constata en la substitución; y en la tercera por el hecho de que la conservación del idioma sólo se inscriba en una estrategia de resistencia pasiva.

Ante esta situación, ¿cómo planear las estrategias y niveles de incidencia de la promoción lingüística? En nuestra experiencia, el análisis de esta problemática se ha dado mediante la interacción dinámica con miembros activos de la comunidad y el involucramiento progresivo de otros sectores locales a través de la implementación de proyectos culturales y productivos.

De acuerdo a la caracterización anterior, nos parece pertinente observar que las comunidades que manifiestan un mayor grado de acercamiento a las redes de comunicación y socialización del sector regional y/o nacional, expresan una capacidad de proyección menos orientada por una expectativa de apropiación enajenada. Esta orientación se sustenta en una dinámica en la que la presencia tangible de los referentes externos ha generado mecanismos de resistencia pasiva que, en un proceso de movilización social, pueden articularse a estrategias de resistencia y proyección lingüística y cultural.<sup>3</sup>

Sin embargo, estas condiciones, en las que el creciente bilingüismo no puede desvincularse del avance que ejerce la sociedad nacional, revelan la necesidad de consolidar estrategias que tiendan a la reversión de los mecanismos de dominación y a la revitalización de la especificidad étnica. Es decir, que la promoción lingüística requiere inscribirse en un proceso de exploración de las posibilidades de transformación de los mecanismos de resistencia pasiva —que hasta ahora ha caracterizado la dinámica de conservación de la lengua indígena— en estrategias de autogestión y proyección idiomática.

Lo anterior cobra aún mayor fuerza frente al caso de algunas comunidades en las que el desplazamiento virtual ha devenido, en los hechos, en un bilingüismo de carácter substitutivo o reemplazante.<sup>4</sup>

Otra de las consideraciones que también surge a partir del análisis de nuestra experiencia, se refiere a la interrogante sobre los ámbitos y modalidades de inscripción de la promoción lingüística. En este orden, los ámbitos internos y externos de representación (familia y escuela, por ej.) muestran una clara diferenciación en cuanto a la legitimidad que se les asigna en función de la circulación de las lenguas y de las posibilidades de promoción del idioma materno. La falta de reconocimiento de la formalidad que expresan los propios ámbitos de reproducción lin-

<sup>3</sup> Aubague, Laurent: (*Ibid.*).

<sup>4</sup> Coronado, Gabriela, El bilingüismo y su problemática. *Cuadernos de la Casa Chata: Núm. 10: México, 1978.*

güística, frente a la sobredeterminación de los espacios de circulación y adquisición de la lengua oficial, ha constituido un factor determinante en la problemática de la legitimación misma de la promoción y revitalización.

Dado lo anterior, el trabajo de promoción se ha tenido que inscribir, en algunos casos como recurso de reconocimiento, en los ámbitos oficiales (la institución escolar) adoptando entonces las modalidades propias de éstos. En estas experiencias, las actividades se han visto caracterizadas por la naturaleza vertical y formal del ámbito institucional.

Esta modalidad ha conllevado, evidentemente, una dificultad de identificación de los sectores comunales. Asimismo, dicha naturaleza ha propiciado y reforzado la dinámica dicotómica en la que se inscribe la legitimación de los ámbitos propios y ajenos de la adquisición y reproducción lingüística.

Bajo esta perspectiva, la revitalización y promoción de la lengua —en el contexto de los ámbitos oficiales externos— conduce a su inscripción dentro de sus marcos formales: la escritura. La movilización lingüística, sustentada fundamentalmente en la apropiación de la escritura como restitución de la carencia, aunada a la modalidad de verticalidad y formalismo, resulta en un proceso de distanciamiento de los sujetos con respecto a las posibilidades de significación de sus propios idiomas, y reactualiza la asunción de la carencia de la manifestación gráfica como un fenómeno inherente a la calidad cultural de sus lenguas.

El carácter de esta modalidad de promoción de las lenguas indígenas a través de la apropiación de la expresión gráfica, no puede interpretarse como una tendencia arbitraria, independientemente del contexto sociolingüístico de la región. El involucramiento de las comunidades de esta zona en la red de expansión socioeconómica de la sociedad regional y nacional, ha configurado la asunción del grado de confrontación de las dos manifestaciones del lenguaje: oralidad y escritura.

De ahí que el fenómeno de la escritura no pueda concebirse como una dimensión ajena y distante de la valoración que los hablantes asignan a sus lenguas. Esta se desenvuelve en torno a un eje definido por la presencia o ausencia de la escritura. Esta lógica puede manifestarse, desde una identificación y conservación de la lengua materna por delimitación de la escritura al ámbito gráfico del castellano; una descalificación del idioma por imposibilidad de apropiación de esta manifestación exclusiva del castellano; una desvalorización por carencia y apropiación enajenada de la escritura; hasta una identificación positiva con la lengua y una apropiación creativa y enriquecedora de la escritura.

Esta lógica, como esquema interpretativo de la dinámica de conservación y desplazamiento de las lenguas indígenas, puede compararse a la aproximación formulada por Bonfil sobre la interacción de elementos

culturales (propios y ajenos) en vías de una proyección autónoma y apropiada.<sup>5</sup>

Dadas las experiencias de promoción escrita desarrolladas hasta ahora y las condiciones socioculturales actuales de las comunidades de la Sierra Juárez —localismo y fragmentación—, un proyecto de apropiación creativa de la escritura debe conformarse como un proceso paulatino de exploración de las posibilidades concretas de incorporación y de definición de sus finalidades de utilización, articuladas a la dinámica propia de reproducción sociocultural.

En este sentido su apropiación no puede estar inscrita en una difusión de carácter masivo, ni en una imposición vertical, ya sea promovida externa o internamente. Las experiencias más reveladoras demuestran que su viabilidad está fuertemente determinada por su naturaleza y características de gestación: generadas al interior de proyectos experimentales, de pequeños grupos y culturalmente apropiados. En estas condiciones, la confrontación de los criterios de la promoción lingüística —oralidad/escritura—; circulación formal/informal—, es diluida y refuncionalizada al interior del proyecto de movilización y revitalización lingüísticas, el cual adquiere su verdadero sentido y viabilidad en el marco de un proceso global de autoafirmación cultural.

Un ejemplo muy ilustrativo de los alcances de la apropiación de la escritura como elemento dinamizador de la movilización cultural, lo constituye la experiencia de la COCEI en Juchitán. En ella se evidencia la tendencia de una apropiación no enajenada, en la que el sistema de expresión gráfica no es concebido como prolongación del poder. Las grafías son definidas como lo que son, entidades sin significación inherente. Esta desconstrucción de su valor ideológico les asigna su condición arbitraria y les restituye el valor motivado por el proyecto social y político en el que se inscriben. En esta experiencia la apropiación de la escritura es puesta al servicio de la expresión y significación de los contenidos culturales propios, en el marco de un proyecto de autoafirmación y movilización etnopolítica.

Dada la dificultad de una apropiación creativa de la escritura y, fundamentalmente, nuestro énfasis por inscribir la promoción en los ámbitos y modalidades propios de expresión y circulación de las lenguas indígenas; actualmente los proyectos de movilización lingüística se sustentan esencialmente en la exploración de las manifestaciones de la oralidad, reconociendo en ella la condición específica y propia de la reproducción cultural de la lengua. Es decir, como el ámbito privilegiado

<sup>5</sup> Bonfil B., Guillermo; "Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural"; en *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales. La cuestión étnica en América Latina*; Núm 103; UNAM, México, 1981.

de la recuperación de su función de identificación y cohesión social a nivel regional. En esta orientación la apropiación de la escritura se ha manifestado como una dimensión complementaria para la exploración y desentrañamiento de las categorías de significación de las lenguas. Esta forma de apropiación, en la que se recupera a la oralidad como condensación de la trayectoria histórica de la lengua y a los hablantes como sujetos históricos, creadores y dinamizadores de sus propios procesos de autoafirmación cultural, se ha constituido en nuestra experiencia en una de las alternativas para el reconocimiento de las funciones y capacidades semiológicas de la lengua.

En estas experiencias de promoción idiomática, la lengua es definida como recurso ideológico-discursivo de las posibilidades de reconstrucción y proyección cultural. Así, las actividades se orientan a generar las condiciones que permitan y conduzcan al reconocimiento de los ámbitos propios de la transmisión y socialización del idioma indígena y de los núcleos generadores de la reproducción cultural.

La inscripción de la promoción lingüística en las propias modalidades de reproducción del idioma, supone una dilusión progresiva de la asignación valorativa atribuida a los diferentes espacios de circulación lingüística. La legitimación progresiva del carácter formal y pertinente de las prácticas culturales de socialización y transmisión de los contenidos específicos de la etnicidad, tiende a la utilización y apropiación creativa del idioma a través de la formulación de proyectos concretos, orientados a la articulación de las diversas dimensiones que implican a la cultura. En estas condiciones, la promoción se constituye en una práctica en la que tendencialmente la lengua, como marco referencial de los contenidos culturales específicos, se integra y recrea en los diversos ámbitos que actualmente configuran la dinámica de interacción comunal.

Bajo esta perspectiva es claro que las manifestaciones particulares de la escritura se constituyen en experiencias puntuales que complementan y apoyan el proceso de revitalización, sin convertirse en el objetivo rector de la promoción lingüística. En estas experiencias la manifestación oral se expresa como el núcleo esencial en el que se sustenta la articulación de los contenidos específicos de la promoción. Esta se orienta a la exploración y explicitación de las categorías propias y de los paradigmas esenciales y significativos de la especificidad de la dinámica étnica.

En esta concepción la promoción lingüística rebasa su propia especificidad, y se integra a un proyecto global de autoafirmación cultural en vías de una movilización etnopolítica.

## NOTAS SOBRE METODOS Y MATERIALES PARA LA EDUCACION BILINGUE EN MEXICO

*Ema Manrique Nava*

### **C** I. *Introducción*

¿Cuál es el propósito de la enseñanza del español oral y escrito?, ¿dónde tiene su aplicación?, ¿quiénes son los sujetos que lo aprenden o lo adquieren?, ¿qué métodos se han elaborado y practicado?, ¿cuáles son los materiales educativos?, ¿qué aspectos lingüísticos tienen relevancia en la metodología para la enseñanza del español?

Las preguntas anteriores muestran la preocupación de quienes están vinculados a la educación bilingüe, la castellanización y la alfabetización para adultos indígenas.

En 1913, Gregorio Torres Quintero, fundador de la escuela rudimentaria, reconoce "el problema de la educación indígena, pero no estuvo de acuerdo con otros en que las lenguas constituyen el mayor obstáculo para la alfabetización y apela a la estadística para demostrar que el indio está castellanizándose rápidamente y que la escuela debe impulsar ese movimiento proporcionando la instrucción rudimentaria en español. Desechó la idea de usar como medio de instrucción los idiomas indígenas"<sup>1</sup>.

Cuando se establece la Secretaría de Educación Pública en 1921, José Vasconcelos al frente de ella inicia la escuela rural, cuya finalidad es que se adoptara una política de incorporación mediante un sistema escolar.

Vasconcelos al igual que Rafael Ramírez consideran la castellanización en forma directa como medio de integración a la nacionalidad mexicana de los indígenas.

<sup>1</sup> Departamento de Asuntos Indígenas, Memoria de la Primera Asamblea, p. IV.

Moisés Sáenz es otro realizador de la escuela rural, pero al encontrarse con indígenas que no entienden el español prevé la necesidad de buscar nuevos procedimientos. Y es a través de William Cameron Townsend, estadounidense que vivió desde 1917 con los indios cakchiqueles y que se hizo lingüista al traducir la Biblia en esa lengua; además alfabetizó en lengua nativa y español a estos indios guatemaltecos; en 1931 es invitado por Sáenz a colaborar con sus métodos de educación india en México. En 1933 es cuando Townsend llega a México para poner en práctica su método de educación bilingüe<sup>2</sup>.

Posteriormente, en 1939 se realiza en México la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, se reúnen especialistas antropólogos y lingüistas mexicanos y norteamericanos para señalar que la educación indígena debería tener como tópico principal la alfabetización en la lengua indígena antes que castellanizar. Además se logró la formación del Consejo de Lenguajes Indígenas y la iniciación de una campaña de alfabetización con los tarascos. En la campaña se observan resultados positivos porque los indios podían aprender a leer y escribir con rapidez en su lengua<sup>3</sup>.

El trabajo que presentamos se centra en una revisión de métodos y materiales sobre la situación sociolingüística e institucional que se ha dado en el proceso de adquisición y enseñanza del español como segunda lengua en la educación bilingüe.

Los materiales educativos elaborados por miembros del ILV al incorporarse en las comunidades y al aprender la lengua indígena son: vocabularios, textos sobre asuntos históricos, de higiene y salubridad, agricultura, cuentos y otros temas. Todos estos materiales están formulados en lengua materna, y muchos son bilingües, ya que cuentan con una traducción al español del texto en lengua materna.

El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, publicó, en 1946-47, materiales en lengua indígena a las que denominó Cartillas. El objeto de las cartillas es que los monolingües lean y escriban en la segunda lengua o dominante<sup>4</sup>.

Con la fundación del INI, Julio de la Fuente, insistía en la implantación efectiva de la educación bilingüe, en la que se garantizara la preparación de los principios técnicos y métodos apropiados de la educación bilingüe. Además señala que la enseñanza de la lengua nacional debiera hacerse empleando métodos más apropiados para no seguir originando bilingües incipientes como resultado del imperfecto cambio lingüístico y cultural<sup>5</sup>.

2 Brice, *La Política del Lenguaje en México*, p. 154.

3 Departamento de Asuntos Indígenas, p. X-XV.

4 Arana de S. en *La lingüística aplicada a la educación indígena*, p. 173-193.

5 De la Fuente, *La educación Indígena en el cambio cultural*, p. 108-118.



## 2. Métodos y materiales del español

A modo de ejemplo, presentaremos en esta sección los principales materiales didácticos que se han implantado en México, en las dos últimas décadas.

### 2.1 El método Swadesh

El método *Juegos para aprender español* se caracteriza por su objetivo lingüístico de castellanizar en un medio bilingüe, usa la lengua indígena como puente para la instrucción, mientras sea necesario. Permitiendo que en forma paulatina el español desplace a la lengua indígena. Se dice que "es posible lograr un dominio regular del castellano en el curso de un año" y que el alumno puede aprender a leer y escribir en gran parte de las otras materias usuales del curso escolar (Swadesh, 1973: 12-13).

El método está integrado por seis unidades con temas relacionados a la vida cotidiana de los alumnos: compra de abarrotes, compra de mercadería, viaje de camión, brigada sanitaria, el médico, el camino.

Para cada una de las unidades se siguen seis pasos metodológicos que permiten la ejercitación de las habilidades audio-orales: conversación en trozos, conversación seguida, variaciones, conversación ampliada, cuento (bilingüe), comprobación.

Se sostiene que los pasos anteriores tienen una secuencia lingüística y comunicativa que va desde la presentación e identificación de lexemas contextualizados, los ejercicios hasta llegar a la comprobación que es una interpretación en lengua indígena.

En el cuento bilingüe se comprueba que el maestro usa el discurso en lengua indígena con todos los lexemas de la segunda lengua introducidos durante la unidad.<sup>6</sup>

El método aparenta integrar aspectos culturales y lingüísticos de los grupos étnicos, pero los resultados observados en la aplicación del método han demostrado que más bien provoca una transición de la cultura indígena a la dominante. (López 1982; Hamel 1984).

### 2.2 El método IISEO

En los años setenta, el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca y el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios del Colegio de México proponen un método para la enseñanza del español oral para hablantes indígenas en edad preescolar. La finalidad es proporcionar al niño un manejo mínimo del español para su incorporación a niveles escolarizados.

6 Considero el trabajo de Swadesh de *Juegos para aprender español* y el de Gerardo López (1982: 367-396).

Los aspectos lingüísticos en los que se fundamenta el método son: en primer término, retoma los principios del método audiolingual, y segundo, considera el carácter contrastivo basándose en las estructuras internas del español<sup>7</sup>.

Al fundamentarse en la estructura interna del español considera aquellos puntos sintácticos en que las lenguas indígenas difieren del español como: la falta de género y número, categoría de aspecto, y no de tiempo, falta de un determinante tipo artículo, falta de construcción reflexiva, un sólo equivalente para los verbos ser, estar, tener y haber, flexión de persona y aspecto en los verbos que en secuencias verbales del español van en infinitivo, complementos locativos sin preposición, formas verbales en vez de adjetivos, marcas específicas para la interrogación, construcciones de los nombres yuxtapuestos, en vez de dos nombres unidos por preposición, diferencias en la posición de los modificadores verbales, orden diferente a sujeto—verbo—complemento, menor diferenciación en los demostrativos y distintas categorías de personas.

El método se apoya en los diálogos, dentro de los cuales se introducen las categorías gramaticales y palabras nuevas, y los ejercicios en los que se aprende y practica.

El equipo que aplicó el método IISEO se propuso medir el funcionamiento del método como material educativo, después de cinco años de práctica, se efectuó una prueba de “aprovechamiento” con el objetivo de hacer un diagnóstico de los puntos concretos o “discretos” que el alumno debió haber aprendido. La prueba considera cuatro variables lingüísticas: comprensión, morfosintaxis y léxico, evalúan el español enseñado, y la cuarta, los mecanismos que permiten mostrar qué tan accesible es para el indígena el manejo de ejercicios. La aplicación de la evaluación se realiza en forma oral e individual.

### 2.3 *Método global del análisis estructural*

El Método se orienta a que el niño de primer año escolar adquiera las habilidades de la lectura y escritura de la lengua materna, a partir de la comprensión, uso y dominio de estructuras lingüísticas en su dimensión comunicativa, como son las palabras y los enunciados.

Cuatro son las etapas que comprende el método: visualización de enunciados, análisis de enunciados, análisis de palabras en sílabas y afirmación de la lectura y escritura.

Las etapas se distinguen entre sí por el tipo de estructura y por el énfasis que corresponde a las habilidades de la lecto—escritura y por el grado de dificultad que va aumentando<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Sigo a Bravo Ahuja, (1977: 292–326).

<sup>8</sup> Hago referencia al trabajo de Muñoz Cruz, Programa integrado de primer año. (1982).

En el método se observa la correlación de las habilidades lingüísticas que permiten el dominio de la competencia comunicativa y a través de ella se llegue a la creatividad.

El método global de análisis estructural tiene su aplicación específica para hispanohablantes. Esta característica permite observar que en el medio indígena los resultados de los objetivos propuestos en el programa no sean satisfactorios. En primer lugar, el contenido de los libros refleja una realidad urbana, en segundo lugar, el español que se usa es el estándar de la ciudad que difiere de la variante dialectal de la región y por último, lo que se intenta es introducir y enseñar el español a través de la lengua escrita; esto lleva a que se pierda en su esencia el enfoque comunicativo subyacente, tanto en la metodología de la enseñanza de la lecto—escritura, como de la castellanización.

#### *2.4 Alfabetización para adultos*

El aprendizaje de la lectura y escritura en relación con las situaciones contextuales ha permitido que la metodología de la alfabetización sea superada en relación al uso funcional de la lengua.

Los programas de alfabetización para adultos, en gran medida, se han diseñado con métodos sintéticos en donde el nivel lingüístico se presenta frecuentemente con la característica de fonema grafema para la identificación, lectura y escritura en palabras sueltas o en enunciados que no se inscriben en un contexto.

La escritura se practica por medio de la copia. Por tanto, la lectura y escritura se memorizan y mecanizan perdiendo el contexto enunciativo de la lengua.

Para la alfabetización y la castellanización para hablantes indígenas se han elaborado cartillas. En ellas se introducen las grafías latinas para la alfabetización en español o la lengua indígena exclusivamente en palabras y enunciados aislados o descontextualizados. La metodología evita la actividad comunicativa.

Actualmente el D.I.E. del Centro de Estudios Avanzados del I.P.N. y el INEA del Edo. de México están colaborando para un programa de alfabetización bilingüe para adultos, mazahua-español. El trabajo cuenta con una etapa de investigación sociolingüística. Propone iniciar la alfabetización bilingüe con un Enfoque Etnográfico para la adquisición de segundas lenguas, permite valorar los conflictos culturales, étnicos en la educación bilingüe. El enfoque amplía los métodos de enseñanza de segundas lenguas, va más allá de las estructuras lingüísticas, considera los patrones culturales de la lengua materna así como la organización social y pedagógica de los grupos étnicos (H. Muñoz 1986).

El método propone que el sujeto se apropie primero de las funciones y posteriormente aprenda a distinguir las formas morfosintácticas

de la lengua. La manera de apropiarse es a través de juegos de roles, actividades comunicativas y otras formas de contextualización. Además la enseñanza se centra en que saber una lengua significa saber cómo debe servir como medio de comunicación e involucrar a los sujetos en algún tipo de trabajo cultural.

#### BIBLIOGRAFIA

- Arana de S., Evangelina y otros. *Las lenguas de México II*. SEP-INAH. México. 1975.
- Bravo Ahuja, Gloria. *La enseñanza del español a indígenas mexicanos*. Colegio de México. México. 1977.
- Brice H. Shirley. *La política del lenguaje en México de la Colonia a la Nación*. INI. México. 1972. p. 142-184.
- Departamento de Asuntos Indígenas. *Memoria de la primera asamblea de Filólogos y Lingüistas*. México. 1940.
- De la Fuente, Julio. *Educación, Antropología y Desarrollo de la comunidad*. INI. México. 1973.
- Hamel, Rainer E. "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital". *Estudios de Lingüística Aplicada*. Núm. especial. Julio, 1983. México. CELE-UNAM. pp. 37-104.
- López, Gerardo. "Castellanización y práctica pedagógica en escuelas bilingües del Valle del Mezquital", Scanlon, Arelene Patricia y Juan Lezama (eds.) *México pluricultural*. México. 1982. Porrúa. pp. 367-396.
- Muñoz Cruz, Héctor. *Los indígenas adultos como una pluralidad de sujetos y espacios sociales de alfabetización bilingüe*. UAM-Iztapalapa. México. 1986. pp. 1-30.
- La evaluación de una lectura y escritura en el primer grado (Programa integrado). Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos educativos. México. Octubre. 1982.
- Swadesh, Mauricio. *Juegos para aprender español*. SEP. México. 1973.

LAS ÁREAS DE LENGUAJE (LENGUA MATERNA INDÍGENA  
Y ESPAÑOL) EN LA PROPUESTA CURRICULAR 1987 DE LA  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA, S.E.P.:  
COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

*Héctor Muñoz Cruz*  
*Rainer E. Hamel*  
*Sandra Sepúlveda*  
*Laura Valladares*

0. INTRODUCCION

La documentación producida por la Dirección General de Educación Indígena, que se ha revisado para la formulación de este trabajo, revela una concepción emancipativa y actualizada sobre el diseño y desarrollo de una educación bilingüe y bicultural. En general, los planteamientos básicos y las líneas de acción están suficientemente caracterizados en los siguientes documentos:

- \* *Bases generales de la educación indígena* (1985)
- \* *Estrategias para el desarrollo curricular. . .* (1985)
- \* *Manual para la captación de contenidos étnicos* (septiembre 1986)
- \* *Guía didáctica para el manejo de la propuesta de programas de educación primaria bilingüe* (marzo de 1987)

La situación mencionada establece el alcance de este informe. Antes que una discusión teórica amplia, lo que planteamos como necesidad es, por una parte, la definición precisa de los factores o componentes del diseño curricular de la educación indígena, tales como los contenidos étnicos y lingüísticos, su distribución dentro de los programas específicos, la progresión de los objetivos, la correlación entre didáctica y objetivos de los programas y la interrelación entre las áreas de aprendizaje. Y, por otra, la adopción de una estrategia eficiente que pongan en operación los ajustes y efectos deseados, de una manera escalonada.

Para satisfacer esta doble necesidad hace particularmente falta conocer los avances y resultados de las investigaciones planteadas en el documento "Estrategias para el desarrollo curricular (1985)", si verdaderamente se pretende alcanzar congruencia con los lineamientos básicos ya establecidos. Nos referimos a los principios de flexibilidad, diagnóstico de las realidades específicas, diferenciación, transición en la puesta en marcha de la nueva política educativa y de participación gestiva de los diferentes grupos étnicos.

Señalaremos dos restricciones que definen la aplicabilidad de este informe y que resolveremos de un modo axiomático, debido a la falta de información específica. La primera se refiere al estado actual de desarrollo de las capacidades lingüísticas de los educandos. Sabemos que el bilingüismo adquirido por las etnias mexicanas presenta un cuadro pulverizado y heterogéneo. Supondremos como estado prioritario la situación específica de niños indígenas que ingresan al grado preescolar con nulos o casi nulos conocimientos de la lengua española, como segunda lengua. Es decir, nos referimos a un niño monolingüe en lengua indígena o comenzando un bilingüismo incipiente con claro predominio de la lengua materna indígena. Por el momento, no estamos en condiciones de evaluar cuántos y cuáles otros estados de desarrollo sería razonable desarrollar con determinados programas educativos.

La segunda restricción se refiere a las condiciones históricas y sociolingüísticas en que se encuentran actualmente las lenguas indígenas. Omitiremos una prolongada e interesantísima discusión antropológica y asumiremos que existen en México condiciones favorables en lo valorativo, lo institucional y lo funcional para desarrollar un trabajo de estabilización y promoción de la lengua indígena.

## 1. *Comentarios a los aspectos lingüísticos de la propuesta curricular.*

### 1.1. *Relación entre objetivos y estructuración del currículo.*

La propuesta curricular plantea como objetivo importante el desarrollo de un bilingüismo equilibrado, el cual exige un trabajo especial de política del lenguaje, tendiente a codificar, fortalecer y estabilizar las lenguas indígenas, al nivel que aconseje cada caso. Situación que se ha impulsado considerablemente en la elaboración de cartillas, alfabetos prácticos y gramáticas, pero cuyos resultados no se han evaluado adecuadamente.

La casi totalidad de los planes de estudio (y programas derivados de ellos) que se han elaborado y aplicado hasta la fecha para los escolares indígenas mexicanos, consisten en los *hechos*, a pesar de sus objetivos declarados, en planes de submersión o de transición. Esto quiere decir que producen o una subordinación y exclusión drástica de las lenguas indígenas, o una transición más o menos sistemática al español.

La experiencia mexicana, al igual que la de muchos países, ha demostrado que este tipo de planes produce, en la gran mayoría de los casos, dos efectos negativos complementarios:

- a) el desplazamiento de la lengua indígena (L1 subordinada)
- b) un bajo aprovechamiento en las diversas áreas de aprendizaje, incluyendo el español (L2 dominante)

Aun cuando no existe unanimidad en la discusión científica y que además tampoco se cuenta con las evaluaciones suficientes para explicar las causas de estos resultados negativos, no deseados, es posible mencionar algunos elementos, como condiciones necesarias para una educación bilingüe bicultural que apunte hacia un bilingüismo equilibrado y eficiente:\*

- (1) Reviste gran importancia la *coordinación* entre L1 y L2 a nivel de su distribución, tratamiento de contenidos curriculares, métodos de enseñanza-aprendizaje, etc. Por esta razón, no conviene planear por separado las dos áreas (lengua indígena y español), sino de manera coordinada en cada uno de los niveles.
- (2) La estructuración del plan en las fases de: lecto-escritura en L1, español oral y lectoescritura en español corresponde a los objetivos planteados y resulta adecuada, de acuerdo con diversas experiencias internacionales. Al respecto, tiene gran importancia:
  - Consolidar el aprendizaje de la lectoescritura en L1 antes de pasar a la lectoescritura en español.
  - Desarrollar una amplia gama de habilidades cognitivas y académicas (no sólo las correspondientes a la lectoescritura) en L1, para que los niños desarrollen un dominio pleno en ella; no únicamente las habilidades comunicativas básicas. Si no se consolidan las habilidades académicas en la L1, es altamente probable que se presenten serias dificultades en la adquisición de la L2, ya que no se producirían los efectos positivos de transferencia de estrategias de adquisición.
  - Las experiencias en otras realidades demuestran que no es suficiente la enseñanza de la L2 durante dos o tres años, para enseñar posteriormente los contenidos curriculares en ésta (cambio de lengua de instrucción). Erróneamente,

\* Muchos de estos elementos están sugeridos en el documento "Bases generales para la educación indígena", cap. II, pero no recogen los resultados de la discusión científica actual sobre estos temas.

se da por supuesto que los niños podrán adquirir los contenidos curriculares y cursar los programas correspondientes en L2, en igualdad de condiciones que sus condiscípulos monolingües hispanohablantes. Esto constituye, técnicamente, la falacia de la transición precoz.

### *1.2 Distribución y funciones de las lenguas en la propuesta curricular.*

La guía didáctica establece una distribución de funciones de las dos lenguas en la comunicación sociocultural, según la cual la lengua indígena cubre las relaciones intraétnicas y el español, las interétnicas (p. 19). Como se ha demostrado en diversas investigaciones sociolingüísticas, no existe tal esquema de distribución complementaria en la mayoría de los sistemas de comunicación de las etnias mexicanas. Existe más bien un conflicto entre las lenguas y los tipos de discursos (Véase doc. "Bases generales. . .") por el dominio de los diversos ámbitos comunicativos. Parece importante establecer este hecho con claridad en la guía didáctica para evitar incongruencias y simplificaciones, ya que el conflicto lingüístico atraviesa todos los ámbitos de la comunicación.

La escuela constituye un lugar destacado en este conflicto. En ella, el español domina, en general, como única lengua legítima. Transformar la escuela primaria indígena en un espacio donde la lengua indígena cobre plena vigencia como lengua legítima constituye la principal tarea sociolingüística del maestro y del sistema escolar. Si no se logra este objetivo, todo plan de estudios y programa, por bien estructurado que esté, se transforma en un currículo de transición al español. La lengua indígena tiene que ocupar la función de principal lengua de comunicación entre maestro y alumnos y de transmisión de conocimientos curriculares, además de constituir en sí un área de conocimiento.

- (a) Con el fin de establecer los componentes de las áreas de lenguaje, en cada lengua (L1, L2) habrá que diferenciar entre:
  - Lengua oral/lengua escrita
  - Cuatro habilidades básicas (comprensión auditiva, escrita, producción oral, escrita)
  - Habilidades comunicativas cotidianas (contextualizadas)/habilidades académicas y cognoscitivas (relativamente descontextualizadas)
- (b) El plan de estudios, en cada lengua, tiene que apuntar hacia los siguientes *objetivos lingüísticos*:
  - Lograr una competencia comunicativa contextualizada (predominantemente oral), orientada hacia necesidades comunicativas cotidianas (basadas en deficiencias sociolin-



- güísticas globales; tipos de situaciones y de interacciones).
- Desarrollar una competencia de comprensión y producción de textos de cierta complejidad: descripciones, narraciones, argumentaciones, etc.
- Lograr una proficiencia adecuada en habilidades cognoscitivas y académicas relativamente descontextualizadas: lectoescritura; nociones y funciones del lenguaje; abstracciones, generalizaciones, etc. en relación con las demás áreas de aprendizaje.
- Alcanzar el dominio de determinadas microhabilidades comunicativas, académicas y lingüísticas.
- (c) Desarrollo y progresión curricular (comunicativa, lingüística) de cada lengua:
  - Necesariamente habrá que distinguir entre L1 y L2.
  - Para la lengua indígena (L1) se recomienda lo siguiente:
    - i) Establecer la progresión en términos de microhabilidades que se definen mediante nociones, funciones y prácticas.
    - ii) No establecer una progresión lingüística única para todas las lenguas indígenas, sino de manera diferenciada para cada una de ellas o para cada grupo, de acuerdo con su estructura lingüística. La progresión lingüística está estrechamente ligada al método de alfabetización que se emplee y tiene que guiarse por las particularidades (frecuencias, dificultades, etc.) específicas de cada lengua. Se pueden indicar tres áreas generales como:
      - Relación entre ortografía y pronunciación (fonología).
      - Conjugación/declinación, tiempos verbales/aspectos, funciones y unidades de la oración (morfosintaxis).
      - Campos semánticos, relaciones de sentido, denotación y referencia, jerarquías semánticas (semántica)

### 1.3 Tipología básica de programas para la educación bilingüe.

#### 1.3.1 Asimilación.

La mayoría de los programas de educación bilingüe que existen en la actualidad corresponden a los modelos de asimilación. Estos programas pretenden restituir un supuesto equilibrio social perdido para los niños provenientes de minorías etnolingüísticas. Se ofrece a estos alumnos una "igualdad de oportunidades", a través de su inserción individual al

sistema de competencias y habilidades de la cultura mayoritaria. Se niega, por tanto, un valor propio, a la cultura y lengua de la minoría étnica.

### Principales modalidades de programas asimilacionistas.

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

Existen programas monolingües en la lengua dominante que hacen caso omiso en su diseño curricular de que la gran mayoría de los alumnos tienen otra lengua materna y dominan insuficientemente la lengua exclusiva de instrucción. En este tipo de escuelas, la lengua materna de los alumnos no ocupa ninguna función pedagógica; sin embargo, cuentan a veces como escuelas bilingües porque están insertas en realidades sociolingüísticas bilingües.

#### 1.3.1.2 *Submersión relativa.*

No todos los programas de submersión excluyen completamente el uso de la lengua materna. Esta puede aparecer como materia específica que cubre un ámbito reducido o como lengua de instrucción transitoria.

#### 1.3.1.3 *Transición sistemática a la L2.*

Los diversos programas de transición asignan un lugar y funciones específicas a la lengua materna. En general, destinan funciones básicas a la lengua materna y desarrollan las funciones principales, especialmente las académicas, en L2. Este papel de la lengua materna en un proceso de transición ha sido llamado *punteo*. Vale la pena recordar que muchos de los programas transicionales encubren sus objetivos a largo plazo y se autodenominan "bilingües equilibrados", por el hecho de que conceden un lugar sistemático a la lengua minoritaria.

A este tipo de programas corresponden las diversas experiencias mexicanas de castellanizar con la ayuda de la lengua materna indígena.

Por otra parte, estos programas asumen el principio razonable de que el niño necesita alcanzar un dominio mínimo suficiente en la L2 antes de adquirir los contenidos académicos en ella. A la lengua materna le corresponde, por lo tanto, la función de transmitir conocimientos escolares, mientras no pueda hacerse en la L2, y de apoyar el aprendizaje de la lengua nacional.

Pero también asumen un principio bastante más discutible: se considera que a partir de un dominio básico de la lectoescritura en la L2, al cabo de dos o tres años, el desenvolvimiento académico y cognoscitivo de los alumnos procedentes de las minorías puede ocurrir más o menos al mismo ritmo que el de niños pertenecientes a la cultura y lengua mayoritaria.

### 1.3.2 *Programas de preservación lingüística y emancipación cultural.*

Están destinados a desarrollar en forma igualitaria ambas lenguas, incluyendo los valores culturales que representan. Apuntan al desarrollo de una competencia plena en las dos lenguas y de una capacidad para actuar exitosamente en las dos culturas correspondientes. El objetivo global es acceder a la mayoría de oportunidades a través de la emancipación sociocultural y lingüística del grupo étnico en su conjunto.

Estos programas contienen distintos componentes de emancipación, mantenimiento y defensa, o incluso de restauración de la lengua minoritaria.

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

De acuerdo con la mayor parte de las experiencias investigadas es aconsejable el uso exclusivo o casi exclusivo de la L2 en los años de preescolar, primero y segundo de primaria, así como también en la alfabetización y enseñanza de todas las áreas de aprendizaje a través de la lengua materna. Del 3o. al 6o. grados de primaria sigue predominando el uso de la L1 como lengua de instrucción; se enseña la L2 mediante un programa especial y el aprendizaje de la lectoescritura en ella se inicia en 4o. y 5o. grados, cuando tanto la lectoescritura en lengua materna como el dominio audiooral de la L2 estén bien consolidados.

Los tipos de programas citados resultan ser los más pertinentes en la discusión sobre la educación indígena en México. Las definiciones manifestadas en la *Guía didáctica* y otros documentos marcan una línea general de objetivos sociopolíticos y lingüísticos favorables a la lengua y cultura indígenas. Podríamos decir que la necesidad mayor está por el lado de provocar un proceso de transición desde la situación actual hasta un sistema emancipativo eficiente y generalizado a lo largo del territorio. Hablamos de transición en la puesta en marcha de estos nuevos objetivos, pensando en las dificultades que plantean hechos como los siguientes:

- (a) La realidad sociolingüística, diferenciada de los grupos étnicos.
- (b) A nivel de capacidad lingüística, la heterogeneidad del bilingüismo en las poblaciones indígenas.

- (c) La elaboración regionalizada o diferenciada de materiales di-  
dáticos.

#### 1.4 *Contenidos programáticos*

El problema de los contenidos corresponde a dos niveles: uno, amplio (ya desarrollado en el proyecto de contenidos étnicos) que hace relación con todas las nociones acerca de la historia, estructura, uso, importancia de las lnguas indígenas; y otro, correspondiente al nivel del diseño curricular.

Comentaremos brevemente ambos niveles.

(1) Las áreas de lenguaje en tanto áreas de conocimiento dentro del proceso enseñanza-aprendizaje deben comprender las referencias al contexto sociocultural de los niños indígenas, más una visión integral del país y de la producción cultural de sus distintos grupos sociales. Aquí se plantea la consideración de que lo étnico, lo regional y lo nacional deben conformar un mismo proceso de conocimiento y comprensión. Actualmente, este proceso se define por rasgos de apropiación, exclusión y refuncionalización de elementos correspondientes a unas y otras culturas y regiones en el marco de la sociedad nacional. Un resultado no deseado, tal vez, de este proceso es que los niños indígenas suelen internalizar una ideología discriminatoria, que privilegia el modelo de identidad que propone la sociedad regional y nacional.

En este sentido, el proyecto de etnocontenidos apunta bien los caminos de solución para conseguir conocimientos en congruencia con objetivos liberadores, cohesionantes e igualitarios.

Las condiciones actuales hacen poco factible los propósitos de encargar a los propios maestros esta búsqueda y organización de los contenidos étnicos, debido a sus actividades laborales y la falta de entrenamiento para realizar semejantes investigaciones, al menos en el plazo inmediato. Al respecto, recomendamos la formación de un equipo interdisciplinario (de profesionales y maestros bilingües) que se dé a la tarea inmediata de analizar y evaluar los avances actuales del proyecto de contenidos étnicos e investigación participativa, y proponga una estructuración modelo o general de los conocimientos que se podrían introducir al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta estructuración modelo sería especificada con los equipos técnicos regionales.

(2) En el nivel del diseño curricular, se imponen dos tareas inmediatas: a) un modelo de organización de las áreas de lenguaje y b) una dosificación de las nociones, según las necesidades y el estado de desarrollo lingüístico de los niños indígenas, según los casos.

La tarea a) posee ya como antecedentes de organización curricular la conformación del área de español en cuatro aspectos: expresión escrita,

nociones de lingüística e iniciación a la literatura, que presenta la desventaja de tener una línea estándar ya muy establecida en la SEP y diseñada para alumnos que tienen el español como lengua materna. Pensamos que una propuesta más adecuada a los objetivos emancipativos pudiera tener la forma indicada en los cuadros siguientes. Esta propuesta organiza los nuevos aspectos programáticos según las necesidades formativas en cada grado y son los siguientes:

- Alfabetización
- Prácticas de análisis y descripción básicas de la lengua.
- Proficiencia conversacional para desenvolverse en el interior de la comunidad y también hacia el exterior.
- Recepción y producción textual.
- Trabajos etnolingüísticos (a partir del 5o. grado de primaria).

La tarea b) comprende las especificaciones de estos nuevos aspectos programáticos, que se completarían con un inventario de las habilidades y técnicas correspondientes a los grados de escolaridad. Esto implicaría una sustitución de la metodología tradicional de objetivos educativos amplios, por un esquema de desarrollo lingüístico basado en tres componentes:

- Nociones sobre la estructura de la lengua.
- Prácticas para el análisis y uso de la lengua.
- Contextualización de los conocimientos.

No es factible, por el momento, formular estos componentes por la falta de información nuestra acerca de los resultados de las investigaciones que al respecto desarrolla la Dirección General de Educación Indígena. Sin embargo, a modo de ejemplos iniciales, se menciona en la tabla No. 1 (pág. 200) una posible reestructuración del área de lenguaje. Todo esto va acompañado de gráficas que pretenden visualizar la correlación entre las dos áreas de lenguaje (pág. 209) y además mostrar una distribución, en porcentajes, de los aspectos programáticos en cada área y en cada grado, lo que podría orientar una planeación futura de secuencia y alcance de las áreas.

En la tabla No. 2 se plantea un intento también de desglosar y correlacionar los contenidos de las áreas de lengua materna indígena y de español, según los grados (Véase pág. 207-8).

##### 5. *Materiales didácticos* (pp. 62 t ss. de la *Guía*).

En materia de enseñanza del lenguaje, los materiales en que el maestro puede apoyar su enseñanza satisfacen tres necesidades:

Tabla No. 1

ASPECTOS DEL AREA DE LENGUA MATERNA INDIGENA  
ALCANCE DE LA LENGUA META (NECESIDADES Y OBJETIVOS)

1 ALFABETIZACION	Adquisición inicial en lengua materna. Adquisición posterior en la segunda lengua.
2 ANALISIS/DESCRIPCION BASICA DE LA LENGUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fonética y fonología básica.</li> <li>- Descripción gramatical.</li> <li>- Análisis semántico.</li> <li>- Usos de la lengua (enfoque situacional).</li> <li>- Elementos de dialectología (enfoques temporales, geográficos y sociales).</li> </ul>
3 PROFICIENCIA CONVERSACIONAL (Intra y extraescolar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desempeño de funciones escolares.</li> <li>- Funciones laborales y comerciales.</li> <li>- Prácticas de traducción e interpretación.</li> </ul>
4 RECEPCION/PRODUCCION TEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas de lectura oral y expresiva.</li> <li>- Comprensión de textos.</li> <li>- Reelaboración o re-empelo de textos.</li> <li>- Creación sencilla en diferentes géneros textuales (literario, histórico, informativo, pedagógico, etc.).</li> </ul>
5 TRABAJO ETNOLINGÜÍSTICO (revitalización/cohesión etnolingüística)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajos con tradiciones orales.</li> <li>- Promoción escritura lengua materna.</li> <li>- Modernización de la lengua, etc.</li> </ul>

- (1) estimular la motivación del grupo escolar por el contenido programático, mediante presentaciones atractivas (vivenciales, gráficas, sonoras, etc.) que robustezcan los recursos expositivos del maestro.
- (2) esquematizar o consolidar un conjunto de antecedentes o de informaciones sobre un determinado contenido.
- (3) establecer una secuencia de tareas-tipo y determinadas estrategias de tratamiento didáctico, de acuerdo con la cantidad de contenidos y objetivos previstos.

Las consideraciones que se plantean en la guía didáctica tienden a resolver (1) y (2), pero nada dicen sobre el tercer aspecto que, en cierta forma, tiene un papel fundamental en la enseñanza de la lengua, debido a que en las estrategias de realización de los ejercicios se manifiesta el enfoque que se da al problema del lenguaje y la didáctica más aconsejable a la estructura y dominio de la lengua. A los maestros bilingües les resultará muy útil saber, por ejemplo:

¿Qué tipo de metodología didáctica se usará para la expresión oral, la expresión escrita, las nociones de lingüística, etc.?

¿Cómo se equilibrarán los contenidos nocionales (informaciones sobre la estructura lingüística) con los comunicativos?

¿Cuál será el nivel, secuencia y periodicidad de los ejercicios?

¿Con qué metodología se planteará la alfabetización en lengua materna? ¿y posteriormente, con la enseñanza de la escritura de la segunda lengua?

¿Se hará un libro por grado y por grupo étnico?

Antes que continuar con la política tarea de elaborar libros para el maestro, gramáticas y cartillas de alfabetización, consideramos que la Dirección General de Educación Indígena debe:

- (a) establecer la congruencia y posible secuencia entre los diversos materiales didácticos en uso actualmente;
- (b) ponderar la relación adecuada entre los objetivos lingüísticos y la organización interna de los materiales didácticos;
- (c) evaluar los resultados de la aplicación concreta de los materiales, en términos de receptividad, aprovechamiento comprensión, etc.

## 6. *Evaluación* (pp. 66 y ss. de la *Guía*)

La concepción de la evaluación que se expresa en la *Guía* didáctica se sustenta en las siguientes aseveraciones:

- la evaluación recae sobre el juicio crítico del maestro.
- la participación de los padres es importante en la evaluación.
- la evaluación no es sólo un espacio escolar.
- la función retroalimentadora exige énfasis en el aspecto cualitativo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Estos principios apuntan más bien hacia el nivel social y formativo mediato de todo proceso educativo. No hay una manera directa de relacionar aquellos aspectos con el avance o logros específicos del aprendizaje lingüístico. Si se acepta la idea de que la progresión lingüística del educando puede establecerse en términos de microhabilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas, habría que pensar en una forma más práctica de orientar las actividades evaluadoras del maestro mediante:

- (1) la determinación en el libro del alumno de los ejercicios básicos que deben dominar los niños, y prescindir de pruebas especiales de aprovechamiento.

- (2) o continuar esos ejercicios con pruebas globales de aprovechamiento, estandarizadas para cada grado, cuyo nivel de acreditación suficiente fuera equivalente al conjunto de habilidades, mecanismos y estructuras lingüísticas que representen lo fundamental de los objetivos del grado.

## 2.1 CONCLUSIONES GENERALES

I. Históricamente, México se ha constituido como un país pluriétnico y pluricultural, donde las etnias no tienen una representación o reconocimiento jurídico-político ante el gobierno central. De hecho, las etnias deben compartir o asumir el mismo proyecto nacional.

En el contexto de una realidad indígena rural, inserta en una estructura conflictiva y desigual tanto en lo social como en lo político, económico y cultural, el sistema de educación indígena enfrenta el reto de responder a las necesidades, aspiraciones e intereses de los grupos étnicos.

La discriminación, aculturación y opresión han desarrollado en la mayoría de las poblaciones indígenas una identidad negativa, no deseada; debido a que, hasta el momento, la adscripción a una identidad indígena no ha aparecido como un factor eficiente para la realización de un proyecto indígena dentro de la sociedad nacional.

Resulta evidente que la reconstrucción de una cultura étnica no puede fundarse en la negación. Superar esta situación representa una tarea de largo alcance, que puede ir remontándose a través de una estrategia de transición.

Al respecto, la propuesta curricular constituye un avance porque postula el tratamiento interrelacionado de los problemas nacionales, el desarrollo infantil y los contenidos programáticos, así como las modalidades de la propuesta y su estructura (Cf. Guía pp. 3). En términos educacionales, este intento de la propuesta curricular representa típicamente un proceso de diseño de currículo y evaluación del sistema escolar.

Todo proceso de desarrollo de currículo consiste en la colección y organización de toda la información disponible acerca de una situación sociocultural, el marco de objetivos y el diseño de una respuesta educacional. Aquí resulta de fundamental importancia la acumulación de conocimientos científicos acerca de la situación contemporánea de la diversidad de grupos étnicos en la República Mexicana, a través de un sistema adecuado de investigaciones y diagnósticos que, por la documentación consultada, han comenzado a desarrollarse desde la Dirección General de Educación Indígena desde 1985.



En el plano operativo, se impone la necesidad de elaborar los programas específicos, a través de un sistema regional o local de objetivos que tenga en cuenta:

- (a) el control comunitario sobre la educación,
- (b) el refuerzo de los valores étnicos,
- (c) la coordinación con la planeación nacional de la educación indígena.

II. En convergencia con los postulados de la investigación participativa que sustenta el proceso de captación de etnocontenidos, resulta de gran importancia la adecuada relación entre escuela bilingüe y la comunidad respectiva. En efecto, si la comunidad no asume los objetivos de bilingüismo equilibrado y de emancipación cultural, resulta altamente improbable que la práctica docente corresponda a los lineamientos institucionales.

Particularmente valiosos nos parecen los objetivos que se señalan en el documento *Bases generales de la Educación Indígena* (págs. 110-1):

- Desarrollar la vida democrática con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Coadyuvar al logro de la identidad nacional a través de la revalorización de la diversidad cultural, étnica y lingüística de nuestro país, como una fuente de enriquecimiento.
- Estrechar la coordinación entre los organismos federales y estatales responsables de la educación indígena.

Sin embargo, en la documentación estudiada no se definen con precisión los procedimientos aconsejables para el maestro, ni se establecen las nuevas condiciones de formación profesional para que los maestros bilingües logren esa condición multifuncional de investigador-docente-promotor comunitario.

III. Dadas las exigencias de coordinación entre los diversos equipos profesionales, la consolidación de la infraestructura y la metodología de planeación, parece razonable pensar en una expansión de estas reformas como un proceso de transición paulatina, que atravesaría por tres fases:

- (a) consolidación y evaluación de la experiencia en los grupos pilotos;
- (b) expansión en marcos regionales;
- (c) generalización de las reformas educativas a todas las áreas de educación indígena.

Aún cuando se cuente con condiciones de evaluación y continuidad, no es posible establecer el plazo de duración de cada una de las fases mencionadas.

Una vez consolidada la primera fase, recomendamos considerar las siguientes opciones:

1. Seleccionar una etnia con gran densidad demográfica y cierta aglutinación geográfica (zapotecos, mazatecos, otomíes, por ejemplo) para la segunda fase de expansión. Se aplicará la reforma curricular en la mayoría de casos contrastantes posibles, de manera que el programa se aplicara en realidades diferentes dentro de la misma etnia. La ventaja de esta opción es que la producción de materiales didácticos, la capacitación, la selección de los contenidos se tendrán que resolver con un mismo tipo de hablantes.
2. Seleccionar áreas de población indígena circundantes al Distrito Federal: Puebla, Edo. de México, Morelos e Hidalgo, lo que facilitaría la capacidad de supervisión y permitiría comparar casos muy expuestos a la urbanización y migración. La ventaja adicional es que representaría una expansión diferenciada, que tendría un alto valor ejemplar.

#### Sumario:

- (1) Los objetivos educacionales deben presentar un grado de progresivo de especificidad desde la institución central a los niveles comunitarios.
- (2) Tiene que desarrollarse una capacidad de liderazgo local y de gestión de la comunidad sobre los objetivos sociopolíticos reivindicativos de la educación indígena. Es decir, apoyar una forma de descentralización que no profundice todavía más el objetivo de castellanización y de desplazamiento de la lengua indígena.
- (3) Es aconsejable una estrategia de transición en la puesta en marcha de la propuesta curricular, debido al conjunto de factores que deben atenderse. Se proponen tres fases:
  - experimentación en centros pilotos;
  - masificación intermedia regionalizada;
  - generalización de la propuesta curricular.
- (4) Las mayores exigencias metodológicas y de investigación, imponen un programa de desarrollo/capacitación profesional de maestros y administradores del sistema educacional.

- (5) No es razonable sobrevalorar la función de la escuela en el proceso de cambio social que viven los grupos étnicos, de aquí la sugerencia de vertebrar un sistema regional de desarrollo del currículo, sobre la base de los objetivos emancipativos formulados por la institución, a fin de evitar "recaídas" hacia la asimilación y la castellanización.

## 2.2 CONCLUSIONES ESPECIFICAS

I. Resulta muy necesario poder contar con los primeros resultados de las "líneas de acción" (investigación sociolingüística y descriptiva, capacitación) planteadas en el documento *Desarrollo de las lenguas indígenas de México (1985)*, así como con los primeros resultados del plan piloto con 32 grupos en cuatro etnias (mixteca, zapoteca, mixe y nahua) enunciado en el documento *Estrategias para el desarrollo curricular. . . (1985)*.

Al respecto, debe considerarse la formación en lo inmediato de un equipo interdisciplinario (profesionales y maestros bilingües) que se dediquen a la instrumentación específica de los contenidos étnicos y resultados de la investigación participativa en la estructuración y aplicación de la *Guía didáctica*.

II. Las especificaciones de la *Guía didáctica* deben referirse a: (a) empleo de los diagnósticos sobre las condiciones sociolingüísticas globales (distribución de las lenguas, grado de bilingüismo, actitudes, vitalidad etnolingüística) para la definición del programa específico que se aplicaría; (b) la metodología didáctica adecuada a la estructura específica de cada lengua, especialmente en la fase de alfabetización; (c) la definición de los objetivos lingüísticos de los programas; (ch) los materiales didácticos; (d) la evaluación del aprovechamiento lingüístico.

III. Resulta extremadamente urgente evaluar y definir la articulación o coherencia entre los diversos materiales didácticos producidos hasta la fecha o usados actualmente dentro del sistema nacional de educación indígena. En especial, las propuestas áreas de lenguaje (lengua materna indígena y español), en términos de los objetivos globales, el enfoque sobre la estructura de la lengua, la didáctica de los materiales, a fin de recuperar lo vigente y acertado de las producciones.

IV. La adopción de los materiales didácticos dentro de la práctica docente de los maestros bilingües debe asegurarse a través de: (a) una evaluación de la receptividad de los maestros; (b) una adecuada capacitación en torno a las reformas que plantea la propuesta curricular; (c) una especificación del uso de la *Guía didáctica* en las distintas actividades del proceso enseñanza-aprendizaje y (ch) una explicitación básica de las concepciones lingüísticas y didácticas subyacentes en la *Guía didáctica*.

V. No hay suficientes elementos para definir el tipo de programa

específico adecuado a las distintas realidades sociolingüísticas y psicopedagógicas imperantes. Hace falta: (a) equilibrar un proceso nacional con procesos comunitarios o regionales de planeación y desarrollo curricular; (b) establecer un perfil del estado en que se encuentran las diversas lenguas, con respecto a su estabilización, proficiencia de sus hablantes, la existencia de políticas de lenguaje, etc; (c) programar una transición de modelos de enseñanza, dentro de plazos reales.

VI. Las proposiciones sobre materiales didácticos y procedimientos de evaluación que se presentan en la Guía desarrollan elementos globales formativos, pero no resuelven o definen los aspectos lingüísticos. Los lineamientos generales de flexibilidad y diferenciación obligan a definir los procedimientos de enseñanza y de evaluación, a partir de las características estructurales de las lenguas y de las condiciones sociolingüísticas globales que imperan en la comunidad de habla respectiva.

VII. Se recomienda planear y poner en marcha un determinado número de investigaciones en torno al proyecto piloto y la experimentación de la propuesta curricular. Estas investigaciones deberán funcionar en estrecha coordinación, pero con cierta independencia administrativa del funcionamiento escolar, ya que los estudios se programan a partir de una dinámica propia y dependen de sus actividades específicas.

Los proyectos de investigación que se desarrollen en comunidades y escuelas seleccionadas tendrán el doble propósito de evaluar la implantación de la propuesta curricular a través de un plan de seguimiento y evaluación y de prefigurar contenidos específicos (materiales, métodos, proposiciones didácticas, tipos de evaluación).

Las proposiciones que se formulan en este documento acerca de la coordinación de las áreas de lenguaje y la tabla de secuencia de contenidos programáticos tienen un carácter necesariamente indicativo, que sugieren los posibles caminos y criterios que podrían seguirse en un trabajo de programación futuro, más sistemático.

Tabla No. 2

DESGLOSE GENERAL DE LOS CONTENIDOS DE LAS L2  
(LENGUAS METAS)

---

---

LENGUA MATERNA INDIGENA

ESPAÑOL, SEGUNDA LENGUA

**Preescolar**

- Habilidades preparatorias de la lectoescritura: visualizaciones; actividades en torno al trazo; escrituras pre-alfabéticas de los niños.
- Interacciones que organizan el trabajo en la escuela.

**Primaria**

**PRIMER GRADO**

- Reconocimiento y manejo de las unidades del código escrito.
- Prácticas con las reglas básicas de escritura (linealidad, segmentación, combinatoria).
- Habilidades de comprensión auditiva.
- Prácticas con significado de unidades léxicas.
- Prácticas narrativas e informativas.
- Interacciones que organizan la convivencia en la casa y en la escuela.

**SEGUNDO GRADO**

- Consolidación de procesos de escritura (redacciones breves).
- Prácticas de comprensión de textos sencillos y variados.
- Interacciones formales de la escuela y la comunidad.
- Prácticas narrativas y recreativas.

**TERCER GRADO**

- Habilidades de comprensión auditiva.
  - Habilidades de segmentación de textos breves (pausa y entonación).
  - Prácticas narrativas con temas regionales.
  - Habilidades de análisis básico del enunciado (sujeto/predicado; temas afijos).
  - Prácticas de lecturas recreativas.
  - Producción escrita de textos sencillos.
  - Reconocimiento y manejo de las unidades del código escrito.
  - Prácticas con las reglas básicas de escritura (linealidad, segmentación, combinatoria).
  - Prácticas narrativas e informativas.
  - Interacciones que organizan la convivencia en la escuela mediante el español.
-

#### CUARTO GRADO

- Habilidades de lectura informativa y comprensión de diversos textos escolares.
- Técnicas de expresión de tradiciones orales.
- Técnicas y procedimientos básicos de la estructura de textos escritos sencillos (históricos, poéticos, periodísticos).
- Habilidades de análisis básico del enunciado y la palabra en la lengua materna (temas/afijos; reglas de orden sintáctico; paradigmas gramaticales básicos).
- Producción escrita de textos sencillos.
- Habilidades de comprensión auditiva.
- Prácticas narrativas con temas regionales.
- Habilidades de segmentación de textos breves (pausa y entonación).
- Habilidades de análisis básico del enunciado (sujeto/predicado; construcciones nominales).
- Comprensión de lectura.

#### QUINTO GRADO

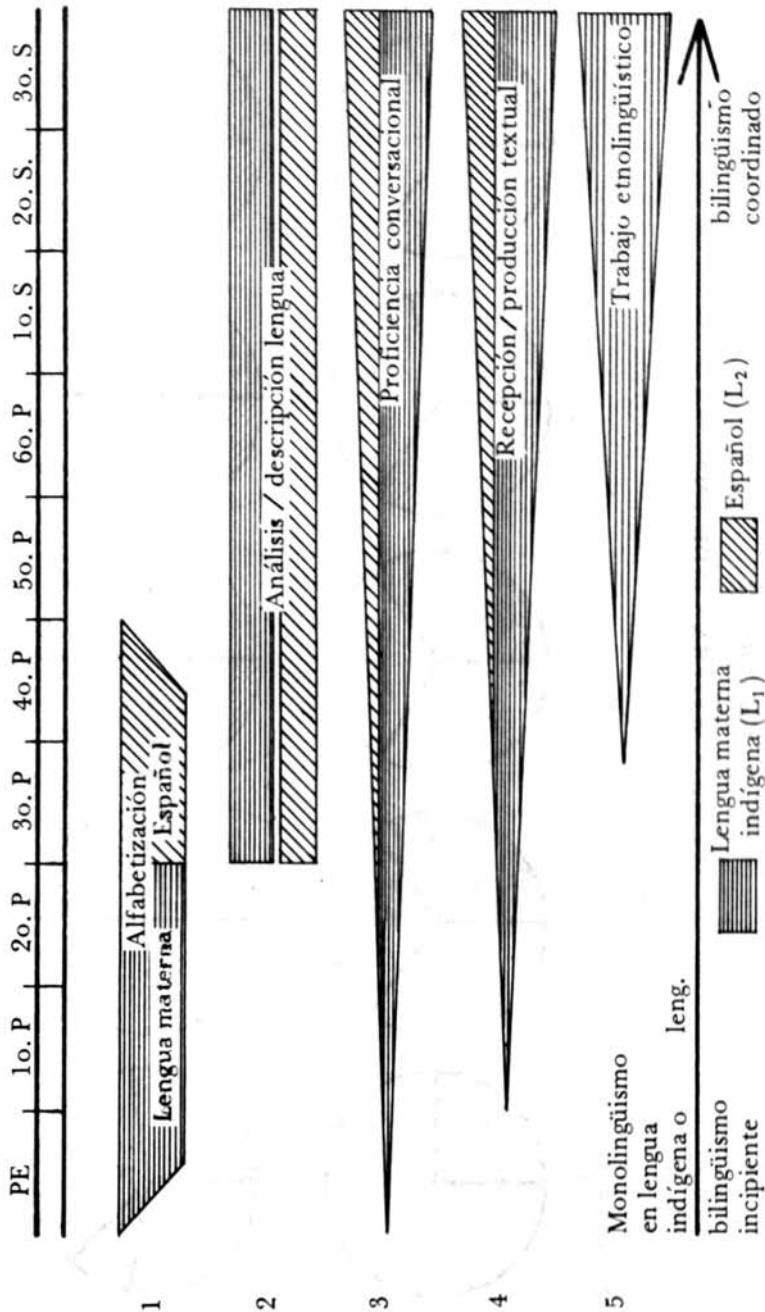
- Juegos lingüísticos y representaciones en lengua materna.
- Habilidades de análisis y descripción de la lengua.
- Producción escrita de textos con contenidos étnicos.
- Diseño y elaboración de materiales comunicativos en lengua indígena.
- Prácticas sencillas de traducción e interpretación.
- Habilidades de lectura informativa y comprensión de diversos textos escolares.
- Técnicas de expresión de tradiciones orales.
- Manejo de los procedimientos básicos de estructuración de textos escritos sencillos (históricos, poéticos, periodísticos).
- Prácticas sencillas de traducción e interpretación.
- Prácticas sencillas de traducción e interpretación.
- Habilidades de análisis básico del enunciado y la palabra en L2.

#### SEXTO GRADO

- Prácticas de expresión oral en situaciones comunitarias.
- Habilidades de análisis y descripción de la lengua materna.
- Producción escrita de textos con contenidos étnicos.
- Lectura recreativa de textos étnicos.
- Diseño y elaboración de materiales comunicativos en lengua indígena.
- Promoción comunitaria de la escritura.
- Prácticas sencillas de traducción e interpretación.
- Juegos lingüísticos y representaciones en español.
- Habilidades de análisis y descripción del español.
- Producción escrita de textos sencillos.
- Lectura recreativa de textos de circulación social.
- Prácticas sencillas de traducción e interpretación.

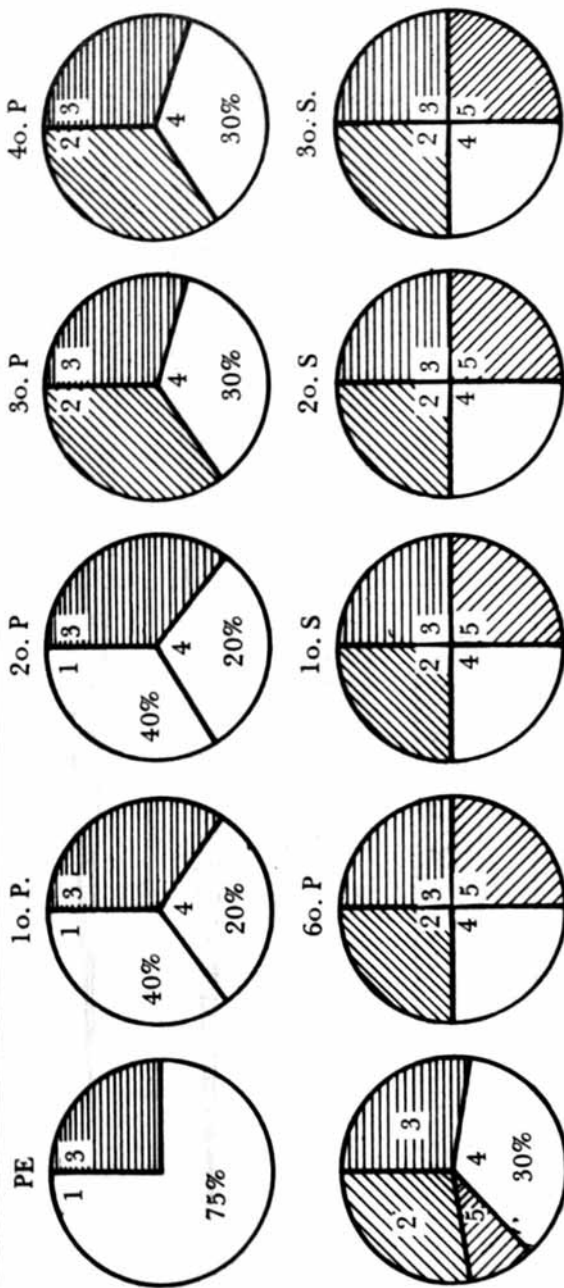
GRAFICA 1

PROGRESION GLOBAL DE LAS AREAS DE LENGUAJE



GRAFICA 2  
 LENGUA MATERNA INDIGENA

Distribución de los aspectos programáticos por grado



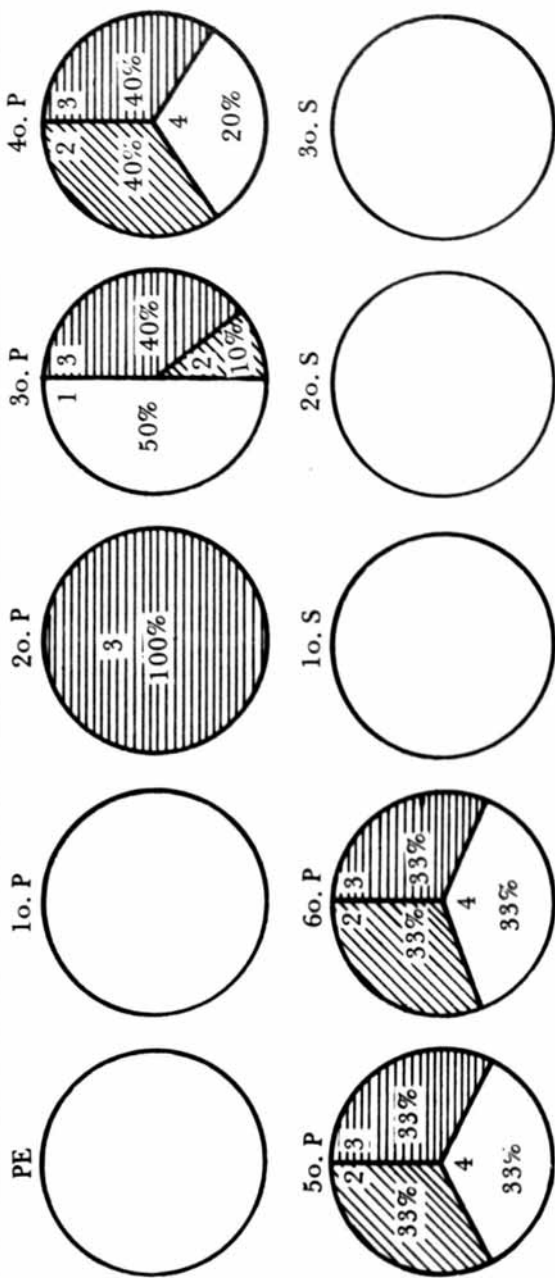
- Claves:
- 1 Alfabetización
  - 2 Análisis/descripción lenguas
  - 3 Proficiencia conversacional
  - 4 Recepción/producción textual
  - 5 Trabajo etnolingüístico
- P Primaria  
 S Secundaria



GRAFICA 3

ESPAÑOL, SEGUNDA LENGUA

Distribución de los aspectos programáticos por grado



- Claves:
- 1 Alfabetización
  - 2 Análisis/descripción lenguas
  - 3 Proficiencia conversacional
  - 4 Recepción/producción textual

- 5 Trabajo etnolingüístico
- P Primaria
- S Secundaria
- Programa especial de enseñanza

## ENSEÑANZA DE ELEMENTOS GRAMATICALES EN ESCUELAS INDIGENAS MAYAS

*Roland Terborg*

### *I. Introducción.*

**E**n el presente artículo hacemos algunas reflexiones sobre la educación bilingüe bicultural en México, tomando como base una clase de gramática española en una comunidad indígena de Yucatán.<sup>1</sup> Este trabajo sólo toca algunos puntos de un problema más global que ya ha sido tratado desde diversos ángulos (véase, entre otros, Hamel 1983, 1984; Muñoz 1986). Hamel, por ejemplo, describe las dificultades que surgen al enseñar el español como segunda lengua, en torno a la escritura en comunidades Otomíes del Valle de Mezquital. El caso que presento se refiere a la enseñanza de la gramática española, como si se tratará de niños hispanohablantes.

Mi interés se centra en un problema especial: ¿se toma en cuenta el fenómeno de la ergatividad en la socialización de los alumnos?

Para aclarar el enfoque trataremos primero, de una manera esquemática, la adquisición de la segunda lengua.

Desde los principios de este siglo, cuando se quería "barrer con los idiomas indios", (Brice Heath 1986:128) hasta nuestros días, las ideas han cambiado mucho con respecto a la educación indígena (*ibid*). Antes la meta era "civilizar" a los indígenas y se prohibía el uso de sus idiomas autóctonos en las escuelas. Hoy no sólo se los emplea para la enseñanza, sino que incluso las autoridades los protegen para que no sean abandonados en el futuro. Sin embargo, siempre aparecen como obstáculo a la unidad

<sup>1</sup> El ejemplo es parte de los datos recolectados por el autor en dos estudios de caso en el Oriente de Yucatán, México.

nacional y al desarrollo (Zimmermann 1986:123). Independientemente de los planes oficiales, el aprendizaje del español se volvió una necesidad para muchos indígenas como consecuencia del contacto con el ambiente del habla hispánica. También los maestros bilingües en las regiones indígenas se ven obligados a castellanizar a los niños, al tratar de introducirlos al proceso escolar, "aunque la castellanización no ocupa ningún lugar oficial en los programas de la escuela primaria..." (Hamel 1984:7). Lo mismo sucede cuando se alfabetiza a los adultos, como es el caso en experiencias del INEA, porque la alfabetización muchas veces coincide con la castellanización.

## 2. *Aprendizaje de una segunda lengua*

Para nuestros propósitos, conviene distinguir tres tipos diferentes de aprendizaje:

### a) Aprendizaje natural o informal de una segunda lengua:

El aprendizaje natural de la segunda lengua se parece al aprendizaje de la lengua de primera socialización. El individuo aprende el idioma por medio de contactos frecuentes con los hablantes del mismo. El éxito del aprendizaje de diferentes factores tales como edad del individuo, su actitud hacia el idioma, etc.

### b) Aprendizaje formal de una segunda lengua:

Hay diferentes métodos de los cuáles la mayoría parte de la suposición previa de la asistencia de un profesor. Otros métodos son autodidácticos. Aquí no se puede presentar a todos sino a uno de los más corrientes: el método directo (véase Brice Heath 1986) que se practica en muchas escuelas de idiomas comerciales. Tanto al profesor como al alumno se les prohíbe estrictamente comunicarse en otra lengua que no sea la lengua meta. Otro método más reciente es el "mim—men Method (mimicry and memorization)" que tiene como principio practicar activamente la lengua meta tanto como controlar cuidadosamente las reglas gramaticales (De Camp 1975:160).

Por lo general, resulta una ayuda para el alumno si ya se han estudiado un poco las estructuras de su lengua primaria al empezar con el aprendizaje de la segunda lengua. Así le resulta más fácil la comprensión de reglas diferentes y de reglas parecidas a las de su lengua de primera socialización.

Un aspecto nuevo que últimamente adquiere mayor importancia es la necesidad de tomar en cuenta factores como la cultura y el medio ambiente del alumno al aprender la segunda lengua (Muñoz 1986:16).

### c) Combinación del aprendizaje informal y formal:

Se trata simplemente de una combinación de lo presentado en a) y b).

El individuo aprende la segunda lengua por medio de clases con maestro mientras mantiene contacto con hablantes de la lengua meta.

Para los diversos grupos étnicos de lengua autóctona, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha establecido las escuelas bilingües biculturales que normalmente están dirigidas por maestros que hablan el idioma español e indígena de la región. La escuela bilingüe bicultural cuenta con un año de preescolar para darles a los niños monolingües los conocimientos suficientes del español para que puedan asistir a las clases primarias (Hamel 1983/1984). Por medio de estas escuelas se pueden dedicar más energías a los problemas de las poblaciones indígenas, con respecto a la alfabetización. En muchos casos, los maestros bilingües empiezan con la enseñanza hablando la lengua de los niños. Según el director de la escuela en estudio, la enseñanza cambia gradualmente al ser transmitida por medio del español.<sup>2</sup>

Se trata entonces de la combinación del aprendizaje informal y formal de una segunda lengua. Las clases están guiadas por el maestro, pero el aprendizaje depende también de las experiencias comunicativas con hispanohablantes de la comunidad y la región. Por esta razón, aunque con reservas, en el presente caso hablamos de una combinación del aprendizaje informal y formal, como fue aquí definido.

### 3. *Hipótesis*

Paralelamente a las dificultades que provoca la centralidad de la alfabetización en la enseñanza del español (Hamel 1984:125), un problema que muy probablemente surge en todos los grupos étnicos donde se lleva a cabo esta práctica, también se presentan dificultades que provienen de la enseñanza del español, como un área de aprendizaje más dentro del currículo. Así es el caso en las clases de la gramática española, cuando para la comprensión de la misma el maestro tiene que recurrir a patrones del idioma indígena que tiene una estructura completamente diferente al español. Para aclarar este problema escogimos aquí el fenómeno de la ergatividad. Este caso especial solamente puede ser representativo para las lenguas que cuentan con dicho fenómeno, pero también puede indicar que probablemente hay muchos problemas parecidos y diferentes a la vez en la educación escolar en otros grupos étnicos con idioma autóctono que requieren en muchos casos una solución especial.

4. *El fenómeno de la ergatividad como causa de problemas didácticos*  
Según Horcasistas de Barros y Crespo (1979), en toda la península de Yucatán (se trata de los estados mexicanos de Campeche, Yucatán y Quinta-

<sup>2</sup> Compárese también con Hamel 1983/1984.

na Roo) se encontraban en el año de 1970, 450 000 hablantes del maya-yucateco.

Igual que los idiomas indígenas existentes en los estados de Chiapas y Tabasco, el maya-yucateco, que se habla en los estados de la península, pertenece al grupo de los idiomas mayenses. A este grupo también pertenecen los idiomas indígenas de Guatemala y Belice.

Para comprender el problema particular es necesario en primer lugar aclarar algunas estructuras especiales como aparecen en el maya-yucateco. Se trata del fenómeno de la ergatividad. Este fenómeno se encuentra en diferentes idiomas en diversas partes del mundo donde aparece con distintos detalles y variaciones (Serébrennikow 1976:250). Schmidt (1985:46) define el fenómeno de tal manera:

"In a ergative-absolutive case system, the subject of an intransitive verb (S), and the object of a transitive verb (O), are in the absolutive case, while the subject of a transitive verb (A) is in the ergative case. The difference between nominative-accusative and ergative-absolutive systems may be diagrammed as:

	nominative			ergative
	- accusative			-absolutive
intransitive verb	S	V		S V
transitive verb	A	O	V	A O V

### 5. *Análisis preliminar de la práctica de la enseñanza*

La transcripción que a continuación se presentará junto con un breve análisis, sólo es el caso más obvio escogido entre varias grabaciones transcritas de las clases en una escuela bilingüe. El tema de la clase fue la gramática española, enseñar la localización del sujeto y del predicado, usando una oración española como ejemplo según lo prevé el Libro de Texto Gratuito de la SEP. XOCEN XX L. B.<sup>3</sup>

IMA: a ver este e por ejemplo tech Andrés 'a'alten hum p'ee enunciado  
# tú Andrés dime un enunciado #

<sup>3</sup> La ortografía usada para el español es la ortografía corriente del castellano en México, manteniéndome fiel a la pronunciación del hablante. Para la ortografía del maya-yucateco vale lo mismo con la excepción de la "x"<sup>I</sup> y de la tilde<sup>II</sup> como ya he mencionado. Otra diferencia será la "c" que siempre se pronuncia como explosiva y nunca como fricativa. La "k" será empleada para el mismo segmento de oclusiva glotal. La traducción del maya-yucateco al español no será palabra por palabra sino reflejará sólo la idea del significado.

NOTA 3 : I ( la "x" se pronuncia como la fricativa dental en el nombre "UXMAL")  
II ( la tilde simboliza la oclusiva glotal)

2MA: cin ts' iib te pizarrono yosa 'a ua'alce'ex tene ((P)) he ((P)) le e  
# lo escribo en el pizarrón para que ustedes me digan #

3MA: le e e kaxtic le sujeto ((P))  
#buscar el sujeto#

AN: los caballos corre en el campo ((P))

4MA: por ejemplo cuando ponemos un e enunciado aquí ((P)) QUE

AN: los ca

5AN: ballos ((P)) (ballo) corre

MA: los caballos ba'ax cu beetce caballos  
#qué hacen los caballos#

6AN: en el campo ((INCOMPRESIBLE; HABLAN VARIOS NIÑOS))

Como el tema de la clase es la gramática española, el ejemplo debe ser un enunciado en español. Obsérvese que la respuesta del niño ha sido tan espontánea, que da la impresión de que ese enunciado ya fue analizado con anterioridad.

La maestra se dirigió a los niños en maya-yucateco, pero puede ser que también la hubieran entendido en español; sin embargo, el haber empleado el maya-yucateco demuestra que es más familiar en ese ambiente (líneas 1 a 3).

FECHA: 12-III-1984

LUGAR: ESCUELA PRIMARIA BILINGUE DE XOCEN;  
TERCER GRADO.

PERSONAS PARTICIPANDO EN LA CONVERSACION:

AL - ALUMNO NO IDENTIFICADO

AN - ANDRES (ALUMNO)

CO - CORO

MA - MAESTRA

VA - VARIOS

EXPLICACION DE SIMBOLOS USADOS EN LA TRANSCRIPCION:

- |                  |   |
|------------------|---|
| ( )              | - INCOMPRESIBLE   |
| ( tulaacal )     | - POCO COMPRESIBLE, DUDOSO  |
| ( ( MUY BAJO ) ) | - COMENTARIO  |
| ( ( P ) )        | - PAUSA HASTA 5 SEGUNDOS  |
| ( ( LOP ) )      | - PAUSA HASTA 10 SEGUNDOS   |
| #qué#            | - TRADUCCION DEL MAYA-YUCATECO  |
| QUE              | - PALABRAS ESCRITAS CON MAYUSCULAS EN EL CONTEXTO DE LA TRANSCRIPCION SIGNIFICAN ENFASIS. |

La palabra “corre” (líneas 3 y 5) no está bien conjugada, lo que hace suponer que el niño aprendió de memoria toda la oración, pero la aprendió en forma incorrecta.

El enunciado expresado por el niño en español (línea 3), provocó que la maestra se expresara también en español (línea 4).

Ella sigue preguntando en español, exigiendo con énfasis la respuesta, al final de su pregunta. Después de que contesta el niño en español “los caballos” (línea 5), la maestra continúa lo que dijo el niño y cambia en la oración siguiente al maya—yucateco. Ella pregunta por el predicado y el niño completa la oración.

8MA: ( ) ca beya cin caxtic bin sujeto ((P)) lete he e meetce  
#para que yo busque el sujeto# #hay que hacer#

9MA: preguntao por ejemplo tela' max cu yalcabo'obo'  
#la pregunta# #esta quiénes corren#

VA: ts'imín ts'imín  
#caballo caballo#

10VA: caba  
#es el nombre#

MA: maxe cu yalcabo'obo'tela' bixi' los caba-  
#quiénes corren aquí# #cómo#

CO: caballo caballo caballo

11MA: llos le los caballos ba'ax ba'axe suje ba'axe le los  
#ese los caballos qué son# #qué son# #qué son ese#

AL: sujeto  
VA: sujeto

12MA: caballos sujeto ( P ) le sujeto yaan u nucleo masima' ( P )  
#el sujeto es el núcleo verdad#

CO: sujeto

La maestra explica a los niños cómo encontrar el sujeto; se hace en este caso la pregunta ¿quién corre? Contestan varios niños que el nombre es caballo diciéndolo en el maya—yucateco. Repitiendo la pregunta, la maestra consigue la respuesta de todo el grupo en español “caballo” (línea 10). A consecuencia de la respuesta ella quiere que le digan que entonces es la parte de la oración “los caballos” (línea 11). Así como aparece en la transcripción se pudiera traducir de tal manera: ¿ese “los caballos”

qué es? El sujeto de la oración en este momento ya no parece ser los animales que actúan sino algo abstracto que aparece en el pizarrón. Lo mismo pasa con el verbo en el ejemplo en otra parte de la misma transcripción (aquí no está citada toda la parte) cuando la maestra dice que el predicado es “este ‘corren’ aquí” o sea “le correna”. Los niños contestan con “sujeto” porque muy probablemente lo aprendieron ya con la misma oración en otra lección.

50MA: a ver ( P ) aquí en su libro dice ( P ) para encontrar el

51MA: predicado se hacen las preguntas qué hace ((P)) o qué hacen o sea

52MA: ( P ) le u tiale caxtic em em es e predicado yaane meetce  
 #para buscar# #el predicado hay que hacer#

53MA: preguntase u caba ( P ) el ( P ) ba áx cu meetic ( P ) wa ba áx  
 #pregunta del nombre# #qué hace# #o qué#

54MA: cumeetc' oob ca creerce' éx ba áx cu meetco' ob  
 #Hacen ustedes qué' creen# #qué hacen ellos#

VA: cu yalcabo' ob ( P )  
 #ellos corren#

55VA: tu yalcabo' ob te kaaxo' ( P )  
 # están corriendo # #en el campo#

MA: tu' ux cu yalcabo' ob tun tu' ux  
 #dónde corren ellos entonces# #dónde#

Lo que dice la maestra hasta el final de la línea 51 está expresado en español, porque lo lee de un libro de enseñanza. Esto también causa que el inicio “a ver aquí en su libro dice...” también está realizado en este idioma. Ella explica a los niños cómo deben buscar el predicado de una oración. Pero eso tiene que explicarlo otra vez en maya—yucateco. La respuesta “corren” o sea “ellos corren” (línea 54) la contestan los niños en maya—yucateco. Se repiten la pregunta de la maestra y la respuesta de los niños otra vez en la misma manera (línea 54 y 55), ella continúa con la pregunta “¿dónde corren entonces?” (línea 55) esta vez contestan “en el campo” cada vez hablando también en maya—yucateco.

## 6. Interpretación

Se trata aquí de la enseñanza de la estructura de una oración española a través del enunciado “los caballos corren en el campo”. En la actividad de analizar una oración que tiene significado para el alumno se le hacen



conscientes las reglas que ya ha internalizado por el uso cotidiano. Se usa entonces una oración de la lengua que domina el alumno. La técnica de hacer preguntas (¿Quién hace?; ¿Qué hace?), para determinar las diferentes partes de la oración, solamente funciona cuando el alumno tiene un dominio suficiente del idioma al que pertenece la oración estudiada.

Como la lengua nacional es el español, el material didáctico que está usándose en todo el país casi solamente existe en español. Hay también material didáctico en maya-yucateco pero como la meta es darles a los niños de habla indígena una educación que pueda competir con la de niños de habla española, el uso de este material les quita tiempo de enseñanza. Así, casi no se usan tales materiales.<sup>4</sup>

Pero el material en español tampoco sirve para la enseñanza del español como segunda lengua (Véase Hamel 1981:121).

En ausencia de las condiciones necesarias para analizar la oración en español, la maestra trata de sustituir con la traducción de partes del ejemplo tanto por ella misma y por los niños. Cada parte separadamente fue traducida al maya-yucateco (el sujeto en la línea 9, el predicado en la línea 54 y la orientación en la línea 55).

También la técnica, es decir, las preguntas que sirven para determinar las partes de la oración, fueron traducidas al maya-yucateco (pregunta por el sujeto en las líneas 9 y 10, pregunta por el predicado en las líneas 5, 52, 53 y 54 y la pregunta por la orientación en la línea 55).

Para asegurar la comprensión muchas veces se repite una oración española después en maya-yucateco, como es el caso de las líneas 50 hasta hasta 54, cuando la maestra quiere asegurarse de la comprensión de lo que leyó del libro de enseñanza.

El fenómeno de la ergatividad como se mostró anteriormente implica otra lógica gramatical. En el caso del maya-yucateco aparece éste en una oración como un verbo intransitivo con el aspecto pasado como es por ejemplo en la presente "binen" (yo fui) (el absoluto es el agente; véase las aclaraciones de Schmidt 4.) El agente (el sufijo "en") no se puede equiparar al sujeto en el español u otras lenguas europeas menos el vasco. Sólo el verbo, por ser transitivo, define a un sufijo como agente o paciente.

También en otros aspectos se contradice la lógica gramatical de los dos idiomas. La cópula "ser" o "estar" no aparece necesariamente como en el español. En oraciones como "a su'hu unen" (yo soy tu hermano), o "t aah in watan" (mi esposa es inteligente) será muy difícil para el alumno encontrar el predicado si hay que traducir la oración española al

4 Una maestra de esta misma escuela comentó que antes se usaba el material didáctico elaborado en el INI (Instituto Nacional Indigenista) de Valladolid. El problema es sobre todo la falta de tiempo porque en el tiempo de la recolección de los datos sólo se usaba el Libro de Texto Gratuito de la SEP.

maya-yucateco para que entienda lo que significa (los ejemplos fueron tomados de Arzápalo 1973: 4 pp.).

La oración en español, como fue escrita en el pizarrón, se convierte así en un grupo de símbolos abstractos. Se analizan las partes después de traducirlas y de nombrarlas como "le los caballos" que es el sujeto y "le correna" que es el predicado. En el caso del verbo no se denomina ni una vez el infinitivo que no existe en el maya-yucateco como en el español, sino solamente la flexión como aparece en el pizarrón, al determinar el predicado.

"La falta de relación con un uso funcional se refleja, entre otras cosas, en el hecho de que los alumnos muchas veces responden con oraciones memorizadas de otras lecciones o unidades" (Hamel 1983:84). De modo que la mayoría de los alumnos se aprendió de memoria el patrón dado como ejemplo, pero sin saber analizarlo. Como el patrón de la oración muy probablemente siempre es el mismo, puede crearse la impresión al observador y al maestro, de que fue comprendida la materia.

Como ya se ha mencionado se trata de hacer conscientes las reglas que se usan inconscientemente. Por esta razón, es necesario conocer un idioma para aprender sus reglas gramaticales de la manera descrita. Las reglas de la gramática de una segunda lengua sirven para el aprendizaje de esta misma y hay que aclararlas de otra manera. Sin embargo, se une la enseñanza de la gramática de la lengua de primera socialización con la enseñanza de la segunda lengua.<sup>5</sup>

También se pudo observar una incongruencia entre los métodos de los maestros. El discurso en español en la enseñanza debe gradualmente aumentar con respecto al discurso en maya-yucateco (según la información del director de la escuela). Pero tal aumento del español por grados escolares no se pudo observar en las clases visitadas. No se pudo constatar ninguna coordinación en este aspecto entre los maestros de los diferentes grupos.

## 7. Conclusiones

Los niños monolingües de habla indígena encuentran mayores dificultades en la escuela bilingüe —precisamente para ellos establecida—, que los niños bilingües. Durante el trabajo empírico, en lo cual está también basado este artículo, se pudo comprobar que muchos padres bilingües educan a sus hijos en español para que ellos no tengan problemas en la escuela. Algunos incluso los mandan a escuelas de centros urbanos fuera de la comunidad. Para muchos de estos niños el español ya sirve para la interacción cotidiana con sus amigos.

<sup>5</sup> Compárese también con la enseñanza a través de la alfabetización observado por Hamel (1983 y 1984:125).

Cuando el español sirve como medio de comunicación muchos niños tienen una competencia bastante reducida del maya-yucateco o ya no tienen conocimientos del mismo. Esto fue comprobado en una de las dos comunidades estudiadas, en la cual la mayoría de los niños tienen el español como lengua de primera socialización mientras sus padres fueron educados en maya-yucateco. Esto también para Denison es factor importante en el proceso del reemplazo de una lengua:

"It is as though a culture, in the sense of the totality of structured activity of a speech community, sometimes 'decides', for reasons of functional economy, to suppress a part of itself in the process of onward transmission...there comes a point when multilingual parents no longer consider it necessary or worthwhile for the future of their children to communicate with them in a low-prestige language variety, and when children are no longer motivated to acquire active competence in a language which is lacking in positive connotations... The languages at the lower end of the prestige scale retreat from ever increasing areas of their earlier functional domains, displaced by higher prestige languages". (citado por Schmidt 1985:24).

"En la actualidad la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha puesto en práctica programas oficiales para reforzar el uso de las lenguas indígenas en la educación primaria. Sin embargo, el espacio socioeconómico y político que el sistema abre para la preservación de estas lenguas es a todas luces muy estrecho (Hamel/Muñoz 1986:217).

Muchos de los problemas ya está identificados por parte de las autoridades (Hamel 1984:131). Sin embargo en base a los anteriormente expuesto se quiere hacer las siguientes propuestas: Hay que estar consciente de que los maestros bilingües se encuentran en una situación especial en las escuelas bilingües. Por esta razón necesitan conocimientos especiales de los cuales el conocimiento de la lengua indígena es uno. Necesitan una educación especializada, superior a la de sus colegas en las escuelas primarias con alumnos de habla española.

Debieran ser requisitos entre varios:

- a) Conocimientos de la enseñanza de segundas lenguas para niños.
- b) Conocimientos básicos de la estructura gramatical de la lengua indígena como de la diferencias básicas hacia la gramática española.
- c) Saber leer y escribir en la lengua indígena.

Luego el programa de educación tiene que ser elaborado especialmente para cada grupo lingüístico porque: "el funcionamiento adecuado de estos programas específicos depende también de la manera como se

consideren los factores más significativos del desarrollo cultural y lingüístico de las comunidades indígenas en donde se aplicarán" (Muñoz 1986:4).

En estos programas, la lengua indígena no sólo debe servir para la enseñanza en "función muleta" (Hamel 1984:124) sino también tiene que ser objeto de enseñanza (Zimmermann 1982:21). Lo mismo vale para toda la cultura indígena.<sup>6</sup> Digamos, por último, que deben preparar y estimular a los alumnos para seguir con una enseñanza superior en el contexto nacional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arzápalo Marín, R.  
1973 *Das Pronominalsystem des Yukatekischen*. München.
- Brice Heath, S.  
1986 *La Política del Lenguaje en México: De la Colonia a la Nación*, México, D.F. Instituto Nacional Indigenista.
- DeCamp, D.  
1975 "Linguistics and Teaching Foreign Languages", En: Hill, A. *Linguistics*, Washington, D.C. 157-168.
- Hamel, R. E.  
1981 "Distribución de lenguas y situaciones comunicativas en la escuela" En: *El contexto sociolingüístico de la educación indígena en el Valle del Mezquital*, Ms, México, D.F. 113-121.
- Hamel, R. E.  
1981 "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital" en *Estudios de Lingüística Aplicada*, Número Especial, julio 1983. México: CELE, UNAM.
- Hamel, R. E.  
1984 "Conflicto Sociocultural y Educación Bilingüe. El Caso de los indígenas Otomies en el Valle del Mezquital" En: *Revista Internacional de Ciencias Sociales* No. 99, 1984, 117-132.
- Hamel, R. E., Héctor Muñoz.  
1986 "Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí-español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística." En *Estudios Sociológicos* Vol. II, No. 11, mayo-agosto, México, D.F. 215-239.
- Hoscastas De Barros, M.L., Crespo, A.M.  
1979 *Hablantes de Lengua Indígena en México*, México D.F.
- Muñoz, H.  
1986 *Los Indígenas Adultos como una pluralidad de sujetos y espacios sociales de la alfabetización bilingüe*. Reporte de Investigación, UAM Iztapalapa.
- Pride, J.S.  
1976 "Bilingual Education and the Recognition of Speech Communities" En: W. Viereck, *Sprachliches Handeln - Soziales Verhalten*. München.
- Schmidt, A.  
1985 *Young People's Dyirbal. An example of language death from Australia*. Cambridge University Press.
- Serébrennikow, E. A. et.al.  
1976 *Allgemeine Sprachwissenschaft*, Band III Methoden sprachwissenschaftlicher Forschung, München.

6 Un aspecto de importancia que no fue tratado aquí, también es la variante de la lengua dominante en la región (véase Hamel 1984, Muñoz 1986, Pride 1976).

Zimmermann, K.

1982 "Sprache und Kulturelle Identität in der diglossischen Situation Mexikos", en: *Iberoamericana* No. 2/3.

Zimmermann, K.

1986 "Eine Episode der Sprachplanung in Mexiko: Die Comisión para la defensa del idioma español", En: *Neue Romania* Veröffentlichungsreihe des Studienbereichs Neue Romania des Instituts für Romanische Philologie der Freien Universität Berlin, Nr. 4.

## ¿Determinantes étnicas o políticas de los proyectos indígenas?

*Sandra Sepúlveda Gallardo*

**L**a formación de una élite dirigente indígena en México y su participación en la vida política del país ha generado una serie de controversias en ciertos sectores académicos y políticos. Desde diferentes enfoques se analizan las perspectivas políticas de estas organizaciones indígenas, su carácter "contestatorio y alternativo", su representatividad y ejecutividad, o su capacidad de control político.

En este breve trabajo, trataremos de reseñar esas conceptualizaciones, a través de los siguientes aspectos: 1) Conformación de élites dirigentes; 2) Niveles políticos en que actúan y al que tienen acceso; 3) Rol dentro de la comunidad y en los aparatos estatales y 4) Demandas y expectativas de estas agrupaciones. Como referencia empírica recurriremos a una investigación realizada en 4 etnias: otomí, mazahua, matlazinca y tlahuica, que conforman el Consejo Supremo Indígena del Estado de México (Cfr. Sepúlveda y Valladares 1984).

### El poder

Como principio básico, el poder es un factor que necesariamente está al servicio de una estructura social, que no puede mantenerse sólo por la intervención de la costumbre o la ley. El poder (político) tiene la función de defender a la sociedad de sus propias debilidades y de mantener el equilibrio social (Balandier: 1976). En este sentido, se habla que tiene una función conservadora, para la cual se vale de todo tipo de mecanismos que van desde la persuasión hasta la coerción.

Esto explica la necesidad de los Estados de recurrir a rituales, ceremonias y organizaciones, es decir, a símbolos políticos para reafir-

mar su cohesión, como instrumentos políticos necesarios para una renovación periódica del equilibrio social.

El poder implica también, una disimetría de las relaciones sociales. Si fuera autoregulado, el poder político no tendría razón de ser o bien su rol sería muy débil. Por el contrario, al reforzarse las desigualdades, el poder se acentúa.

Pero así como el poder otorga a sus detentadores la posibilidad de presionar a otros, en favor de sus intereses, implica también ciertas obligaciones hacia los gobernados. En efecto, los detentadores del poder intentan gobernar no sólo por la coerción, puesto que sienten la necesidad de justificar su poder, de legalizarlo, de legitimarlo a través del consentimiento del grupo. En esta búsqueda se ven obligados a aceptar un conjunto de responsabilidades y obligaciones muy diversas, según sean los regímenes de que se trate.

Así, el poder se justifica mediante la promesa de mantener un estado de seguridad y prosperidad colectiva para *toda la población*.

### Características del poder

El poder no puede ser totalmente autocrático; por lo tanto siempre busca, y a veces logra, la adhesión de los gobernados, por distintas razones: (a) Por apatía rutinaria; (b) Por incapacidad por concebir otra alternativa y (c) Por la aceptación de algunos valores considerados comunes.

Otra característica del poder es su ambigüedad. En la medida que se basa en una desigualdad social, más o menos acentuada, en la medida que garantiza privilegios a sus detentadores, está siempre sometido a impugnación; es decir, que al mismo tiempo que es aceptado y venerado como una garantía del orden y la seguridad, es impugnado porque justifica y mantiene la desigualdad.

En el marco de esta caracterización del poder tenemos que insertar y entender la creación de organizaciones políticas indígenas.

### Estado mexicano, poder y grupos étnicos

La sociedad mexicana está sometida a un poder político que podemos llamar dominación legal (Weber: 1972), que comprende dos modalidades:

- a.— *Poder delegado*: Otorgado a un individuo por el gobierno y sus agencias locales y extralocales. Poder que, en este caso, representa los intereses del gobierno; y le otorga al detentador del poder legitimidad, reconocimiento público y ejecutividad.
- b.— *Poder asignado*: Otorgado a un individuo por un pueblo o comunidad por consenso general. Poder sin

grandes alcances, sin ejecutividad fuera de los márgenes de la comunidad, aún cuando sea reconocido por el Estado. Representa los intereses de la comunidad, por lo tanto, es representativo pero no ejecutivo y sin autonomía, en la medida que las decisiones de tipo político, económico, educacional, etc., necesiten del consentimiento del Estado y sus agencias.

En nuestra opinión, la modalidad del poder asignado es el concedido a las organizaciones políticas y educativas indígenas. Pero dicha asignación de poder procede sin el consenso general; debido a la escasa participación de la población indígena en los asuntos políticos. Además esta asignación y organización del poder está incentivado desde el exterior, por el Estado y sus agencias.

En el caso del Estado mexicano, la búsqueda de la legitimidad ha implicado ejercer un mayor control sobre la vida política del país, generándose formas de control político, a través de instituciones y organizaciones políticas supeditadas al partido. Es decir, se ha creado una estructura interna de control que facilita el ejercicio del poder (Cfr. Reyna 1979).

De esta manera, los grupos populares han sido incorporados al sistema político, ocasionando una pérdida en la capacidad de maniobra y negociación y una restricción de las demandas al sistema; ya que la estructura mexicana del poder tiene la facultad de seleccionar las demandas que puede observar y de suprimir las que no son compatibles con los intereses del Estado. Esta mediatización de las demandas se ha realizado a través de la manipulación abierta, consignas ideológicas, corrupción y cooptación.

### Condiciones para acceder al poder

Las características para acceder al poder cambian según las necesidades e ideología de cada sociedad y cada tiempo. En el presente, es necesario contar con características que permitan mantener una relación de concordancia con el desarrollo de la sociedad contemporánea y capitalista, si nos referimos al tipo de sociedad a la cual pertenecemos. Y aún cuando las condiciones o características para acceder al poder político varían, un poco, en el contexto de los grupos étnicos, responden fundamentalmente a los parámetros exigidos por la sociedad contemporánea capitalista.

En los contextos indígenas se consideran atributos favorables para obtener poder político, aspectos como los siguientes: (1) Una mediana cultura (leer y escribir en español) que permita relacionarse en mejores



condiciones con las instituciones y funcionarios extracomunitarios. (2) Poseer una infraestructura económica que le permita dedicarse a atender los asuntos de su comunidad. (3) Tener relaciones extracomunitarias con personeros públicos que les faciliten el acceso a instancias de poder estatal de mayor jerarquía. (4) Mantener su vinculación con la comunidad, de manera que sea reconocido como parte de ella. Y, (5) Ser adulto, mas no anciano; pues se considera que sólo los jóvenes entienden las necesidades actuales de progreso de la comunidad.

Estos condicionamientos, y tomando en cuenta las condiciones mínimas de desarrollo de las comunidades indígenas, llevan a que se forme una élite dirigente dentro de cada etnia, permaneciendo el poder en manos de las mismas personas o familias. Lógicamente, son las familias más ricas las que tienen acceso y posibilidades de más educación y de crear lazos extracomunitarios, quedando el resto de la masa comunitaria marginada de la participación y ascenso político.

### El poder étnico y su factibilidad

Una condicionante significativa para la gestación de los proyectos indígenas provienen de la copresencia o inserción histórica de estos grupos dentro del contexto contemporáneo del Estado burgués mexicano. En consecuencia, creemos que estas organizaciones no representan un poder étnico real; en la medida que su gestación es promovida desde el exterior por el gobierno central, y concretamente a través de la CNC, como una forma de mediatizar o detener el avance del movimiento campesino. Es decir creando organizaciones indígenas bajo el auspicio del Estado. (Cfr. Sepúlveda y Valladares 1984).

Así, el Estado promueve cierta movilización y organización, pero siempre con una capacidad de ejecución delimitada, lo que determina también el tipo de poder al que tendrán acceso y el rol que cumplirán dentro de la comunidad. En cierto modo, esto puede considerarse un avance, ya que anteriormente los indígenas eran representados por funcionarios estatales y no tenían ninguna posibilidad de obtener cargos burocráticos. Actualmente, estas organizaciones "eligen" a sus líderes y están colocados dentro de la estructura de poder nacional, en puestos de mediano alcance.

En cuanto a los líderes, nos encontramos que surgen de un medio rural indígena que sufre un proceso productivo heterogéneo, dentro de una estructura desigual y contradictoria en sus niveles económico, social, político y cultural. La conciencia étnica de la mayoría se encuentra casi totalmente permeada por la cultura nacional (consumismo, ideas de modernidad) que no corresponde a la cosmovisión indígena del mundo, sino más bien a la aculturación de que son objetos; creándose una identidad negativa, no consciente, hacia la cultura indígena. En consecuencia, la

aculturación, la discriminación y la opresión de las etnias crea un rechazo a su propia identidad. Sobretudo, porque la adscripción a una identidad indígena no ha facilitado la consecución de los objetivos y proyectos indígenas dentro de la estructura de la sociedad nacional.

Los líderes han utilizado esta pertenencia étnica para obtener mejoras materiales para sus comunidades, pues captan que ser indígena tiene alguna relevancia frente al Estado. Al respecto, son muy considerables los programas, campañas, instituciones y presupuestos estatales dedicados a la población indígena, como en ningún otro país en América Latina. Sin embargo, pareciera que todo este aparataje estatal indigenista está, más bien, dedicado a defender declaraciones de principios, que a realizar los objetos propuestos, como por ejemplo: etnodesarrollo, educación bilingüe-bicultural, etc. Por otra parte, los líderes no han sido lo suficientemente hábiles para desarrollar la identidad y la conciencia étnica, por lo que funcionan sin una base de apoyo, transformándose en intermediarios entre las demandas de sus representados y las concesiones del Estado. La organización se convierte en un movimiento de líderes.

En cuanto a las demandas, podemos englobarlas en dos:

- a) Las que se refieren a posesión de tierras, respeto a la cultura, educación bilingüe-bicultural. Es decir, las que involucran a la comunidad indígena, propiamente tal.
- b) Las que reclaman su autodeterminación y autogestión. Demandas que hasta el momento no han sido concedidas por el Estado Nacional, en tanto involucran o cuestionan el poder estatal.

## CONCLUSIONES

Como resultado de todo este proceso tenemos un movimiento indio cuyo quehacer ha pasado por el "pluralismo cultural" de Luis Echeverría A; el "etnopolulismo y participación" de José López Portillo, hasta llegar al "etnodesarrollo", proclamado por el gobierno actual. Ha surgido un movimiento indio lleno de conflictos y contradicciones, ya que por un lado las etnias quieren ser las gestoras de su desarrollo en todos los niveles, socioeconómico, político y cultural, pero por otra parte perciben que la autogestión y autodeterminación sólo se logrará participando en las estructuras de poder formal de la Nación mexicana. Algunos líderes, casi sin representatividad, han sido incorporados a estas estructuras de poder. Este hecho, a su vez, provocó que el mismo Consejo Supremo Indígena del Estado de México se convirtiera en un centro de lucha por el poder, donde los grupos directrices fueron el Otomí y el Mazahua, que cumplieran con las características deseables para tener acceso al poder, además de una visión y un manejo más amplio del discurso y del ámbito político.

Esta lucha por el poder lleva finalmente al quiebre de la organización, tomando los dos grupos más poderosos caminos divergentes. Mientras los mazahuas se inclinan por no comprometer abiertamente su movimiento al Estado, los dirigentes otomíes parecen incorporarse cada vez más a las estructuras de poder nacional (Cfr. Sepúlveda y Valladares: 1984).

Con este quiebre los tlahuicas y las matlalzincas resultan más marginales, debido a que sus movimientos no tienen grandes niveles de organización, lo que los obliga a depender totalmente del Estado.

Todo esto lleva a una serie de incongruencias entre las declaraciones de la población indígena y la dirigencia que padecen de una falta de legitimidad. Así, por ejemplo, la misma idea de Consejo Supremo es completamente nueva o desconocida para la mayoría de los ciudadanos de las comunidades indias en que se trabajó (Cfr. Sepúlveda y Valladares: 1984, Encuestas).

Como consecuencia, el Consejo no ha logrado sostener la plataforma y un proyecto político propio, y trazar estrategias de acción que promuevan el movimiento indígena. No tiene el nivel de una Secretaría de Estado, autónoma, con un presupuesto apropiado que le permita fijar con más ejecutividad y efectividad sus propias líneas y metas de desarrollo; por el contrario depende de la administración pública y del Estado para el logro de sus objetivos y solución de problemas; por lo que se han visto obligados a aceptar la estrategia del Estado y las directrices de las instituciones de éste. Convirtiéndose en organismos meramente intermediarios entre las comunidades y el Estado, con una función y un espacio bien delimitados. Es decir, en las instancias o espacios que el Estado crea para canalizar, solucionar o manipular el movimiento indígena. Estas organizaciones también han permitido la satisfacción de intereses personales de poder y ascenso social, al alcanzar los líderes cargos dentro de la estructura de poder nacional, lo que los convierte por una parte en manipuladores y a la vez en manipulados, perdiendo ejecutividad y representatividad.

En cuanto al desarrollo de la conciencia étnica sólo se da a nivel de la dirigencia, las bases presentan todavía niveles muy escasos de desarrollo de ésta. Retomando los conceptos de Marx de conciencia en sí y conciencia para sí, aplicados a la conciencia étnica, podríamos afirmar que la dirigencia indígena se encuentra en la etapa de "etnia para sí", mientras que la base indígena aún no ha superado la etapa de "etnia en sí".

Queremos concluir planteando que el poder indígena se convierte en una dominación de tipo legal, de carácter racional, asumiendo también un carácter carismático, en la medida que presupone una confianza absoluta en sus líderes, quienes logran la adhesión de su base por apatía rutinaria, por indiferencia política o porque no visualizan otras alternati-

vas. Por esta vía, se logra un poder otorgado formalmente por las comunidades y en cargos de nivel medio, sin ejecutividad, sin representatividad y sin autonomía.

Finalmente, afirmamos que las organizaciones indígenas, por lo menos la analizada, son congruentes con la política estatal y producto del proceso de socialización que éste realiza para conseguir una aceptación del orden existente y una adaptación a sus exigencias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Baladier, George. *Antropología política*. Ed. Península, Barcelona, 1975.
- Reyna, José Luis. *Control político, estabilidad y desarrollo en México*. Cuadernos de CES No. 8. El Colegio de México, 1979.
- Sepúlveda, Sandra y Laura Valladares. *Expresión de las relaciones de poder en una situación interétnica*. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 1984 (Tesis).

## RESEÑA

### REPRODUCCION Y CAMBIO SOCIAL: UN ACERCAMIENTO SOCIOLINGUISTICO

Jenny Beltrán C.

Presentamos aquí una reseña de algunos trabajos de Bernstein\*, publicados en español por primera vez en la *Revista Colombiana de Educación*, Núm. 15, editada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional; Bogotá, Colombia, 1er semestre de 1985. La revista contiene un artículo de Mario Díaz\*\* titulado *Introducción al estudio de Bernstein*, y cinco artículos más de Bernstein: *Clases sociales, lenguaje y socialización*; *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*; *Clases y pedagogías: Visibles e invisibles*; *Hacia una teoría del discurso pedagógico* (en el que es coautor Mario Díaz); por último, *Relación entre los códigos sociolingüísticos*.

La obra de Bernstein, sin duda alguna, ha influenciado notablemente la concepción contemporánea de la educación, pero a la vez que ha sido integrada al trabajo de pedagogos, sociólogos, psicólogos y lingüistas, también ha sido duramente criticada y refutada. Así, podemos encontrarla en la fundamentación de una serie de proyectos educativos, sobre todo norteamericanos, de corte racista y abiertamente discriminatorios, y en el centro de acerbas críticas como las elaboradas por Labov.

\* Basil Bernstein, sociolingüista de origen inglés, Director de la Universidad de Investigaciones Sociológicas de la Universidad de Londres. Su obra se reúne en tres volúmenes: *Class, Code and Control*, Vol. I, *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, que es una colección de 11 artículos desarrollados durante un período de 12 años que comenzó en 1958; *Class, Code and Control*, Vol. II, *Applied Studies Towards Sociology and of Language*, publicado en 1973; y *Class, Code and Control*, Vol. III, *Towards Theory of Educational Transmissions*, publicado inicialmente en 1975 y revisado en 1977.

\*\* Mario Díaz, Profesor asociado de la Universidad del Valle, Facultad de Educación, Colombia; Doctor en Sociología de la Educación de la Universidad de Londres.

El interés primario que da origen a la obra de Bernstein es la búsqueda de una explicación profunda del fracaso escolar en niños pertenecientes a sectores de la población caracterizados como "clases bajas". La tesis central de su trabajo ha sido resumida en dos puntos:

1. Cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y por lo tanto la orientación del código sociolingüístico inicial de los niños, y
2. Cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la educación así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación.<sup>1</sup>

Es importante considerar que las investigaciones se han prolongado por más de 25 años y que existe una enorme distancia entre sus primeros trabajos, donde de manera simplista plantea la existencia de dos códigos lingüísticos —elaborado y restringido—, que relaciona con las clases sociales "media" y "baja", respectivamente. Sin embargo, al no lograr establecer diferencias claras y absolutamente delimitadas entre la lengua de los niños, en los desarrollos más recientes de su teoría ha desechado la noción de código para hablar únicamente de "orientaciones", ya que las diferencias lingüísticas encontradas se basan fundamentalmente en la frecuencia de uso y, en gran medida, en el contexto.

## FUNDAMENTOS TEORICOS

Para la construcción de su teoría sociolingüística, Bernstein se refiere a Durkheim y a Marx como sus soportes teóricos en el nivel macro, y a G. H. Mead en el nivel micro. En Durkheim, considera "el intento por deducir las categorías básicas del pensamiento a partir de la estructuración de las relaciones sociales"<sup>2</sup>, es decir, la ubicación del problema general de la relación entre los órdenes simbólicos, las relaciones sociales y la estructuración de la experiencia. Sin embargo, Durkheim no responde a la cuestión de cómo se realiza la estructuración entre estas tres instancias y cuáles son los mecanismos subyacentes no explícitos.

Para responder a esta interrogante acude a G. H. Mead que plantea que "el niño adquiere los valores de la sociedad al adquirir el sistema de símbolos común y compartido que está contenido en el lenguaje"<sup>3</sup>, es decir, el aprendizaje no solamente es lingüístico. Surge, sin embargo, un problema más: cómo se origina el cambio en los sistemas simbólicos. Bernstein encuentra la respuesta en Marx planteando que "nos proporciona los principios esenciales para analizar la institucionalización y el cambio de dichos sistemas al subrayar la importancia del sistema produc-

1 M. Díaz, Introducción al estudio de Bernstein, p. 8.

2 B. Bernstein, Clases sociales, lenguaje y socialización, p. 26.

3 Marcellesi y Gardin, Basil Bernstein: Código restringido y código elaborado.

tivo de una sociedad y las relaciones de poder a que dicho sistema da origen. La teoría marxista afirma, además, que el acceso a los sistemas simbólicos, el control, la orientación y el cambio de tales sistemas están gobernados por las relaciones de poder que se inscriben en la estructura de clases. No es sólo el capital, en el sentido estrictamente económico, el que está sometido a la apropiación, manipulación y explotación, sino también el capital cultural, entendido como el conjunto de sistemas simbólicos que permiten al hombre extender y cambiar los límites de su experiencia"<sup>4</sup>. No deja de resultar irónico encontrar a Marx en la base de una teoría que, en muchos casos, ha sido utilizada por la pedagogía para "demostrar" la inferioridad de la clase trabajadora.

### Los códigos sociolingüísticos

Código sociolingüístico es una de las nociones fundamentales en la obra de Bernstein, Reelaborado a lo largo del tiempo y sustituido por el término "orientación" se refiere a "las reglas subyacentes de interpretación que regulan la orientación hacia un orden de significados que sustentan una cultura".<sup>5</sup> Es decir, son reglas culturales de origen social, que actúan selectivamente sobre lo que se dice, cuándo y cómo se dice.

Bernstein distingue dos órdenes de significados:

1. de orientación elaborada, donde existe una relación indirecta entre los significados y una base material específica, y
2. de orientación restringida, donde existe una relación directa entre los significados y una base material específica.<sup>6</sup>

Esto quiere decir que existen significados universalistas —independientes del contexto—, y particularistas —dependientes del contexto. La orientación hacia un orden de significados u otro está determinada por la distribución del poder y la división social del trabajo que surgen de las relaciones de clase de la sociedad. Así pues, las orientaciones de los significados se ubican, distribuyen, legitiman y reproducen a partir del modo de producción. Sin embargo, el origen de las orientaciones no se encuentra en el modo de producción, sino en las agencias de control simbólico, donde sucede la socialización. Las agencias más importantes están constituidas por la familia, la escuela, los compañeros y el trabajo.

En estas agencias se dan una serie de situaciones cruciales —contextos—, constituidas por las prácticas de interacción que se componen de dos rasgos interrelacionados: la división social del trabajo y sus relaciones sociales intrínsecas. Bernstein ha clasificado los diferentes contextos de la siguiente forma:

4 B. Bernstein, *op. cit.* p. 27.

5 *Ibidem*, p. 12.

6 M. Díaz, *op. cit.* p. 13.

1. El contexto regulativo, lo constituyen las relaciones de autoridad dentro de las cuales se inculcan al niño las reglas morales y sus diversos fundamentos.
2. El contexto instruccional, donde el niño adquiere el conocimiento objetivo de las cosas y las personas, y adquiere habilidades de diferentes clases.
3. El contexto imaginativo o inventivo, en el cual el niño es estimulado a experimentar y recrear libremente su mundo en sus propios términos y de su propia manera.
4. El contexto interpersonal, en el cual el niño aprende a percibir sus estados afectivos y los de los demás.<sup>7</sup>

### La familia

De acuerdo con las estructuras de la comunicación, Bernstein hace un análisis de la agencia familia y encuentra distinciones entre ellas, agrupándolas en dos tipos: la posicional y la centrada en la persona.

Por familia posicional entiende aquélla “donde los procedimientos de delimitación son fuertes, la diferenciación de los miembros y la estructura de autoridad reposan sobre las definiciones claramente marcadas y unívocas del estatus de cada uno de los miembros de la familia”.<sup>8</sup> Las familias centradas en la persona son aquéllas “donde los procedimientos de delimitación son débiles o flexibles y la diferenciación entre los miembros se basa en las diferencias entre personas”;<sup>9</sup> es decir, que en ese tipo de familia las relaciones son más egocéntricas y los atributos particulares de sus miembros se expresan más ampliamente en la estructura de la comunicación.

En tanto que el sistema de clases controla el acceso a los diferentes órdenes de significados, Bernstein encuentra que en las familias centradas en la persona —identificadas con la clase media— se generan órdenes de significados de orientación elaborada; y en las familias de tipo posicional —identificadas con la clase obrera— se generan órdenes de significados de orientación restringida. Aunque Bernstein no plantea explícitamente la superioridad de un código sobre otro, sí nos plantea el código elaborado como el propio del ámbito escolar y del discurso científico. Esto sugiere una explicación del fracaso escolar de la clase obrera y el éxito de la clase media, en tanto que para aquéllos la escuela —como lo establece Bourdieu y Passeron— significa discontinuidad y enajenación, y para los niños de la clase media significa continuidad y ampliación de lo que ya se había empezado a inculcar en la familia, a través del trabajo pedagógico primario.

<sup>7</sup> B. Bernstein, *op. cit.* p. 36.

<sup>8</sup> *Ibíd.*, p. 40.

<sup>9</sup> *Idem*,



A partir de los puntos establecidos, se ha llegado a planteamientos que claramente sugieren que la explicación del fracaso escolar reside en las diferencias lingüísticas al interior de las mismas clases sociales. La clase obrera genera un contexto sociolingüístico pobre, que a su vez genera códigos sociolingüísticos también pobres que entorpecen el desarrollo escolar y conducen al fracaso. Un círculo perfecto donde el pobre es culpable de su propia pobreza y —lo más importante— esa pobreza es atribuible a las diferencias lingüísticas.

### La escuela

Lo que interesa a Bernstein en la instancia escolar es encontrar cómo las estructuras de poder y los principios de control social se manifiestan y configuran la conciencia a través de los códigos del conocimiento educativo.

En relación con esta segunda agencia de socialización constituída por la escuela, Bernstein considera tres sistemas de mensajes: “el currículum, que define lo que cuenta como conocimiento válido; la pedagogía, que define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento; y, finalmente, la evaluación que define lo que cuenta como expresión válida de ese conocimiento por parte del aprendiz”.<sup>10</sup>

En cuanto al currículum se establecen dos tipos: agregados e integrados. El primero hace referencia a aquéllos en los cuales los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, es decir, claramente delimitados y aislados entre sí, el currículum integrado, por el contrario, es aquél en el que los contenidos no se presentan separados entre sí, sino en una relación abierta.

Para el análisis de la estructura subyacente a los tres tipos de mensajes —currículum, pedagogía y evaluación— se manejan los conceptos de clasificación y enmarcación.

La clasificación se define como el grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos y es un concepto que se utiliza para determinar la estructura básica del currículum. Enmarcación se refiere a la fuerza de los límites entre lo que puede y no puede ser transmitido en la relación pedagógica. Mediante este concepto se establece la estructura básica de la pedagogía. La evaluación se considera como una función de la clasificación y la enmarcación. Por otro lado, “código del conocimiento educativo” se define por las relaciones que se establecen entre la clasificación y la enmarcación.

Los códigos agregados presentan rasgos fuertes y explícitos que mantienen la delimitación, y descansan sobre bases ideológicas tácitas. Cuando el conocimiento está regulado de esta manera, el orden social

surge de la naturaleza jerárquica de las relaciones de autoridad, del ordenamiento sistemático del conocimiento diferenciado en el tiempo y en el espacio, y de procedimientos de examen explícitos y precedibles.

Los códigos integrados presentan rasgos implícitos y débiles que subvierten la delimitación y descansan sobre una base explícita y cerrada. Un cambio en los códigos educativos de agregados hacia integrados, puede crear alteraciones en la estructura y distribución del poder, en las relaciones de propiedad y en las identidades educativas.

En cuanto a la pedagogía, Bernstein establece dos tipos: visibles e invisibles. En términos de los conceptos de clasificación y enmarcación, las pedagogías visibles se realizan mediante clasificación y enmarcación fuertes y, por otro lado, entre más explícita sea la manera de transmitir los criterios con los cuales se espera que el educando controle, explore y evalúe su propia conducta y la de los demás, y estos criterios sean específicos, más visible será la pedagogía. Donde la pedagogía es visible, la jerarquía es visible, el espacio y el tiempo están regulados por principios explícitos y existen límites fuertes entre los espacios, tiempos, actos y comunicaciones. El poder expresado mediante la jerarquía mantiene las delimitaciones fuertes y la separación de las cosas.

En cuanto a las pedagogías invisibles, se caracterizan por una enmarcación y clasificación débiles y la manera en que se transmiten los criterios es implícita, además de que dichos criterios son difusos. Aquí la jerarquía es implícita y el espacio y el tiempo están débilmente clasificados. Esta estructura social no comporta simbólicamente mensajes de control severos, sino encubiertos en el proceso de comunicación interpersonal.

En cuanto a la evaluación, sus características se definen en relación directa a la pedagogía imperante. Si esta es visible, "existe una red "objetiva" para la evaluación de los alumnos en forma de a) criterios claros y b) delicados procedimientos de medición"<sup>11</sup>, además de que existe *standarización*; si la pedagogía es invisible, "los procedimientos de evaluación son múltiples, difusos y no están sujetos fácilmente a mediciones aparentemente precisas".<sup>12</sup> Cada uno de los dos tipos de pedagogías mencionados, comportan un código diferente y principios de relación y evaluación.

Hemos visto que los planteamientos de Bernstein han dado pie a diversos proyectos educativos discriminatorios como la "pedagogía compensatoria" y, aunque no se encuentra comprometido explícitamente con ninguno de ellos, al establecer la existencia de dos códigos sociolingüísticos y asociarlos con la clase media y trabajadora, ofrece una explicación de situación en términos lingüísticos. Lo mismo sucede cuando ubica

11 B. Bernstein, *Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles*, p. 98.

12 Idem.

a las clases portadoras de los códigos en el ámbito escolar. Al respecto, cabe señalar la concepción funcionalista de clase social con la que Bernstein trabaja, elaborando estratificaciones en base a ingresos y ocupación. Esto es importante en tanto que la categoría de clase social constituye uno de los pilares de su obra.

Por otro lado, en cuanto al tipo de instrumentos de captura de información y las situaciones en que se aplican, algunos autores han realizado críticas en el sentido de que tienen un carácter ideológico que favorece a la clase media. Este juicio requiere de un análisis cuidadoso de estos instrumentos que, por otra parte, están ausentes en los artículos reseñados.

Sin embargo, como Stubbs señala, Bernstein ha hecho serios esfuerzos por relacionar categorías sociológicas y lingüísticas en un mismo nivel de generalidad, cuestión que habitualmente es pasada por alto en los trabajos sobre el asunto. Bernstein intenta de este modo formular una teoría de las transmisiones educativa y la clase social, el uso de la lengua, el tipo de familia y la orientación cognoscitiva del educando. Pese a ello, no logra establecer cómo se realizan en la lengua los códigos sociolingüísticos relacionados con la transmisión educativa.

Reseñado por *Jenny Beltrán C.*

## RESEÑA

### BILINGUALISM AND THE INROADS OF THE SPANISH LANGUAGE INTO THE MONTAÑA REGION OF THE STATE OF GUERRERO, MEXICO \*

**T**his study is concerned with the co-existence of three Indian Languages (nahuatl, Mixtec and Tlapanec) and Spanish in selected countries in the Montaña Region and the circumstances that have allowed Spanish to gain ground with respect to the role and importance of Indian languages over the years. These data will be complemented by a quantitative and qualitative analysis of Spanish language proficiency and attitudes toward the Indian languages, Spanish, and bilingual instruction.

The dissertation consists of an Introduction (Chapter I), the Significance of the Study (Chapter II), which attempts to explain the research and political question that motivated this research, while the Problem under Study (Chapter III) provides basic statistical information on the trends of bilingualism and monolingualism.

The Socio-Economic Background (Chapter IV) related language problems to the grim reality of the Montaña Region, while the theoretical Framework (Chapter V) focuses on the fundamental concepts of ethnicity, marginality, bilingual education, language policy, and language maintenance and shift, all of which are inseparable from the concerns of this dissertation.

Proficiency Testing (Chapter VI) is a theoretical-practical section that deals with the design, application and evaluation of the language instruments and questionnaires used in this study; the theoretical constructs of language proficiency, and considerations in language testing.

\* Tesis doctoral, Georgetown University, Washington, D.C., 1987

The largest chapter is Statistical Analysis (VII). It covers the variables considered to impinge most directly on language proficiency in Spanish, based on the Indians' self-evaluations and the researcher's independent evaluation and the 722 interviewees' attitudes toward their native and second languages and bilingual instruction.

Finally, the Conclusions (Chapter VIII) attempt to bring together all the major points of the previous seven chapters and to answer the basic research question related to language proficiency in Spanish and predictions for language maintenance and shift in the Montaña Region.

*Georganne Weller*  
Instituto Superior de Intérpretes y Traductores,  
México D.F.

## RESEÑA

Ana Ester Eguinoa: *Didáctica universitaria de la lectura*;  
Xalapa: Universidad Veracruzana (Col. Edicie 1), 1987.

**R**elevancia singular la obtenida por la lectura en el seno de la actual discusión didáctica. Cada vez con mayor insistencia, la atención se vuelve hacia una actividad entrevista como "natural" hasta hace pocos años en las sociedades occidentalizadas. Sin embargo, la pretendida naturalidad progresivamente cede paso a interrogaciones acerca de la finalidad que ella asume en la reproducción de pautas culturales. En efecto, ante una sociedad cada vez más mediatizada por la comunicación masiva, que sucumbe al encanto de la imagen, el retorno a la palabra escrita supone actitudes de interrogación acerca de la conducta comunicativa que hemos asumido los últimos veinte años. Y los planteamientos van más allá, engendrando conocimientos nuevos frente a situaciones que, por cotidianas, habían pasado por alto en nuestras reflexiones.

Bajo este contexto general se ubica el libro *Didáctica universitaria de la lectura*, título con el cual Ana Ester Eguinoa inaugura la colección Edicie, del Instituto de Investigaciones Humanísticas. Una década de investigación en el área de la comunicación educativa y diversos libros y artículos desdibujaban ya el interés de la autora por el tema de la lectura y la redacción, sus objetivos y metas, y las experiencias didácticas que deneficiencia a su promoción. Una somera descripción ilustrará las ideas principales que ahí se exponen.

La introducción recoge la controversia en torno a la lectura, su papel en la educación, los objetivos y los métodos y técnicas por medio de las cuales puede enfocarse su enseñanza. Sobre marcos tan amplios, la finalidad del libro consiste en ofrecer un conjunto de lineamientos en el que se ordenen y sistematicen los principales puntos en torno a la lec-

tura. Esta finalidad traduce objetivos de naturaleza diversa: a nivel teórico-pedagógico, el texto expone los conceptos básicos que permiten describir el vasto proceso que va desde la producción del texto (escritura) hasta su descodificación (lectura), ambas situaciones inmersas en las redes del contexto social. Finalmente, a nivel didáctico, propone algunos procedimientos esenciales para el correcto desempeño de un taller de lectura.

Desde la perspectiva pedagógica, la autora ubica el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, en sus diversas modalidades, poniendo especial énfasis en la relación que ellos guardan con la sociedad. Al efecto, se indica: "La sociedad exige a sus miembros determinados comportamientos lingüísticos, es decir, un adecuado conocimiento de la lengua materna para integrarse de manera satisfactoria al medio" (p.16). Y de esta abstracción pasa a ubicar tal proceso en su relación con la pedagogía: "Si concebimos a la educación como un proceso totalizador que debe conducir al desarrollo integral del hombre como ser individual y social, la enseñanza del lenguaje adquiere una función primordial como modo de comunicación, integración, creatividad y conocimiento objetivo del mundo" (p.17).

He aquí la importancia de la lectura: para la educación, la lectura, en tanto actualización de un tipo de lenguaje, constituye un instrumento básico que le permitirá alcanzar sus fines. Surge aquí la necesidad de apoyar la práctica de la lectura con los principios científicos de la teoría de la educación. Sin embargo, la realidad nos muestra que la práctica cotidiana de la misma adolece de tal sustento. La primera sección del capítulo segundo prosigue el planteamiento anterior, revisando ahora a la lectura como una práctica que carece de fines y objetivos, lo que ha conducido, con harta frecuencia, a definirla como una actividad impuesta, que no se integra totalmente en el marco de los aprendizajes.

Desde la perspectiva metodológica, el texto revisa los diversos sentidos que posee el término lectura. Partiendo del hecho de que toda lectura se halla condicionada, en última instancia, por el medio social, puede caracterizarse desde dos puntos de vista simultáneos: a nivel personal, como medio para "satisfacer las necesidades e intereses individuales" y a nivel social, "porque corresponde a un modo de manifestación del pensamiento social e histórico en un momento determinado" (p.26). Ambas vertientes poseen factores que afectan el proceso: desde la motivación personal hasta la impronta de la cultura. Esta sección pone un acento particular en el desplazamiento de la lectura por los medios masivos, que utilizan a la imagen como elemento constitutivo principal.

Los capítulos tercero y cuarto constituyen el planteamiento metodológico medular para entender la lectura como proceso. Desde el punto de vista de los aprendizajes, "la lectura no es sólo la búsqueda de significación, de explicación de un sentido a partir del texto escrito sino,

fundamentalmente, de elaboración y construcción de nuevos textos o elementos significativos sobre la base del texto leído" (p.38). Se trata, en suma, de un acto voluntario y creativo mediante el cual el sujeto involucra actos de reflexión y creación sobre la base del texto anterior. Pero para acceder a la creatividad hay que poner en marcha dos tipos de lectura que involucran el reconocimiento de cuatro niveles lingüísticos: en primer lugar, el reconocimiento analítico del discurso y su descomposición en frases y palabras, correspondientes a los niveles sintáctico y morfológico; en segundo lugar, el paso hacia la comprensión (nivel semántico) e inserción del texto en su contexto de origen (nivel pragmático). Un lapsus tipográfico invirtió la colocación de las lecturas en el esquema de la página 43, pero los dos restantes descubren el error: los dos primeros corresponden a la lectura superficial, entendida como inmediatamente accesible a la experiencia del hablante, en tanto que los dos últimos comprenden la lectura profunda: al comportar la interpretación y la valoración crítica, conducen al lector hacia la práctica de una lectura comprensiva y crítica.

Para determinar el valor del planteamiento didáctico del libro resulta necesario cuestionar que la lectura sea, como asegura Ester, una práctica que conduce al sujeto a utilizar lo escrito como instrumento de observación, transformación y acción, no por parecer inadmisibles una práctica tal, sino porque la experiencia nos muestra que, condicionada socialmente, nuestra práctica se detiene en fases anteriores. Concretamente, consideramos que la definición de la autora es más deóntica (deber ser) que real (ser), puesto que históricamente hemos despojado a la escritura de otras funciones que rebasen la meramente representativa. Eso no quiere decir que el planteamiento sea incorrecto, por el contrario, nuestra práctica docente habrá de estar encaminada a promover una lectura como la propuesta en este libro.

El planteamiento de Ester conduce a una lectura crítica. Toda la última sección, centrada en la didáctica de la lectura, constituye el esbozo de una metodología innovadora. Bosquejada ya en su primer texto en colaboración, *Taller universitario de la comunicación escrita* (1975) y desarrollada con fundamentos en intenciones diversas en el segundo, *Hacia una lectura crítica* (1976), esta perspectiva propone partir de un diagnóstico que permita detectar el nivel de lectura de los educandos, concebido como un proceso permanente y dinámico, constituido por actividades de observación y ejecución de cuestionarios, el diagnóstico habrá de trazar los cambios y fluctuaciones que el hábito de la lectura registra. Enseguida pasa la autora a discutir las bases de la planificación de actividades y culmina con sugerencias para organizar un taller de lectura a nivel universitario.

Globalmente, podemos indicar tres observaciones al texto, las dos primeras respecto al modelo, la última, de la elaboración misma del con-



texto. Como primer punto, el texto ha evitado un punto medular del proceso de lectura: se trata de la fase terminal donde habremos de probar la eficiencia en el manejo de la información que nos proporciona la lectura: la redacción. No podemos concebir una lectura crítica sin una contra—propuesta escrita por parte del lector. Pero este es asunto que Ester promete tratar en un segundo texto, en un proceso de elaboración. En segundo lugar, nos parece necesario postular el ejercicio de la lectura comprensivo—crítica desde niveles anteriores, concretamente desde el bachillerato, cuando suponemos que el alumno posee ya cierta maduración y donde resulta necesario promover actitudes autoformativas. Respecto del último punto, hay que destacar, simultáneamente, el uso indiscriminado de tecnicismos (aúlico, internalizar) y las inevitables erratas, culpa del impresor, que en un momento dado pudieran restar eficiencia a la argumentación. Ninguna de las tres observaciones, empero, menguan la utilidad del texto. A pesar de que no propone “recetas” para una lectura eficaz, lo cierto es que el nuevo texto de Ana Ester Eguinoa constituye un significativo aporte bibliográfico.

*Efrén Ortiz Domínguez.*

## RESEÑA

### LA SOCIOLINGÜÍSTICA EN MÉXICO

Guillermo Krause

**A**uspiciado por la Universidad Veracruzana, acaba de salir a la luz una interesante antología sobre temas de sociolingüística: *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, cuyo subtítulo, al que habremos de regresar más tarde, es el de *Estudios sociolingüísticos en México*. El antologador es el lingüista Héctor Muñoz Cruz (por cierto, actual presidente de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada).

El libro, pretensioso en su subtítulo, es, de cualquier manera, pionero en su temática. En efecto, y como el mismo Muñoz Cruz se encarga de decirlo en la "Presentación", es la primera antología que recoge investigaciones realizadas en México, por (casi siempre) mexicanos, en lo que respecta a esta nueva disciplina (cuya acta de nacimiento data del primer quinquenio de los años 60).

La antología, dividida en dos grandes apartados ("Bilingüismo y conflicto intercultural" y "Política del lenguaje y normalización de lenguas indígenas"), reúne ocho estudios empíricos (esto es, basados en prácticas de campo) realizados por diez investigadores mexicanos o alocuados en México, desde hace ya varios (y en algunos casos, muchos) años.

Los dos principales análisis en sociolingüística están representados (tanto el "micro" como el "macro"). El "micro" es el predominante en la primera parte; el macroanálisis es aplicado en la segunda.

\* Reseña del libro: *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. Antología de Héctor Muñoz Cruz, U.V. 1987; publicada el 30 de agosto de 1987 en el suplemento: "EL SOL EN LA CULTURA" del periódico: *El Sol de México*.

El análisis microsociolingüístico, basado en la interrelación comunicativa cara a cara, se presta para observar los actos comunicativos individuales, base de la cual parten Hamel, Díaz, Sierra y el propio Muñoz Cruz para realizar estudios centrados en problemas muy graves que se presentan cuando hay dos variedades de lengua (un ejemplo grueso: lengua escrita frente a lengua hablada) o cuando en una misma región conviven dos lenguas (otro ejemplo, éste muy sentido en México: las lenguas indígenas frente al español) y que reciben el nombre de *diglosia* (de *di* = dos; *glosia* = relativo a lengua o habla, por lo tanto: relativo a dos lenguas o hablas). Como puede verse, la etimología no ayuda gran cosa a explicar el concepto, (Hamel). La pertenencia a un grupo (étnico, social, generacional, etcétera) y la defensa de éste es un tema en el cual se dan la mano dos disciplinas cada vez más cercanas: la etno- y la sociolingüística (Díaz). Tal vez la otra cara de este problema sea el de la identidad de la lengua con una determinada cultura (Sierra). La normatividad de una lengua, sobre todo en situaciones de conflicto, plantea un vasto campo de estudio a la sociolingüística (Muñoz Cruz).

Guiados en lo principal por el análisis macrosociológico, los estudios correspondientes a la segunda parte abarcan observaciones hechas en comunidades enteras (en este caso, el país completo, un estado, una población, un segmento poblacional definido; los escolares) y se abocan a tareas tan importantes como lo son las que confluyen, al final de cuentas, en elementos a ser tomados en una política lingüística que, en México, ha demostrado con creces ser errática y sexenal.

Valiñas, con gran perspicacia, analiza el problema de los alfabetos para las lenguas indígenas y cuestiona fuertemente la validez de aquellos que provienen del exterior de la propia comunidad indígena. Weller, por su parte, analiza la política lingüística seguida en Guerrero durante los últimos sexenios. De la Garza, Kalman y Makholuf, investigan el uso y función de la lengua escrita en una zona otomí: el Valle del Mezquital.

Dora Pellicer cierra la antología con algunos adelantos de una investigación que promete ser importantísima para la enseñanza del español en México a nivel de primarias: el aspecto sociolingüístico en el proceso de enseñanza—aprendizaje de la lectoescritura. Por cierto, todos los estudios, menos éste, tienen como base fundamental una (o varias) lenguas indígenas, por lo que el artículo de Pellicer debió ir en un tercer apartado.

Como puede verse, la antología de Muñoz Cruz abarca un amplio campo de la investigación sociolingüística en México y cubre, como él mismo lo dice, *parcialmente* un vacío en las publicaciones sobre lingüística. Y de ahí que el subtítulo (*Estudios sociolingüísticos en México*) nos resulte excesivo, pues su redacción parecería indicar que éstas son las únicas investigaciones que en este momento se están llevando a cabo en México por lo que se refiere a esta disciplina.

Cabría preguntarse si no se está haciendo nada en algunos centros de la UNAM (tengo en mente el Instituto de Investigaciones Filológicas, en el que hasta la fecha se sigue trabajando en la norma culta del español de México; el Instituto de Investigaciones Sociales, donde labora un muy buen equipo de sociolingüistas auspiciados por Oscar Uribe-Villegas), en algunos centros de la SEP (Dirección General de Educación Indígena, etcétera) e incluso en centros del Politécnico.

Y en provincia, ¿qué se hace? ¿Nada? En fin, son interrogantes que quedan sin respuesta y a las que de alguna manera habría que contestar.

Por último, y esto atañe directamente a la Universidad Veracruzana, el libro resultó ser de una edición bastante descuidada: hay constantes cambios de letra o palabras a las que les falta alguna; por un lado, hay exceso de comas y, ahí donde debería haber alguna, no la hay. El corrector (o a lo mejor Hamel) trae pleito casado con las preposiciones (que casi siempre omite) antes del relativo *que* (por ejemplo: “en el sentido que el caso funcional...”); las aposiciones están destruidas (a cada rato se encuentra uno con estructuras del tipo “situaciones claves”).

Nada de esto resta méritos al trabajo de Muñoz Cruz: la antología hacía falta y ahora la tenemos (aunque, a nuestro juicio, muy mercedora de un segundo tomo).