

COLECCION

pedagógica

UNIVERSITARIA

enero-junio 1992

UNIVERSIDAD
VERACRUZANA

20

21

COLECCION

pedagógica

UNIVERSITARIA

enero-junio 1992

COLECCION

pedagógica

UNIVERSITARIA

- 5 Presentación
- 7 **Emilia Ferreiro.** La escritura antes de la letra.
- 43 **Luis Enrique López, Ingrid Jung.** El castellano del maestro y el castellano del libro.
- 65 **Enrique Pieck Gochicoa.** La función social de la educación no formal rural. Reflexión en torno a la sociolingüística de Bernstein.
- 109 **Jorge Vaca U.** Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos.
- 129 **Patrizia Romani.** Conservación del idioma en una comunidad Italo-Mexicana.
- 147 **María Jandyra Cunha.** A política lingüístico-educacional no Brasil pós-constituyente.
- 157 **Bárbara Cifuentes, Dora Pellicer.** La escritura como fenómeno sociocomunicativo y de norma.
- 173 **Roberto Escalante H.** Criterios lingüísticos para la elaboración de ortografías para lenguas indígenas.
- 187 **Juan López Chávez, Carlos Strassburger Frías.** Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica.

- 209 **Yolanda de la Garza L. de L., Dalia Ruiz Ávila.** La enseñanza del lenguaje.
- 219 **Margarita Hidalgo.** La enseñanza del español a hispanohablantes bilingües: un 'problema' de desigualdad.
- 237 **Julia Hermosilla Sánchez, Minerva Rosas Villarroel.** Un ensayo de educación de párvulos en el hogar con una familia Mapuche.
- 245 **Sara E. Carrión, Lucina García.** Alfabetización bilingüe: el caso de los adultos mazahuas.
- 265 **Héctor Muñoz Cruz (Coord.), Enriqueta Cerón V., Rodrigo Díaz C., Patricia Mena L., Rossana Podestá, Sergio Téllez Galván.** El desarrollo escolar y sociolingüístico de niños nahuas, totonacas y mixes.

Reseñas

- 305 **Bárbara Cifuentes, Ma. del Consuelo Ros.** La guerra de las lenguas.
- 309 **Rodrigo Díaz Cruz.** Búsquedas y direcciones: la sociolingüística latinoamericana.
- 315 **Mirtha Febe Peña, Sergio Téllez Galván.** Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno.
- 319 **Roland Terborg.** Objetivo de educación: Bilingüismo.
- 323 **Rossana Podestá.** Sociolingüística.

Presentación

Para nuestros lectores será una novedad este número doble de la *Colección Pedagógica Universitaria*. Representa un esfuerzo por brindar una nueva imagen, más clara y más sobria. Es la *Colección...*, a partir de estos números, un medio más para la expresión de los artistas gráficos de nuestra Casa de Estudios. Rosalinda Band y Héctor Vicario, gentilmente, han aceptado ser los primeros.

En lo editorial, lo novedoso es la conjugación de una serie de esfuerzos de los colegas que han aceptado colaborar en esta ocasión. La conjugación es en realidad una segunda parte de aquella que fue publicada en el número 15 de la *Colección...*, dedicado a la vinculación **Lenguaje y educación**. Ahora, hemos contado nuevamente con la participación de Héctor Muñoz Cruz, gracias por ello, como principal gestor del agrupamiento de los estudios del lenguaje que, desde diversas ópticas, hablarán aquí de sus avances en la investigación o de reflexiones más acabadas en torno a sus temas preferidos.

La primera sección de la revista se ha integrado con tres trabajos que tratan en profundidad aspectos teóricos de la psicolingüística, el bilingüismo y la sociolingüística.

En seguida se han reunido los trabajos de más de veinte investigadores que exponen el resultado de sus investigaciones en torno a la escritura, la conservación de una lengua extranjera en una colonia italiana en México, diversos aspectos de la enseñanza de lenguas y la alfabetización en lenguas indígenas.

Finalmente presentamos las reseñas de cinco importantes fuentes en el campo de la lengua, la sociolingüística y el bilingüismo.

Otra razón de júbilo es la representatividad latinoamericana que se ha logrado en esta publicación. Aparecen aquí los resulta-

dos de trabajos lingüísticos en Chile, Brasil, Perú, México –desde luego– y de la comunidad chicana de San Diego, California.

Deseamos que nuestros lectores se entusiasmen tanto como nosotros al constatar la calidad de las colaboraciones recibidas en torno a la relación *lenguaje y educación*.

Sergio Téllez Galván

LA ESCRITURA

ANTES DE

LA LETRA*

EMILIA FERREIRO

La adquisición de la representación escrita del lenguaje ha sido tradicionalmente considerada como una adquisición escolar (es decir, como un aprendizaje que se desarrolla, del principio al fin, dentro del contexto escolar). Ahora bien, sabemos que no hay prácticamente dominios, entre los conocimientos fundamentales, para los cuales podamos identificar un inicio propiamente escolar. En todos los dominios en donde la investigación psicogenética ha aportado hechos sólidos, los comienzos del conocimiento han podido ser identificados antes del inicio de la escolarización (es el caso para todas las nociones numéricas elementales, para la organización del espacio, para las seriaciones temporales, para la estructuración de las relaciones y de los objetos físicos).

La adquisición de la lengua materna es innegablemente una adquisición preescolar. ¿Será lo mismo para los inicios de la lengua escrita? Desde hace mucho tiempo, diversos investigadores, interesados por los orígenes de la representación gráfica en el niño, han subrayado ensayos precoces de producción de trazos

* "L'écriture avant la lettre", en: Sinclair, H., et al., (1988), *La production de notation chez le Jeune enfant*, Paris. PUF.

(Traducción al español: Jorge Vaca Uribe)

de apariencia gráfica diversas pero diferenciadas del dibujo, comentados por el niño en términos tales como “marqué”, “son letras”, “son números”, “está escrito”. etc.

Estas conductas han sido subrayadas pero consideradas simplemente como parte de las actividades del “hacer como si...”, como un juego, como una limitación lúdica de las conductas adultas y *no* como actividades constitutivas del proceso de adquisición de la lengua escrita.

En lo que sigue, nosotros trataremos de mostrar los siguientes puntos:

1) Se justifica hablar de una evolución de la escritura en el niño, evolución influenciada, pero no enteramente determinada, por la acción de las instituciones educativas; inclusive, se puede trazar una psicogénesis en este dominio (es decir, que podemos no solamente distinguir etapas sucesivas, sino también relacionar unas con otras en términos de los mecanismos constitutivos que dan razón de la consecución de las etapas sucesivas). 2) Al nivel de la comprensión de lo escrito, el niño encuentra y debe resolver problemas de naturaleza lógica como cualquier otro dominio del conocimiento.

Para hacer lo anterior nos vamos a servir de resultados obtenidos en trabajos de investigación que hemos conducido durante 10 años en diversos países (Argentina, Suiza, México) así como de otros resultados de colegas que trabajan con el mismo cuadro conceptual en otros países (Brasil, Italia, Israel, U.S.A.). Nuestro objetivo no es reportar aquí, con todos los detalles deseados, los resultados de tal o cual investigación (las referencias ayudarán al lector a encontrar esas descripciones en las investigaciones citadas) sino dar una visión de conjunto del estado actual de nuestros resultados y reflexiones teóricas sobre este dominio. Es útil subrayar que hemos conducido investigaciones longitudinales (dentro de intervalos de 3 a 5 y de 4 a 6 años) tanto como transversales (con niños de entre 4 y 7 años), investigaciones con niños que se desarrollan en medios casi analfabetas, así como con niños que se desarrollan en condiciones de interacción continua con la lengua escrita; investigaciones con niños de 4-5 años que frecuentan instituciones educativas y de otros que no lo hacen;

investigaciones con niños que comienzan su escolaridad elemental, con adultos no alfabetizados, etc.

El objeto específico de cada investigación determinaba la elección metodológica. Sin embargo, hemos sacado gran provecho de los métodos de exploración propios de la investigación psicogenética. No habríamos podido avanzar jamás en nuestra investigación sin tener en cuenta el poderoso instrumento de lectura de la experiencia que constituye la teoría psicogenética y los medios de la exploración que ha elaborado. Nuestra relación con los principios fundamentales del cuadro psicogenético es evidente y explícito. Sin embargo, intentaremos -aquí como antes- invocar a Piaget al mínimo y utilizarlo al máximo.

NOTAS PREVIAS

Antes de entrar en el curso de la discusión es necesario explicar las razones que nos empujan, por un lado, a hacer una distinción que no es habitual y, por el otro, a refutar una distinción que parece evidente.

A) La interpretación de una producción escrita de un niño puede hacerse desde dos puntos de vista bien diferentes. Podemos observar la calidad del trazo, la orientación de las grafías (si es o no es de izquierda a derecha), si se escribió o no de arriba hacia abajo), la presencia de formas convencionales (¿lo que el niño produce corresponde efectivamente a las letras de nuestro alfabeto?); si es así, ¿están bien orientadas o hay rotaciones?), etc.

A todo esto corresponde a lo que podemos llamar los *aspectos figurativos* de los escritos, que son los aspectos sobre los cuales se ha inclinado hasta ahora la atención de los psicólogos y de los pedagogos. Sin embargo al lado de esos aspectos figurativos existen lo que podemos llamar los *aspectos constructivos* de la misma producción. Esos aspectos constructivos son puestos en el primer plano cuando nos preguntamos qué es lo que el niño quiso representar y cómo llegó a producir tal representación (o mejor todavía: ¿cómo llegó a crear una serie de representaciones?).

Los aspectos figurativos han sido hasta tal punto privilegiados que no hay necesidad de regresar a ellos. Al contrario, los

aspectos constructivos son todavía observables para la mayor parte de los investigadores. En adelante, no hablaremos más que de los aspectos constructivos, porque ellos los que nos permiten evidenciar una psicogénesis en esta evolución. No haremos referencias a los aspectos figurativos más que por contraste, cuando sea necesario marcar bien la distinción entre los dos.

B) Tradicionalmente, estamos habituados a diferenciar las actividades de lectura de las actividades de escritura. Sin embargo, nosotros vamos a refutar ésa distinción. Lo que nos interesa es la relación entre un sujeto cognoscente (el niño) y un objeto de conocimiento (la lengua escrita). Ese sujeto ignora que la tradición escolar va a mantener bien diferenciados los dominios llamados "lectura" y "escritura". Ese sujeto intenta apropiarse de un objeto complejo, de naturaleza social, cuyo modo de existencia es social y que está en el centro de un cierto número de intercambios sociales. Por eso, el niño intenta encontrar una razón de ser a las marcas que forman parte del paisaje urbano, intenta encontrar el sentido, por lo tanto, de interpretarlas en una palabra "leerlas"; por otra parte, este sujeto intenta producir (y no solamente reproducir) las marcas que pertenecen al sistema; se enfrenta, entonces, a actos de producción, es decir, de escritura.

Por razones de organización de esta representación, haremos más referencia a las actividades de producción que a las actividades de interpretación de lo escrito por parte del niño, pero en cuanto actividades reveladoras de los niveles de conceptualización, y no en tanto al estudio de la escritura *per se*.

LA EVOLUCION DE LAS CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LO ESCRITO.

Tres períodos fundamentales pueden ser distinguidos, al interior de los cuales es posible indicar sub-niveles.

1) El primer período está caracterizado por la búsqueda de parámetros distintivos entre las marcas gráficas figurativas y las marcas gráficas no-figurativas, así como por la constitución de series de letras en tanto que objetos sustitutos y la búsqueda de las condiciones de interpretación de esos objetos sustitutos.

2) El segundo período está caracterizado por la constitución de modos de diferenciación entre los encadenamientos de letras, jugando alternativamente sobre los ejes de diferenciación cualitativos y cuantitativos.

3) El período es aquel que corresponde a la fonetización de la escritura, que comienza por un período silábico y culmina en el período alfabético.

Primer Período

El primer período se caracteriza por un trabajo de investigación por parte de los niños tendiente a encontrar características que permiten introducir ciertas diferenciaciones al interior del universo de las marcas gráficas. Una primera diferenciación es aquella que separa las marcas icónicas de todas las otras. En este momento, la escritura no parece estar definida más que negativamente: no es un dibujo. El niño no utiliza necesariamente términos convencionales para nombrarla; puede hablar en general de “letras” o de “números” sin hacer distinciones entre esos dos subconjuntos (es decir que todas las marcas reconocidas como no icónicas son nombradas “letras”, incluidos los números, o bien son llamados números, incluidas las letras). Lo que no es del orden del dibujo puede también recibir apelaciones tomadas de entre los nombres convencionales, pero utilizados de una manera menos convencional: por ejemplo, cuando el niño toma el nombre de un subconjunto y lo utiliza como denominación general (“son cinco”, “ceros”, “as”, etc.). Esas marcas pueden no tener otra denominación que la *que corresponde* al resultado de una acción específica: “marqué”, “escribí”. De hecho poco importa la denominación que es efectivamente utilizada. Lo que es verdaderamente importante es el hecho de intentar establecer una distinción entre lo icónico y lo no-icónico, entre dibujar y escribir (o, más bien, entre los resultados de estas acciones). Cuando uno dibuja se sitúa en el dominio de lo icónico; las formas de los grafismos no reproducen los contornos de los objetos. No es por azar que el uso de formas arbitrarias y su

organización lineal, sean dos de las primeras características presentes en las escrituras de los niños.

Para distinguir es necesario separar. Sin embargo, una vez establecida esta distinción, se convierte en importante buscar las relaciones entre los dos modos fundamentales de realización gráfica (icónico y no-icónico). Al comienzo letras e imágenes o dibujos pueden compartir el mismo espacio gráfico y sin embargo no tener entre ellos ninguna relación de naturaleza significativa e incluso funcional. Las letras no son más que objetos del mundo; el hecho de que pueden ser nombradas no las distingue de otros objetos. Las letras son ciertos objetos particulares porque no tienen existencia propia más que tanto marcas portadas por los objetos materiales más diversos. Esta presencia difusa y múltiple de la escritura en el ambiente social está lejos de facilitar la comprensión de la naturaleza del vínculo entre las marcas y el objeto que las porta.¹

Es verdad que ciertos objetos sociales se definen casi enteramente como los "portadores de marcas" (la mayor parte de los libros y los periódicos). Pero la función de esos objetos permanece opaca a menos que se haya tenido la posibilidad de asistir a los intercambios sociales donde la escritura puede manifestarse (lo que supone crecer en un ambiente alfabetizado). Sin embargo, la información obtenida por medio de intercambios sociales está lejos de ser inmediatamente asimilable; exige, de vuelta, esfuerzos de interpretación. Un desarrollo importante concierne precisamente a la función significativa de los objetos-letras.

Nosotros hemos podido seguir en detalle la constitución de las series de letras en cuanto objetos sustitutos gracias a los estudios longitudinales hechos con los niños pequeños del medio urbano marginado. En ellos, la evolución se hace más lentamente debido al acceso limitado a las informaciones socialmente transmitidas. Esos hechos han sido anteriormente reportados con muchos ejemplos de apoyo (cf. E. Ferreiro, 1982, 1984). El camino de un

¹ Por ejemplo, una escritura sobre una camisa no indica necesariamente una relación entre la escritura y el objeto portador, ni entre la escritura –en tanto que siendo parte del objeto– y las otras partes del mismo objeto.

niño, rastreado más adelante, nos ayudará a mostrar en qué consiste esta evolución.

Víctor utiliza a partir de los 3 años 10 meses la denominación "letras", la pregunta ¿Qué dice aquí? (o preguntas equivalentes) es siempre seguida de la misma respuesta: "letras". La situación se mantiene sin modificaciones hasta los 4;2². A los 4;5 los textos sin imágenes continúan siendo "letras" que dicen "letras", pero si hay una imagen próxima, hay un cambio: el diálogo siguiente es ilustrativo:

(El experimentador muestra la imagen de una guitarra)

¿Qué es? "Una guitarra"

(El experimentador muestra el texto que está abajo) ¿Qué le pusieron aquí?

"Para la guitarra"

¿Qué dice?

"Guitarra"

(Imagen de una silla) ¿Qué es?

"Una silla"

¿Y esto (el texto abajo)

"Para la silla"

¿Qué dice?

"Silla"

Cuando Víctor tenía 5;1 le presentamos la imagen de una muñeca y una serie de tarjetas con textos pidiéndole buscar la tarjeta "que va bien con la muñeca". Víctor toma una cualquiera, sin escoger:

(El experimentador muestra las letras de la tarjeta) ¿Qué es?

"Letras para la muñeca"

¡Leélas!

(Víctor hace una serie de bolitas al lado del dibujo de la muñeca)

¿Qué hiciste?

"Para la muñeca"

¿Qué hiciste para la muñeca?

"Letras"

¿Qué van a decir?

"Muñeca"

Un mes después (5;2) presentamos a Víctor una serie de imágenes pidiéndole "poniéndole algo con letras a cada una". Esta vez nosotros buscamos saber si Víctor es capaz de anticipar antes de

² En lo que sigue, la edad de los niños será indicada en años y en meses de la misma manera: 4;2 significa 4 años y 2 meses

comenzar a escribir. Para la imagen de una gallina decide escribir “gallina” y le preguntamos con cuántas letras lo va a hacer. Responde: “tres”. Preguntamos ¿tres qué?. Responde “gallina”. Su anticipación no le sirve para controlar su producción: escribe “gallina” con 6 bolitas. En seguida, pone 5 bolitas para la imagen de un pescado y le preguntamos: ¿qué se puede leer ahí?. Responde: “pescado”. Después le preguntamos si uno podría leer “pescado” donde se encuentra la imagen. Víctor rechaza esa idea fantasiosa: “No. Ahí está el pescado”.

Esta secuencia evolutiva presenta características que no son exclusivas de Víctor. En primer lugar, la pregunta ¿Qué dice?, en referencia a las letras, no tiene sentido. Al comienzo, las letras son objetos particulares del mundo externo que comparten con todos los otros objetos el hecho de tener un nombre. Ellas no pueden decir, no teniendo entonces el estatus de objetos sustitutos. Es necesario subrayar que, al mismo nivel, las respuestas no mejoran si hacemos las preguntas empleando el verbo “leer” como equivalente a “escribir”, como muchos otros niños de medio desfavorecido (aunque más frecuentemente entre los 3 y los 4 años que a los 5). En efecto, cuando les pedimos que muestren dónde se puede leer, ellos muestran los espacios en blanco alrededor de las letras, pero no las letras mismas.

Es evidente que la conceptualización de la actividad que llamamos leer es mucho más compleja que aquella que nosotros llamamos “escribir”. La actividad de escribir deja resultado observable; una superficie sobre la cual se escribe es transformada por esta actividad; las marcas que resultan de esta actividad son permanentes, a menos que otra acción las destruya. Por el contrario, la actividad de leer no da un resultado como ése: ella no introduce ninguna modificación con el objeto que ha sido leído. La voz puede acompañar esta actividad, pero ella también puede desarrollarse en silencio en caso de que la voz sea audible, es necesario también aprender a distinguir el habla que resulta de la lectura de otros actos de habla (los comentarios que pueden ser hechos a propósito de lo que se lee y que pueden estar acompañados de todos los otros indicadores visibles del acto de lectura: los ojos fijos en el texto, las manos cerca del texto, etc.).

8 Mientras que las letras no devengan objetos sustitutos, asimismo a esfuerzos de puesta en relación entre los textos y las imágenes colocadas en su proximidad: a la denominación del objeto presentado por la imagen sucede el establecimiento de una relación de permanencia dentro del texto y la imagen, y es *solamente después* que hace posible interpretar el texto. Víctor emplea la expresión “letras para...”; otros niños emplean las expresiones “las letras de...”, o “es el nombre de ...”.

En todos los casos, la idea que guía la búsqueda de interpretación por parte del niño es la siguiente: *en el texto se encuentra el nombre del objeto* (del objeto real o del objeto que está dibujado). Para marcar bien la distinción entre lo que está dibujado y lo que está escrito los niños recurren a una diferencia fina a nivel del lenguaje. Utilizan el artículo indefinido cuando hablan del objeto o de la imagen, y enuncian el nombre *sin* artículo cuando se trata de interpretar lo escrito. Habíamos podido observar (Ferreiro y Teberosky, 1979) que esta diferenciación a nivel del lenguaje es –en el niño hispanohablante– uno de los indicadores más seguros de la constitución de las letras (organizadas en serie) en tanto objetos sustitutos. De hecho puede tratarse de “verdaderas” letras, de cifras, casi-letras, de pseudo-letras o simplemente de series de bolitas y palitos.

Segundo Período

El establecimiento de las condiciones formales de “legibilidad” (y por lo tanto de “interpretabilidad”) de un texto marca el inicio del segundo de los tres períodos fundamentales de la organización de la escritura en el niño. Las propiedades específicas del texto se hacen observables cuando pedimos al niño clasificar una serie de tarjetas en términos de las “que sirvan para leer y las que no sirvan para leer” vemos aparecer muchas veces dos criterios fundamentales (cf. Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro et. al 1979; Ferreiro, et. al., 1982³). En un sondeo de conformación efectuado con niños de 4 a 5 años se expresaron así:

³ Otros criterios de clasificación son igualmente utilizados pero tienen una

- Una tarjeta que tenía cuatro *a* en escritura ligada no es "buena para leer" porque "son pequeñas ves mal hechas" o bien porque "hay bolas" (sobre-entendido "no hay más que bolas"). Otros niños rechazan porque ven ahí un dibujo: "todas son olitas". Esto es importante: la distinción adquirida al nivel precedente entre lo icónico y lo no-icónico no se pierde; al contrario, se integra a las nuevas construcciones.

- Una tarjeta que presenta cuatro *M* (MMMM) es rechazada porque "es la misma", "no hay más que de ésta", "no escribieron nada porque hay muchas" (sobre-entendido "muchas de la misma").

- El criterio de variedad intra-figural es llevado aún más lejos: ninguna letra puede ser repetida. Por ejemplo, una tarjeta que tiene el texto *lolo* es rechazada por ciertos niños porque "hay dos letras que son lo mismo". Incluso cuando se trata de una palabra real, por ejemplo ante una tarjeta que lleva la palabra *no* (*non*, en francés), puede aparecer esta exigencia estricta de variación: no sirve para leer porque "hay dos letras que son la misma y después una bolita", o bien, de manera incluso más explícita, en las palabras de otro niño: "es falso si se hace dos veces la misma cosa"

- En lo que concierne a la cantidad mínima de grafías, cuando no hay más que una tarjeta, los niños son unánimes: no se puede leer nada. Una tarjeta que lleva una *E* y otra que tiene una *D* son rechazadas "porque no hay más que una", "no hay muchas, no hay más que una sola, se necesitan muchas". Ciertos niños se contentan con dos letras pero otros exigen al menos tres; frente a una tarjeta que lleva las dos letras *EA* justifican su rechazo diciendo: "porque hay dos"; "sólo hay dos palabras: *a,e*"; "no se puede leer con sólo dos". Desde que hay 3 letras en una tarjeta los niños son de nuevo unánimes: con tres es seguro que se pueda leer (a condición de que las tres sean diferentes...)⁴

nos parece importante subrayar tres aspectos a propósito de la cantidad mínima. Es posible que el niño nombre bien las letras en cuestión, pero que rechace la tarjeta como en el ejemplo precedente ("no hay más que dos letras: *a, e*"); es posible que el niño utilice las denominaciones convencionales o no, sin que eso tenga consecuencias sobre la aplicación del criterio de cantidad mínima (en el mismo ejemplo, el niño utiliza la expresión "dos palabras" queriendo indicar "dos letras"); en fin si la presencia

importancia secundaria en la psicogénesis y, de hecho, no haremos el análisis aquí. Se trata de las distinciones entre la escritura ligada (manuscrita) y de grafismos separados; entre letras y pseudo-letras, entre números y letras.

⁴ Para mostrar que no solo se trata del reconocimiento de palabras pertenecientes efectivamente a la escritura de la lengua, basta indicar que la tarjeta que tenía la palabra *non* fue aceptada como buena para leer en un 50% de los casos, mientras que los mismos niños aceptaron la no palabra *VST* en el 91% de los casos (en una muestra de 22 niños de 4 y 5 años).

de tres letras es considerada como una condición necesaria de interpretabilidad del texto, esto no quiere decir que el niño sea capaz de interpretar ni tampoco que intente encontrar una interpretación. Gabriel (4;7) escribe tres letras, las observa y comenta "con todo eso ya puede decir algo".⁵

Cantidad mínima y variedad intra-figural definen, al nivel intra-figural, los dos ejes de diferenciación que serán elaborados y reelaborados por lo siguiente: el eje de diferenciación cuantitativa y el eje de diferenciación cualitativa. Pero, además, esta puesta en relieve de las propiedades específicas del texto (producto de una nueva centración cognoscitiva) permite superar la dicotomía anterior concerniente a la interpretabilidad de los textos. Durante el primer período, los textos son interpretables cuando las condiciones contextuales lo permiten (porque se reconoce el objeto sobre el cual se encuentra o porque está próximo a una imagen), ellos "no dicen nada" y devienen de nuevo simplemente "letras" en ausencia de un contexto que permita construir una significación. Por el contrario, una vez elaboradas las condiciones de legibilidad que venimos a presentar, los textos se miran de otra manera: ciertos textos son inmediatamente interpretables incluso si el contexto es favorable (cuando la cantidad de letras está por debajo de mínimo o cuando los criterios de variedad intra-figural no son cumplidos).

Decimos intra-figural, utilizando una de las denominaciones que Piaget y García (1983) han empleado para distinguir los grandes períodos de organización del pensamiento científico y de la psicogénesis. Esta denominación nos parece igualmente pertinente aquí con relación a las características específicas de este momento evolutivo, y por relación a los modos de diferen-

⁵ Resultados preliminares obtenidos en inglés por Y. Freeman y L. Whittesell 1985 confirman nuestros resultados concernientes a la cantidad mínima (la mayoría de los niños consideran tres caracteres como el mínimo requerido) y la exigencia de variación interna, los niños de habla inglesa se expresan así:

- Una tarjeta con una sola letra no sirve para leer porque "it doesn't have any more letters", "has to have lots of letters", "has to have more letters".

- Una tarjeta con cuatro B (BBBB) es rechazada porque "it has too many B's"; "They are all the same", etc.

ciación inter-figural (según la denominación de los mismos autores) que hacen su aparición después.

Cantidad y variedad intra-figurales son criterios absolutos y no relativos. No permiten comparar las escrituras entre ellas sino establecer cuáles pueden y cuáles podrían ser interpretables. Prueba de eso es que el mismo texto puede recibir interpretaciones diferentes si los contextos son parecidos (por ejemplo, dos textos diferentes pueden “decir” el mismo nombre si son atribuidos a imágenes que reciben la misma denominación; inversamente, dos textos reconocidos como iguales pueden “decir” dos nombres diferentes si son puestos en relación con imágenes que no reciben la misma denominación.).

Un gran paso adelante es dado cuando los niños elaboran un nuevo criterio que puede ser enunciado así: para que se puedan “leer” cosas diferentes es necesaria una diferencia objetiva entre los textos mismos (independientemente del contexto y de las intenciones del productor).

El problema que se plantea –desde el punto de vista de ese productor de textos que es el niño en su desarrollo– es cómo crear diferencias en los textos para representar palabras diferentes. El niño comienza entonces una laboriosa búsqueda de modos de diferenciación *entre* las representaciones escritas, jugando alternativamente sobre los ejes cuantitativos o cualitativos buscando progresivamente una coordinación de los dos.

Para diferenciar una palabra escrita de otra, el niño puede buscar cambiar las letras que las componen. Sin embargo, como él no se permite repetir muchas veces la misma letra en las misma representación⁶ es necesario para él disponer de un repertorio de letras grande, para poder escribir cinco o seis nombres diferentes. Muchos niños no disponen de un repertorio suficientemente extenso de grafías diferentes. En lugar de inventar nuevas grafías, encuentran una solución remarcable: descubren que cam-

⁶ La regla que los niños hispanohablantes intentan seguir es la siguiente: no se puede poner más de dos veces la misma letra en una serie interpretable (por lo tanto, en un nombre escrito); si hay repetición, se debe intentar no poner letras repetidas en posición contigua en las serie. Así, una serie como EATEM está permitida en tanto que la serie MTEEA es evitada.

biando la posición de las letras en el orden lineal, obtienen totalidades diferentes (ilustración 1). Cuando la cantidad se mantiene fija, esta combinatoria se manifiesta en su estado puro, como en la ilustración 1:

En la ilustración 2 se ve en el primer ejercicio de combinatoria, sin ninguna interpretación consecutiva, efectuada por una niña muy joven (3;8) que se esfuerza ella misma en la búsqueda de modos de diferenciación utilizando su repertorio de 5 letras e intentando mantener fija la posición de la primera letra (ilustración 2).

La búsqueda de criterios de diferenciación sobre el eje cuantitativo induce al niño a intentar hacer variar la cantidad a grafías para escribir palabras diferentes. Sin embargo, como el niño no puede permitirse descender por debajo de la cantidad mínima requerida (a riesgo de reproducir algo no interpretable, las variaciones de cantidad deben situarse por encima de ese mínimo, pero no demasiado (para no correr el riesgo de escribir más que la palabra que se quiere). Vemos entonces a los niños intentar controlar a la vez el mínimo y el máximo, y producir variaciones al interior de un intervalo bien delimitado (entre 3 y 7 caracteres, por ejemplo) (ilustración 3). Cuando los niños intentan hacer solamente la cantidad, pueden utilizar la regla siguiente: una palabra se escribe con tres letras diferentes; la siguiente palabra con las mismas letras más una, así siguiendo. Obviamente este procedimiento centrado sobre las variaciones cuantitativas introduce forzosamente variaciones cualitativas.

Otro procedimiento utilizado por los niños es el siguiente: intentar hacer corresponder las variaciones cuantitativas en las representaciones a las variaciones cuantitativas en el objeto referido. El razonamiento es entonces el siguiente: los nombres de los objetos más grandes deberían escribirse con más letras que aquellos de los objetos chicos, igualmente para los más gruesos, los más pesados, los más numerosos a los más viejos. Los niños se expresan así:

Martín (5;7) escribe cuatro letras para "gato" y el doble para "gatos" agregando que esa palabra va "con muchas letras porque hay muchos gatos".

Jorge (5;3) escribe "oso" con tres letras y osito con dos solamente. Cuando le preguntamos por qué puso dos letras, responde: "porque ... es pequeño".

Antonio (4;11) piensa que la palabra "elefante" se debe escribir con cinco letras porque ipesa como mil kilos!

Habíamos creído ver, anteriormente, en esos intentos de puesta en correspondencia entre los aspectos cuantitativos de la representación (el número de letras) y aspectos cuantificables del referente, indicios de una dificultad para diferenciar la escritura del dibujo. Sin embargo, estamos actualmente convencidos de que ese no es el caso: es una búsqueda *formal* la que guía la exploración de los niños, y no una dificultad para desprenderse del dibujo. Ciertos hechos fundamentales apoyan esta interpretación. En primer lugar, estas respuestas están lejos de ser respuestas primitivas: aparecen en niños que han comenzado a elaborar la exigencia de cantidad mínima y que, además intentan tener bajo control la cantidad máxima. En ellos, la diferenciación entre lo que es del orden dibujo y lo que es del orden de la escritura es una distinción ya adquirida. En segundo lugar, y esto es muy importante, es necesario subrayar que la búsqueda de una correspondencia entre aspectos de la representación y aspectos del referente entra, *exclusivamente*, entre los aspectos cuantificables del referente y los aspectos cuantificables de la representación. Estos niños no piensan jamás en escribir con letras redondas los nombres de objetos de esta forma. En fin, se comprueba que este procedimiento, si bien se presenta en muchos niños, puede ser explotado cuando se pide al niño escribir dos o tres palabras pero difícilmente cuando escriba más, porque eso duplicaría estar en posibilidad de clasificar no importa cuál conjunto de objetos con relación a un parámetro de comparación estable y sistemático, lo que está fuera de las capacidades cognitivas de esos niños.

A veces los niños hacen variar las letras mismas intentando relacionar la representación con aspectos del referente, de nuevo los aspectos cuantificables. Por ejemplo Valeria (4 años) escribe su nombre con 6 letras y después declara que va a escribir el nombre de su papá pero con "letras grandes porque el nombre

de su papá es grande". Ella escribe entonces las mismas letras (en otro orden) y todas más grandes que las precedentes.

Llegamos entonces a la conclusión de que es en función de una búsqueda puramente formal (encontrar la razón y, además, los medios de control de las variaciones cuantitativas entre las representaciones escritas) que el niño puede ser empujado a orientar su búsqueda alrededor de las propiedades del referente. Este momento de la evolución no debe ser considerado de ninguna manera como un momento "concreto" con relación a otros "abstractos" que se manifestarán enseguida. No es su dificultad de desprenderse de lo concreto la que empuja al niño a buscar en esa dirección; al contrario, es su propia búsqueda de principios formales la que lo conduce a lo concreto.

El ejemplo que sigue es particularmente ilustrativo. Presentamos a Mariana (4;3) la palabra escrita GALLO y le preguntamos si es necesario poner igual de letras, más o menos para escribir "gallina". Mariana responde que se necesitan menos letras "porque la gallina es más pequeña", y entonces escribe GALL. Cuando le pedimos que escriba "pollito" Mariana dice: "con las mismas, pero menos" y escribe GAL.⁷

Este ejemplo nos muestra la utilización de medios de diferenciación cuantitativos inter-figurales, tomando un modelo externo (la escritura de GALLO) como punto de partida. Para diferenciar un nombre escrito de otro, es suficiente eliminar una letra. El resultado comporta, obviamente, una diferencia cualitativa, pero que ha sido buscada en cuanto tal. Al contrario, Mariana intenta *conservar* una similitud cualitativa, introduciendo diferencias cuantitativas: "con las mismas (letras) pero menos (LETRAS)".

Las diferencias cuantitativas en las representaciones expresan las diferencias de tamaño entre el gallo, la gallina y el pollito. Las letras comunes a las escrituras cumplen otra función: sirven para expresar las similitudes entre los animales cuyos nombres son

⁷ Mariana no piensa en representar las diferencias sonoras entre las palabras escritas. esto se ve más claro cuando le presentamos (el mismo día) el texto PA diciéndole: "escribí pa. ¿Cómo hacemos para que diga papá?". Mariana agrega dos letras diferentes; le resulta PAZM. Con la escritura y la consigna "escribí ne, ¿cómo hacemos para que diga nene?" produce algo parecido a lo anterior.

escritos (el "aire de familia" los une). Coordinación de semejanzas con diferenciación cuantitativa y cualitativa están presentes en este magnífico ejemplo.

Una de las situaciones que permiten dar luz sobre esos intentos de coordinación de semejanzas y diferencias es la escritura de un nombre y su diminutivo (Ferreiro, et. al., 1979). En español, como en otras lenguas, esta situación es fuente potencial de conflictos porque la construcción del diminutivo se logra por la adjunción de un subfijo (-ito, -ita), de tal forma que las palabras se alargan cuando se designa a un objeto pequeño. El nombre de su diminutivo son dos palabras diferentes, desde cierto punto de vista, pero comportan similitudes: son diferentes por la longitud del significante y de los objetos referidos, pero semejantes desde el punto de vista de la significación (un perrito sigue siendo perro). La experiencia ha sido recientemente producida en italiano⁸ y vamos a reportar ejemplos en esta lengua -los cuales coinciden enteramente con los del castellano- producidos por niños que no buscan aún ninguna relación entre representación escrita y el patrón sonoro de la palabra.

Entre los siete diferentes tipos de respuestas que pudimos identificar en los niños de 4 a 6 años, tres nos conciernen aquí:

a) Ciertos niños escriben exactamente lo mismo para una palabra y su diminutivo indicando, por medios diversos, que no es pertinente introducir una diferencia: "Cagnolino e la stessa scritta di cane perche e sempre un cane", dice con la mayor claridad Tiziano (6;2) ("perrito es la misma escritura que perro porque es siempre un perro").

b) Otros niños, para escribir el diminutivo, hacen una copia de su escritura de la palabra, pero con letras más pequeñas: "Scrivo casetta con numeri piccoletti" dice Sara (4;8) (Escribo casita con números chiquitos").

⁸ Los pares de palabras utilizados fueron "casa/casetta" y "cane/cagnolino" (trabajos de investigación conducidos por M.L. Monti y M. Bove bajo la dirección de C. Pontecorvo, Universidad de Roma, 1983, fotocopias).

c) Otros niños, para escribir el diminutivo, hacen una copia de su escritura de la palabra pero omitiendo una o dos letras: Giuditta (6;0) escribe "casa" con cinco letras y "casita" con sólo las tres primeras, y se justifica diciendo que escribe casa "más grande que casita porque es más grande" (ho scritto casa piu grande di casina perqhe e piu lungo").

Las respuestas *a* muestran una centración exclusiva sobre las semejanzas entre las dos palabras, ignorando las diferencias. Son, sin embargo, del más alto interés desde que permiten apreciar el hecho de que esos niños son capaces de centrarse sobre el aspecto conceptual de la significación, y *no* sobre el referente.

Las respuestas *b* y *c* son intentos muy exitosos de coordinación entre semejanzas conceptuales y diferencias entre los objetos referidos. En la solución *b* que consiste en hacer más pequeñas las mismas letras, el niño logra conciliar la igualdad conceptual (representan por las mismas letras) con las diferencias en el referente (representadas por las diferencias de tamaño entre las letras) en tanto que, en la solución *c*, que consiste en poner menos letras, las diferencias cuantitativas entre los objetos referidos son representadas por las diferencias en la cantidad de letras, representando la semejanza conceptual por la semejanza de letras.

Decimos que estos modos de diferenciación (cualitativos y cuantitativos) son inter-figurales, porque aseguran la diferencia de representación entre dos palabras diferentes⁹. Jamás se puede juzgar el nivel de conceptualización de un niño en función de una producción aislada. Es al interior de un conjunto de palabras escritas donde uno puede darse cuenta cómo intenta introducir una diferenciación. Claro está, lo anterior no asegura que una cierta palabra reciba siempre la misma representación.¹⁰ Es al

⁹ A. Teberosky (1984) puso en evidencia la utilización de estos modos de diferenciación en niños de un contexto bilingüe (catalán-español) cuando se trata de escribir, en las dos lenguas, el nombre del mismo animal.

¹⁰ A lo largo de este período hay un reconocimiento progresivo de series de palabras con interpretación estable. La escritura del nombre propio es una pieza clave en esta historia, pero no podemos tratar aquí su significación en todos los detalles (cf. Ferreiro, 1986).

interior de un cierto conjunto de escrituras producidas durante un corto período de tiempo, que el niño afirma que tal representación “dice” tal palabra (con la exclusión de las otras de ese conjunto). Esos modos de diferenciación son entonces *inter-figurales pero no-sistemáticos*. Con el período siguiente, asistiremos a la búsqueda de una sistematización. Sin embargo, para captar mejor significación de este pasaje, es necesario presentar primero algunos de los problemas de naturaleza *lógica* que el niño intenta resolver para comprender la naturaleza del objeto que es la escritura socialmente constituida.

Problemas lógicos subyacentes a la comprensión del sistema de escritura

El problema de la relación entre los psicogénesis de las categorías lógicas del pensamiento y del aprendizaje de la lengua escrita ha conducido a dos posiciones opuestas. Para algunos, tal problema no tiene lugar, porque el aprendizaje de la lengua escrita es concebido como el aprendizaje de una técnica para transcribir los sonidos¹¹. Para otros, al contrario, las categorías lógicas del pensamiento parecen jugar el papel de pre-requisitos, de suerte que postulan al nivel de estructuración lógica propia a las operaciones concretas como necesario para indicar este aprendizaje.

Es esta segunda posición presentada como “piagetiana” la que debemos ocuparnos aquí. Esas premisas son más o menos las siguientes: es evidente que el niño debe estar en condiciones de tomar en consideración el orden de las letras de una serie, porque los cambios de orden de las letras mismas permiten efectuar distinciones pertinentes al nivel de la escritura (la serie EST y la serie TES deben ser distinguidas como dos series diferentes, al margen del hecho de que sus elementos sean los mismos); es igualmente claro que el niño debe estar en condiciones de proceder a hacer clasificaciones, entre otras razones porque debe reconocer como siendo la “misma” letra una serie de formas que

¹¹ Vamos a tratar la concepción de la lengua escrita subyacente a esta posición en la parte final de este capítulo.

reciben la misma denominación, al margen de diferencias gráficas muy acentuadas (no hay, por así decirlo, semejanza entre una *A* una *a* y las cursivas correspondientes).¹²

El argumento conduce a la conclusión de que, porque el niño debe clasificar y seriar y porque tales operaciones caracterizan el período de las operaciones llamadas concretas, entonces es mejor esperar a que el niño se sitúe en este período para tener garantías de éxito en el aprendizaje de la lengua escrita.

Hay al menos dos presuposiciones implícitas en este razonamiento, ambas profundamente contrarias al punto de vista psicogenético sobre el desarrollo. El primero consiste en hacer coincidir el comienzo de un conocimiento –en este caso, el de la lengua escrita– con el comienzo de presentación escolar. No es necesario insistir sobre el carácter erróneo de esta idea: toda la obra de Piaget es una clara demostración del punto de vista opuesto. Para llegar a comprender un modo de funcionamiento psicológico es necesario reconstruir la génesis, como Piaget lo ha repetido muchas veces. En la laboriosa búsqueda de todo lo que precede al funcionamiento a estudiar *siempre* plantear las preguntas iniciales: ¿Cómo clasifica el niño antes de estar en la posibilidad de clasificar? (¿Cómo anda un niño en bicicleta?, para utilizar la imagen de P. Greco). En el dominio que nos ocupa: ¿Cómo lee

¹²D. Elkind (1976) ha sostenido, entre otras cosas, que una dificultad se sitúa al nivel del "concepto de letra". De acuerdo con este autor, el concepto de letra es incluso más complicado que el de número pero hay en común con este último el hecho de que "las letras tanto como los números tienen una propiedad ordinal que es la posición en el alfabeto tanto como en propiedad cardinal que es el nombre que cada letra comparte son todas las letras del mismo nombre (todas las B son bes, etc)" (p. 333). Sin embargo, este argumento es falaz desde que uno no puede poner en el mismo plano el orden arbitrario del alfabeto con el orden de encajamiento de la serie numérica: en el 3 están incluidos el 1 y el 2 pero en la C las letras precedentes (A y B) no están incluidas, por otra parte, cuando este autor busca la *unidad* de la escritura (en el paralelismo con la unidad numérica) considera como un hecho que esta unidad es la letra. Haciendo esto, el aprendizaje de la escritura parece como una adición de letras, sin que esté justificada la adopción de esta unidad. El autor concluye de tales preconcepciones que "el acceso a las operaciones concretas" es uno de los pre-requisitos para comenzar el aprendizaje de la escritura (p.335). Volveremos sobre este problema controvertido de los pre-requisitos.

En un texto más reciente, Elkind (1981) agrega otras precisiones (incluso más discutibles) sobre la adquisición de la lectura y la inversión de las operaciones en este dominio, sin renunciar a su posición original: las operaciones deben estar constituidas para ser después aplicadas a las unidades-letras.

un niño antes de leer? (en el sentido convencional del término); ¿Cómo escribe antes de que su producción sea reconocida por los otros como escritura?

La segunda presuposición implícita en este modo de razonamiento –también contrario a lo esencial de los lineamientos psicogenéticos– es el siguiente: es necesario esperar a que la lógica esté constituida para que pueda aplicarse a nuevos contenidos. Pero sin embargo, ¿Cómo se constituye? “La lógica no es extraña a la vida: no es más que la expresión de las coordinaciones operativas necesarias a la acción” (Piaget y Inhelder, 1955, p. 304). La dicotomía es clara: o bien, las operaciones cognitivas son la respuesta del sujeto a los problemas por el mundo que intenta comprender (para poder actuar y actuando sobre él) o bien, las operaciones cognitivas son el producto de procesos puramente endógenos. En otros términos: o bien, los procesos de estructuración de la realidad tienen alguna cosa que ver con la génesis de las estructuras lógicas o bien éstas se desarrollan apoyándose sobre los objetos, pero sin aprehender su contenido.

En un prefacio poco conocido, Piaget (1971), discutiendo las relaciones entre las operaciones cognitivas y el desarrollo del lenguaje se expresa así:

“Este papel puede, en efecto ser interpretado de dos maneras distintas. Según la primera, las operaciones lógico-matemáticas se desarrollarían de manera autónoma en dominios bien circunscritos: seriar, clasificar, contar los objetos, etc., sin buscar nada más que obtener seriaciones, clasificaciones, una sucesión de números enteros, correspondencias, etc., así como sus leyes constitutivas (transitividad, inclusiones cuantificadas, interacciones, conservación de equivalencias, etc.). Esas operaciones, una vez constituidas [...] se aplicarían enseguida a múltiples contenidos nuevos y a problemas diferentes [...]”.

“Pero es más probable, una segunda interpretación. Podría ser que en todos los dominios a la vez cuando, ante dificultades más o menos equivalentes, se planteara un problema común. [...], el sujeto reaccionaría por un mismo juego de regulaciones, por lo que la equilibración por compensación de regulación tendería

entonces a una estructura más o menos general (operaciones o funciones operatorias). [...]

“Esta segunda solución, que es la de E. Ferreiro como la muestra, (y creemos haberla verificado en el dominio de la casualidad) no significa, naturalmente, que las estructuras lingüísticas, porque serían contrarias al resultado común de todas las regulaciones en todos los dominios a la vez [...]”.

Es posible plantear en términos nuevos la relación entre el desarrollo lógico y la comprensión de la escritura en el niño. Sin embargo, esperamos encontrar la lógica en desarrollo (no la lógica constituida, sino una lógica en curso de constitución). Se trata de cualquier forma de saber cuales son exactamente los problemas de naturaleza lógica, y cómo se plantean en este dominio específico. Por otro lado, por que las estructuras lógicas constituyen a la vez las condiciones de la lectura de la experiencia y los resultados de los intentos de estructuración del objeto de conocimiento, se trata de comprender cómo se presenta esta relación en el caso particular de la lengua escrita.

Hemos podido dar, hasta el momento, un inicio de respuesta a esta pregunta, mostrando detalladamente en los hechos cómo se presentan los siguientes problemas lógicos, para el caso de la psicogénesis de la escritura: relación entre la totalidad y las partes; coordinación de semejanzas con diferencias; construcción de orden serial; construcción de invariantes; correspondencia término a término. Venimos de presentar algunos ejemplos de coordinación de semejanzas con diferencias. Nos ocuparemos a continuación, más particularmente, de la relación entre la totalidad y las partes, y la correspondencia término a término, porque estos dos problemas lógicos están en el corazón de la evolución entre el segundo y el último de los tres grandes períodos que nos ocupan.

Relación entre la totalidad y las partes constitutivas

Tomemos como punto de partida el momento en el cual las letras han sido constituidas por el niño como objetos sustitutos. Una vez que una serie de letras reciben cierta interpretación (en

función de las propiedades contextuales, de las intenciones subjetivas del productor del texto o por transmisión social aceptada), el problema que se plantea es saber si, dada esa interpretación al conjunto, es también posible para el niño dar una interpretación a las partes constitutivas.

Sin embargo, al comienzo, los elementos gráficos (las letras) no son más que los "ladrillos" necesarios para la construcción de una totalidad interpretable. Una vez constituida esta totalidad, las propiedades atribuidas a esta totalidad son transferidas sin más a las partes. Por ejemplo, el nombre atribuido a una serie (conjunto) de letras puede ser también atribuido a sus elementos constitutivos a pesar del hecho de que, tomado fuera de esa totalidad, estos mismos elementos pierden la propiedad de ser significantes. Por ejemplo el niño puede reconocer su nombre con grados diversos de éxito, sin que eso no los lleve a creer que cada parte de ese nombre escrito "dice" el nombre completo. El observador puede poner en evidencia este fenómeno dejando visible solo una parte del nombre y preguntando si lo que queda visible "dice también" el nombre anunciado precedentemente, o si "dice" otra cosa¹³. De la misma manera, al nivel de la frase escrita -siendo las partes entonces los grupos de letras separados por blancos-, los niños pueden aceptar que su forma escrita comporta cada una de las palabras que la componen. Así, cuando preguntamos acerca de la significación de las partes (grupos de letras circundados por blancos), ellos nos responden enunciando la frase entera.¹⁴

Las propiedades atribuidas a la totalidad son, pues, atribuidas sin más a las partes, una vez que la totalidad ha sido constituida. Algunos ensayos de diferenciación pueden, sin embargo, aparecer ya en este nivel. Por ejemplo, en la interpretación de las partes de su nombre propio, algunos niños intentan atribuir a las diferentes partes visibles, una de las partes (de hecho una palabra completa) de su nombre propio cuando este es compuesto, o bien una de las partes de su apellido, en el caso en el cual el apellido

¹³Ferreiro y Taberosky, 1979, cap. VI; Ferreiro, et. al., 1982, vol. 4

¹⁴Ferreiro y Taberosky, 1979, cap. IV; Ferreiro et. al., 1982 vol. 4.

corresponda al padre y al de la madre (lo que es el caso de México). El niño puede atribuir también el nombre propio de otros miembros de la familia o de amigos, a las partes visibles de su propio nombre. He aquí algunos ejemplos:

Leonel (6 años) no sabe todavía escribir su nombre propio, pero conoce las dos primeras letras y acepta como correcta la escritura que hace un adulto. Cuando escondemos las partes de esta escritura, da las siguientes interpretaciones:

(Leo // //) ¿sigue diciendo Leonel?	"No"
¿Entonces que dice?	"Fernando"
¿Quién es Fernando?	"Es un amigo mío"
(// // nel) y así ¿dice Leonel?	"No"
¿Entonces qué dice?	"Carlos"
¿Quién es Carlos?	"Otro amigo mío"
(// / on //) ¿Y así?	"Gerardo"
¿Quién es?	"Otro amigo"
(Leonel) ¿Y así?	"Leonel"

Adriana (4;5) escribe su nombre propio con un trazo en zigzag, en cuatro pedazos ():

¿Qué dice?	"Adriana"
¿Dónde?	(indica el conjunto de los cuatro pedazos)
¿Por qué pusiste cuatro pedacitos?	"porque..."
¿Qué escribiste aquí? (primer pedacito)	"Adriana"
¿Y aquí? (segundo pedacito)	"Alberto" (el nombre de su padre)
¿Y aquí? (tercer pedacito)	"Ale (forma habitual abreviada de Alejandro, el nombre de su hermano)
¿Y aquí? (cuarto pedacito)	"tía Picha"

Carmelo (6;2) escribe así, con cuatro letras, su nombre propio: AEea. Para la totalidad, su interpretación es "Carmelo", pero letra por letra su interpretación es: "Carmelo" (A), "Enrique" (E), "Castillo" (e), "Avellano" (a).

De todos estos casos es importante resaltar que el niño trabaja a nivel de palabras enteras, no descompuestas (en fragmentos): o bien las partes son solidarias de la totalidad a tal punto de que pueden recibir la misma interpretación, o bien las partes aparecen como totalidades a las cuales se les puede atribuir la significación de un nombre completo. Sin embargo, algunas situaciones privilegiadas permiten más fácilmente que otras a los niños establecer una relación entre la totalidad y las partes. Por ejemplo, Abraham (4;7) escribe “coche” con cinco letras porque se trata de confeccionar un letrero que anuncia 5 pequeños carros de una revista miniatura. Igualmente Paola (4;11) pone cinco letras (que ella llama “números”) para una caja con cinco manzanas, diciendo: “cinco números para que sean cinco manzanas”. En todos estos casos, cada letra vale por un objeto (un elemento del conjunto) y el todo representa tanto el conjunto como el plural de la palabra. Las propiedades de las partes y las propiedades de la totalidad no son las mismas. Esta solución es satisfactoria pero no es generalizable ni estable porque entra en contradicción con una exigencia constructiva muy importante y poderosa: la exigencia de cantidad mínima, después de la cual una escritura es siempre un compuesto de partes (una sola letra no basta para crear una palabra escrita).

Para que esta solución sea generalizada a un conjunto, el conjunto debería contar cuando menos con tantos elementos como la cantidad mínima de letras exigida por el niño (hay una tendencia muy generalizada a considerar 3 como la cantidad por debajo de la cual no se puede descender sin correr el riesgo de obtener algo imposible de interpretar). Más aún, cuando el niño intenta escribir el nombre de un objeto singular, está forzado a escribir más de una letra y entonces ya no comprende la relación entre cada letra y la serie (o conjunto) de letras. En consecuencia, en la mayor parte de los casos, la relación que guarda cada letra con la totalidad interpretable, permanece opaca.

Es importante subrayar que al mismo nivel de desarrollo, pueden obtenerse dos modos de construcción de representación de sustantivos en plural. Cuando los niños escriben en primer lugar un conjunto de objetos (un nombre en plural), ajustan el

número de letras al número de objetos del conjunto; pero cuando estos mismos niños escriben el nombre en singular y después en plural (pasando, por ejemplo de “gato” a “gatos”) –diferencia audible en español– hacen aparentemente otra cosa, pero obedecen en realidad al mismo principio. Por ejemplo, si el niño viene de escribir tres letras para “gato”, marca a veces el plural repitiendo dos o tres veces la misma secuencia inicial (en función del número de gatos en cuestión). Por ejemplo Javier (5;5) escribe la serie AOI para “gato” y la serie OIA para “gatito”; después, cuando le pedimos escribir “gatitos”, en relación con una imagen de tres gatos, escribe de nuevo esas tres letras (OAI) observa el resultado y comenta: “un gatito”, adjunta una vez más la misma serie (el resultado es OA; OA; OA) diciendo: “otra vez gato”.

Así, en una tarea donde los niños escriben primero un nombre en plural, una letra basta para representar cada objeto, porque no se trata de una letra aislada (que no sería legible en sí) sino de un elemento de un conjunto. Observar la cantidad de objetos se convierte en uno de los medios posibles para decidir el número de letras que se debe poner. *son los niños cuidadosos en encontrar un medio objetivo para controlar las variaciones en la cantidad de caracteres quienes proceden así.* Sin embargo, si esos mismos niños escriben primero un nombre en singular, tienen necesidad de más de una letra y, aplicando el mero principio que anteriormente, repiten el nombre ya escrito tantas veces como objetos hay en el conjunto. El modo de construcción corresponde a “gato, gato, gato”, pero la interpretación del conjunto es el de la forma plural “gatos”.

Tenemos ejemplos de construcciones del plural por este procedimiento de interacción de la escritura del singular en muchas lenguas. La ilustración 4 presenta ejemplos en italiano, español y hebreo.¹⁵

Los primeros ensayos de coordinación entre la totalidad y las partes pueden representarse en otras situaciones, como la si-

¹⁵ Los ejemplos en italiano provienen de los trabajos de investigación ya citados de la universidad de Roma; los de hebreo provienen de los trabajos de investigación conducidos en Tel Aviv por Liliana Tolchinsky.

guiente: Víctor (5;2) estima que es necesario un mínimo de tres letras para obtener una totalidad interpretable. Nos pide escribir “barco”. Escribimos una letra, preguntando si está bien. Víctor responde que no, porque “nomás dice ba”. Ponemos otra letra y la respuesta de Víctor es idéntica: “dice sólo ba”. Es hasta que hay 3 letras que está satisfecho porque dice “barco”.

Casos como este nos parecen del más grande interés. Víctor parece razonar como si a una *totalidad incompleta* al nivel de lo escrito debe corresponder otra totalidad incompleta al nivel de la emisión oral. No se trata aún de la “hipótesis silábica” –que veremos más adelante, según la cual cada letra es la escritura continúa “diciendo” lo mismo. Es más bien una manera de explicar que con dos letras el “barco” queda “incompleto”. Esto es muy importante desde que en lugar de decirnos que una parte del barco no está todavía marcado (lo cual sería el caso si la escritura fuera concebida de modo icónico: un barco sin velas, por ejemplo). Víctor hace referencia a la forma lingüística: un “barco” sin “co” no es un “barco” completo. Haciendo esto, Víctor toma en cuenta, sin tomar conciencia, el hecho de que la forma lingüística hablada –es decir, la palabra está también compuesta de partes, tanto como la escritura de la cual controla la producción.

La descomposición silábica de la palabra juega un papel de la más alta importancia en la secuencia de desarrollo. Se trata, sin embargo, de saber en qué sentido van las interacciones entre los conocimientos lingüísticos generales y la comprensión de la escritura. Dos hipótesis son posibles: según la primera, un desarrollo progresivo de la noción de descomposición silábica de las palabras¹⁶ se haría en forma independiente y podría enseguida ser aplicada a la comprensión de la escritura.

Según la segunda hipótesis, serían los problemas cognitivos planteados por la comprensión de la escritura –y más particularmente por el problema de la relación entre la totalidad y las

¹⁶Contribuímos a demostrar cómo el status psicológico de la sílaba cambia en el curso del desarrollo gracias a una serie de reconstrucciones sucesivas (B. Bellefroid y E. Ferreiro, 1979).

partes—, los que conducirían al niño al descubrimiento de la posibilidad de descomposición silábica como la mejor forma de resolver tales problemas. En otros términos, según la primera hipótesis, es un desarrollo al nivel de lo oral el que conduciría al niño a una silabización progresiva, que encontraría, en cierto momento, un punto de aplicación en la escritura; según la segunda hipótesis, serían dos vías independientes de trabajo sobre la sílaba las que se encontrarían; pero la aparición de la silabización sería una respuesta a problemas específicos planteados por la comprensión de la escritura y no simplemente la aplicación de un saber-hacer obtenido en otros contextos. No estamos aún en posibilidades de escoger una u otra de esas hipótesis¹⁷ Sea lo que sea, parece cierto que esta relación entre “completud” e “incompletud” abre vía a la aparición de una idea nueva: la idea de que cada pedazo de un nombre escrito puede corresponder a una parte del nombre emitido. En esta nueva perspectiva, no solamente una parte incompleta de la palabra emitida es la que corresponde a una parte incompleta de la palabra escrita, sino sistemáticamente, cada parte de la palabra emitida es *considerada como correspondiente a cada una de las partes de la palabra escrita. Están entonces reunidas las condiciones que permiten el establecimiento de un nuevo tipo de coordinación entre las partes y las totalidades, condiciones que entrañan una nueva reorganización. La novedad consistirá entonces en considerar las relaciones entre dos totalidades diferentes: por una parte, las partes de la palabra enunciada —sus sílabas— y la palabra misma emitida en cuanto a totalidad. Una correspon-

¹⁷S. Vernon realiza actualmente investigaciones sobre este aspecto, bajo nuestra dirección. El problema es de gran importancia pedagógica y concierne al debate sobre los pre-requisitos y las actividades preparatorias a la adquisición escolar de la lengua escrita. En efecto muchos autores proponen actividades orales de descomposición (no sólo silábica sino sobre todo fonética) como preparatorias. Por otro lado, hay hechos concordantes que permiten situar el nivel de 5 años como la edad a la cual la mayor parte de los niños son capaces de resolver tareas de descomposición silábica. Sin embargo, todos los resultados que analizamos aquí muestran la gran dificultad, para el niño, de aplicar directa e indirectamente sus conocimientos lingüísticos a la comprensión de la escritura. Este problema toca de cerca las cuestiones teóricas relativas a los procesos de toma de conciencia en dominios relativos al lenguaje.

dencia término a término entre los dos conjuntos se va a establecer, lo que hace el objeto de la sección siguiente.

La correspondencia término a término

La idea de la correspondencia término a término es solidaria de la hipótesis silábica que marca la entrada en el tercero de los grandes períodos de desarrollo de las conceptualizaciones acerca de la escritura. Sin embargo, no aparece exclusivamente durante este período, y, antes de analizar sus manifestaciones más sobresalientes, es útil regresar atrás y ver más de cerca sus primeras manifestaciones en el dominio de la comprensión de las marcas escritas.

Veamos, para comenzar, la evolución de Silvia (una niña de medio desfavorecido, para quien las vías de acceso a la lengua escrita son muy limitados). Durante todo el año escribe utilizando solamente bolitas (véase ilustración 5). A la edad de 4 años (4;1) sus bolitas son distribuidas en desorden sobre la página, sin orientación privilegiada. Algunos meses más tarde (a los 4;8) aparece la linearidad, y las bolitas se siguen en forma de una línea bien apretada, pero Silvia no parece estar en posibilidad de controlar la cantidad de bolitas que va a poner. Sin embargo, un mes más tarde (4;9) cuando le sugerimos escribir algunas cosas que vayan bien con una serie de imágenes, vemos a Silvia tener cuidadosamente en cuenta las fronteras: Ella comienza su serie de bolitas donde comienza la imagen (apenas abajo) y para de escribir donde termina la imagen. Además hace dos series de bolitas cuando hay dos sujetos en la imagen. A los (5;0) asistimos a un cambio en su producción. En lugar de trazar una serie de bolitas para cada imagen, no pone más que una para cada objeto o personaje de la imagen.

Silvia no es la única en mostrar este género de correspondencia (una grafía para cada objeto). En 33 niños que seguimos longitudinalmente, hemos subrayado: *a*) que esta correspondencia estricta coincide con el momento de la constitución de las letras en tanto objetivos sustitutos; *b*) que esta correspondencia estricta es precedida de un período de ausencia de control de la cantidad

de grafías; *c*) que es de muy corta duración; *d*) que es seguida inmediatamente después de la exigencia de cantidad mínima.¹⁸

La correspondencia uno a uno al nivel de la producción de escrituras se transforma enseguida en una correspondencia muchos a uno, característica de la aparición de la exigencia de cantidad mínima, con una investigación consecutiva tendiente a regular a la vez el mínimo y el máximo de grafías. Lo que vemos aparecer al nivel de la producción tiene un equivalente al nivel de la interpretación de textos, aunque más tardía. En efecto, cuando pedimos a los niños interpretar textos colocados en las proximidades de imágenes una de sus ideas persistentes consiste en anticipar en el texto el nombre del objeto dibujado. Sin embargo, cuando hay muchos objetos sobre la imagen y muchos grupos de letras en el texto (lo que para nosotros corresponde una frase escrita), los niños intentan hacer corresponder a cada grupo de letras el nombre de cada uno de los objetos de la imagen. Así el texto LOS ANIMALES ESTÁN EN EL RÍO colocado bajo una imagen donde se ve un pájaro, un pato, tres pescados, una mariposa alrededor del agua –o sea tantos segmentos en el texto como animales en la imagen– da frecuentemente lugar a interpretaciones en las cuales el niño intenta tener en cuenta las propiedades cuantitativas del texto (cantidad de grupos de letras) sin renunciar a la idea de que nada más que los nombres están escritos.

He aquí algunos ejemplos (todos, de niños de 6 años)¹⁹ Hemos puesto entre paréntesis la cifra correspondiente al segmento de texto interpretado (así corresponde a LOS, (2) corresponde a ANIMALES, y así siguiendo):

¹⁸No hemos podido observar todas estas conductas en todos los niños estudiados longitudinalmente. Fijando una edad cronológica para el comienzo del estudio longitudinal, no está asegurada la homogeneidad de los niveles iniciales. Algunos niños mostraron este tipo de correspondencia estricta al comienzo del período durante el cual lo hemos seguido; otros solamente al final de nuestro estudio; otros más –lo más intructivos– alrededor del período de dos años que constituye el límite de nuestro estudio. En fin, en algunos de los niños nosotros no hemos podido seguir esta trayectoria (las entrevistas individuales se desarrollan a intervalos de dos meses). Una presentación detallada se encuentra en Ferreiro, 1982.

¹⁹Una presentación detallada se encuentra en Ferreiro et. al. 1982, vol. 3 véase también Ferreiro, 1986.

- "pato (1), mariposa (2), pescado (3), también pescado (4), aquí también pescado (5); pajarito (6)";

- "mariposa (1), pescado (2), pato (3), pajarito (4,5,6)";

- "mariposa (1), pescado (2), otro pescado (3), pájaro (4,5), pato (6)";

- "pájaro (1), pescado (2), mariposa (3), pa-(4) to (5), flores (6)"

Dijimos bien que los niños "intentan tener en cuenta" porque, si bien hay en el texto tantos grupos de letras como de animales en la imagen, todos esos grupos de letras no son equivalentes: dos grupos de letras (EN EL) no tiene más que dos letras, lo que para muchos niños está por debajo del mínimo requerido para atribuir una interpretación. Es precisamente a propósito de estos segmentos cortos que se ven aparecer sean intentos de "ensamblajes", (juntar esos pequeños pedacitos en un sólo segmento y dar una interpretación de conjunto después de haber eliminado los blancos por el acto mismo de reunirlos), sean intentos de silabización (sobre estos pedacitos no se puede leer una palabra). Como lo expusimos más arriba, las partes de una escritura -en los límites de una sola palabra escrita- devienen progresivamente observables de los cuales hay que dar cuenta. Estas partes no corresponden en lo absoluto a las partes del objeto designado por la palabra.²⁰

Una hipótesis completamente nueva hace entonces su aparición, a saber, que el nombre pronunciado es susceptible de ser

²⁰Procedimos al control siguiente. Pedimos a los niños dibujar y luego escribir el nombre del objeto dibujado. Por ejemplo en el caso que un niño que hubiera dibujado una casa y que hubiera escrito 465 letras, nosotros remarcábamos que el dibujo tenía elementos tales como una puerta, las ventanas, etc., y preguntábamos de manera muy sugestiva en donde se encontraba la puerta, las ventanas, etc, en la escritura de la casa. Las preguntas -con niños francófonos en Ginebra- fueron del tipo: ¿dónde escribiste casa, se podría leer puerta?, o también "¿también escribiste puerta?". La mayor parte de los niños interrogados (de 4 y 5 años) encontraron absurdas nuestras preguntas y respondieron "no", enfáticamente. Un niño encontró razonable admitir que donde hablamos escrito "avión" (porque el mismo no lo quiso escribir) podríamos situar las alas sobre la última letras, el motor sobre la primera y el cuerpo del avión sobre las letras de en medio. Otro niño hizo lo mismo sobre su propia escritura de "pato" (CMARE "canard" en Francés): C= la cabeza; M= las patas; A= el pico; R= la cola; E= el agua. Todos los otros niños se rehusaron a encontrar un vínculo cualquiera entre las partes del objeto a pesar del carácter altamente sugestivo de nuestra pregunta (dejando aparte algunas respuestas complacientes producidas por niños del primer nivel para quienes la distinción entre escritura y dibujo no estaba bien establecida).

descompuesto en partes, en “pedacitos” seguidos unos de otros, tanto como el nombre escrito es un compuesto de partes colocadas en un cierto orden. Una nueva correspondencia término a término es desde entonces posible entre estos dos conjuntos ordenados. Éste es el comienzo de la fonetización de la escritura.

Los “pedacitos” que el niño encuentra descomponiendo la palabra son, claro está, las sílabas. En lenguas como el español y el italiano, en las que el límite silábico está bien marcado. Este período silábico es fácil de seguir en todos sus detalles y éstos tienen su importancia. En efecto, desde el punto de vista de la correspondencia término a término que aquí nos ocupa, se observa que el niño se permite ya sea repetir sílabas, sea juntar letras u omitirlas, mientras que un poco más tarde la correspondencia se hace estricta (una sílaba para cada letra, sin repetir sílabas y sin omitir o juntar las letras). En la ilustración 6 encontramos un ejemplo de esta correspondencia estricta, tal como se presenta en el apogeo del período silábico.

Este ejemplo no tiene nada de excepcional, salvo en lo que concierne a la escritura de la palabra monosilábica. En efecto Jorge, acepta la consecuencia inevitable de la hipótesis silábica (una sola letra para cada palabra que no tiene más que una sola sílaba) dejando así de lado –tal vez provisionalmente– la exigencia de cantidad mínima. Vemos aquí al niño trabajar a un nivel puramente cuantitativo: una letra para cada sílaba. Las letras pueden ser cualesquiera. Al momento de escribir una palabra, la elección de una letra en particular no está determinada más que por aquellas que le preceden en la misma serie (porque el niño no cometerá la falta de repetir la misma letra en posición contigua...). No importa cuál letra pueda tomar el valor de “to”, o de cualquier otra sílaba. Es solamente su *valor posicional* el que determina la interpretación posterior. En tanto elemento aislado, una letra puede tener un nombre estable pero no un valor estabilizado. Pero una vez inserto en un conjunto, la letra adquiere un valor enteramente definido en la serie.

Es exactamente lo que sucede cuando, a partir de un cierto nivel de desarrollo, el niño cuenta los elementos de un conjunto:

no importa cuál objeto puede hacerse el “tercero” en un conjunto y el “primero” en otro; todo depende de su posición particular; no hay nada en sus propiedades singulares que permitan decidir de antemano el nombre que recibirá al momento de contarlos.

Esta correspondencia término a término entre elementos cualesquiera va a evolucionar –por una serie de conflictos hacia una correspondencia término a término entre los elementos cualificados. Veremos cómo esta evolución se realiza en el curso del tercero de los grandes períodos de desarrollo en cuestión.

El tercer período de desarrollo

Venimos de ver cómo nace esta idea de la fonetización de la escritura, con ella, la puesta en relieve de las semejanzas o las diferencias sonoras entre los significantes. Sin embargo, observamos de nuevo, a otro nivel, el trabajo cognitivo realizándose sobre el eje cuantitativo o cualitativo, con todos los esfuerzos de coordinación que ello implica.

Al interior del período silábico podemos distinguir tres momentos: al comienzo, la hipótesis silábica no sirve más que para justificar una producción escrita que no ha sido guiada por ella. El niño produce una escritura guiándose por los criterios de diferenciación intrafigurales propios del período precedente; pero enseguida, cuando procede a la escritura de lo que produjo, esta lectura se hace una justificación. Busca hacer corresponder una sílaba de la palabra con cada letra escrita. Muy frecuentemente, el niño encuentra más letras de más, procede a revisiones complejas que lo conducen sea a repetir sílabas, sea a unir letras (sobre todo al final del texto escrito) sea a “saltar” letras, todo con la intención de llegar al final del texto escrito. Muy numerosos son los niños que, habiendo intentado muchas soluciones de compromiso sin éxito, regresan a una lectura propia del período precedente: el niño lee la palabra entera, sin descomponerla en pedazos, teniendo como único cuidado colocar el dedo sobre la primera letra al momento en el que la emisión comienza y que el dedo y la voz paren simultáneamente sobre la última letra. El niño se comporta entonces como si el texto no fuera su obra sino la

obra de alguien que no puede ser modificada. He aquí dos ejemplos particularmente sorprendentes de este comienzo de análisis silábico:

Claudia (5 años) va a escribir "muñeca". Pone dos letras (IB) observa el resultado y dice: "faltan más letras". Le preguntamos qué dice en lo que ya está escrito y responde: "mu-ñe" (= las dos primeras sílabas de la palabra) sobre lo cual adjunta una tercera letra (el texto se hace IBO).

Todo parece indicar que Claudia va a parar, satisfecha, pero continúa afirmando que hacen falta aún otras letras porque "dice mu-ñe", mostrando esta vez solamente la primera y la última letras de la serie. Le preguntamos qué pasa con la letra de en medio (B) sobre la cual Claudia se pone a contar las letras, "una, dos, tres", pero sin obtener una conclusión. Le sugerimos leer de nuevo lo que escribió. Claudia dice (sin mostrar su dedo) "mu-ñe-ca...faltan". Ella adjunta cuatro letras (el resultado es entonces I B O A E P M); lee las dos primeras sílabas ("mu-ñe") sobre las dos primeras letras, y la última sílaba ("-ca") sobre la letra (M), sin estar, por tanto satisfecha.

Martha (6 años) va a escribir "pelota", pone cinco letras (RIROT) y procede enseguida a una lectura silábica: "pe-lo-ta". Constata que hay letras de más pero, en lugar de borrarlas, busca una justificación ad hoc: "es que ando mala de la gripa". Le preguntamos si piensa que está bien así o bien que si le falta quitar letras y responde con mucha duda: "es que nomás poquitas... pienso que sí deberían ser todas esas".

Las dificultades a las cuales el niño debe hacer frente antes que la hipótesis silábica comience a controlar sus producciones están bien ilustradas en el caso de Federico, un niño de habla italiana de 6 años que sabe escribir su nombre propio y que utiliza el repertorio de letras de su nombre para producir otras, cambiando el orden lineal. Este procedimiento remarcable, observado en muchos niños, conduce a una combinatoria, es decir, a una estructura naciente cuya importancia ulterior es bien conocida. Federico produce la secuencia siguiente (véase ilustración 7).

1) Ante la demanda de escribir "sole" (sol) Federico pone 8 letras (F T D O F E D O); lee silábicamente sobre las dos primeras, "so-le" (una sílaba sobre cada letra), y se sorprende de encontrar tantas letras de más; concluye que las otras letras (subrayadas en la ilustración) "non servono a niente" (no sirven para nada) y se hacen entonces "lettere da cancellare" (letras para borrar).

2) En seguida, para escribir "mela" (manzana), Federico se hace prudente: no pone más que dos letras (D F) y controla

silábicamente: “me-la”. Encuentra que está bien pero raro: “lo no so perché viene sempre due” (no se porqué siempre son dos).

3) Para las dos palabras siguientes –“tavolo” (mesa) y “bambino” (niño) – no tiene ningún problema. Pone siempre tres letras, estando satisfecho por el resultado: “ta-vo-lo”, lo que hace tres, lo mismo que “bam-bi-no” (que escribe y lee de derecha a izquierda).²¹

4) Un nuevo problema aparece con las palabras monosilábicas. Federico escribe tres veces seguidas de derecha a izquierda. Comienza con “re” (rey); pone 3 letras pero cuando procede a la interpretación del texto encuentra que una letra debería bastar. Muy perplejo y molesto, comenta: “leggo e mi fermo subito” (leo y me paro muy pronto). La palabra siguiente es “gru” (grua). A pesar del resultado precedente Federico pone de nuevo tres letras y lee en seguida “gru” solamente sobre una letra. Hace el comentario siguiente: “Ho sbagliato, mi viene sempre tre” (me equivoco y pongo siempre tres) sobre entendido, tres letras. Con la palabra siguiente, “the”, se hace nuevamente prudente: pone solamente dos letras porque, de toda evidencia, no puede bajar de dos, y encuentra de nuevo, muy incómodo, que hay una de más.

5) La palabra siguiente provoca a Federico una gran relajación: “car-to-li-na” ise escribe con la rebozante cantidad de cuatro letras!

6) Las siguientes son pares compuestos de un nombre bisílabo y del diminutivo correspondiente: “cane-cagnolino” (perro/perrito) y “casa-caserra” (casa/casita). Federico anticipa tres letras para “cane”; la verificación silábica posterior a la escritura lo obliga a reconocer que hay una letra de más. Para escribir “cagnolino”, comienza de nuevo con tres letras (F E F), verifica leyendo “ca-gno-li-” y agrega la cuarta letra para que este bien. A pesar de este trabajo de verificación, señala las dos últimas como “letras para borrar”. Hecho prudente, escribe solamente dos

²¹ Este cambio en la orientación de la escritura y la lectura no concierne más que a los aspectos figurativos (tal como los definimos al principio del capítulo) y no a los aspectos constructivos.

letras para “ca-se-tta” y esta vez agrega la tercera después de control.

7) La palabra siguiente “gatto” es inmediatamente escrita con dos letras, pero, para representar el plural, “gatti” (frente a una imagen de tres gatos) repite dos veces la secuencia original (FE). El conjunto es interpretado como “gatti” o como “tre gatti”.

8) Por último, Federico representa una frase entera con un análisis silábico menos bien logrado que el de las palabras aisladas. Escribe la frase “Maria lava i piatti” (María lava las sillas) con cinco letras (F E D E F), y la lee como “Ma-ria la-va-ippiatti”.

Un análisis tan sencillo se impone para tomar y evaluar en su justa medida las dificultades reales encontradas por los niños en la construcción de esta “hipótesis silábica”. Estamos en presencia de una correspondencia pura término a término en la cual la serie ordenada de las letras es puesta en relación con la serie ordenada de las sílabas de la palabra, lo que refiere a las letras el valor que corresponde a su posición en la serie. Una letra puede corresponder a no importar cual sílaba: así, por ejemplo, en Fernando, F se hace “so”, “la”, “bi”, “re”, “the”, “ca”, “ga” y “ma” en la secuencia de sus construcciones, sin que eso lo incomode. Al contrario, las palabras de menos de tres sílabas le plantean graves problemas.

La hipótesis silábica tiene una importancia enorme en la evolución de la escritura en el niño. Por primera vez el niño encuentra un medio general que le permite comprender la relación entre la totalidad y las partes que la componen. Por primera vez encuentra un medio general de regular la cantidad de letras que escribieron y a controlar su producción en curso (como Federico), sino a prever cuántas letras necesitará, antes de comenzar a escribir.

Por ejemplo Javier (5;10) cuenta con sus dedos la cantidad de sílabas, después pone tantos puntitos sobre la hoja como sílabas ha encontrado y, solamente después, escribe las letras sobre puntos. Procede así para la palabra “vaca”, “mariposa” y “elefante”, pero al momento de llegar a las palabras monosilábicas “pan” y “sol”, suspende el conteo y escribe dos letras, sin poderse justificar. Con la hipótesis silábica, si bien muchos problemas encuentran una solución general y coherente, otros surgen. Venimos de ver, a través de los ejemplos de Federico y de Javier, el conflicto entre la exigencia de una cantidad mínima de letras y la hipótesis silábica. Se trata, claro está

de un conflicto entre dos principios de construcción de naturaleza interna, puesto que estos niños no proceden ningún modelo externo. Todos los niños que están en este nivel de desarrollo, tienen dificultades con la escritura y las palabras monosilábicas y muchos tienen problemas parecidos con las bisilábicas. Encuentran en general la manera de escapar, con soluciones de compromiso. Una solución muy popular consiste en "dividir" la palabra y fabricar un "bisflabo" (por ejemplo "sol" se hace "so-ol"; "mar" se hace "ma-ar"; etc). Otra solución consiste en transformar la palabra en su diminutivo, lo que, en el caso del español, permite alargar la palabra (por ejemplo "barco" se hace "bar-qui-to". Cuando las palabras de una sílaba están insertas en una frase, una letra basta para representarlas pero, cuando están aisladas, no se puede dejar una letra solita (porque entonces lo que está escrito no es una palabra).

En todos los casos que venimos de analizar, el trabajo del niño estaba centrado exclusivamente sobre las correspondencias cuantitativas: escribe tantas letras como sílabas pronunciadas, sin importar cuál letra fuera escogida (a condición de respetar la restricción elaborada durante el periodo precedente: no repetir la misma letra en posición contigua y, de preferencia, no repetir la misma letra más de dos veces en la misma serie).

Sin embargo, otros niños presentan un modo de construcción silábica con limitaciones en la elección de las letras. Examinemos el ejemplo de Francisco (6 años, ilustración 8)

Francisco escribe su nombre propio con cuatro letras (FRIO). Señala las dos primeras letras juntas y lee "Fran -", después lee las dos últimas sílabas para las dos letras siguientes. En las tres palabras que siguen ("mariposa", "paloma", "pájaro") escribe la vocal correcta de cada una de las sílabas, pero, al momento de leer, no son las vocales lo que lee sino una sílaba entera para cada letra. Como tiene necesidad de tres letras como mínimo, está satisfecho por "ga-to" que está bien escrita con las vocales correctas, pero Francisco agrega enseguida otra letra cuya función no es la de marcar una sílaba sino la de hacer "legible" la totalidad. Con el bisflabo siguiente ("pato") acepta provisoriamente dos letras, pero regresa a tres para el monosílabo ("pez") que escribe dos veces con tres letras y sin utilizar la vocal correcta.

Los niños que utilizan las vocales de esta manera deben hacer frente a otros conflictos. ¿Qué pasa si la palabra que se va a escribir presenta la misma vocal en todas sus sílabas? Consideremos el ejemplo siguiente (Martín, 6 años, ilustración 9)

1) Martín sabe escribir su nombre propio pero no hace más que reproducir tal cual una forma adquirida, sin comprender su modo de construcción. Cuando escribe otras palabras, son las vocales utilizadas con valor silábico las que hacen su aparición.

Escribe "mariposa" exactamente como Francisco: aioa. "Pegamento" es escrito omitiendo una vocal, y hacemos entonces la hipótesis de que Martín no va a repetir la grafía *e*, una vez para "pe-" y otra vez para "-men-". La palabra siguiente, "pizarrón" es escrita perfectamente, según este sistema: iao, lo mismo que "lápiz": ai.

2) Llega la palabra monosilábica *y*, con ella, los problemas ya conocidos: para "gis" Martín pone inicialmente una *i*, duda enormemente y afirma que no está terminada, agregando finalmente otra *i*, al no encontrar ninguna otra solución.

3) La palabra siguiente, "papaya", tiene tres sílabas, pero también tres veces la misma vocal. Porque Martín viene de escribir dos letras repetidas para "gis", inicia con dos *a* que corresponden a "papa", pero le falta otra letra para la última sílaba; conciente de que debería utilizar de nuevo la misma letra, suspende antes de violar el principio de variedad intra-figural. Con las dos *a*, prefiere hacer una adaptación de circunstancia a su manera de leer y hace *y* corresponder las dos primeras sílabas a la primera *a* escrita; "papa-ya" para *aa*.

4) En vista de este resultado, pedimos a Martín que escribiera "pa pa". Aquí aparece otro tipo de conflicto. ¿Podría poner dos *a*? sí, porque, si bien no le satisfacen enteramente, viene de hacerlo. Pero esto le provoca problemas precisamente porque acaba de utilizar esas dos vocales para otra palabra. Los niños llegan a la fonetización de la escritura conservando las grandes adquisiciones de los periodos precedentes y uno de ellos es la exigencia de una diferenciación objetiva para representar palabras diferentes. ¿Qué hizo Martín? Escribió *a* y se detuvo; repite para sí por lo menos seis veces la sílaba "pa" y de golpe, encuentra la solución: *aA*. Obtiene así una serie diferente de la precedente conservando las dos vocales necesarias.

5) La palabra siguiente, "calabaza" con sus cuatro sílabas y sus cuatro veces *a* es incluso más temible. Es imposible de escribir en los límites del sistema de Martín. Atrapado por las circunstancias, Martín encuentra en su repertorio una consonante (*c*) que puede prestar un buen servicio para evitar al menos la primera *a*. Escribe enseguida dos veces *a* y, sin encontrar otra solución, encuentra

una nueva adaptación de circunstancia a sus propios principios: hace corresponder las dos últimas sílabas emitidas a la última letra (“ca-la-baza”: para *caa*).

6) En cuanto a la última palabra monosilábica (“pez”) Martín la representa exactamente como las otras, repitiendo dos veces la misma vocal (*ee*).

7) Por último, lo que parece a primera vista una serie de vocales (o i a o e u o a) es de hecho su representación de la frase siguiente (ponemos entre paréntesis las sílabas que fueron leídas sin ser verdaderamente escritas):

“los-ni- (ños es) -tan-co-mien- (-do)- una- tor-ta”

Quisimos documentar largamente y en detalle estos procesos de construcción a fin de convencer al lector de la realidad de los conflictos propiamente cognitivos que surgen a propósito de las tentativas de los niños de apropiarse del sistema de la escritura.

En los niños hispanohablantes, las escrituras silábicas en las cuales se encuentra una correspondencia término a término entre elementos cualificados (y no cualesquiera) tienen una característica sobresaliente. Las vocales son mejor utilizadas que las consonantes en el sentido de que la aparición de las vocales utilizadas con un valor sonoro próximo al valor convencional es más precoz, pertinente y frecuente que el de las consonantes. Sin embargo, no es imposible encontrar ejemplos de escritura silábicas organizadas sobre las consonantes. Un bello ejemplo ha sido realizado por Esther (6 años, Ilustración 10).

¿Cuál es, entonces el futuro de este hipótesis silábica? Indicamos ya que ella engendra sus propios conflictos, porque la aplicación simultánea de la correspondencia silábica y la exigencia de una cantidad mínima conduce a resultados contradictorios y porque, en el caso de la correspondencia término a término entre los elementos cualificados hay contradicción con la exigencia de diferenciación inter - figural. Todos estos conflictos son de naturaleza puramente endógena, es decir, conflictos entre diferentes principios construídos por el niño mismo.

Es tiempo de subrayar la importancia de una nueva fuente de conflictos que se agregan a los precedentes, a saber, las hipótesis construídas por esos niños y la escritura tal como es practicada

por los otros sujetos ya alfabetizados. A este nivel de desarrollo, los niños comprenden muy bien su propia manera de escribir pero tienen una dificultad mayor para comprender las escrituras que están presentes en su medio. Cada vez que intentan aplicar la hipótesis silábica a las escrituras producidas por los adultos, encuentran un sobrante de letras. La escritura socialmente constituida resiste a los esquemas asimiladores del sujeto tanto como los objetos físicos resisten a veces a su voluntad. Ciertas escrituras tendrán una importancia decisiva en la desequilibración del sistema silábico; por ejemplo, la escritura de su propio nombre.²²

Ciertos niños que se centran más sobre el eje cuantitativo que sobre el eje cualitativo realizan tentativas de resolución sin cambiar de hipótesis ni de centración. Se le ve entonces intentar hacer corresponder dos letras a cada sílaba, lo que va a veces funciona y a veces no. Toda clase de visicitudes son entonces posibles, incluso retrocesos momentáneos, bloqueos o reestructuraciones rápidas.

Una nueva idea hace poco a poco su aparición: es necesario encontrar un medio de analizar el significante que vaya más allá de la sílaba (precisamente para permitir absorber el sobrante de letras encontrado sin cesar. La dificultad de abandonar el sistema precedente y de reemplazarlo por otro está representado por este periodo intermediario que hemos llamado silábico-alfabético, que es una especie de híbrido. Examinaremos de cerca los ejemplos de Victoria y Salvador (ambos de 7 años, ilustración 11). Ambos niños escriben en un sistema que no es totalmente silábico pero que no es tampoco francamente alfabético. Prácticamente todas las letras utilizadas son correctas, pero faltan. Tomemos tres ejemplos de entre la lista de escrituras producidas.

1) "Mariposa" es escrita por uno como *Maiosa* y por el otro como *miosa*. En el primer caso, la primera y la última sílabas son escritas alfabéticamente, en tanto que las dos sílabas intermedias son escritas silábicamente. En el segundo caso, las tres primeras sílabas son escritas silábicamente mientras que la última sílaba es escrita alfabéticamente.

²² cf. Ferreiro, 1986.

2) “caballo” da lugar, en Victoria, a la serie *cayo* y en Salvador, a la série *cvaio*. En el primer caso las dos sílabas iniciales de la palabra son escritas silábicamente y la última, alfabéticamente. En la construcción de Salvador, la primera sílaba es escrita silábicamente y las dos siguientes alfabéticamente. Es interesante notar que la última sílaba no presenta la ortografía convencional; *llo* usan las dos maneras alternativas (*yo* y *io*) de escritura de esa sílaba.

3) La última escritura representada, en los dos ejemplos es “México”. Victoria la escribe silábicamente apoyándose en las vocales (*eio*). Salvador produce algo ininteligible a menos que conozcamos las condiciones de producción. En efecto, de entrada escribe también silábicamente *MIO*, pero parece acordarse de una letra privilegiada (X) que *debe* estar ahí y escribe –de nuevo silábicamente– *mxo*. El resultado es una doble escritura silábica yuxtapuesta (Mé-xi-co-me-xi-co) pero, como nada ha sido borrado hay una enorme dificultad para interpretar el resultado final.

Un punto muy importante de subrayar es el siguiente: las escrituras silábico- alfabéticas han sido tradicionalmente consideradas como escrituras desviantes, como escrituras con “omisiones de letras”. Es verdad que, con relación al modelo adulto convencional, estas escrituras tienen omisiones. Pero *desde el punto de vista de la psicogénesis, es exactamente lo contrario. Hay agregado de letras, con relación a las escrituras silábicas precedentes*. Es inútil subrayar la importancia que este cambio de punto de vista puede tener con relación a los diagnósticos psicopedagógicos.

La etapa final de la evolución es el acceso a los principios de base del sistema alfabético. El niño ha llegado a comprender cómo opera este sistema, es decir, cuáles son las reglas de producción. Esta etapa final, en este caso como en otros, es también la primera de algún otro periodo. En efecto, muchos problemas quedan aún por resolver, en particular los problemas de la ortografía los que harán su aparición en el primer plano de la escena. Una nueva distinción se impone desde ahora entre los problemas de escritura propiamente dichos y los problemas de ortografía. Estos no comienzan más que cuando los principios de base del

sistema alfabético han sido comprendidos, lo que no reducen en nada su importancia.²³

Conclusiones

La evolución, en el niño, de las conceptualizaciones sobre el sistema alfabético de escritura, exige aún investigaciones profundas sobre muchos puntos en detalle. Por nuestra parte hemos estudiado esta evolución inicialmente en niños hispanohablantes con edades de entre 3 y 6 años pertenecientes a medios urbanos muy contrastantes en relación a la disponibilidad de información sobre la lengua escrita.

Además, pudimos constatar en niños de entre 6 y 7 años que comenzaron su escolaridad primaria en niveles de conceptualización anteriores a la idea de la fonetización, una evolución semejante²⁴ y eso incluso ante el hecho de la exposición sistemática a la lengua escrita y los esfuerzos de los maestros por hacerles aprender de golpe los principios de base del sistema alfabético (investigación concerniente al español, lengua en la cual las dificultades ortográficas son mínimas en relación a las del Francés o las del Inglés). En fin, otros colegas han podido recabar datos comparativos de otras lenguas (principalmente en Catalán, Italiano y Portugués) y se han dedicado a las experiencias pedagógicas basadas sobre la comprensión de esta evolución.

La cantidad de datos concordantes de los que disponemos apoyan las interpretaciones presentadas en nuestras publicacio-

²³J. Vaca efectúa actualmente bajo nuestra dirección estudios tendientes a esclarecer los problemas cognoscitivos ligados a la comprensión de la ortografía. Parece que se ve, a otro nivel de organización, reaparecer los problemas ya resueltos en niveles anteriores. Por ejemplo, para muchos niños es difícil admitir que palabras homófonas de sentido diferente sean escritas de la misma manera, lo que va al encuentro del principio de diferenciación objetiva inter-figural que constituyeron y mantuvieron guardado un buen periodo de su desarrollo. Nuevas posibilidades de "razonar sobre la ortografía" podrían abrirse, sin que se tenga que ver con las razones históricas de las ortografías ni con cualquier conjunto de reglas normativas.

²⁴Se trata de una investigación sobre una muestra de 959 niños escogidos al azar en condiciones predeterminadas: niños pertenecientes a distritos escolares donde los porcentajes de fracaso entre el primero y el segundo año de primaria son muy elevados (situación muy corriente en América Latina en las escuelas de la periferia Urbana donde se concentra la población sin recursos económicos), cf. Ferreiro et. al., 1982.

nes anteriores: todo parece indicar que estamos en presencia de una psicogénesis real que tiene su propia lógica interna, lo que quiere decir que las informaciones provenientes del medio son incorporadas en los sistemas interpretativos cuya sucesión no es aleatoria, si bien la duración de los cambios de cada momento de organización –y por consecuencia de las edades de aparición– depende de un conjunto de influencias diversas (sociales, familiares, educativas, individuales, etc.)²⁵

Las dificultades que los niños encuentran y superar en el curso de sus esfuerzos por apropiarse de este sistema socialmente constituido permanece incomprensible si consideramos la escritura alfabética exclusivamente como una codificación de unidades sonoras en unidades gráficas. Al contrario la naturaleza del proceso se hace comprensible, los conflictos legítimos y las construcciones originales, si introducimos la problemática propia a la construcción de un sistema de presentación. La pregunta fundamental es, entonces, del orden epistemológico: ¿Cuál es la naturaleza del vínculo entre lo real y su representación? Es en estos términos en los que intentaremos plantear el problema.

La construcción de cualquier sistema de representación necesita, por parte de los sujetos, un proceso de diferenciación entre los elementos, las propiedades y las relaciones que son aprehendidas en el objeto que devendrá objeto de la representación así como de un proceso de selección, dado que sólo algunos de los elementos y algunas de las propiedades y relaciones serán reteni-

²⁵ Los ejemplos escogidos en este capítulo para ilustrar los problemas particulares a esta evolución podrían dar al lector la impresión de que, en su conjunto la evolución es más lenta en español que en los países francófonos europeos. Sin embargo, no podemos afirmar nada concerniente a las edades medias para la población en su conjunto. Por otra parte, hemos estudiado más atentamente la evolución de niños "desfavorecidos" porque nuestra investigación no es un puro ejercicio académico: la situación de la alfabetización en la mayor parte de los países de América Latina es incluso más drástica. Son los niños que no llegan a alfabetizarse en las condiciones actuales de escolarización quienes ameritan, desde nuestro enfoque, ser los sujetos privilegiados de nuestra investigación. Los niños precozmente alfabetizados existen en América Latina; hemos estudiado en detalle la evolución de algunos de ellos (cf. Ferreiro, 1986). Por otra parte, se comprueba que los niños más grandes dan frecuentemente las explicaciones más claras que permiten poner mejor en evidencia lo que igualmente encontramos en los más pequeños. Para explicar largas explicaciones complementarias hemos escogido frecuentemente, en este capítulo, ejemplos de niños de 5 a 6 años.

das en la representación. Una representación X no es jamás idéntica a lo real R que representa (si ese fuera el caso, no se trataría de una representación sino de otra instancia de R , de una “duplicación”). En efecto una representación X conveniente de cierta realidad R reúne dos condiciones aparentemente contradictorias: algunas de las propiedades y de las relaciones propias a R son representadas, mientras que otras propiedades y relaciones propias a R no están representadas en X .²⁶

La construcción de sistemas secundarios ($X_1, X_2...$) a partir de un X original es un problema enteramente diferente de la construcción de estos sistemas, basta un proceso de codificación. El código morse y los códigos secretos de uso militar son ejemplos de construcción de sistemas de codificación secundarios a partir de un sistema de representación ya constituido.

La diferencia esencial que queremos subrayar es la siguiente: en el caso de la construcción de un sistema de codificación, los elementos, las propiedades y las relaciones están predeterminadas en tanto que el código secundario no propone más que otra representación de los elementos, propiedades y relaciones ya constituidos. Por ejemplo en la transcripción de las letras del alfabeto en código morse, todas las configuraciones gráficas que caracterizan las letras se hacen secuencias de líneas y puntos pero, a cada letra del primer sistema, corresponde una configuración diferente de líneas y de puntos en correspondencia biunívoca. No se trata de crear nuevas “letras” ni de suprimir distinciones propias del sistema original. Al contrario, en el caso de la creación de un sistema de representación, es necesario de entrada decidir por una elección justificada, cuáles elementos y cuáles relaciones serán retenidas.

La construcción de un sistema de representación original pasa generalmente por un largo proceso histórico antes de que

²⁶La relación entre X y R puede ser de naturaleza analógica o puramente convencional. Por ejemplo si los elementos de R son formas y distancias, X puede guardar esas propiedades y representar las formas por otras formas y las distancias por distancias. En el caso de los mapas modernos, si un mapa geográfico es esencialmente un sistema de representación analógico, comprende igualmente elementos convencionales; las fronteras políticas son indicadas por una serie de puntos, una línea continua o cualquier otro medio, las ciudades por círculos o cuadrados etc.

ese sistema se haga propiedad de una colectividad. Es el caso de la invención de la escritura que no fue un simple proceso de codificación.

En el caso particular de la lengua escrita, la naturaleza compleja del signo lingüístico y de su relación con el referente, hace difícil la elección justificada de los parámetros privilegiados en la representación. La pregunta “¿Qué representa la escritura?” es una pregunta legítima. Puede uno preguntarse si la escritura representa diferencias entre los significados, diferencias entre los significados en relación con ciertas propiedades del referente, diferencias entre los significantes o bien diferencias entre los significantes en relación con los significados. ¿Qué justifica la elección de un aspecto más bien que de otro?

Son preguntas de este tipo las que guían la investigación de los niños. Puede pensarse que un sistema de representación constituido es adquirido por los nuevos usuarios como si se tratara de un código. Tal es la convicción subyacente a la mayor parte de las proposiciones pedagógicas relativas a la enseñanza de la lectura: se prepara al niño para reconocer las unidades letras por ejercicios de reconocimiento de las unidades fonéticas, y se procede a la puesta en relación de las unidades entre ellas (evitando lo más posible las llamadas “excepciones” al principio de Biunivocidad entre letras y fonos). Las preguntas epistemológicas son así suplantadas y por lo tanto las mayores dificultades de los niños son de naturaleza epistemológica, como resalta de los estudios reportados en este capítulo.

Si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la adquisición de un sistema de codificación, este aprendizaje puede ser considerado como puramente técnico. Si se le concibe como la comprensión de un sistema de representación, deviene conceptual. Consiste en construir un nuevo objeto de conocimiento y, para hacerlo, reconstruir las operaciones que permitieron engendrar el objeto socialmente constituido (lo que no quiere decir, claro está, reconstruir la secuencia histórica de las invenciones). Sabemos ya que, para comprender otros instrumentos sociales igualmente convencionales (por ejemplo una regla métrica), no basta, para el niño, ser enseñado sobre su “modo de

empleo”, (cf. Piaget, Inhelder y Szeminska, 1948, primera y segunda partes). La escritura es también, en cierto sentido, un instrumento social de naturaleza convencional pero es, además, un sistema de representación de la lengua (y no solamente de las unidades fonéticas). Como cualquier sistema de representación, todo sistema de escritura está forzado a hacer una elección entre los elementos, las propiedades y las relaciones de R que van a aparecer en X. Las escrituras alfabéticas eligen poner de relieve la representación de las diferencias entre significantes con, además, en el estado actual de su elaboración, toda una serie de otras particularidades (separación entre palabras, signos de puntuación, uso de mayúsculas, “ortografías” particulares²⁷ etc.) que están a la disposición del lector para ayudarle a construir R a partir de X.

Sin embargo, los elementos, propiedades y relaciones de lo real que no han sido retenidos en la representación no deben ser olvidados sino que deben, al contrario, ser reintroducidos al momento de interpretar la representación. Es por esta razón que todo acto de lectura (entonces, de interpretación) es un acto de reconstrucción (y no una simple decodificación). Escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas; leer es reconstruir un real- lingüístico (una realidad lingüística) a partir de la interpretación de los elementos provistos por la representación.

Nuestro conocimiento de la psicogénesis de los sistemas de representación es aún lacunario y los trabajos reunidos en este volumen no constituyen más que un comienzo²⁸. En el caso

²⁷Blanche-Benveniste y Chervel (1974) han analizado en detalle, en la ortografía Francesa, el funcionamiento ideográfico al interior del funcionamiento fono-gráfico. A propósito de la derivación, subrayan lo siguiente: “existen, pues, al lado de los radicales que se manifiestan oralmente, ‘radicales para el ojo’ (pág. 161). La ideografía tiene por efecto diferenciar las palabras unas de otras, acumulando sobre una misma palabra las marcas que las relacionan a sus “parientes” o subrayar su rol en el sintagma de suerte que cada palabra tiene su propio rostro” (p. 162).

²⁸Desde el punto de vista epistemológico, esta psicogénesis debería estar puesta en relación con el estudio sociogenético de los mismos sistemas de representación. Al lado de la historia de las nociones y de sistemas explicativos (tal como han sido consideradas por la epistemología genética) hay, en efecto, una historia de las representaciones en cuanto tales, que amerita un atento estudio.

particular de la psicogénesis de la reflexión sobre el lenguaje, parece necesario analizar, por una parte, lo que se relaciona al conocimiento del locutor en cuanto tal, haciendo abstracción de su conocimiento de la escritura, y, por otra parte, lo que se relaciona a su conocimiento de la representación gráfica de la lengua. Parece difícil concebir las dos evoluciones de otra forma que interdependientes. Por ejemplo parece que hay efectos de “rebote” producidos por la alfabetización sobre la noción de la palabra así como sobre el aislamiento de palabras (cf. Ehri, 1985; Read, 1984). Más aún, no está excluido que los problemas planteados por la comprensión del sistema de escritura contribuyan a la construcción de nociones centrales en reflexión sobre la lengua.²⁹

No es nuestro propósito desarrollar aquí las implicaciones pedagógicas de los hechos que venimos de presentar³⁰. Sin embargo, si consideramos la oposición codificación diagonal representación que hemos presentado, podemos remarcar que está cargada de consecuencias con relación a la manera de concebir la intervención pedagógica. He aquí algunas:

a) Si se concibe la escritura como un código, un medio de transcribir unidades sonoras en unidades gráficas, se pone necesariamente en primer plano la discriminación perceptiva (visual y auditiva) y la habilidad motriz. Los programas de sensibilización de la lengua escrita se concentran por consecuencia en ejercicios de discriminación perceptiva y de trazado, sin poner jamás en cuestión la naturaleza de las unidades utilizadas. Las “dificultades de aprendizaje” en este dominio son evaluadas según las mismas pre suposiciones: si no hay dificultad para hacer discriminaciones entre formas visuales parecidas y si no hay dificultad para dibujar las formas gráficas parecidas, no debería haber dificultades para aprender la lengua escrita. No habría, en este

²⁹En este sentido, creemos posible presentar –en cuanto hipótesis de investigación– la idea de que la resolución de un problema propio a lo escrito (el de la relación entre las letras y la palabra de la lengua) juega un rol decisivo en la construcción del significante en cuanto tal.

³⁰Es obvio que los hechos han sido interpretados porque asumimos las consecuencias de una posición teórica que rechaza la lectura directa e ingenua de la experiencia.

aprendizaje, nada más que la transcripción de unidades sonoras en unidades gráficas.

b) Al contrario, si se concibe este mismo aprendizaje como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación, los problemas aparecen bajo un ángulo bien diferente. Comprender la naturaleza de este sistema de representación quiere decir particularmente, comprender porqué ciertos elementos esenciales a la comunicación oral (la entonación por ejemplo) no son retenidos en la representación incluso cuando deben ser reintroducidos en la interpretación de esta representación; comprender que la escritura adopta una definición de la unidad “palabra de la lengua” que no corresponde necesariamente a las intuiciones lingüísticas del sujeto pre alfabetizado; comprender que todas las palabras son tratadas como equivalentes al nivel de la representación, incluso cuando pertenecen a clases bien diferentes; comprender que la centración privilegiada sobre las diferencias sonoras en el significante –necesaria para construir una representación alfabética– debe ser compensada por una centración en el significado al momento de la interpretación.

No se trata de buscar un “nuevo método” que reemplace a los viejos, se trata de reintroducir en el primer plano el sujeto activo, inteligente y creador, aquel que construye para comprender, aquel que Piaget nos ha permitido ver actuar en otros dominios del conocimiento.

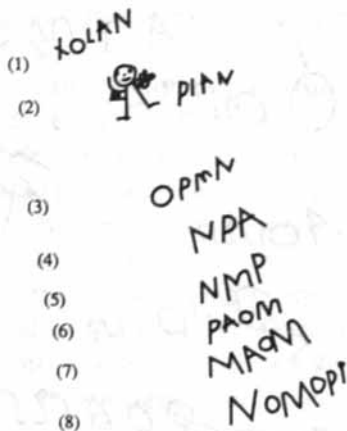


Ilus. 1.- Armando (5;10)

- (1) Armando
- (2) Elefante
- (3) Jirafa
- (4) Venado
- (5) Gato
- (6) Perro



Ilus. 2.- Valeria (3;8)



Ilus. 3.- Yolanda (5;11)

- | | |
|-------------|-----------------------------------|
| (1) Yolanda | (5) Coche |
| (2) Muñeco | (6) Tren |
| (3) Pelota | (7) Avión |
| (4) Camión | (8) Avión (2 ^o essai). |

Exemple
espagnol
(Eduardo,
6;3)



Exemple
italien
(Michela,
4;11)

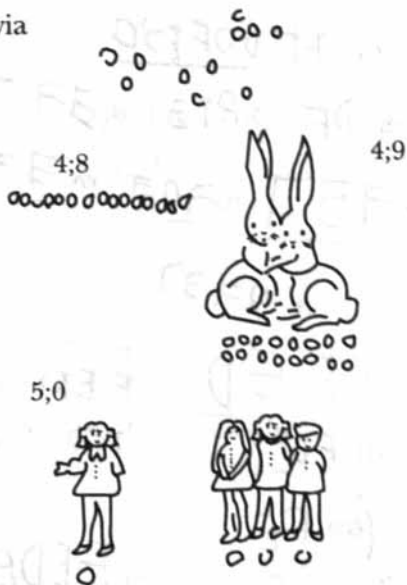


Exemple
hébreu



Ilus. 4

Silvia



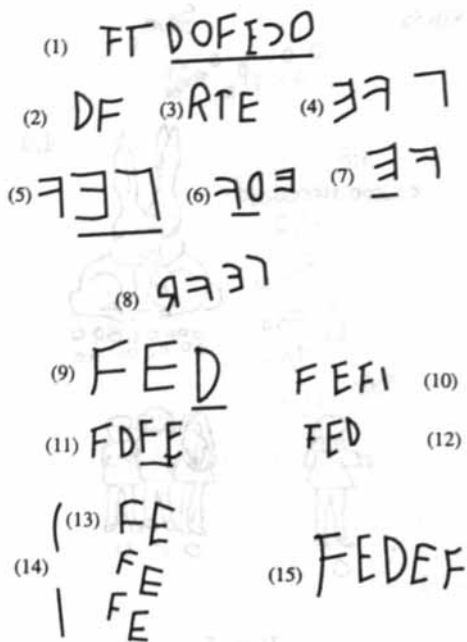
Ilus. 5

(1) i
(2) E ;
(3) A E i
(4) i E I F

Ilus. 6.- Jorge (6 ans)

(1) Ma-ri-po-sa
(2) Ca-ba-llo

(3) Ga-to
(4) Pez



Ilus. 7.- Federico (6;0)

- (1) So-le (solei) (lettres soulignées = lettres à effacer).
- (2) Me-la (pomme).
- (3) Ta-vo-lo (table).
- (4) Bam-bi-no (enfant).
- (5) Re (roi) (lettres soulignées = lettres à effacer).
- (6) Gru (grue) (id.).
- (7) The (thé) (id.).
- (8) Car-to-li-na.
- (9) Ca-ne (chien).
- (10) Ca-gno-li-no (petit chien).
- (11) Ca-sa (maison).
- (12) Ca-se-tta (maisonnette).
- (13) Ga-tto (chat).
- (14) Ga-tti (chats).
- (15) Ma-ria-la-va-ippiatti (Marie lave les assiettes).

F R I O (1)

A I O A (2)

A O A (3)

A A O (4)

A O E (5)

A O (6)

B I B (7)

B O B (8)

Ilus. 8.- Francisco (6 ans)

- (1) Francisco
- (2) Ma-ri-po-sa
- (3) Pa-lo-ma
- (4) Pá-ja-ro

- (5) Ga-to
- (6) Pa-to
- (7) Pez
- (8) Pez (2º essai)

M A R T I N

(1) a i o a u a (6)

(2) e u o a f (7)

(3) i u o c u a (8)

(4) a i e e (9)

(5) i i

o i a o e u o a (10)

Ilus. 9.- Martin (6 ans)

- (1) Ma-ri-po-sa
- (2) Pe-ga-mento
- (3) Pi-za-rrón
- (4) Lá-piz
- (5) Gis

- (6) Pa-pa-ya
- (7) Pa-pa
- (8) Ca-la-baza
- (9) Pez
- (10) Los-niños-están-co-miendo-una-tor-ta

Esther

P|m (1)

j+ (2)

P+ (3)

lP|m_c|mtb (4)

P|m+ (5)

Ilus. 10.- Esther (6 ans)

(1) Pa-lo-ma

(2) Ga-to

(3) Pez

(4) La-pa-lo-ma-co-me-trigo

(5) Pe-ga-men-to

victoria

(1) Maiosa

(2) Tie

(3) Cayo

(4) Omia

(5) ges

(6) Calasa

(7) eio

Salvador

miosa (8)

cuajo (9)

Omia (10)

perro (11)

ps. (12)

paio (13)

Miomxo (14)

Ilus. 11

Victoria (6ans)

(1) Mariposa

(2) Tigre

(3) Caballo

(4) Hormiga

(5) Pez

(6) Calabaza

(7) México

Salvador (6 ans)

(8) Mariposa

(9) Caballo

(10) Hormiga

(11) Perro

(12) Pez

(13) Papaya

(14) México

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Blanche-Benveniste, C. et Chervel, A., (1974)
L'orthographe, Paris: Maspéro.
- De Bellefroid, B. et Ferreiro, E. (1979)
"La segmentation de mots chez l'enfant", *Archives de Psychologie*, XLVII, 180, 1-35.
- Ehri, L.C. (1985)
"Effects of printed language acquisition on speech", in D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Elkind, D. (1976)
"Cognitive development and reading", in: H. Singer & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark: International Reading Association.
- Elkind, D. (1981)
"Stages in the development of reading", in: I. Sigel, D. Brodzinsky & R. Golinkoff (Eds.), *New directions in Piagetian theory and practice*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979)
Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México: Siglo XXI. (Traductions: *Literacy before Schooling*, Exeter, N.H. & London: Heinemann, 1982; *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze: Giunti Barbera, 1985).
- Ferreiro, E. et al (1979)
El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura, México: Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E. (1982)
"Los procesos constructivos de apropiación de la escritura", in: E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M, et al (1982)
Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, México: Dirección General de Educación Especial (5 volúmenes).
- Ferreiro, E. (1984)
"The underlying logic of literacy development", in: H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*, Exeter, N.H.: Heinemann.
- Ferreiro, E. (sous presse)
"The interplay between information and assimilation in beginning literacy", in: W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy*, Norwood, N.J.: Ablex.
- Piaget, J., Inhelder, B. & Szeminska, A. (1948)
La géométrie spontanée de l'enfant, Paris: P.U.F.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1955)
De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (1971)
Préface à: E. Ferreiro, *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève: Droz.
- Piaget, J. & García, R. (1983)
Psychogenèse et Histoire des Sciences, Paris: Flammarion.

Read, Ch. et al (1984)

The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling. (Invited paper presented to the XXIII International Congress of Psychology).

Teberosky, A. (1984)

"Uso de discriminadores para el cambio de lengua", en: *Actes de les primeres jornades sobre noves perspectives sobre la representació escrita en el nen*, Barcelona: Publicacions de l'IME.

EL CASTELLANO DEL

MAESTRO Y EL CASTELLANO

DEL LIBRO

LUIS ENRIQUE LÓPEZ
INGRID JUNG

INTRODUCCIÓN

Como es sabido, uno de los supuestos principales que subyacen al modelo educativo implementado en el Perú es la castellanización de su población de habla vernácula.¹ Sin embargo, el análisis de los programas curriculares vigentes y de los planteamientos que regulan la enseñanza del lenguaje nos permite determinar que éstos no revelan una verdadera preocupación por la forma más adecuada en la que la población de habla vernácula puede realmente apropiarse del castellano para satisfacer sus necesidades comunicativas en una sociedad que, como la peruana, impone y demanda un uso eficiente del castellano para acceder a los bienes y servicios a los que los ciudadanos del país tienen derecho.

Para cualquiera que esté familiarizado con la situación educativa en las zonas rurales del Perú resulta obvio que la brecha entre

¹ Como es sabido, el Perú es un país en el cual cerca de un 30% de la población total es hablante de una lengua vernácula y, a su vez, aproximadamente dos tercios de ellos tienen al castellano como segunda lengua. En lo que respecta al departamento de Puno, únicamente un 9% de su población es monolingüe hispanohablante, lo que coloca a la gran mayoría de puneños como hablantes o potenciales hablantes del castellano como segunda lengua.

la meta supuesta, la práctica y los resultados de la enseñanza del castellano es enorme. Así, por ejemplo, es común encontrar a niños que luego de pasar cuatro años en una escuela que los sumerge en una educación exclusivamente en castellano no logran mantener, de manera fluida, una conversación sencilla sobre temas que les son familiares, con un interlocutor que inicia la interacción hablándoles en castellano. Ante esta situación, los niños vernáculohablantes, por lo general, resuelven el conflicto de comunicación recurriendo a su lengua materna, como se puede apreciar en el ejemplo 1.

Ejemplo 1: Test oral (Ch.A6)

- M: ¿Cómo te llamas tú?
 A: Flora
 M: ¿Qué más?
 A: F...A...
 M: ¿Cuántos años tienes?
 A: once
 M: once
 M: ¿Dónde vives, en qué sector?
 A: Janq'u uyu.
 M: Muy bien, y tu papá ¿cómo se llama?
 A: Clemente F...
 M: ¿Dónde está ahorita?
 → A: Utankaskiwa. (en la casa)
 M: Ya, en castellano vamos a hablar, ya?
 A: Sí, profesor.
 M: Ya, ¿qué está haciendo en la casa, ah... qué está haciendo tu papá en la casa?
 M: Flora, ven... ven, tu papá ¿qué está haciendo? ¿está trabajando?
 A: Sí, profesor.
 M: ¿Qué está haciendo?
 → A: Siwar yapuchaski. (sembrando cebada)
 → M: ¿Kawki? (¿Dónde?)
 → A: Qullur sarixa. (Al cerro se ha ido)
 → M: ¿Sabes ir a Yunguyo o no?
 A: No, profesor.
 M: ¿No conoces Yungayo?
 A: No, profesor.
 M: ¿Pomata?
 A: No, profesor.
 M: ¿No sabes ir al qhatu?
 A: Sí, profesor.
 M: ¿O saber ir?... ¿Quién nomá va al qhatu? ¿tu papá o tu mamá?
 A: Mamá.

Como se puede observar, ante la imposibilidad de dar respuesta en castellano a la pregunta del maestro, la niña aimara de nuestro ejemplo cambia de código. Esto ocurre aún cuando el maestro le

pide expresamente que hable en castellano (“en castellano vamos a hablar, ya?”). La insistencia de la niña hace que el entrevistador opte a veces por hablar en aimara, tal vez por asegurar el flujo de la interacción.²

Casos como los de Flora son sumamente comunes no sólo en Puno sino en diversas zonas del país. Tales situaciones nos llevan a preguntarnos por qué en un país multilingüe, que a lo largo del presente siglo parece haber optado por un modelo de educación basado en la necesidad de castellanizar a su población indígena, no se logra aún desarrollar currículos, métodos y materiales que permitan alcanzar este objetivo. ¿Por qué no se emplea con los niños y adultos vernáculohablantes una metodología de segunda lengua? ¿Cuál será en verdad el objetivo oculto del sistema educativo peruano en cuanto se refiere al dominio del castellano? ¿No se querrá acaso que la población campesina y nativa logre un manejo eficiente y adecuado del castellano?

En este trabajo presentamos algunas reflexiones en torno a la enseñanza del castellano en contextos bilingües, a partir del análisis de un corpus lingüístico recogido en clases de castellano y en entrevistas a niños vernáculohablantes del tercer y cuarto grados de educación primaria, que asisten tanto a escuelas bilingües como a escuelas tradicionales del departamento de Puno. Este corpus fue recogido por estudiantes del Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano, durante la fase de trabajo de campo de los cursos de “Metodología de Investigación I” y “Didáctica y Metodología de Educación Bilingüe” que tuviéramos a nuestro cargo.

Los datos utilizados para este estudio forman parte de un corpus de transcripciones de seis sesiones de clase de castellano desarrolladas en escuelas con y sin educación bilingüe, tanto en la zona aimara como en la zona quechua del departamento. Los maestros que enseñan estas clases son todos bilingües consecuti-

² Creemos que en la alternancia que se observa en el ejemplo 1 debe jugar un rol importante el hecho que la entrevistada sabe que el maestro es bilingüe como ella y por lo tanto conoce también el aimara, hecho que garantiza el curso de la entrevista.

vos de vernáculos y castellano con varios años de servicio en la zona rural del departamento. Recurrimos también a un corpus de veinticuatro entrevistas semiestructuradas de diez minutos promedio de duración, que, a manera de tests orales, fueron desarrolladas con doce niños de escuelas con educación bilingüe y de un número igual de alumnos que asisten a escuelas sin educación bilingüe. Las edades de los niños entrevistados fluctúan entre los 7 y 13 años de edad.

EL CASTELLANO EN UN AULA DEL MEDIO RURAL

A través de muestras tomadas del corpus podremos apreciar cómo, cuando se enseña el castellano en el medio rural, inevitablemente surgen interrogantes derivadas del conflicto entre los usos locales del castellano y la norma aceptada como nacional e implícita en los programas curriculares y textos escolares diseñados desde la capital de la república. Este conflicto es común a todo programa de enseñanza de lenguaje debido a que existen variantes regionales que difieren, en cuanto a determinados rasgos, de la norma aceptada como estándar nacional y utilizada en todo texto escrito.³ Tales variaciones son características tanto

³ Cuando hablamos de estándar no sólo estamos haciendo referencia a una variedad oral (como sí es el caso cuando uno se refiere a las variedades regionales), sino a un dialecto del castellano que se sustenta en una tradición escrita varios siglos y cuyos usuarios principales y modelos son individuos con una larga tradición de escolaridad y, por ende, con amplia práctica de lectura y escritura. A este respecto, cabe hacer referencia a la conclusión a la que Milroy y Milroy llegan con respecto al inglés hablado, en el sentido de que es difícil "señalar un tipo fijo e invariable de inglés que pueda con propiedad denominarse como lengua estándar" (1987:22). Creemos que esto rige también en la dinámica social actual del Perú. Nos parece difícil identificar un castellano estable e invariable, a menos que nos refiramos únicamente al castellano escrito. En lo que se refiere al castellano hablado, a diario, podemos atestiguar cómo giros y usos que hasta hace unas décadas eran socialmente estigmatizados penetran cada vez más el habla "cult". El uso de *lo* polivante a través de diversos estratos sociales constituye hoy una muestra de cómo un rasgo que permitía identificar al bilingüe de la lengua andina y castellano perteneciente a los sectores populares es escuchado con mayor frecuencia aún en boca de maestros universitarios. Raros son los casos, sin embargo, en los que estos mismos hablantes recurren a formas como ésta en la escritura. Como nos dicen una vez más Milroy y Milroy (Ibid:59) "es función de la lengua escrita y del sistema de escritura... impulsar o mantener la estandarización (de un idioma). Es más... es únicamente en el sistema de escritura que se ha logrado un alto grado de uniformidad" (nuestra traducción).

del castellano hablado como lengua materna en la zona andina del país, como de aquél que constituye segunda lengua de los estudiantes entrevistados, situación que por lo demás no es particular al contexto peruano.

Sin embargo, lo que a nuestro entender complica el panorama es que, por lo menos en el caso de Puno en lo que se refiere al castellano hablado como segunda lengua, no creemos posible hablar de una norma regional estable frente a una norma nacional que sí lo es, y que, como ya lo mencionáramos, se sustenta en una tradición escrita y en el amplio uso institucional que merece. En el caso de Puno creemos estar frente a diversos grados de aproximación a la norma tenida como estándar nacional. Si se quiere, nuestros informantes tanto maestros como estudiantes son bilingües usuarios de variedades transicionales del castellano.

Muestras de este proceso de aproximación son las instancias en las que el maestro se da cuenta de un error, tal como podemos ver en el ejemplo 2.

Ejemplo 2: Un maestro entrevistando a un niño (TA4).

→ M: ¿qué vas a hacer el domingo cuando estás libre... cuando estés libre?

El maestro como hablante de castellano como segunda lengua, demuestra también una preocupación por su actuación lingüística. Si se quiere, está de cierto modo “en control” de lo que dice y al detectar un “error”, edita su propia habla, se autocorrigue y repara el error. Instancias como éstas nos permiten inferir un cierto nivel de consciencia lingüística por parte del maestro, la misma que no se refleja necesariamente en el uso oral cotidiano y que nos hace confrontar una situación de uso marcado por la inestabilidad y aún la vacilación.

Una muestra de la inestabilidad o vacilación a la que hacemos referencia está dada por el ejemplo 3, perteneciente al nivel fonológico.

Ejemplo 3: Transcripción de clase (Maestro TK:108)

→ entonces deregimos ah... microregión ...al ingeniero ...señor
→ ingeniero ...no sabemos su nombre del ingeniero ...ingeniero de la oficina de micro ... región ¿A quién estamos dirigiendo? al señor Campos, no solamente ps como está en la pizarra vamos a escribir, es solamente un ejemplo, solamente ejemplo...

Como podemos observar, el profesor de nuestro ejemplo no tiene control alguno sobre el manejo de las vocales medias y altas del sistema vocálico del castellano. Es más, un mismo fonema encuentra realizaciones diferentes en el mismo ambiente, tal es el caso de /i/ en /ingeniero/.

En los ejemplos siguientes se pone de manifiesto la oposición que existe entre norma nacional y uso regional, a partir del empleo en clase de un texto de castellano como segunda lengua. Ejemplo 4: transcripción de clase (T: 498-516).

- M: ¿Ya? A ver dígame... A ver, ven, Pablo, ven... A ver, atienda, atienda. Atienda. Yo... ¿qué voy a decir? Siéntese... ¿De quién es este libro? ¿De quién es?
- AA: del [Pablo.
Pablo
- M: ¿Del o de?
- AA: del Pablo
- M: ¿Cuál se va a utili-
zar... del... o [de?
del
- A: de
- AA: del
- AA: de
- AA: del Pablo.
- M: Entonces ¿qué voy a decir yo? El libro de Pablo. A ver... todos digan:
- AA: [El libro de Pablo.
El libro de Pablo.
El libro de Pablo
- M: ¿No?... A ver, otra vez!...
- AA: [El libro de Pablo.
El libro de Pablo.
El libro de Pablo.
- M: Ya, porque este libro es del Pablo ¿no es cierto? ... Este... es el libro
de... [Pablo.
Pablo.
- AA: [Pablo.
Pablo.

En cuanto a la estructura de posesión se puede observar que los niños y, de seguro también el maestro, manejan ya una regla al respecto que implica el uso del artículo definido con nombres propios (*del* y *de la*, y no simplemente *de*). Sin embargo, por la exigencia del texto de enseñanza, que toma como modelo el estándar nacional, el maestro tiene que ceñirse a la norma y omitir el determinado ante nombre propio, aunque, en determinados momentos pierde control y vuelve al uso preferido.

A través de los ejemplos 5 y 6 podemos ver cómo maestros y alumnos, enfrentados esta vez a la distinción semántica y conse-

cuentemente gramatical, entre sustantivos contables y no-contables, vuelven otra vez a un uso inconsciente.

Ejemplo 5: Transcripción de clase(T: 259-303)

M: A ver, díganme ahora... estos vendedores, ¿qué venden?

A16: Papa.

AA: [Papa.
A: Chanco, cebolla.
A: Pala, pala.
A: Vaca, olla.

A10: Venden comidas, caldo, chicharrones, papa, huevo, olla (...) cuchara, tenedor.

M: A ver digan... ¿qué cosa venden estos vendedores?

A17: Cuche.

M: Ya, chanchos... [¿Qué más?
A4: Papa.
AA: Papa.

→ M: Papas, ¿qué más?

A10: Martillo.

A4: Balde.

→ M: Ya, martillo ¿qué más?

A10: [Balde

AA: [Pala
A: Alicate.

→ M: Alicates, ¿qué más?

A10: Pa [la

→ M: [Pala, ¿qué más?

A10: Serru [cho.
→ M: [Serrucho.

¿qué más?

AA: Balde

→ M: Balde. ¿Qué más?

AA: [Platos.

AA: [Ropas.

→ M: Ropas, ¿qué más?

AA: Platos.

M: Platos, ¿qué más?

AA: Ollas.

M: Ollas, ¿qué más?

A10: Baldes.

→ M: Baldes, ¿qué más?

AA: Plata.

AA: Tenedor.

AA: Cuchillo.

M: ¿Qué más?

AA: Plato... ¿no?

A11: Plato... ja ja...

M: A ver... atiendan atiendan, a ver díganme ¿cuántos vendedores hombres hay? ... ¿cuántos vendedores hombres hay?

Sólo hemos querido destacar algunas instancias de uso inconsistente en el habla del maestro. Como se puede apreciar, ni maestro ni niños distinguen entre sustantivos contables y no contables y pluralizan tanto unos como otros. La inconsciencia de uso puede incluso darse en un mismo vocablo; como el caso de "balde", que una vez aparece en singular y otra en plural.

Ejemplo 6: Transcripción de clase (QM: 53-58)

- M: Ya... la llama come pasto ¿no?... a ver... a ver... otro niño...
 AA: (...)
 M: ¡Digan fuerte, fuerte, fuerte!
 A1: La gallina come grano.
 → M: La gallina... come grano ¿no?
 M: ¿Qué hace la gallina?
 AA: Come grano.

Como se puede apreciar, tanto en el ejemplo 5 como en el 6 la falta de discriminación entre sustantivos contables y no-contables en el uso del maestro, excluye cualquier intento, por parte del niño, de aprehensión de estas categorías a partir de una discriminación entre ellas, imposibilitando por tanto cualquier tipo de sistematización formal.

En algunos casos, nuestros informantes siguen la norma nacional en cuanto a la pluralización o no de sustantivos contables y no-contables. En otros, los no-contables se pluralizan y los contables no.

La divergencia entre la norma nacional y los usos locales y la inconsistencia por parte de un mismo hablante atraviesan también el nivel textual, como se desprende del ejemplo 7.

Ejemplo 7: Tomado de un test oral (T.A3)

- M: ¿De quién es este plato?
 A: De ese niño.
 M: De esos niños, bien...
 → M: Estos niños, ¿hijos de quién serán?
 A: De ese señora.
 → M: Este niño, ¿hijo de quién es?
 A: De este señora.

Aquí, la relación tópico y comentario algunas veces se da siguiendo el orden sintáctico establecido por el español, como en: "¿De quién es este plato?", mientras que otras veces parecen privar las reglas de un discurso pedagógico y consecuentemente el orden

sintáctico establecido se altera, ante la necesidad de topicalización: "Estos niños... ¿hijos de quién serán?"

A pesar de los problemas a nivel formal anotados aquí, el niño sujeto de una enseñanza de castellano como segunda lengua puede lograr niveles de expresión que le permiten resolver situaciones comunicativas conflictivas, en las cuales ante interrogatorios que siguen cursos no compartidos entre los interlocutores el niño defiende su privacidad y responde con una evasiva.

Ejemplo 8: Test oral (LG.A2)

M: Ya... conoces el qhatu, ¿no cierto?

A: Sí profesor.

M: ¿Quiénes están en el qhatu?

A: Mi tío está profesor.

M: ¿En Chacachaca?

A: Sí profesor.

M: ¿Qué cosa hacen las gentes?

A: Las gentes venden toros... a veces se compran frutas.

M: ¿Qué más?

A: Ya se venden a sus casas.

M: ¿No toman?

→ A: Mi mamá sabe comprar frutas... profesor.

M: Ya...

M: ¿Cuándo van a sembrar la chacra de la escuela?

Cuando el niño logra cierto nivel de manejo de la segunda lengua, puede también afrontar situaciones de interacción e intervenir en la dinámica misma de la conversación con seguridad y llegar incluso a definir el curso que ésta debe seguir.⁴ Esto, como hemos visto, ocurre aún cuando el interlocutor es un adulto. En el caso de nuestro ejemplo, es una emisión del estudiante la que marca el fin de un intercambio que hasta ese entonces había estado dirigido por el profesor. La evasiva reforzada además suprasegmentalmente ("Mi mamá sabe comprar frutas... profesor") obliga al profesor a un cambio de tema, verbalizada por él a través de un "Ya" y por un período breve de silencio, que le permite retomar la iniciativa y reiniciar el interrogatorio.

Ejemplos como el descrito, en los que el niño defiende su fuero

⁴ El entrevistador en cuestión pertenece a una comunidad en la que un gran número de pobladores profesa la religión adventista, la misma que prohíbe a sus feligreses el consumo de bebidas alcohólicas.

personal y desarrolla autonomía frente al entrevistador, han sido detectados en casos en los que educandos participan de un programa de educación bilingüe y, por lo tanto, son sujetos de una enseñanza de castellano como segunda lengua. Si bien no es materia de este estudio, es necesario anotar aquí que esta seguridad resulta también de la autoafirmación lingüística y personal del educando que la educación bilingüe promueve a través del uso oral y escrito de la lengua materna en la escuela. Este hecho nos recuerda acerca de la interdependencia de desarrollo, tanto a nivel cognitivo como afectivo, que existe entre la lengua materna y una segunda lengua (cf. Cummins, 1979a, 1979b; Skutnabb Kangas, 1981).

En las escuelas sin educación bilingüe no sólo no se toma en cuenta esta situación sino que además tampoco se recurre a una metodología de segunda lengua para la enseñanza del castellano. Si bien en la escuela tradicional monolingüe la exposición al castellano y las oportunidades de uso de esta lengua superando largamente a las que los bajos niveles de rendimiento detectados en los niños campesinos, en lo que se refiere a su manejo del castellano, son producto de un input demasiado extenso y difícil y, por lo tanto, no procesable por el niño que aprende castellano. Además de lo inadecuado del input es conveniente hacer referencia a que la metodología utilizada en estos casos no permite al educando desarrollar estrategias de análisis y apropiación de contenidos de la segunda lengua (cf. Tarone, 1982).

El problema del input en una escuela con educación bilingüe se resuelve, en parte, por la progresión y dosificación que subyace a los currículos y materiales educativos empleados, los mismos que han sido desarrollados desde una perspectiva de segunda lengua. En lo que se refiere a la oportunidad de uso por parte del niño, la existencia misma de textos y de una metodología adecuada, influye en cuanto a que las posibilidades de uso resulten mayores y favorezcan la construcción de hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua que se aprende y, por ende, contribuyen a un aprendizaje más efectivo.

Un análisis de las transcripciones de clase en las que se enseña el castellano de manera tradicional nos permite también consta-

tar las dificultades metodológicas y lingüísticas que confrontan los profesores primarios al enseñar el castellano a niños que están en proceso de adquisición de esta nueva lengua. A la inestabilidad de uso que impide la aprehensión y sistematización de las nuevas categorías lingüísticas, es necesario añadir los problemas que se derivan del uso de una metodología inadecuada, basada, las más de las veces, en las definiciones tradicionales encontradas en los textos escolares para niños monolingües castellano hablantes, tal como se observan en el ejemplo 9.

Ejemplo 9: Transcripción de clase (QMnb: 03-23)

- M: ... Entonces niños... vamos a tratar de... el... ¡Lean niños! ¿Qué dice?
 AAA: El verbo...
 M: El...
 AAA: verbo.
 M: El verbo,
 no?... Vamos a tratar de el... verbo. ¿Qué es el verbo?... ¿Qué es el verbo?...
 Entonces, podrá poner como título... el verbo... para que entonces después...
 ¡Atiendan!
 A: El verbo, no?
 M: Ustedes ya
 saben, no cierto niños?... La oración gramatical Vamos a tener aquí... antes...
 una oración... gramatical. A ver quién me puede decir Una oración...
 gramatical...
 A:
 M: Bien, 'nadie ¿no?
 Entonces yo voy a poner en la pizarra... Ustedes van a leer... A ver... dic...
 díctenme... un nombre ... cualquiera!
 A: Luis.
 M: Luis... Luis... Luis
 A: llora.
 M: llora.
 en su casa, no? Luis llora... en... su... casa. Luis llora en su casa, ¿no? De
 repente está llorando, pue, de que su tío... se le había... finado... Bueno... su
 abuelito... o de repente se le perdió el cuaderno, su lapicero. Bueno en fin...
 Dice Luis llora en su casa... Esta es una oración...
 → gramatical. Dice... toda oración gramatical... siempre lleva un verbo, ¿no?
 Toda oración gramatical siempre lleva... un... verbo.
 AA: Verbo.
 M: Entonces... aquí el verbo... de
 repente ustedes... podrían decir, no?... Aquí el verbo es... llora... la palabra...
 AAA: llora!
 M: Lloro. Entonces, ¿qué está haciendo Luis?
 AA: Está llorando.
 P: Está llorando seguramente, no? Lloro, dice. Entonces
 → además... el verbo... significa, dice... una acción... un trabajo... un trabajo.
 Por ejemplo, aquí... y de repente está... frotándose con la mano... los ojos,
 no?... Pero donde ustedes ven... de que algo está haciendo... una acción.
 También dice el verbo... e señala... una... acción, no? Después dice... una

pasión, dice, no? De repente al llorar Luis está triste, no?... Está triste... Luego un estado, dice. Estado. De las personas... de los animales... y de las cosas, dice, no? De las personas y de los animales y las cosas...

En el ejemplo anotado el profesor trata de enseñar una categoría gramatical a partir de definiciones, sin aprovechar la experiencia lingüística de sus alumnos ni tampoco tomar en cuenta su condición de aprendices de castellano como segunda lengua. En la sección introductoria de este trabajo recalcamos que la praxis lingüística del maestro se caracteriza por una inestabilidad de uso que nos lleva a cuestionar la existencia de una norma regional, entendida ésta desde una perspectiva de estabilidad de uso y, por tanto, como “todo aquello que [...] está ya tradicionalmente fijado, que es de uso común y corriente de la comunidad lingüística” (Coseriu, 1967: 205).

Pero, a pesar de la inestabilidad, podemos también evidenciar que el uso del maestro refleja cierto nivel de consciencia sociolingüística que aprovecha en su enseñanza del castellano. Esto se aprecia en el ejemplo 10, cuando el maestro de una comunidad aimara trata de mostrar en clase la diferencia entre lengua hablada y lengua escrita.

Ejemplo 10: Transcripción de clase (TK: 056-070)

- M: ... después tenemos la despedida, la despedida... ¿Cómo vamos a despedirnos? ¿Chau vamos a decir? ... Si no... ¿cómo vamos a despedirnos? ¿Adiós vamos a decir? ¿Si?
- AA: No.
- M: No, entonces...
- ¿cómo vamos a decirle? Entonces en despedida vamos a decirle aprovecho la oportunidad para expresarle... expresarle nuestro sentimiento personal... por su participación y por último vamos a tener... lo que todo documento oficio se escribe... dios guarde a usted o también se escribe atentamente...
- M: ¿Cómo vamos a despedirnos? ¿Cómo hemos dicho?
- A: Aprovechamos la oportunidad...
- M: ¿Cómo vamos a despedirnos? ¿Chau le vamos a decir? ¿Chau Benancio vamos a decirle? ¿Cómo pe? ¿Cómo he dicho?

A través de este ejemplo podemos darnos cuenta de la claridad con que el maestro percibe la distinción entre un tipo de despedida y otro. Pero, al margen de las diferencias de tipo formal, nos parece importante destacar que el maestro demuestra también tener consciencia de las reglas sociales que rigen en uno y otro contex-

to, lo que se refleja en la forma en la cual transmite este conocimiento a sus alumnos. Como podemos apreciar, el maestro hace conscientes a sus educandos que el manejo de estas reglas pasa también por la necesidad de aprender a utilizar ciertas fórmulas sociales o rutinas, no sólo en la comunicación escrita sino también en la oral, de ahí que insista reiteradamente sobre la diferencia entre "chau" y "aprovechanmos la oportunidad para...".

Asimismo, resulta interesante anotar que lo que desde una perspectiva puede ser interpretado como cierto nivel de mecanicidad, de otra puede ser visto como un reflejo del saber del hablante: él sabe moverse de un contexto formal de comunicación a otro de tipo informal y puede adecuarse a los requerimientos formales de tales situaciones; en una de ellas será más conveniente decir "chau Benancio" y en la otra "aprovecho la oportunidad para...".

Es a partir de ejemplos como éstos, que pensamos en el uso de la norma escrita como punto de partida para la enseñanza del castellano. La norma escrita podría proveer a maestros y alumnos de un patrón o modelo lingüístico fijo que les permita afrontar la tarea de enseñar y aprender con relativa seguridad y que, a la vez, les ofrezca oportunidad para analizar los aspectos más formales de la segunda lengua.

HACIA UN NUEVO ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

La consciencia lingüística y sociolingüística que se refleja de la práctica pedagógica del maestro rural, si bien a veces incipiente, nos lleva a pensar en alternativas metodológicas que pongan énfasis en aspectos usualmente considerados en la enseñanza como secundarios o inferibles de la capacidad de hablar. En la búsqueda de salidas metodológicas para la enseñanza de una segunda lengua generalmente se sobredimensiona la importancia de la comunicación oral y de temas relacionados con la vida cotidiana por parte de supuestos hablantes nativos que interactúan en su propio contexto cultural. Esto plantea serios proble-

mas de tipo metodológico en un contexto campesino, por lo especializada y sofisticada que resulta una enseñanza de tipo oral.

Para el maestro rural, de por sí, la misma idea de enseñar a alguien a hablar una nueva lengua le resulta extraña. Como quiera que el sistema aprendió su segunda lengua al verse sumergido en un sistema educativo que simplemente le enseñaba *en* esa lengua y salió relativamente airoso de la tarea, no concibe por qué sus alumnos no pueden hacer lo mismo y, por tanto, presta exclusiva atención –salvo casos aislados de corrección de pronunciación– a la enseñanza de la lectura y la escritura en la nueva lengua.

El problema de una enseñanza basada en lo oral se deriva también de los conflictos existentes en el castellano hablado entre la norma tenida como estándar, dado el prestigio social de sus hablantes y su correspondencia con la escritura, y los usos regionales orales. ¿Qué formas gramaticales habría que considerar en la enseñanza si los usos regionales no han sido todavía descritos de manera exhaustiva?

El castellano andino, en particular, ha merecido bastante atención durante las últimas décadas; sin embargo, el nivel de la descripción es tal que no es posible todavía –aún si así se deseara– estructurar un programa de enseñanza de castellano a partir de la información existente. Por otro lado, es necesario recordar a este respecto que ni siquiera el castellano hablado, considerado como norma nacional, ha merecido todavía el interés de los investigadores en lo que respecta a sus propias características estructurales y en cuanto se refiere a las similitudes existentes entre éste y el castellano escrito, aspecto que complica aún más el panorama. Esto implica que cuando se estudian los usos regionales se confrontan rasgos de una variedad oral con los de una descripción a partir de una norma sustentada en la escritura. Esta complejidad no es exclusiva del caso peruano sino refleja más bien el estado actual de la disciplina lingüística, particularmente en el contexto latinoamericano. Aún en contextos como el de habla inglesa son pocas todavía las descripciones de la lengua hablada.

Como nos recuerda Milroy y Milroy (1985) incluso en la teoría

lingüística los modelos y los datos utilizados para la argumentación gramatical se basan en un uso relativamente formal y cuidadoso. Como resultado de esta situación la prescripción se refiere principalmente a lo considerado "correcto" a nivel escrito. Así, por ejemplo, la enseñanza del inglés tanto en los colegios como en las universidades inglesas se asume como la preparación del estudiante en el uso del inglés; de ahí el énfasis que en dichas instituciones se pone en el estudio de la literatura e incluso de la crítica literaria. En este caso, la lengua hablada no es tomada en cuenta (Ibid).

En un contexto indígena, una enseñanza de segunda lengua basada fundamentalmente en la lengua hablada y en las habilidades orales no es la más apropiada, por cuanto pierde de vista las necesidades principales de uso del castellano que tanto niños como adultos tienen en la actualidad al interior de una comunidad campesina. Así, llenar formularios y redactar memoriales, oficios y solicitudes le permite al campesino acceder y demandar bienes y servicios a los que tienen derecho. Asimismo, si el campesino ha de lograr mayores niveles de educación en una sociedad diglósica como la peruana, este proceso debe pasar necesariamente por un manejo eficiente y adecuado de la lengua escrita que le permita leer, comprender y redactar textos de naturaleza y estilos diversos en castellano.

La responsabilidad de la escuela en un contexto indígena consiste entonces en proveer al niño de las herramientas intelectuales, sociales y educativas que viabilicen su desarrollo cognitivo y afectivo y que coadyuven a su articulación y a su participación activa en el contexto nacional. El insuficiente manejo de la lengua escrita en castellano se ve agudizado por la falta de fomento de este aspecto en la lengua que mejor maneja el estudiante: su lengua materna. Si tal posibilidad se diera, podríamos suponer la transferencia de categorías y conceptos de la lengua materna a la segunda lengua hasta llegar a un momento en el cual el desarrollo de estrategias de lectura y escritura se vea favorecido en sí y por sí, al margen de la lengua en la que éste se dé. Esto es, que la apropiación de la lengua escrita implica, por un lado, el reconocimiento de las reglas inherentes a ella y, por otro lado, el manejo

de una serie de estrategias sicolingüísticas que hacen posible su codificación y decodificación. El aprendizaje de tales procesos bien puede considerarse independiente de la lengua en la que ellos se dan: con estudiantes de un idioma como segunda lengua, de un determinado nivel, el manejo de estas estrategias puede fomentarse a través de la lengua A y reforzarse mediante la B y viceversa.⁵

Pero, si a diferencia de lo que ahora se da, la escuela, a través de una metodología apropiada y de una estrategia diferente, promueve el desarrollo de la lengua escrita, por lo que conocemos de otros contextos,⁶ se lograría un mejor desarrollo de la segunda lengua, también, en la expresión oral. Por un lado, la complejidad de las formas escritas hacen que el niño no sólo las reconozca y se acostumbre a ellas en el contexto de la lengua escrita sino que además las aprehenda y las transfiera al contexto de la lengua hablada. Además, frente a la diversificación de la lengua hablada, la escritura es una y confronta al niño con una suerte de generalidad –a partir de una norma o estándar– que contribuirá al desarrollo de una consciencia lingüística tal, que le permita percibir las semejanzas y diferencias entre las formas de expresión particulares de las variedades regionales de la segunda lengua y las generales del estándar. Tal percepción debería llevar al hablante a optar por una u otra forma, según el contexto en el cual se encuentra.

Esta condición cobra más importancia todavía al recordar la distinción existente entre transcripción y escritura, diferencia sobre la cual el profesor tiene que estar consciente. El maestro debe, desde temprano, enseñar al niño a reconocer las diferencias y similitudes entre lengua hablada y lengua escrita y acostumbrarlo y percibir que ésta sigue sus propias reglas.

⁵ Revisese a este respecto lo planteado por Smith (1975) y Goodman (1978) en cuanto a la lectura y al acto de leer.

⁶ Véase los trabajos de Cummins (1978a, 1979b, 1980) con respecto a la relación existente entre las categorías referentes a la proficiencia cognitivo-académico y a las habilidades básicas de comunicación interpersonales, denominadas CALP ("cognitive/academic language proficiency") y BICS ("basic/interpersonal communicative skill").

Por otro lado, el manejo eficiente de la segunda lengua en la escuela sienta las bases para el uso de esta lengua en contextos no escolares, siempre y cuando se den los refuerzos necesarios a partir de la interacción del hablante con su entorno cotidiano. El niño del medio rural que aprende castellano como segunda lengua puede también desarrollar habilidades de comunicación oral, gracias al refuerzo producto de su interacción con un medio en el cual, en la actualidad, el castellano goza de cierta presencia y prestigio debido a los cambios en las relaciones de producción e intercambio y a la articulación ciudad-campo. Por lo demás, bien vale la pena recordar el acceso del aprendiz de castellano a la radio, vehículo a través del cual el niño está también en permanente contacto con el castellano. Esto es, en el contexto rural peruano el niño campesino no es sólo sujeto de su proceso de aprendizaje formal del castellano en la escuela sino además participa de determinados dominios lingüísticos en los que también se usa esta lengua. Este hecho de por sí favorece la adquisición del castellano, particularmente, en lo que se refiere al aprendizaje de rutinas y fórmulas de interacción social básica. Sin embargo, si la escuela no lo provee de herramientas de procesamiento cognitivo que viabilicen esta adquisición y que estimulen el uso de lo aprehendido, el proceso se verá limitado, si no impedido y restringido más que todo al nivel receptivo.

Creemos necesario relativizar la aplicabilidad que podrían tener para un contexto campesino enfoques y metodologías derivados, principalmente, de la lingüística descriptiva norteamericana que persiguen objetivos distintos. Métodos como el llamado audio-oral o audio-lingual surgieron en momentos históricos determinados y fueron desarrollados para su uso con poblaciones que debían satisfacer necesidades básicas de comunicación, pero que no tenían que aprender en otra lengua ni tampoco funcionar a diversos niveles de participación social haciendo uso de la lengua aprendida.

Estos son, sin embargo, los objetivos que se plantean para la enseñanza de la segunda lengua en un contexto campesino e indígena. La escuela tiene necesariamente que contribuir y potenciar una real apropiación del castellano por parte del niño

campesino de manera tal que éste logre hacer de esta lengua un verdadero instrumento de aprendizaje y cognición.

Además de todo esto, la escuela tiene necesariamente que enseñarle al niño campesino el castellano de manera sistemática a fin de que, a medida en que tenga que funcionar socialmente haciendo uso de él, pueda, por un lado, poner en práctica este conocimiento y, por el otro, transferir al nuevo contexto su propia experiencia de hablante y de agente social. Esto implica que en un contexto indígena el hablante debe desarrollar su competencia comunicativa en la segunda lengua, también en su interacción con el medio del cual forma parte –aún cuando éste se caracteriza por la predominancia de la lengua indígena– puesto que la escuela por sí sola no se la puede dar. Sin embargo, la escuela sí está en capacidad y debe proveerlo de las herramientas de aprendizaje que posibiliten este proceso.

¿Cuáles son entonces las herramientas que debería proporcionar la escuela y cómo debería fomentar su adquisición por parte del educando? **Por un lado**, es indudable que la escuela debe enseñar de manera sistemática los aspectos formales de la nueva lengua a través de un corpus básico que le permita al educando leer frases, oraciones y textos relacionados con experiencias diversas, adecuados en su grado de complejidad y contenido a su edad. Asimismo, a nivel oral, la escuela debe potenciar la participación activa del niño en clases en las que la segunda lengua sea medio de educación; también debe proporcionarle los medios y oportunidades para expresar su imaginación, describir su entorno y desarrollar formas de interacción social-institucional. A nivel escrito, este conocimiento deberá reflejarse en la creación de nuevos mensajes de contenido real o ficticio a partir del input recibido. Además de ello, la escuela debe sensibilizar al estudiante respecto de la variabilidad del lenguaje y de las reglas que regulan su torno a la organización de la lengua y de su funcionamiento en situaciones concretas, el educando descubre categorías lingüísticas y conceptos sociales, que contribuyen tanto a su desarrollo intelectual como a su conocimiento acerca de ciertas reglas que rigen el funcionamiento de la sociedad. También será necesario hacerlo consciente de algunos mecanismos de procesamien-

to de información (formulación de hipótesis, adelantarse al contenido de un texto, anticipar el fin de una unidad lingüística determinada, etc.) y de determinadas estrategias comunicativas (preguntar, reformular las propias expresiones, repetir lo que uno dice, monitorear la propia actuación, autocorregirse, etc.) a fin de que pueda hacer de ellas herramientas necesarias que lo apoyen en su adquisición de la segunda lengua.

Pero además de planteamientos interrogantes respecto de las ideas centrales que subyacen a una estrategia metodológica alternativa, es necesario también abordar la cuestión de la variedad a tomar como modelo de esta enseñanza. De lo expuesto en este trabajo se desprende la importancia de la escritura como elemento central a considerar en la enseñanza de la segunda lengua por implicancia también de la norma escrita. Al hablar de la escritura, por ende, tomamos como punto de referencia el castellano estándar.

Una interrogante que podría surgir de esta posición está relacionada con la dificultad del profesor para enseñar una variedad de la cual no es usuario a nivel oral. Sin embargo, como hemos visto, el maestro, a pesar de demostrar inestabilidad de uso, es consciente de la diferencia existente entre lengua hablada y lengua escrita. De ahí que creamos que la conciencia del maestro respecto de la especificidad de la lengua escrita puede ser aprovechada para hacer de ella el eje conductor de la enseñanza de la segunda lengua.

En cuanto a lo pedagógico, los análisis de clase que hemos hecho, nos han permitido apreciar cómo cuando el maestro es el único que tiene un soporte escrito, fácilmente se convierte en expositor —la mayoría de las veces a partir de la lectura del libro—⁷ y los estudiantes se vuelven mero receptores y, en el mejor

⁷ Como vimos en el ejemplo 9, el maestro para dictar su clase se apoyaba en las definiciones encontradas en su libro de texto, lo que se manifiesta en su manera de referirse a ellas: "... además... el verbo... significa, dice... una acción, un trabajo... también dice el verbo... e señala... una... acción, no?. El uso de diversas formas de *decir* y de otras construcciones verbales (había + Vado/ido) son utilizadas en las variedades andinas del castellano para marcar "conocimiento indirecto"; esto es, para señalar que el hablante no fue testigo presencial de la acción. Esta distinción semántica entre conocimiento directo e indirecto constituye uno de los rasgos que caracterizan a las lenguas andinas. En quechua

de los casos, copian mecánicamente lo que el maestro les dicta. Por otro lado, hemos visto que, cuando el profesor y los alumnos disponen de material de enseñanza, se logra una mayor participación de los alumnos en la dinámica de la clase o una suerte de autonomía, que incluso les permite cierto grado de control tanto sobre el profesor como sobre la clase.⁸ Por esto creemos que el texto constituye un elemento indispensable para la materialización de la metodología propuesta. De esta manera tanto el profesor como los educandos se convierten en aprendices y comparten la tarea de apropiarse de la segunda lengua o de mejorar el manejo que de ella tienen.

El maestro pasa así de expositor y único dueño de la palabra a monitor y guía de los educandos en un proceso compartido. De esta manera, se promueve una suerte de interacción entre pares: maestros y educandos. Ambos constituyen aprendices de la segunda lengua. Ambos interactúan primero con su libro de texto y luego entre sí.

Obviamente un enfoque tal no puede iniciarse en el primer grado de estudios por cuanto supone un determinado nivel de conocimientos del funcionamiento del castellano y el manejo oral de un léxico básico, así como también cierta práctica mínima en la lectura y escritura en la lengua materna. Por lo tanto, consideramos que este enfoque podría aplicarse a partir de un tercer grado, dentro de un contexto de educación bilingüe en el cual se sigue desarrollando la lengua materna de los educandos, tanto como componentes del currículo como instrumentos de enseñanza de otras asignaturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

COSERIU, Eugenio, 1967

Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid: Gredos.

y aimara esta categoría se marca a través de las expresiones "nin nispa" y "siw siwa", respectivamente. Véase a este respecto el trabajo de Hardman sobre postulados lingüísticos del aimara.

⁸ Compárese los ejemplos 4, 5 y 6 con el 9, en lo que se refiere al nivel de participación de los educandos en el desarrollo de la clase.

- CUMMINS, Jaimes, 1979a
 "Cognitive Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, The Optimal Age Question and Other Matters". *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 197-205.
- CUMMINS, Jaimes, 1979b
 "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". *Review of Educational Research*, Vol. 49, núm. 2, pp. 222-251.
- CUMMINS, Jaimes, 1980
 "The Cross-lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Question". *TESOL QUARTERLY*, 14.
- ESCOBAR, Alberto, 1978
Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- GOODMAN, Kenneth, 1970
 "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". En H. Singer y R.B. Rudell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark. Del.: International Reading Association.
- HARDMAN, M., 1970
 "Postulados lingüísticos del idioma aymara". En A. Escobar (ed.): *El reto del multilingüismo*, pp. 35-46. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- MILROY, Jaimes and MILROY, Lesley, 1985
Authority in Language. Investigating Language Prescription and Standardisation. Londres: Edward Arnold.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove, 1981
Bilingualism and learning. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- SMITH, Frank, 1975
Comprehension and learning. New York: Holt, Reinhart and Wiston.
- TARONE, Elaine, 1982
 "Some Thoughts on the Notion of 'Communications Strategy' ". En C. Faerch y G., Kasper (eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*, pp. 61-74. Londres: Longman.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA
EDUCACIÓN NO FORMAL RURAL
REFLEXIÓN EN TORNO A LA
SOCIOLINGÜÍSTICA DE BERNSTEIN

ENRIQUE PIECK GOCHICOA

INTRODUCCIÓN¹

La elocuencia del poder está en el silencio que genera Bernstein

La educación no formal (ENF) como modalidad educativa adquiere día con día una mayor importancia y peso, tanto en términos de sus pretensiones económicas y sociales, como a su vez por el creciente número de programas implantados. La ENF ha sido así motivo de múltiples estudios y análisis como fenómeno 'novedoso', de un rápido desarrollo y sobre el que se cifran cada vez mayores expectativas. Se ha abordado su estudio desde diferentes perspectivas: desde su papel en el desarrollo económico como fuente de formación de recursos humanos, hasta como vía para el logro del cambio social (La Belle 1984); desde el

¹ Este trabajo forma parte de la investigación: *La función socio-política y el significado de la ENFR: un análisis de caso en el Estado de México*. Las citas originales están en inglés y han sido traducidas por el autor y los subrayados son propios. Quiero agradecer a Sylvia Schmelke la escritura y críticas a versiones previas de este texto. La responsabilidad por el contenido que aquí se presenta es enteramente mía.

mejoramiento de las contradicciones producidas por el sistema capitalista a través del mejoramiento de los niveles sociales de las capas marginadas, hasta como elemento de concientización (Friere 1985); desde la óptica del proceso de formulación de políticas educativas (Torres 1983) hasta su papel en el desarrollo de las naciones (Bock & Papagianis 1983).

Mucho se ha dicho sin duda respecto de la pretendida potencialidad de esta forma de educación en cuanto impulsora de un desarrollo económico, social y de mejoramiento de los niveles de vida; numerosos análisis también han puesto en duda esta mágica atribución. Se han intentado explicar la ENF desde muy diversos ángulos; sin embargo llama la atención el tratamiento tangencial en torno a su función macro social, particularmente en lo que se refiere a su papel en la reproducción de los valores ideológico-políticos de un sistema de denominación, en el control social, la legitimación y en la reproducción del sistema social de clases. La ENF que es otorgada por las instituciones del Estado (y que en este artículo se constituye en nuestro objeto particular de reflexión) ha sido así poco abordada desde el lado de sus implicaciones políticas y menos desde la perspectiva de lo ideológico. Si bien se ha hecho referencia al papel general que se le asigna en las sociedades capitalistas, poco se ha precisado la forma en que se desarrollan este tipo de funciones a partir de los elementos del proceso educativo.

Una inquietud, que ha estado siempre presente en nuestras reflexiones en torno al fenómeno de la educación no formal rural (ENFR), se refiere a su significado en términos sociales; sobre lo que hay detrás de esta modalidad educativa a la que en innumerables ocasiones se le otorga como atributo general el de contribuir al desarrollo, sobre cómo la ENF "ha servido primordialmente como un productor ideológico (que), en lugar de propiciar el mejoramiento de la justicia, ha acrecentado las actuales contradicciones inherentes a la estructura de denominación" (Martínez 1981:83). Este trabajo constituye pues, ante todo, una reflexión sobre la contribución potencial que tienen algunos conceptos y herramientas de la teoría sociolingüística de Bernstein para el mejor entendimiento y explicación de la función

sociopolítica de la ENFR. Bajo esta luz específica, es realmente muy poco lo que se ha hecho.² Los conceptos de la teoría de códigos de Bernstein han sido utilizados fundamentalmente para el análisis de la educación formal en sus diferentes niveles, sin embargo poco se ha reflexionado desde esta perspectiva sobre la ENF. Por estas razones, consideramos que el presente trabajo aporta fundamentalmente reflexiones, especulaciones y algunas posibles hipótesis que pueden constituir posteriormente objetos de estudio y futuras líneas de investigación.

Estamos conscientes de que el desarrollo de las teorías de Bernstein se realizó en un contexto totalmente diferente al que nosotros pensamos abordar. Sus conceptos se derivaron de reflexiones sobre el sistema educativo formal inglés de la postguerra en el marco de una sociedad con características muy diferentes a las de los países menos industrializados. Creemos, sin embargo, que el modelo puede ser utilizado para el análisis de la ENFR en México. Algo que nos apoya en este sentido es el manejo de códigos dentro de la teoría de Bernstein. Una sociedad como la mexicana, caracterizada por clases inferiores, hace viable la reflexión en torno al manejo diferente de códigos según sea la pertenencia a una determinada clase social.

Creemos que el propósito de Bernstein no es muy ajeno al nuestro y que algunos conceptos de su modelo de transmisión cultural y la utilización que hace de los códigos pueden ser útiles para explicar como la ENFR³ se constituye en una vía que permite la transmisión de valores dominantes de una sociedad, constituyéndose en medios para el ejercicio del control social y la legitimación; a su vez, cómo se encuentran incorporados contenidos ideológicos dentro de las orientaciones que promueven este tipo de programas. Compartimos por ello la opinión de

² De nuestro conocimiento el trabajo de Doran Bernard y George J. Papagians (1983): 'Educational Diversification in Less-Industrialized Countries: a Sociolinguistic Approach in the Study Nonformal Education' es pionero en este tipo de reflexiones.

³ La investigación que se está realizando versa específicamente sobre la ENFR. Creemos que, si bien la educación en el medio rural tiene singularidades muy propias, ello no obsta para que las reflexiones que en este artículo se realicen tengan relevancia para la ENF en general.

Robinson (1981:59) cuando señala que “el trabajo de Bernstein puede ser visto como una exploración del control social”. La ENF constituye una fuente importante para el fortalecimiento de la ideología del Estado, por lo que una de las razones en aplicar algunos conceptos y categorías del modelo de Bernstein es con el propósito de capturar –vía las características de código del proceso educativo no formal– la complejidad que se expresa a través de la noción de hegemonía que es transmitida.

Pensamos que la naturaleza del poder subyacente en el proceso de definición del conocimiento contribuye a explicar cómo tiene lugar la reproducción de la hegemonía. Así, el uso que hace Bernstein de los códigos y la forma en que aborda el análisis de la pedagogía y el curriculum (como elementos del código) pueden ser útiles en el análisis de las implicaciones sociales de la ENFR. Consideramos que éste es el aporte fundamental de Bernstein para nuestro análisis: permitirnos, vía la naturaleza de la pedagogía y el curriculum, entrar en los elementos subyacentes del proceso educativo que nos apoyen en la elucidación de la función sociopolítica de la ENFR.

Considerando el propósito de este texto, será preciso ofrecer un marco inicial que ubique la producción de Bernstein dentro del campo de la sociología de la educación, y posteriormente desarrollar algunos de los elementos fundamentales de su perspectiva teórica que consideramos relevantes de algunos de sus conceptos para el estudio del fenómeno de la ENFR.

Bernstein y la 'Nueva Sociología de la Educación'

Es imposible separar el nombre de Basil Bernstein de la corriente de la 'nueva sociología de la educación' (NSE) nacida en Inglaterra en la década de los setentas en el seno del Instituto de la Educación de la Universidad de Londres. Desde entonces se han realizado numerosos estudios que enfocan el fenómeno educativo desde una nueva perspectiva.

La NSE⁴ nació como una corriente contestaria y crítica –en

⁴ Muchos autores han escrito del surgimiento de la NSE. Pueden consultarse, entre

palabras de Young (1988:6) como un breve florecimiento de radicalismo intelectual- que pretendían enfrentar los análisis funcionalistas de la educación y los modelos del *input/output* de las escuelas, con perspectivas que privilegian el análisis de los procesos educativos. Nuevas áreas de interés, hasta entonces relegadas, empezaron a cobrar importancia; así, problemas tales como la determinación social del currículum, el conocimiento escolar, su definición y transmisión, se convirtieron en los nuevos ejes alrededor de los cuales se buscó conformar el nuevo marco teórico de análisis.

La sociología del conocimiento se convirtió de esta manera en el marco teórico básico de la NSE con el objeto de dar a luz sobre aquello que ocurría en la esfera del salón de clase, con atención particular a los procesos educativos del currículum y la pedagogía. Se destacaron así tres áreas típico de la NSE; y el énfasis sobre los profesores y los formadores de profesores como agentes del cambio progresivo.

La educación, desde esta etapa óptica, se contempló como un mecanismo potencial de control y selección socioeconómica, en contraste con el énfasis neutral de los enfoques funcionalistas. La NSE demostró que "el poder social está representado culturalmente y que el conocimiento y la cultura son momentos esenciales en los procesos de denominación social y acumulación de capital" (Wexler 1982). La NSE ofreció así un nuevo enfoque, distinto de las tradiciones anteriores en este campo, y un acercamiento específico para el estudio del currículum escolar, el cual es contemplado como forma de denominación y fuente fundamental de la distribución desigual de la educación. En breve, esta nueva corriente, que emrgió en un principio de los trabajos de Michael F.D. Young y Basil Bernstein, intentó tornar problemático aquello que hasta ese momento se había dado por hecho en la educación, pasando a conformar la tradición antipositivista de esa época.

¿Dónde se sitúa pues el trabajo de Bernstein? Para responder

otros a Karabel (1977), Whitty (1985). Para un análisis crítico consultar a Sharp (1980) o Young (1988).

es preciso hacer una distinción dentro de la NSE, entre la corriente de la sociología antipositivista del conocimiento, por un lado, y los análisis estructurales durkheimianos de Bernstein y Bourdieu, por el otro. Bernstein se sitúa justamente en la vertiente que prioriza el análisis de los procesos de reproducción cultural, donde la desigualdad educativa se contempla como resultado de las prácticas culturales que se llevan a cabo dentro del contexto de la escuela, el énfasis, como señala Sharp (1980:8), descansa en "las diferencias culturales de los alumnos y del conocimiento dentro de la misma escuela".

Hacemos eco de la apreciación de Bernard y Papagianis (1983:186), para quienes Bernstein constituye una vertiente diferente y contrastante donde el interés recae en los procesos interactivos internos de la pedagogía, el currículum y la evaluación. Bernstein va de hecho más allá de los análisis interactivos del salón de clase y concede mayor importancia al análisis del papel de la educación en la sociedad a partir de una interpretación estructural.

Para Bernstein, el meollo consiste en estudiar a la educación como fenómeno de transmisión cultural con énfasis en el conocimiento del dispositivo pedagógico –la estructura interna del dispositivo de transmisión–, lo que lo diferencia de otros enfoques (el caso de Bourdieu) en los cuales se privilegia el análisis del producto de la transmisión, más no el cómo.⁵

La originalidad del trabajo emprendido por Bernstein consiste en contemplar a las formas del conocimiento curricular como mecanismos potenciales de control y selección socioeconómica. Existe así una preocupación en él por el análisis de la educación como fenómeno de transmisión de relaciones de poder y principios de control social. Su gran interés –como él mismo lo señala– es "entender algo acerca de las reglas, prácticas y agencias que regulan la legítima creación, distribución, reproducción y cambio de conciencia mediante principios de comunicación a través de los cuales una distribución dada de poder y categorías culturales

⁵ Bernstein (1988:cap.1) expone sus diferencias respecto de los análisis realizados por Bourdieu.

dominantes son legitimadas y reproducidas" (Bernstein 1987:573).

Su trabajo no ha sido ajeno a las críticas⁶, entre ellas algunas relacionadas con la ausencia de una teoría de la ideología, la forma en que conceptualiza a la clase social y al poder, a su falta de análisis sobre el papel del Estado. Nosotros pensamos que, si bien muchas de estas críticas encuentran fundamento en las etapas iniciales, hoy en día escritos posteriores han contribuido a despejar muchas de las incógnitas y cuestionamientos.

Así, el trabajo de Bernstein ha sido calificado por algunos (Karabel 1977) como el comienzo de una nueva síntesis al construir un intento de integración de perspectivas neo-dukheimianas o análisis marxista; ello se observa sin duda en sus últimos escritos donde se define el concepto de clase, su vinculación con la división social del trabajo y el análisis de la reproducción cultural. Son justamente estos nuevos aportes⁷ lo que nos inclina aún más a reflexionar sobre los conceptos de su modelo sociolingüístico de transmisión cultural y de su aplicación para el análisis de la función sociopolítica (léase ideológica) de la ENFR.

I. LA TEORIA SOCIOLINGÜÍSTICA DE BERNSTEIN UN MODELO DE TRANSMISION CULTURAL

La importancia de los códigos en la teoría de Bernstein

Los códigos constituyen en la teoría de Bernstein un elemento central; fueron el hecho de una de sus preocupaciones iniciales durante las primeras etapas de su investigación. El concepto, sin embargo, ha evolucionado, desde las definiciones iniciales en términos fundamentales lingüísticos, hasta definiciones donde el contenido semántico ha adquirido una mayor importancia. Es necesario destacar al aspecto lingüístico -aunque paradójica y desafortunadamente sea ésta uno de los rasgos por lo que más se

⁶ Ver por ejemplo: Sharp (1980); Apple & Wexler (1978); Robinson (1981), entre otros.

⁷ Ver ejemplo: Bernstein (1988), Bernstein (1987) y Bernstein (1987a).

conoce, particularmente cuando se le relaciona con teorías del déficit cultural⁸— sino que su campo es bastante amplio:

El lenguaje y el uso del lenguaje son siempre entendidos en el contexto de un orden moral: roles sociales y valores; formas de control social y el ejercicio del poder; el ordenamiento del significado y la experiencia. Los 'códigos regulan la transmisión y reproducción de cosmovisiones y la propia estructura social. (Atkinson 1985:68)

Es precisamente en este sentido que la teoría de códigos de Bernstein ofrece utilidad para el análisis que nos proponemos: captar el código particular del proceso educativo no formal y ver la forma en que éste encierra funciones de tipo sociopolítico. El concepto de código permite abordar campos tales como el control social, el curriculum, la socialización, la ideología, el significado, la escuela, la familia. La posibilidad de ver el esfuerzo de Bernstein, en la dirección de la "construcción de un modelo que especifica relaciones entre las realidades de clase social, el poder y la ideología y su relación con principios de interpretación" (Atkinson 1985:100 citando a Grimshaw), es lo que nos anima a emprender esta tarea y lo que hace factible la reflexión que pretendemos.

Es necesario pasar ahora a la definición del código y a describir su función específica. Bernstein (1987:567) define al código en los siguientes términos: *un principio regulativo, tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocativos.*

Un código está referido fundamentalmente a significados y su función es básicamente el preparar y ser vehículo de significados. No son los códigos diferentes formas de lenguaje. Un código no es algo que se vea, ni que se pueda captar, sino que expresa

⁸ La teoría de Bernstein ha sido varias veces criticada al ubicarla como una teoría del déficit cultural. Atkinson (1985) expone claramente por qué el trabajo de Bernstein no cae dentro de estas críticas y sostiene que no se ha entendido todavía por parte de muchos críticos su posición a este respecto. Bernstein (1988:60) expone claramente por qué su teoría no es una teoría del déficit cultural: "la teoría de los códigos no sostiene que el único origen del fracaso escolar reside en la presencia o ausencia de atributos en el estudiante, la familia o la comunidad. Éxito o fracaso son función del curriculum dominante de la escuela que actúa selectivamente sobre aquellos que lo pueden adquirir". Para un tratamiento más amplio, ver Bernstein 1987a. *Elaborated & Restricted Codes: an Overview 1956-1985*. Mimeo. University of London, Institute of Education.

formas de ver, de captar e interpretar los contextos en que la gente se desenvuelve; sin embargo, el concepto de código no alude únicamente a un espacio cultural específico “sino a conjuntos fundamentales de relaciones entre y dentro de campos de significación cultural” (Atkinson 1985:82). Un código, apunta Bernstein (1981:328), “es un regulador de las relaciones entre contextos y a través de esa relación un regulador de las relaciones dentro de contextos”.

El nexo que existe entre código y contexto es el que permite explicar la presencia de reglas subyacentes siempre presentes que ejercen una influencia profunda sobre el conjunto de interacciones sociales. Son ellas las que “regulan el flujo de personas, actos, comunicaciones, en diferentes tiempos y en diferentes contextos. estas reglas crean criterios, estándares mediante los cuales las personas, los actos y las comunicaciones son evaluados, comparan y agrupan los significados que ellos reciben y crean” (Bernstein 1977:176). El poder y el control están presentes –como código– en todo contexto y en la escuela –como contexto donde se desarrolla el proceso pedagógico– establecerán la especificidad del contexto educativo, es decir, la particularidad que tendrán las interacciones sociales dentro del ámbito escolar. Desde esta perspectiva, “la escuela, en sus relaciones sociales, actividades y prácticas, simboliza poder y control” (Bernstein 1977:177).

En todo contexto hay un código subyacente que lo identifica y lo diferencia de otros contextos y que establece reglas que permiten apreciar las diferencias.⁹ Un contexto tiene influencia sobre lo posible y lo no posible, lo legítimo y lo ilegítimo de acuerdo con su código particular, ya que cada contexto producirá su propio código. Un contexto, vía su código, entraña la noción de la permisibilidad: “actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, cómo se dice y cómo es hecho público” (Bernstein 1988:43). De ahí que un código implique la noción de lo que es

⁹ Bernstein habla de reglas de reconocimiento y reglas de realización: “las reglas de reconocimiento, una función de la clasificación, crean los medios para distinguir entre y así reconocer la especialidad que constituye a un contexto; y las reglas de realización, una función del enmarcamiento, regulan la creación y producción de relaciones especializadas internas a ese contexto”. (Bernstein 1987:567)

relevante y lo que es legítimo significar en un determinado contexto. El concepto de código “es inseparable de un concepto de comunicaciones legítimas e ilegítimas, y por tanto presupone una jerarquía en las formas de comunicación y en su demarcación y criterios” (Bernstein 1987:568).

Una vez señalada la relación código-contexto, procede ahora tratar los diferentes tipos de códigos en su relación con el nivel textual, es decir, el nivel que se refiere a la influencia que ejercen las características y experiencias particulares de los receptores sobre la forma en que las transmisiones educativas son recibidas.

Los códigos sociolingüísticos

El código adquiere gran importancia para Bernstein por la forma en que se vincula con la estructura y con el posicionamiento social y de acuerdo con ello significa dos tipos de códigos sociolingüísticos: elaborados y restringidos.

Los códigos elaborados se caracterizan por su carácter más universal, por un lenguaje que hace que los significados sean explícitos y específicos. Dentro de este tipo de código hay poca referencia o vinculación con un contexto específico; en este sentido son independientes de un contexto, donde el énfasis recae más sobre lo individual que sobre lo grupal. En el caso del código restringido sus características son muy contrastantes con las del código elaborado. Un código restringido se orienta más hacia las experiencias comunes; su significado es más bien local y particular, vinculado y referido a un contexto. Mientras que los códigos elaborados se encuentran orientados más hacia lo personal, los códigos restringidos aluden más a situaciones de grupo o membresía a un cierto *status*.¹⁰

En un sentido más amplio, y refiriendonos más a sus implica-

¹⁰Posner (1988) apunta la importancia de no caer en la trampa de concebir a un código superior y a otro como inferior: “el código elaborado no significa una elaboración lingüística como el código restringido no implica una restricción. Un código restringido no impide elaboraciones y elocuencia, como el código elaborado no puede impedir expresiones breves de comunicación. Lo fundamental es si estas expresiones se encuentran en el nivel socialmente aceptable y el acceso relativo a la promoción social y al poder que puede lograr”.

ciones, el código elaborado brinda el acceso a la comprensión y manipulación de las normas sociales, a la construcción de la jerarquía de valores materiales y simbólicos y a su manipulación y formas de realización. Mientras se permanezca de lo socialmente aceptable el código elaborado da acceso a la promoción dentro de la jerarquía social. El código restringido, opuestamente, se define más bien por su alcance limitado y reducido acceso a las significaciones y realizaciones pertinentes a la jerarquía social, así como por su propia marginación de todos estos procesos. Se caracteriza a este tipo de códigos como remoto y aislado de la comprensión de las reglas y normas sociales.¹¹

Se puede hablar, por lo tanto, dentro de la sociedad, del código elaborado en términos de código dominante y de código restringido en términos de código dominado. Esta diferenciación nos permite referirnos más precisamente a cómo una persona se sitúa y es situada en una jerarquía social, así a la consideración que hace Bernstein (1987:571-2) de la relación entre códigos y clase social:

mientras más simple sea la división social del trabajo y más específica y local la relación entre un agente y su base material, más directa es la relación entre significados y una base material específica y más grande la probabilidad de un código restringido. Mientras más compleja sea la división social del trabajo, menos específica y local es la relación entre un agente y su base material, luego más indirecta es la relación entre significados y una base material específica y más grande la probabilidad de un código elaborado.

La clase trabajadora tenderá por lo tanto a tener menos facilidad en el uso de códigos elaborados que la gente de estratos sociales superiores, como lo es de la clase media o la clase alta. Dado que la clase social es un factor que incide en el uso de códigos elaborados y en su posible acceso, las clases sociales inferiores se encuentran en una posición de desventaja para acceder a este tipo de códigos.

La pregunta que subyace a estas condiciones versa sobre la forma en que los códigos se encuentran distribuidos en la socie-

¹¹Esta connotación particular de códigos elaborados y restringidos se encuentran más propiamente en Posner (1988).

dad, es decir, de qué depende que los grupos sociales manejen uno u otro código. Sobre este particular, Bernstein (1981:332-3) hace referencia a la importancia que tiene la división social del trabajo en esta distribución; apunta así que “la condición más primitiva para la localización de orientaciones generan diferentes prácticas interactivas, que realizan diferentes relaciones con la base material y de esta manera diferentes orientaciones de código”.

La posición que una persona tenga dentro de la estructura de la división social del trabajo es determinante por lo tanto en el tipo de orientaciones que predominen y en el posible acceso que se tenga de ellas; sin embargo, ello depende en última instancia de la forma en que se encuentre distribuido el poder dado que “el grupo que domina el principio de la división social del trabajo determina el grado en que las posiciones en la división social del trabajo dan acceso a orientaciones de código especializadas” (Bernstein 1981:333).

La distribución de los códigos en la sociedad es pues un reflejo de la estructura de clases e indica una distribución desigual en el acceso a los diferentes tipos de orientaciones, sesgada en favor de una clase dominante donde “la distribución de códigos [...] no simplemente sigue una diversidad funcional dentro de la división del trabajo. No es inocente. Es un reflejo de la hegemonía de la clase dominante (Atkinson 1985: 99-100).

Desde la óptica de Bernstein la comprensión de los procesos que se desarrollan en el ámbito del aula escolar deben ser vistos desde la perspectiva de la clase social y su relación con el papel de la escuela en términos de reproducción, control social y socialización. De ahí que su análisis de los códigos educativos y sus transformaciones dentro de la escuela se basa fundamentalmente sobre una noción de clase que es generada por el modo de producción que opera a lo largo de la sociedad y que es propiamente el origen del código dominante. Así, se concibe a la clase social como “la categoría cultural fundamental, creada y mantenida por el modo de producción. Es la clasificación básica que crea las relaciones sociales de producción” (Bernstein 1977:175).

De esta forma, Bernstein inicia con el examen de la relación que existe entre la clase y el modo dominante de producción donde las clases se constituyen por la relación que guardan con el modo de producción y por su posición en la división social del trabajo.

El poder se genera justamente en la relación que guardan unas clases con otras en términos de su ubicación en la división social del trabajo en la imposición de barreras de aislamiento entre categorías sociales [...]. La creación, manipulación y legitimación de tales categorías son manifestaciones de poder". Es así como el poder constituye un concepto y una idea medular que está presente a lo largo de toda la obra de Bernstein. "Lejos de estar ausente" –señala Atkinson (1985:98)– "se da cuenta del poder en toda la sociología de Bernstein".

Esta distribución desigual de poder incide finalmente en que existan los valores y significados privilegiados. Como Bernstein (1977:viii) lo apunta

Las relaciones de clase constituyen desigualdades en la distribución del poder entre grupos sociales que se realizan en la creación, organización, legitimación y reproducción de valores y materiales simbólicos resultado de la división social del trabajo.

El nivel de la transmisión

La clasificación y el enmarcamiento

Desde la perspectiva de Bernstein, el proceso educativo constituye un proceso de transmisión cultural al que subyacen relaciones de poder y formas de control social. Así, establece Bernstein (1977:85) que "la forma en que una sociedad selecciona, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social".

Con el propósito de hacer más explícita la forma en que se realizan modificaciones en la distribución del poder y en las formas de control social, de revelar diferencias entre una escuela y otra, entre diferentes pedagogías y lo que distingue a distintas formas de evaluación, Bernstein utiliza los conceptos de clasifica-

ción y enmarcamiento. Ambos conceptos pueden ser referidos tanto a un nivel micro como a un nivel macro. Dentro de la esfera de lo educativo pueden ser definidos de la siguiente manera:

La clasificación se refiere al grado de aislamiento que existe entre los diferentes contenidos de la currícula; no se refiere tanto a los contenidos mismos como a la relación que existe entre ellos: “donde la clasificación es fuerte, los contenidos están bien aislados el uno del otro por barreras fuertes. Donde la clasificación es débil hay un aislamiento reducido entre los contenidos, dado que las barreras entre los contenidos son débiles y difusas” (Bernstein 1977:88). La clasificación es por tanto un aislamiento sólido entre las materias o áreas del conocimiento, tal y como pudiera ser entre las materias de biología y sociología; en cambio, una clasificación débil es aquella donde los contenidos se encuentran en una relación de apertura los unos respecto de los otros –psicología y movimientos sociales– o donde una idea central actúa como integradora del conocimiento.

Por su parte, el *enmarcamiento* se refiere a la relación pedagógica que existe entre alumno y maestro y se refiere específicamente al contexto propio de la transmisión del conocimiento. “El enmarcamiento refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, el paso y el tiempo del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica” (bernstein 1977:89). Un débil enmarcamiento estará reflejando condiciones donde los límites entre los límites son más bien rígidos. “El enmarcamiento regula quien controla el principio de comunicación” en que se realiza el aprendizaje, mientras que en un acercamiento fuerte el control que tiene el maestro es total.

El enmarcamiento guarda relación con la pedagogía y por tanto con el principio de control; la clasificación, por su parte, guarda relación con el curriculum y con la distribución del poder. Las diferentes variaciones en la clasificación y el enmarcamiento ayudan a Bernstein en la descripción de los distintos sistemas de organización educativa; estos cambios son un indicador a su vez de la forma en que se consolidan los valores materiales y simbólicos y la propia estructura social que representan; cualquier

cambio en estos principios implica de hecho un cambio en el código mismo que se está transmitiendo:

lo educativo está determinado por los valores de clasificación y enmarcamiento [...] Conforme un código cambia, así también lo que cuenta como significados relevantes, lo que cuenta como realizaciones apropiadas y lo que cuenta como contextos evocativos. Conforme la clasificación y el enmarcamiento cambian, así también cambian los significados relevantes, realizaciones y contextos. Inherente a la clasificación está la distribución del poder; inherente al enmarcamiento está el principio del control (Bernstein 1977:180-1).

Todo ámbito escolar está regulado pues por el principio de clasificación y enmarcamiento –principios de poder y control social– en forma de códigos que son internalizados por los alumnos. El educando, durante el proceso educativo está en contacto con una serie de códigos subyacentes a través de los que internaliza los principios de poder y control social. Como señala Cox, los códigos

pueden ser vistos como mirando retrospectivamente a relaciones de poder y control que posicionan a categorías de agentes y regulan sus prácticas sociales, materiales y simbólicas a través de los principios de clasificación y enmarcamiento que ellos establecen... La especificación de códigos educativos es simultáneamente una lectura sobre relaciones de poder y sobre conciencia (Cox 1985:210).

El contexto generado por el código marca y delimita la forma de las interacciones sociales, la esfera de lo posible y lo legítimo; “tales barreras marcan lo que es pensable” comenta Atkinson (1985:135), y señalan la noción de lo que debe ser entendido como conocimiento educativo válido, lo que deberá tenerse como forma de comunicación. Todo ello posiciona al individuo e incide en la formación de formas sociales de pensar y actuar, esto es, en la conformación de ideologías. El “posicionamiento y opositoriamiento ideológico es realizado, transmitido y legitimado por reglas de clasificación y enmarcamiento” (Bernstein 1987:567).

Bernstein señala así que los códigos “ubicarán a aquellos que los emplean en una ideología. En la medida que se adquiere el código, al mismo tiempo que se lo adquiere y se emplea, se está siendo insertado en la ideología” (1988:41). En el código se

encuentran relaciones de poder y principios de control, un código ideológico con el que el estudiante está en contacto durante el proceso ideológico.

En propias palabras de Bernstein, "CCN (Clase, códigos y control) es un intento de explicar, o por lo menos de empezar a sugerir, *cómo la forma y el contenido de las transmisiones educativas encierran ideologías de clase*" (citado por Apple & Wexler 1978:35).

Pedagogías visibles y pedagogías invisibles

Bernstein divide las diferentes pedagogías de las escuelas en dos tipos genéricos: pedagogías visibles e invisibles.¹² Ambas se caracterizan por diferentes grados de clasificación y enmarcamiento. Así, define a la *pedagogía invisible* como aquella que se realiza vía una clasificación y enmarcamiento débiles; la pedagogía visible, por el contrario, es realizada por una clasificación y enmarcamiento fuertes.

Bernstein (1977:117) señala tres reglas fundamentales cuya interrelación es la que define la lógica de cualquier relación pedagógica: reglas de jerarquía, de secuencia y de criterio. Cada una de ellas puede ser ya bien explícita o implícita, específica o difusa. Así, las pedagogías visibles se caracterizan por una estructura subyacente visible para el educando desde el transmisor quien define clara y explícitamente las diferentes reglas; por su parte, las pedagogías invisibles son aquellas que no revelan su estructura subyacente y donde las reglas revistan un carácter más bien difuso e implícito (Cfr. Bernstein 1988:115).

De esta manera, las reglas de jerarquía establecen quién es el adquirente y quien es el trasmisor mediante la adquisición de reglas de orden social, carácter y modales; las reglas de secuencia indican el ritmo para la adquisición de los conocimientos; las reglas de criterio son las que indicarán al adquirente el tipo de comunicaciones y relaciones que son consideradas como legítimas o ilegítimas (Cfr. Bernstein 1988:64).

¹²Bernstein trata ampliamente este tema en Bernstein (1977): 'Class and pedagogy: visible and invisible' y Bernstein (1988).

Queremos destacar dos vínculos importantes de la pedagogía que consideramos de utilidad para nuestro análisis: el nexo pedagogía-clase social y el nexo pedagogía-control social.

Bernstein distingue dos vínculos importantes de la pedagogía y la clase social.¹³ Como resultado de sus investigaciones en Inglaterra concluye que los alumnos de la clase media podían tener mayor facilidad para acceder a una pedagogía invisible que alumnos de la clase trabajadora. Así el tipo de pedagogías a las que una persona estaba acostumbrado a partir del medio familiar y el tipo de códigos que lo caracterizaban –manejo de un código elaborado o de un código restringido– podía tener incidencia en lo exitoso o frustrante que resultara su enfrentamiento a diferentes tipos de pedagogía. Luego pues, mediante la utilización de la teoría de códigos sociolingüísticos, fue posible establecer relaciones entre la pertenencia a una cierta clase social y la facilidad o dificultad en el manejo de una determinada pedagogía.

Bernstein (1988:80) argumenta que aunque ambas pedagogías son totalmente diferentes, ambas son “portadoras de supuestos de clase social”. Los diferentes supuestos que se contemplan constituyen fundamentalmente “requisitos culturales y económicos necesarios para la comprensión y adquisición efectivos” y se analizan en función de conceptos de espacio, tiempo y de control.

Una pedagogía invisible requerirá un espacio más amplio que el de un típico salón de clase, propio de una pedagogía visible y, por lo tanto, ello implicará un mayor costo económico. El espacio tiene a su vez un impacto simbólico dado que las reglas que hay detrás de su construcción “contienen mensajes cognitivos y sociales implícitos” (*ibidem*). El espacio que requiere una pedagogía invisible se caracteriza por una clasificación débil donde los objetos están en amplia relación unos con otros. Sin embargo, un tipo de espacio como este es difícil que se destine para los estratos sociales más bajos.¹⁴

¹³Un amplio tratamiento sobre los diferentes supuestos de clase de las pedagogías visibles e invisibles puede encontrarse en Bernstein (1988:72-86).

¹⁴Bernstein se refiere aquí a la educación formal y particularmente a nivel infantil. Creemos que desde la perspectiva de la ENF, el espacio no se constituye propiamente en portador de supuestos de clase social.

Por lo que respecta al tiempo, las pedagogías invisibles están basadas en un concepto de tiempo relajado y donde no hay un tiempo fijo para el logro de una determinada etapa de desarrollo. En este sentido existe holgura en lo que se refiere a la demarcación de un tiempo específico para el logro de una tarea específica o para la adquisición de cierta habilidad. Ambas pedagogías “construyen” conceptos diferentes del desarrollo [...] en el tiempo” (Bernstein 1988:82).

En lo que se refiere a las implicaciones en términos de control social de una pedagogía de tipo invisible, cabe señalar que las características propias de este tipo de pedagogía –criterios de evaluación difusos y un débil enmarcamiento donde el alumno puede incidir en las características que asuma la práctica educativa– provocan una mayor manifestación y proyección de lo individual. Se trata, como apunta Bernstein (1988:83), de “una forma de comunicación que opera en torno a las áreas de la motivación y la intencionalidad” donde “más de los sentimientos, fantasías, temores, aspiraciones [...] se espera que sean hechos públicos”. ¿Dónde reside pues el control? “El control” –señala Bernstein– “es inherente a la comunicación interpersonal elaborada en un contexto donde la máxima vigilancia es posible [...] El control está dado en el proceso de la comunicación interpersonal” (Bernstein 1977:135). En términos simples, la pedagogía invisible incidirá en que el aislamiento entre el maestro y el alumno se reduzca y que se favorezca la interrelación personal. Ofrece así la posibilidad de manifestarse y, por lo tanto, la posibilidad de observar esta manifestación.

Las relaciones entre la educación y la producción

El interés de Bernstein en que una teoría fuera capaz de traducir lo micro en lo macro y lo macro en lo micro con los mismos conceptos, brinda la posibilidad de entrar en el análisis de las relaciones entre la institución educativa y el modo de reproducción con base en la utilización de los conceptos de clasificación y enmarcamiento. Señala así Bernstein (1977:188) que:

...la relación crucial entre la educación y la producción está dada por la fuerza de la clasificación entre estas dos categorías. Donde esta clasificación es fuerte, entonces los principios, contextos y posibilidades de la educación no están integradas con los contextos, procesos y posibilidades de la producción están integrados con los principios, contextos y posibilidades de la educación.

Desde la perspectiva de Bernstein existe un grado de correspondencia entre ambas esferas cuya intensidad variará dependiendo de lo fuerte o débil de la clasificación. Así, en oposición al establecimiento de un principio de correspondencia rígido y mecánico donde la educación cumple con el papel de proveer estudiantes con las características demandadas por el espacio de la producción, Bernstein (1977:187) sostiene que “sólo una pequeña fracción del producto de la educación guarda una relación directa con el modo de producción en términos de la conveniencia de la habilidades y disposiciones”.

Si bien Bernstein se opone al establecimiento de una correspondencia mecánica, en cambio sí reconoce que la esfera de la producción siempre tiene influencia sobre la práctica educativa: “la educación [...] no está directamente en relación con una base material a pesar de que esté afectada por esa base” (Bernstein 1977:189-190). La relación que exista entre ambos niveles no siempre será la misma y en este sentido la educación corresponderá en mayor o menor medida a las necesidades de la esfera de la producción, dependiendo de la particular coyuntura económico-política y de la correlación de fuerzas en la estructura de clases. Así, “variaciones en los códigos de la educación y la producción constituyen diferentes realizaciones históricas de la categoría cultural dominantes” (Bernstein 1977:175).

Habrán ocasiones en que la educación tome rasgos relativamente independientes y en que asuma características que no necesariamente se correspondan con las necesidades planteadas por la esfera de la producción, dado que “la educación depende de la producción pero también posee una independencia específica o autonomía relativa en la constitución de sus códigos” (Bernstein 1977:191). Estas ocasiones se caracterizan por un debilitamiento de la clasificación entre ambas esferas, de ahí que se defina a esta situación de autonomía relativa de la educación -esa inde-

pendencia de la educación respecto de la educación—“en términos de la fuerza de la clasificación entre la categoría educación y la categoría producción” (*ibidem*:188).

En situaciones de autonomía relativa de la educación se da cabida a prácticas educativas que guardan una relación indirecta con la base material, donde se proyecta una imagen de neutralidad, de fomento a otro tipo de valores más vinculados con la cultura y las ideas. Este tipo de relación entre ambas esferas es lo que Bernstein entiende como “mensaje fundamental crucial del sistema educativo” (Bernstein 1977:190).

Así, la relación entre ambas esferas puede considerarse como un indicador del papel que se quiere desempeñe la educación en el ámbito de lo social. Muy probablemente, en situaciones de pérdida de legitimización por parte del Estado, se procure fomentar esta situación de autonomía relativa de forma tal que la educación priorice su papel legitimador. Situaciones que plantean al sistema una revitalización del proceso de acumulación de capital requerirán sin duda una mayor vinculación de las dos esferas, donde se privilegie el papel de la educación en el proceso de acumulación en la reproducción de clases.

Un papel innegable de la educación es aquél que tiene en la producción y reproducción de la mano de obra con características relevantes para las diferentes esferas de la producción. Dentro de esta particular función, la educación, señala Bernstein (1977:185-6), “es un mecanismo de asignación de clase que socialmente crea, mantiene y reproduce disposiciones especializadas y no especializadas que tienen una relevancia aproximada para el modo de producción”. En el marco de esta correspondencia se genera, sin embargo, toda una serie de contradicciones con referencia a la relación entre ambos niveles:

- a) las relaciones entre la distribución de las categorías que crea y la distribución de las categorías requeridas del modo de producción
- b) las relaciones entre las categorías que crea y las relaciones entre las categorías requeridas por el modo de producción
- c) la realización de sus categorías (habilidades y disposiciones) y las realizaciones esperadas de las categorías del modo de producción (Bernstein 1977:185-6).

Este tipo de relaciones son las que Bernstein denomina como 'relaciones sistémicas entre la educación y la producción' y que definen la relación de dependencia de la esfera educativa respecto del modo de producción, y constituyen "el sustento de clase y la base material de la educación (Bernstein 1977:186).

De esta manera, si bien se establece claramente una cierta correspondencia entre ambos niveles, el concepto de clasificación nos ayudara a analizar el vínculo real o aparente que existe entre la ENFR y el mercado de trabajo, y las implicaciones sociales que ellos trae consigo.

II. La ENFR vista a la luz de las categorías de Bernstein

Los códigos de los clientes de la ENFR y sus implicaciones

Como se señalo ya en la introducción, la ENF ha recibido poca atención por parte de marcos teóricos sociolingüísticos, más aún en el contexto latinoamericano. Creemos que la teoría de códigos de Bernstein ofrece una nueva luz para el análisis de esta forma educativa y que el potencial que encierran algunos de sus conceptos y categorías contribuye de forma importante a la clarificación de este fenómeno social.

La ENF aglutina una gran variedad de programas cuyos objetivos abarcan desde la alfabetización y la educación básica, hasta la formación técnico-vocacional; desde la capacitación agrícola, hasta la enseñanza administrativa y programas de concientización. La disparidad entre objetivos tiene eco a su vez en la diversidad de procesos educativos, los que van de grupos de discusión a dinámicas colectivas de aprendizaje, de prácticas de campo a cursos cortos de tipo formal. Como Coombs (1975) señala

la ENF hace referencia a un variado conjunto de actividades organizadas y semiorganizadas, que se ofrecen en muchas circunstancias y a través de diferentes instituciones o personas, y operan fuera de la estructura regular y de las rutinas del sistema educativo formal, aunque a veces sean desarrolladas por este, destinadas a atender una gran variedad de necesidades de aprendizaje de distintos subgrupos de la población, tanto adultos como niños, aunque su población meta fundamental esté constituida por los adultos.

Aunque los programas son tan heterogéneos, comparten en cambio la característica de la no formalidad y ello se muestra en diferentes rasgos de esta práctica educativa: el espacio de aprendizaje, los sistemas de evaluación, el perfil de los instructores, etc. Estas características serán sin duda más notorias en el medio rural.

La particularidad de la ENFR reside en que se encuentra dirigida a un universo de la población muy específico y heterogéneo –la población que habita en las zonas rurales– y en que algunos de los objetivos de estos programas guardan un nexo con las características propias del medio (cursos de organización ejidal, programas de capacitación agropecuaria, mejoramiento de la vivienda rural, proyectos de agroindustrialización, etcétera).

La mayoría de los clientes de los programas de ENFR está compuesta por gente de las clases inferiores –la población del sector rural.¹⁵ Este universo de población se encuentra caracterizado por relaciones específicas entre ellos y su base material y con una ubicación general en una división de trabajo simple, donde lo común a ellos es la posición de marginación que guardan dentro de la estructura social. Los códigos tenderán a ser de tipo restringido –localistas y particulares–, con acceso limitado a un cierto nivel de entendimiento y posicionamiento durante el proceso de adquisición.¹⁶

¹⁵ Los sectores populares son algo más que gente dedicada simplemente a las labores productivas de la tierra y constituyen un grupo muy heterogéneo (ejidatarios, jornaleros, braceros, pequeños propietarios, comerciantes, etc.). Hoy en día las ramas de actividades a las que se dedican son muy variadas, aunque por lo general pueda ubicarse como mano de obra no calificada del mercado secundario de trabajo de los centros urbanos (albañiles, bodegueros, estibadores, etc.). Es a este campesino pluriactivo, con diversas necesidades educativas, al que estamos haciendo referencia, aunque en ocasiones nuestras reflexiones aludan más al ejidatario-campesino. Las diferentes relaciones que se pueden establecer obligan a hacer distinciones entre los diversos actores sociales: un campesino ejidatario joven que migra oscilatoriamente a la ciudad presentará necesidades diferentes al pequeño productor que se dedica de tiempo completo al cultivo de sus tierras; sus códigos, a su vez, presentarán características muy disímiles.

¹⁶ Además de la clase social, diversos factores y culturales inciden en la conformación de un código sociolingüístico, de ahí que resulte aventurada una caracterización simplista de los códigos restringidos y elaborados. Como bien señalan Bernard y Papagianis (1983:195) "dado que los códigos sociolingüísticos se refieren a las formas en que el medio es experimentado e interpretado, de similares formas las interacciones entre contextos, las estructuras de autoridad, creencias y valores de la gente en diversas comunidades,

Las propias características del código que maneja la mayoría de los clientes de los programas de ENFR lleva a preguntarnos acerca de la utilidad y efectividad de programas que se caracterizan por un proceso educativo donde el código que se maneja tiende más bien a ser un código elaborado que se apoya en elementos reflexivos. ¿En qué medida este manejo de códigos choca con el código tradicional, más bien de tipo restringido, vinculado muy específicamente a problemas y realidades muy concretas, que utiliza el común de la gente en el contexto rural? ¿En qué medida estos programas responden a las expectativas inmediatas de la gente o a los intereses locales?

Si el código restringido es más localista y con orientación al *status*, posiblemente un mensaje educativo que tome en cuenta estas características tenga más posibilidades de ser exitoso. Sin embargo, cabe señalar que si se priorizan los elementos vinculados con el contexto, es decir, si se prioriza el manejo de códigos de tipo restringido, vista la dificultad que pudiera significar el manejo de códigos elaborados, se estaría reforzando con ello la idea de una educación *ad-hoc*-marginal- para los campesinos que les limita el acceso a códigos más elaborados. Lo anterior conduce a la pregunta de qué tipo de códigos le son más ventajosos a la ENF: códigos elaborados o códigos restringidos, y cuáles son las diferentes implicaciones de la mayor o menor utilización de cada uno de ellos. En otro sentido, se puede apuntar también la dificultad que entrañaría por parte de los campesinos entender o interesarse en mensajes educativos que guardan poco nexo con el contexto, es decir, elementos más reflexivos, con niveles de generidad y abstracción. No obstante, el manejo de este tipo de códigos muy bien pudiera facilitar procesos de reflexión no acostumbrados (de carácter sociopolítico) y constituirse en futuro vehículo de formas alternativas y de manifestación de resistencia. Quizás así la evaluación que se hiciera en términos de aprendizaje concretos y específicos fuera pobre; como contrapar-

puede contribuir al desarrollo de códigos restringidos y elaborados". De ahí que, en muchas de las ocasiones, un productor de fresa o un bracero -dados los espacios donde interactúa- pueda contar con un código más elaborado que un bracero que trabaja en las industrias de la gran urbe.

te, la semilla de la reflexión estaría ya sembrada en el marco de la relación pedagógica horizontal –no autoritaria– que caracteriza a algunas de estas experiencias educativas.

En esta línea de razonamiento, algunos programas de gobierno pueden ser más exitosos para atraer el interés de la gente debido a la relación que guardan con la atención a necesidades básicas inmediatas de la población y con el contexto local: programas en el manejo de fertilizantes para aumentar la productividad de las cosechas; programas para implantar proyectos pecuarios y de pequeña industria; de capacitación en carpintería, tejido, etc.; en ocasiones éstos representan para la población rural alternativas posibles para emplearse productivamente y mejorar el ingreso. Por el contrario, programas donde el énfasis principal recaiga en la concientización y reflexión repotarán problemas de desmotivación y dificultad en el acceso a ciertos significados. Así, si el código restringido es el más común dentro de los campesinos “sería deseable tratar de mantener estructuras y procesos para el intercambio del conocimiento que los alumnos entiendan y esperen” (Bernard & Papagianis 1983:197).

Sobre el posicionamiento y la cooptación

Con base en lo anterior será importante vincular los códigos restringidos y elaborados con las características de estratificación social de los campesinos, con el propósito de conocer cuáles sectores de la sociedad tienen un mayor acceso a códigos elaborados y cuál es su relación con el posicionamiento social dentro de la división social del trabajo y el la distribución del poder. Daríamos cuenta así del posicionamiento diferencial de las personas dentro de la división social del trabajo de un contexto específico; ello permitiría, en el terreno de la ENFR, apotar elementos para el análisis, entre otras, de la función de cooptación.

Así, cuando los campesinos asisten a un curso entran en contacto con una ‘atmósfera’ de códigos y, durante el proceso educativo, son “posicionados diferencialmente por esos códigos en su proceso de adquisición...”. “*La ideología*”, señala Bernstein.

“se constituye a través y en ese posicionamiento” (Bernstein 1981:327). La cooptación posible –como una de las funciones latentes de la ENFR– puede ser explicada en términos del código ventajoso que poseen ciertos grupos de campesinos –como resultado de su posicionamiento en la división social del trabajo– y su relación con el nivel de comprensión y adquisición (e identificación de códigos dominados).¹⁷

Mientras se esté más cerca del poder, es decir, del lugar donde se constituyen los valores materiales y simbólicos de una entidad, más probabilidades hay pues de posicionamiento y más completa la apreciación y las realizaciones.

Así, solamente aquellos que ya se encuentran en posición de pensar y actuar lo suficientemente cerca a la lógica de poder de una comunidad particular y con la habilidad para penetrar en la forma y el contenido del discurso, serán los grupos beneficiados. Como el propio Bernstein (1988:37) lo señala,

el proceso educativo produce al menos dos categorías de estudiantes, aquellos que adquieren el código (clasificación y enmarcamiento) a distintos niveles de su realización y aquellos que no son socializados en el código sino solamente en su posición en las relaciones de poder (clasificación).

Solamente aquel estrato con posición ventajosa en la estructura de poder local y en el manejo de códigos elaborados accederá a la adquisición de orientaciones de código elaborado. Tal es el caso de campesinos que cuentan con posiciones de poder (delegados municipales, presidentes de uniones de ejidos); el caso de gente de campo ubicada en los estratos económicos más altos, como resultado de su actividad económica y de su posición en la división del trabajo; y la situación de los migrantes, donde el contacto constante con el mundo urbano les proporciona una cosmovisión más amplia y la posibilidad de un código más elaborado.

Lo anterior, sin embargo, opera con diversas intensidades

¹⁷ Los Planes Rancheros, como estrategia operativa para la implantación del Plan Maíz en el Estado de México, constituyen un buen ejemplo del acceso que se adquiere según sea el diferente manejo de códigos, ya que cada uno de los ‘Planes’ contaba con un ‘Jefe de Plan Ranchero’, el cual era un agricultor que por sus ‘méritos’ se seleccionaba como líder e interlocutor con las instituciones del Estado en el agro.

según el tipo de cursos. Ciertamente cursos cuyos contenidos se encuentran vinculados con las estructuras regionales de poder –las autoridades a nivel local– probablemente tendrán un efecto más marcado: éste es en particular el caso de cursos que se refieren a la organización y funcionamiento del ejido, donde se discuten y analizan conflictos sobre problemas de autoridad y donde los campesinos que cuentan con un manejo de códigos más ventajoso, tenderán a adquirir más fácilmente posiciones en las diversas estancias de poder.

Por ello, nos preguntábamos en qué grado la ENF –vía los programas educativos llevados a cabo por las instituciones de Estado– está facilitando el acceso de sus clientes a este tipo de códigos, dado que Bernstein (1981:33) plantea que “la realización, distribución y disponibilidad institucional de códigos elaborados es establecida vía modalidad de la educación”.

La clasificación y el enmarcamiento como conceptos analíticos de la función social de la ENFR

La clasificación

En innumerables ocasiones se ha planteado la necesidad de que los programas de educación de adultos respondan a las necesidades de los grupos a quienes están dirigidos; asimismo se ha cuestionado que los campesinos no tengan voz ni voto en la formulación y diseño de programas que a ellos se destinan. Generalmente, no son los campesinos, sino los organismos e instituciones gubernamentales en quienes parece estar centralizado el establecimiento del currículum. Así, apunta Posner (1985:56), “no hay todavía una sola instancia de un gobierno que abdique su poder sobre los sistemas clasificatorios del conocimiento.”

Si el contenido del currículum constituye una selección de la cultura dominante, el alumno solamente estará en contacto con conocimiento y valores que son favorecidos por la élite, por lo que sería interesante conocer las características del poder y control del Estado que se canalizan vía el currículum y la pedagogía de los programas de ENFR. Sería de interés analizar cómo las

características de clasificación ayudan a legitimar las estructuras de la sociedad. ¿Cuál es la relación entre el tipo de clasificación y las características socioeconómicas y políticas del contexto regional? ¿De qué forma la clasificación responde a las necesidades de la gente o ya bien a las necesidades económicas y políticas del Estado en ese contexto regular? ¿Cuál es el producto en términos de los códigos y significados que los campesinos están adquiriendo?

Esta serie de preguntas alude a la necesidad de prestar atención a relaciones estructurales e intereses que no se manifiestan a simple vista, y hace necesario un análisis del currículum de la ENF a partir de una perspectiva más amplia que revele cómo, mediante el tipo de clasificación, el Estado transmite un conjunto de valores que apoye la realización de sus necesidades económicas y políticas. Como comenta Apple (1985:33), el contenido del currículum es importante

en términos de su organización de nuestros significados y acciones, sus secuencias temporales e implicaciones interpersonales, su integración con el proceso de acumulación de capital y legitimación de ideologías, porque es en este mismo campo que las crisis estructurales se hacen visibles y preguntas acerca del currículum oculto, la intervención del Estado y el control del proceso de trabajo son integradas al nivel de la práctica escolar.

Bernstein provee el vínculo de enlace –las herramientas– que ayuda a explicar cómo el poder se encuentra contenido en el currículum y cómo opera; como poder ‘leer’ en el currículum los intereses socioeconómicos y políticos del Estado, y cómo éste puede reflejar objetivos y contradicciones ubicadas en el interior de las políticas educativas.

La forma de la clasificación (grado de aislamiento entre los contenidos) ayudaría a analizar de qué manera se apoya la idea de liberación y en qué grado se toman en cuenta los significados dominados (esto último como una manifestación particular del ejercicio de la hegemonía que da lugar en la ideología del Estado.¹⁸ Es exactamente esta complejidad inherente a la hege-

¹⁸Mucho se ha escrito sobre esta particularidad del Estado mexicano. Ver entre otros a: Arnaldo Córdova: *La ideología de la revolución mexicana*; Roger Bartra: *El poder despótico burgués*

monía del Estado, que creemos sería importante capturar. Justamente, aquí es necesario destacar que el código expresado en la ENF contiene esta contradicción y mezcla de intereses, un aspecto que creemos tiene plena cabida en la teoría de códigos de Bernstein.

Esta incorporación de intereses subordinados, estos 'juegos' de poder que permean a la sociedad y que generan una atmósfera de dominación, consenso y legitimación –en este caso vía el proceso educativo y aquello que lo rodea–, convierten a la ENF en un problema de concesión y compromiso, si acaso tan sólo para garantizar la legitimidad del Estado ayuda a explicar en ocasiones las 'posibilidad de lo otro' incorporado en los valores hegemónicos ayuda a explicar en ocasiones la ausencia de resistencia y el hecho del que el Estado continúe incorporando formas de resistencia dentro del juego, en el marco de un "continúo proceso de formación y reemplazo de equilibrio inestable entre los intereses de los grupos fundamentales y aquellos de los grupos subordinados" (Showstack 1980:119).

Lo anterior nos lleva a preguntar sobre la forma en que se incluyen los intereses subordinados y cómo son tomados en cuenta en el proceso educativo. ¿Cómo se resuelve este problema vía la educación? ¿Resulta más probable encontrar la respuesta en las características clasificatorias del currículum o en la forma del proceso pedagógico? A su vez, ¿pueden los códigos expresar esta multiplicidad de intereses? Creemos que ambos, la forma pedagógica y el currículum de la ENF, encierra vía los elementos presentes (contenidos de corte sociopolítico) y subyacentes (el significado e imagen de ciertos cursos, como son los referidos a la organización ejidal en los cuales se 'reivindican' los intereses y derechos de los campesinos); en la pedagogía, vía la posibilidad que brindan que brindan ciertos programas de proyectar el conflicto y del control permisible en la regulación del proceso de transmisión (ver infra).

Es importante pues privilegiar y enfocar en el análisis los intereses económicos y políticos que están legitimando las ideas y valores enraizados en el currículum, analizar las características del régimen político con el propósito de entender su efecto sobre

las orientaciones de código y las formas mediante las cuáles éstas se adquieren. Es necesario investigar las implicaciones de una determinada clasificación en términos de control social, grado de conciencia y efectividad de los programas (en términos de los intereses de la gente y del propio Estado).

Como ejemplo de lo anterior, se puede observar la currícula de la ENF, la cual se define como una currícula de masas cuyos rasgos proveen “experiencias que enfatizan la incapacidad del estudiante y por lo tanto su aceptación de la legitimidad de una currícula difícil para aquellos que pueden” (Eggleston 1977:35). Este constituye uno de los rasgos subyacentes de la currícula de la ENF, mediante el cual la ENF puede estar cumpliendo un papel importante de control social del trabajo. Contribuye además a hacer más clara la división entre el trabajo manual y mental como parte de la división social del trabajo con sus implicaciones en la reproducción de las relaciones de clase y en el reforzamiento de la idea de un conocimiento estratificada (formas diferenciales de enseñanza a diferentes clases de estudiantes): la distribución de códigos como reflejo de la hegemonía de la clase dominante.

El tipo de clasificación refleja así la división del trabajo y la reproduce en su provisión. En este sentido la naturaleza de la currícula de la ENF y su concepción marginal serían muy reveladoras de cómo el Estado, mediante esta práctica educativa, logra la “inserción de los agentes en su posición respectiva dentro de la formación social” (Sharp 1980:105).

Es así como Jarvis (1985:81) apunta que “al conocimiento que se relaciona con el estrato superior de la sociedad se le conferirá un *status* alto, mientras que aquél que es específicamente relevante para los escalones inferiores de la sociedad, se le otorgará un bajo *status*”. De esta forma, si observamos los contenidos de la currícula de la ENFR, no sería sorprendente encontrar y concluir que la mayoría de los cursos refuerzan el papel de los campesinos en una sociedad capitalista, anclándolos en su función dentro de la división social del trabajo, en el marco de la multiplicidad de tareas que desempeña hoy en día el campesino (desde productor de granos básicos hasta sus diversas inserciones en el mercado de trabajo informal de los centros urbanos).

La currícula de la ENF no hace más que reflejar los intereses y contenidos que privilegia el grupo dominante en los diferentes momentos históricos. Los programas de extensionismo agrícola en el período de la 'revolución verde' constituyen una muestra de ello. Donde está, pues, dentro de la clasificación, el poder de la otra voz, la de los campesinos.

El enmarcamiento

En este apartado queremos apuntar algunos aspectos que consideramos importantes cuando se reflexiona sobre las relaciones entre la pedagogía y la ENF. Algunas sobre las que giran nuestras reflexiones se refieren a la pedagogía como factor clave que permita explicar las funciones de legitimación y control social de la ENFR. ¿Puede la pedagogía invisible, de algunos de los programas de ENF enmascarar las reglas implícitas de subordinación (jerarquía) encerradas en este proceso? ¿Cuáles son las implicaciones de un determinado tipo de pedagogía sobre el comportamiento social de los alumnos? ¿En qué medida la experiencia educativa no formal representa para los campesinos un espacio alternativo de enlace con la sociedad?¹⁹

El efecto de catarsis. La posibilidad que brinda a los alumnos la ENF de introducir elementos externos en el interior del proceso educativo es bastante alta; constituye un vehículo poderoso para el ejercicio de la supervisión y el control social. Un ejemplo de ello son las propias dinámicas de grupo que se realizan en algunos de los cursos, las cuales pueden tornarse en procesos mediadores o catárticos –aún cuando la ENF no haya sido concebida en términos de estos efectos– donde se desahogan incorformidades y situaciones conflictivas, para bienestar del alumno y para conocimiento del maestro. Por otro lado, esta forma pedagógica da a los campesinos la posibilidad de hablar y de externar sus problemas debido a la atmósfera relajada que provee el débil enmarca-

¹⁹La ENF no se caracteriza por contar con una pedagogía invisible; sin embargo, la no formalidad de este tipo de programas, hace que se presenten algunos rasgos importantes de este tipo de pedagogías. Las pedagogías invisible y visible son meramente tipos ideales.

miento; les da la oportunidad de expresar su voz, un espacio para su expresión y, paralelamente a ello, la idea de que son escuchados, de que existe la posibilidad y obtener soluciones. Les brinda, finalmente, un espacio colectivo diferente donde las reglas que regulan la expresión social –las reglas de realización– contrastan con aquellas que norman su cotidianidad y que dan poca cabida al ejercicio de una voz alternativa.

Cabe mencionar así, desde otra perspectiva, la posibilidad, vía el débil enmarcamiento, de introducir nuevas técnicas, dinámicas y comportamientos que provoquen momentos de toma de conciencia y de hacer evidentes situaciones conflictivas entre los campesinos y el Estado, estrategia pedagógica utilizada ocasionalmente en programas de educación popular o llevados a cabo por grupos independientes. Ello ubica a este tipo de estrategias como susceptibles de ser utilizadas con fines totalmente opuestos dependiendo de quién los utilice y con qué propósitos.

Imagen marginal y estratificación social. La forma de enmarcamiento, dentro de la dimensión espacial, refuerza la concepción marginal de la ENFR dándole una imagen pobre, posiblemente frustrante para los campesinos.²⁰ En general el ambiente –el espacio donde se desarrolla el proceso educativo– no es siquiera novedoso para ellos; la mayoría de las veces no son aulas propiamente dichas, algo que pudiera dar la impresión de algo diferente, de algo más formal y con un *status* superior. Podríamos señalar que las pedagogías invisibles proveen un espacio que no choca con el espacio propio de los campesinos y que es común a ellos, de forma que esto no pueda constituirse en un obstáculo; sin embargo, el propio espacio en que estos programas se desarrollan en la gran mayoría de las ocasiones: al aire libre, en casas de

²⁰Varios autores ven ya desde diferentes perspectivas el problema del bajo nivel o *status* de la educación no formal respecto de otras formas de educación. La Belle (1981:309) lo relaciona con la falta de credencialismo por parte de la ENF: “una razón fundamental del fracaso de la ENF para incrementar el acceso al trabajo, puede ser que lo empleadores no valúen tales credenciales cuando las comparan con aquellas que ofrecen las escuelas formales”. Jones (1984:2) señala a su vez que “la posición socialmente marginal de la educación de adultos es un resultado de su inaceptabilidad por parte de las instituciones y fuerzas de la sociedad más amplia y establecidas, y porque se evoca a ...valores precarios.”

algunos de los campesinos, en bodegas, etc., no le puede significar al campesino una educación con *status*, sino la imagen de una educación que es la de él, una educación de segundo nivel. A su vez la ausencia de medición del nivel de avance y la dinámica lenta del proceso educativo –como el factor temporal– refuerzan las características asistenciales de estos programas y enfatizan el *status* marginal de la ENFR. Ambos factores, muy probablemente actúen sobre el campesino en el sentido de estar recibiendo una forma de educación que se adecua a sus circunstancias, la educación que ‘se merece’ y que lo sitúa en su propia realidad: educación marginal para una población marginal. Como señala Latapí (Cfr. 1982:103), el campesino se acostumbra a recibir migajas de todo, hasta de la propia educación. En este sentido, ni siquiera la educación contribuye en promover en él una motivación.

La ENF, debido a sus rasgos marginales y al valor social de sus credenciales, tiende a favorecer la distribución de códigos de tipo restringido y por ende la fijación o reforzamiento de los campesinos en su propia clase. Como señala Sharp (1980:126)

las rutinas del salón de clase hace que la gente adquiera una actitud hacia el sistema de estratificación y de su propio lugar dentro de éste *a través de su incorporación ideológica dentro de lo superficial de estas operaciones*. Ellas proyectan una explicación de las jerarquías sociales como necesarias, funcionales e inevitables, y de la ubicación propia y de los otros dentro de esta jerarquía como producto de competencias, motivaciones y aptitudes diferenciales sobre las cuales la escuela establece su sello de aprobación o desaprobación.

Es en este sentido que la hegemonía promueve, vía el proceso de enseñanza –en este caso vía la ENF–, el cultivo y mantenimiento de formas apropiadas de conciencia y dominada como un medio para el logro de funciones de control social, legitimación y consenso: la reproducción de relaciones capitalistas implica un proceso de conservación de la hegemonía y de sus condiciones de reproducción, y en este sentido las condiciones económicas y sociopolíticas de los campesinos proveen un gran apoyo para la consecución del proceso hegemónico.

La ENF facilita al Estado sus condiciones de existencia y su legitimidad; esto es, trabaja para la reproducción de las condiciones que permiten la sobrevivencia de las relaciones de poder, de

la propia hegemonía. Los elementos subyacentes en la pedagogía y el currículum de la ENF (ver *supra*) refuerzan esta complementariedad entre la necesidad de reproducir los valores por parte del Estado y las condiciones sociales que viabilizan este proceso. como Apple (1979:63) lo señala, el control social se refiere a las “formas de significado que la escuela distribuye”. En cierta forma, la hegemonía devuelve a los campesinos una imagen de ellos mismos, “sus esperanzas y temores individuales y colectivos, posibilidades y limitaciones” [...]; “plantea ideas específicas y relaciones sociales como naturales, permanentes, racionales y universales” (Giroux 1983:148). Probablemente la imagen de un Estado comprometido con la gente dé la impresión de una situación natural y permanente después de haber sido enraizada en la concepción de Estado y en la conciencia de los campesinos durante tanto tiempo.

Implicaciones de desmotivación. A partir de las consideraciones del apartado anterior, pudiéramos preguntar en qué medida la pedagogía invisible puede estar frustrando la motivación, aun cuando muchas de las prácticas tiendan a ser muy motivantes, mediante la presencia de dinámicas y juegos grupales que intentan no chocar con el entorno de la gente. ¿Es posible establecer un vínculo entre el tipo de pedagogía y sus posibles efectos en términos de frenar las aspiraciones de los campesinos con el fin de que se ajusten a las posibilidades que ofrece el mercado de trabajo?; ¿cómo incide ello en términos de la división entre el trabajo mental y manual? La pedagogía invisible, ¿será la pedagogía adecuada para las características de la clientela de la ENFR?

Bock y Papagianis (1976) analizan este posible efecto a partir de lo que llaman tesis de desmotivación: los programas de educación extraescolar tienden a reducir las aspiraciones de modo que sean consistentes con expectativas empobrecidas. De acuerdo con esta tesis las características de la pedagogía invisible de algunos programas de educación extraescolar, tales como las reglas de secuencia, paso, criterios de evaluación, etc., pueden frustrar la motivación y frenar las aspiraciones. La falta de acreditación de muchos de los cursos, la inexistencia de criterios específicos de evaluación, la ambigüedad en ocasiones de lo que

debe ser tenido como aprendizaje, las condiciones precarias de los espacios donde se realiza el proceso educativo, son factores que contribuyen a bloquear la motivación y acogida posible que los programas pudiera despertar.

Aunque en muchas ocasiones se busca promover un contexto de aprendizaje diferente al de la educación formal (con el propósito de que tanto el proceso de enseñanza como la infraestructura donde éste se desarrolla no le resulte hostil al campesino), este tipo de pedagogías, donde las reglas se encuentran implícitas, irónicamente “incrementa los problemas de aprendizaje de aquellos para quienes se creó la nueva situación de aprendizaje, supuestamente basada en sus experiencias ...No sólo debe ser aprendido un contenido particular, sino también las reglas del juego” (Posner 1985:58).

Implicaciones de la autoridad. A pesar de que la autoridad que el maestro representa no se haga visible (la mayoría de las veces, en lugar de profesores, cabe hablar más bien de promotores –muchas veces gente de la comunidad– quienes están a cargo de los cursos), es lo suficientemente marcada debido a la imagen del poder del Estado que le subyace. El maestro (el promotor) personifica a una institución de Estado –pertenezca o no a una de ellas– y en sus interacciones y palabras les subyace el código del Estado, significados que tienen una estrecha relación con lo que el Estado significa para la gente. El maestro se constituye muchas de las veces en el eslabón esperado que permite la vinculación con la sociedad, el acceso a códigos dominantes (como recursos simbólicos) y canal para la obtención de bienes materiales. Así, existe un amplio rango de significados culturales que forman parte de aquellos que se encuentran insertos en el proceso de la transmisión educativa y que ejercerán un efecto profundo en lo que se está transmitiendo.

Detrás del maestro encontramos entonces a una institución y estructura real y objetiva con un poder capaz de controlar vidas y percepciones. El instructor o maestro representa el vínculo con el Estado, la presencia del Estado entre los campesinos: la omnipotencia de las instituciones de Estado de la sociedad. El instructor puede constituirse en un medio de control social y canal para

la transmisión de valores hegemónicos (algunas veces expresados en ideas, otras veces en prácticas) y en una llave que facilita el acceso, sea a programas de bienestar social (tiendas de la comunidad, clínicas de salud, servicios urbanos, etc) o de índole productivo (insumos productivos, mecanización, créditos diversos, etcétera).

La capacidad que tiene el Estado en términos de recursos (los recursos económicos y políticos que los campesinos saben que el Estado posee), en el marco de un contexto económicamente desfavorable, actúa como una importante fuerza que atrae la atención dado que la hegemonía no es solamente dominación ideológica sino también el mantenimiento del consenso espontáneo a través de granjear concesiones económicas y de la organización política” (Sharp 1980:104).

Implicaciones del entorno. Si la hegemonía no se encuentra solamente por ideas, “sino también en las rutinas y rituales cotidianos del entorno social del salón de clase y en su sistema respectivo de castigo y recompensa” (Giroux 1980:74), pensamos que la ENF (Mediante los encuentros sociales y contactos que rodean al proceso educativo –como factores estructurales fuera del entorno inmediato del salón de clase– y la propia dinámica del curso y la imagen que hay detrás del maestro –como aspectos subyacentes del proceso educativo–), constituye un elemento importante para la transmisión de valores hegemónicos.

Los eventos que giran en torno al proceso educativo y la serie de contactos personales que se presentan en forma paralela son muy importantes, dado que en ellos hay mucho que permite explicar funciones de control social y transmisión de ideologías: las pláticas e interacciones –antes y después del curso– entre el instructor y los campesinos, referidas al manejo y solución de conflictos, difusión de programas oficiales, requisitos para el acceso a bienes y servicios, etc., encierran amplias posibilidades de reforzar valores ideológicos e incrementar la dependencia de los campesinos hacia el Estado.

La realidad cotidiana de los campesinos, más específicamente el caso de los ejidatarios– donde las relaciones de producción constituyen una buena parte de ella–, tiene un vínculo con la

noción de hegemonía en el sentido de que su realidad solamente puede ser comprendida si tomamos en consideración que se encuentra permeada por el nexo Estado-campesinos. Este lazo se manifiesta desde el ámbito de lo agrario,²¹ en la relación obligada entre ejidatario y Estado, hasta en el acceso a satisfactores que van de insumos productivos a servicios públicos tales como agua, caminos, clínicas, etc. Es la idea del Estado como una fuerza, como un poder siempre presente en la sociedad, lo que explica que ocurre dentro del curso está siempre referido a una base material muy específica: las relaciones de trabajo de los campesinos, la estructura económica y social que caracteriza el contexto donde ellos viven y su nexo con el Estado, permean su apreciación de la realidad y sus formas de adquisición del conocimiento. Por ello, justamente, Apple (citado por Whitty 1985:23), señala que: “la concepción e interacción individual está constreñida por la realidad material”.

En este sentido que Bernstein (1981:340) establece que hay principios clasificatorios dentro de cada cultura “generados por la forma específica de la división social del trabajo, producidas y reproducidas por la distribución del poder, que regulan las relaciones entre sus categorías (agentes), quienes establecen sus principios clasificatorios distintivos”. Esta modalidad dentro de la cultura –una representación ideológica– tiene su fuente “en una distribución específica de poder que crea, conserva, reproduce y legitima una sintaxis específica de generación de significado” (*ibidem*).

Es en este punto donde pensamos que el uso que da Bernstein a los códigos podría ayudar a explicar cómo se transmite el poder y la ideología de las instituciones mexicanas; explicar cómo las rutinas cotidianas de la gente, su relación con las prácticas y entornos económicos y sociales, tienen mucho resultado del proceso educativo. Muchas instituciones tiene contacto con campesinos en aspectos relacionados con la ENF y vía los instructores,

²¹La forma de propiedad ejidal constituye para el Estado un pilar fundamental sobre el que cimienta su proyecto hegemónico. Ya Gordillo (1979:17-18) comenta que la idea de que el patrimonio familiar ha sido proporcionado por el gobierno es la base de la supeditación ideológica y política del campesinado frente al gobierno.

contienen un alto significado muy relacionado con las vidas de los campesinos y con sus problemas y condiciones de existencia socioeconómicas. ¿Qué tanto puede un código capturar esta complejidad? ¿Qué tanto, pues, reflejan los códigos educativos esta madeja de intereses y significados tan fuertemente atados a la base material y tan vinculados con las necesidades del Estado?

La educación no formal y la esfera de la producción

De acuerdo con Bernstein, existe una alta correspondencia entre la educación y la esfera de la producción (por lo tanto una clasificación débil entre ambas esferas), sin embargo, creemos que presenta características diferentes en el caso de la ENF. Si se analiza la generalidad de los programas educativos no formales en América Latina se podría constatar que pretenden un grado significativo de correspondencia entre estos dos campos y de hecho parece haberlo. El presupuesto general parte de que la función manifiesta de los programas educativos no formales es de carácter económico, sobre todo en situaciones de crisis económica cuando se ejerce presión sobre el sistema educativo con el fin de lograr una mayor correspondencia.

Sin duda mucho se ha escrito sobre el papel que juega la ENF dentro de los programas de desarrollo económico. Se podría decir que estaría cumpliendo así con una de las condiciones que comenta La Belle (1975): ligar la educación no formal con el mercado de trabajo. Desafortunadamente no hay muchas evidencias que apoyen esta pretendida contribución de la ENF al desarrollo social y económico²² ni que exista una articulación o correspondencia con los mercados de trabajo –factor imprescindible del éxito de los programas de ENF–.

Una de las funciones de la educación es la reproducción de la fuerza de trabajo (es decir, de habilidades), por lo que los códigos

²²La Belle (1986:265), cuando se refiere a la posibilidad que tiene la ENF de mejorar la calidad de vida, señala en la última frase de su libro que: "dada la complejidad de la experiencia humana y la evidencia con que se cuenta a la fecha, el poder que tiene la ENF para lograr tales beneficios sociales, continúa como artículo de fe".

deben capturar también esta función económica manifiesta asignada a la ENF como respuesta a las contradicciones que se presentan en el nivel estructural y como resultado de las necesidades del proceso de acumulación. Es importante analizar *cómo precisamente lo que los programas de ENF quieren alcanzar termina constituyéndose en su fracaso general, y, en otro sentido, cómo algunos otros significados son transmitidos aún cuando no hayan sido siquiera especificados en las funciones o en el contenido.* De cualquier modo es importante analizar como opera el mensaje económico-productivo y por qué la ENF termina cumpliendo funciones más bien políticas que económicas o desarrollistas.

La explicación pudiera ir por el lado de la forma que asume la implantación de los programas educativos,²³ o ya bien sobre la base de que esta correspondencia es realmente aparente. En este último caso, pensamos que la apariencia puede actuar como un mecanismo importante de control social y legitimación, dado que la pretendida vinculación proyecta una imagen favorable y legítima esta modalidad educativa en cuanto a sus propósitos.

La apariencia de apertura (las posibilidades del mercado de trabajo) actúa como un elemento en la legitimación del *statu quo*. La ENF, como instrumento, puede implicar una movilidad social ascendente y actuar entre los campesinos como la posible alternativa para la resolución de sus necesidades económicas y sociales primarias. Esta ilusión es importante dado que refleja la idea de un Estado que continúa apoyando a los campesinos, que fortalece la alianza estado-campesinos tal y como se encuentra expresada en el discurso del Estado. Da a los campesinos, a su vez, la posibilidad de mejorar sus condiciones económicas y sociales, aunque este sentimiento se pueda trocar posteriormente en un sentimiento de frustración.

Desde otra perspectiva, si la base para el mensaje ideológico está dada por la relación indirecta de la educación con la esfera de la producción, la ENF puede constituir una medida de la expresión de la autonomía relativa de la educación. Ello nos

²³Torres (1983) ha dado importancia al estudio de la ENF desde la óptica del proceso de formación de políticas públicas. Ver a su vez Latapí (1987).

llevaría a preguntarnos sobre los cursos de entrenamiento y sobre el grado de clasificación entre los cursos de carpintería o tejido y su relación con el lugar de trabajo y posibilidades en el mercado laboral, Nos lleva a cuestionar a su vez la función real que están cumpliendo este tipo de cursos y si los resultados que con ellos se obtienen –particularmente en tiempos de crisis de legitimación del Estado– no se explicarán más bien en términos de manejo del tiempo libre, de satisfactores o paliativos temporales y de control social. O, ya bien, como apunta Schmelkes (1984:191), “genera las condiciones para reproducir, en el campo mismo, [...] reserva de mano de obra lo suficientemente capacitada para el desarrollo de labores que la economía capitalista eventualmente necesitará”. ¿Es tan fuerte la clasificación entre la esfera de la educación y la producción que convierta a los programas de ENFR en inadecuados a las necesidades del mercado de trabajo? ¿Qué significa ello en términos de carga ideológica? ¿Qué implica el código en esta situación?

La ENF puede dar la impresión de una mayor igualdad de oportunidades, especialmente si se trata de cursos técnico-vocacionales y de apoyo a la unidad económica familiar, de ello desprende la necesidad de investigar el papel que la ENFR está cumpliendo dentro del sector educativo y su real vinculación en términos productivos. El vocacionalismo, como señala Bernstein (1988:88-9), “parece ofrecer a la clase trabajadora una legitimación de sus propios intereses pedagógicos en un currículum basado en lo manual, y al hacer esto parece incluirlos como sujetos pedagógicos significativos, pero al mismo tiempo cierra sus posibilidades personales y ocupacionales”. Es necesario, pues, investigar –además de la efectividad– el significado y funcionalidad que tienen cursos llamados de desarrollo comunitario y de capacitación técnica y el papel que terminan cumpliendo en la esfera de lo macrosocial.

Se desprende de los párrafos anteriores la necesidad de analizar el nivel de clasificación a lo largo de un período histórico, con el propósito de considerar la diferente importancia que se asigna a los contenidos y el grado de clasificación entre la educación y la producción en su relación con las circunstancias económicas y

políticas de cada período. De ahí resultaría la importancia que se otorga a la educación no formal en coyunturas diferentes y su relación con el tipo de currículum; cómo todo ello se relaciona con las contradicciones en los niveles estructurales (i.e. el nuevo énfasis en los programas de ENFR a partir de los setentas dentro del contexto de una nueva política hacia el sector debido a la crisis agrícola; la racionalización de los contenidos dentro del currículum de algunos programas de instituciones, tales como la SEP-DGETA; el énfasis dado a los programas relacionados con el bienestar social; la nueva importancia a cursos técnico-vocacionales).²⁴

Por último la currícula de algunos programas educativos no formales en el medio rural (cursos técnicos, tales como: carpintería, plomería, radiotécnico, etc) parecieran dar respuesta a la necesidad de llenar los espacios inferiores del mercado de trabajo y de esta forma contribuir a la estratificación de la sociedad. Por las características de la clientela de este tipo de programas, recluta fundamentalmente de los estratos inferiores del mercado de trabajo, y por las posibilidades limitadas de movilidad social que ofrecen su currícula y sus credenciales, la ENF cumple un papel fundamental en la estratificación del conocimiento y la sociedad. La aportación de la ENF a la función global de la educación en la reproducción de las relaciones de producción -vía la revalorización del carácter mercantil de la fuerza de trabajo- es altamente significativa, de ahí que sería interesante analizar cómo está operando el código en esta dirección.

Consideraciones finales

En nuestra reflexión hemos partido de una pregunta inicial que, si bien vaga en sus términos, nos ha servido como guía: ¿qué subyace a la ENF que nos pueda ayudar a explicar su función macro social? Sabemos ahora que en el contexto de la ENF existe un código subyacente que encierra relaciones de poder y princi-

²⁴Un análisis de la dinámica de los programas de ENFR en el Estado de México durante el período 1970-1986 se puede encontrar en Pieck y Aguado (1988).

pios de control social que se transmiten vía las características de la pedagogía y el currículum y que ayudan a ver un poco más de la naturaleza y funciones sociales de la ENFR.

Seguramente se podría realizar otra serie de reflexiones en torno a la posible explicación de los conceptos de Bernstein al análisis de la ENF; este ha sido nuestro primer acercamiento a esta posibilidad que consideramos altamente promisorio. Estamos muy conscientes de que este esfuerzo ha tocado tan sólo la superficie de un proceso social cuyo desarrollo es infinitamente más complejo y profundo: *la transmisión de valores ideológicos-hegemónicos a través de la forma y el contenido-del código- de las transmisiones educativas del proceso educativo no formal*. Ciertamente, estamos convencidos de que el potencial clarificador e iluminador de la teoría de códigos de Bernstein es enorme. Pensamos contribuye a ver la ENF desde una perspectiva diferente con base en un nuevo marco de interpretación. Cumple además un gran papel, que para nosotros es la fuente de su valor: el de desentrañar y desmitificar.

Sin duda, y ello es un resultado de este esfuerzo, se evidencia la necesidad de realizar un análisis detallado de cada programa particular en su contexto específico. Los programas de ENF son muy variados, con características muy diversas cada uno de ellos y con poblaciones objetivo cada día más heterogéneas. Pensamos que la utilidad que puedan tener a veces las generaciones se reduce cuando el objeto de estudio muestra características tan contrastantes como el fenómeno de la ENF.

Señalo en la parte introductoria que este ejercicio podría ser motivo de hipótesis y futuras líneas de investigación; consideramos que da pie, a su vez, para el mejor desarrollo de programas, con base en el análisis del currículum y la pedagogía, como elementos que nos hablan de las posibilidades y limitaciones de esta forma de educación y que ayudan a explicar su posible éxito o fracaso. Creemos que éstas son algunas de las posibilidades donde reside la utilidad de observar a la ENF bajo esta nueva luz.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

APPLE, M. & Wexler Ph., 1978

"Cultural capital and educational transmissions: an essay on Basil Bernstein, Class, codes and control: vol.III - Towards a theory of educational transmissions". *Educational Theory*, vol. 29-1.

APPLE, M. & Weis L., 1983

"Ideology and practice in schooling: a political and conceptual introduction", en Michael Apple and Lois Weis (eds.). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia, Temple University Press.

ATKINSON, P., 1985

Language, structure and reproduction. An introduction to the sociology of Basil Bernstein. London: Methuen.

BERNARD, D. & Papagianis, G., 1983

"Educational diversification in less industrialized countries: a sociolinguistic approach in the study of nonformal education", en John C. Bock and George J. Papagianis (eds). *Nonformal education and national development*. New York: Praeger.

BERNSTEIN, B., 1977

Class, codes and control vol. III. (Towards a theory of educational transmissions). London, Routledge & Kegan Paul.

———, 1981

Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: a model. London: University of London.

———, 1988

Poder, educación y conciencia (sociología de la transmisión cultural). Chile: CIDE.

———, 1987a

"Social class, codes and communication", en U. Ammon, N. Dittmar y K. J. Mattheier (eds.), *Soziolinguistics/sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society*. First volume: Vi. Social problems, theoretical approaches and research results. Berlín-New York: Walter de Gruyter.

———, 1987b

Restricted and elaborated codes: an overview 1956-1985. Mimeo. London: University of London.

BOCK, J.C., 1976

"The institutionalization of nonformal education". *Comparative Educational Review* 20:346-367.

COOMBS, Ph. y Ahmed, M., 1975

La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal. Madrid: Tecnos.

COX D., Cristián, 1984

Continuity, conflict and change in Chile: a study of the pedagogic projects of the christian democrats and the Popular Unity Governments. London: University of London.

EGGLESTON, J., 1977

The sociology of the curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.

- GIROUX, H., 1983
Theory and resistance in education/A pedagogy for the opposition. U.S.A.: Heinemann Educational Books.
- GORDER, Karen L., 1980
 "Understanding school knowledge: a critical appraisal of Basil Bernstein and Pierre Bourdieu". *Educational Theory*, no. 4, vol. 30.
- JARVIS, P., 1985
The sociology of adult and continuing education. London, Croom Helm.
- KARABEL J. and Halsey, A. H. (eds), 1977
Power and ideology in education. USA: Oxford University Press.
- LA BELLE, Th. & and Verhine R., 1975
 "Education, social change and social stratification". USA: UCLA.
- , 1981
 "Nonformal education and occupational stratification: implications for Latin America", en R. Dale et al (eds.). *Schooling and the national interest*. England: The Falmer Press/The Open University Press.
- LA BELLE, Th., 1984
Educación no formal y cambio social en América Latina. México: Nueva Imagen.
- LA BELLE, Th., 1986
Nonformal education in Latin America and the Caribbean, Stability, reform, or revolution. USA: Praeger.
- LATAPI, P., 1982
Política educativa y valores nacionales. México: Nueva Imagen.
- , 1987
 "Una aproximación teórica para el análisis de las políticas de educación de adultos". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Nos. 1 y 2: 11-46, vol. 10.
- MARTINEZ, J.S. "La educación no formal en proyectos rurales sociales y económicos en México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 4:83-92, vol. XI.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C., 1982
 "Efectos económicos de la educación de adultos", en *Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos.
- PIECK G., E. y Aguado, E.
La educación no formal rural en el Estado de México (1980-1986). La actividad desplegada por las instituciones de Estado: un estudio empírico. México: El Colegio Mexiquense.
- POSNER, Ch. M., 1985
 "The new latin-american pedagogy and the decentralization of knowledge; selection and control", en Jon Lauglo and Martin McLean (eds.), *The control of education*. London: Heinemann Educational.
- , 1988
Mimeo. London: University of London.
- ROBINSON, Ph., 1981
Perspectives on the sociology of education. An introduction. England, Routledge & Kegan Paul.

- SHARP, R., 1980
Knowledge, ideology and the politics of schooling. London: Routledge & Kegan Paul.
- SCHMELKES, S., 1984
"Un enfoque de la investigación empírica sobre la relación entre educación, productividad e ingreso para el caso de México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, nos. 1 y 2, vol. XIV.
- SHOWSTACK, S.A., 1980
Gramsci's politics. Great Britain: Croom Helm.
- TORRES, C.A., 1983
Public policy formation and the mexican corporatist state: a study of adult education policy and planning in México (1970-1982). Mimeo (Doctoral dissertation). USA: Stanford University.
- YOUNG, M., 1988
Curriculum and democracy (lessons from a critique of the 'new sociology of education'). Occasional Paper no. 5. London: Institute of Education.

CONOCIMIENTO ORTOGRÁFICO

Y PROCESAMIENTO DE TEXTOS

JORGE VACA U.

En este artículo exponemos un grupo de datos que puede situarse globalmente junto con lo que se denomina “análisis de desaciertos” de lectura. El conjunto global de errores que analizamos tiene las siguientes características: -son producidos por lectores que podríamos denominar “principiantes” o “poco eficientes” y, - todos están relacionados de alguna manera con la falta de procesamiento de elementos ortográficos del texto leído.

Si hemos elegido precisamente este tipo de errores es porque creemos que, siendo los microsistemas ortográficos un complemento importante de nuestro sistema alfabético de escritura, conocer qué representan los elementos ortográficos es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que se dé lo que se denomina “lectura fluida”.

Nos hemos interesado en el estudio de la lectura inicial porque creemos que no existe, o al menos desconocemos, una explicación satisfactoria del progreso o evolución del procesamiento de textos en el niño, a partir de que él llega a comprender que el sistema gráfico es, en su base, alfabético.

Por “elemento ortográfico” entendemos, en una definición amplia y negativa, todo aquel elemento gráfico de un texto cuya escritura no esté regulada por el principio alfabético, tomado en sentido estricto. En este artículo sólo analizaremos algunos errores relacionados con la falta de procesamiento de los espacios entre palabras y de ciertos núcleos de puntuación (es decir, el

conjunto de uno o más signos de puntuación consecutivos). Ambos aspectos ortográficos cumplen, a nuestro parecer, la función de delimitación de unidades significativas, sean estas palabras, cláusulas u oraciones.

Exponemos enseguida el análisis de algunos errores para entrar en materia.

Antonio tenía 8 años 8 meses en el momento de nuestra primera entrevista. Asistía a un Curso Comunitario del CONAFE, en una pequeña comunidad rural, La Aurora, situada aproximadamente a una hora y media de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Asistía al primer año de primaria (primer nivel del CONAFE) y era ya capaz de escribir alfabéticamente algunas palabras y oraciones y de leer sin aparente dificultad (más allá de la de silabear por momentos) los siguientes textos acompañados por imágenes: las palabras “nido”, “monedas”, “corral” y las oraciones “el conejo come lechuga”, “el atole está malo” y “los plátanos están maduros”. Sin embargo, Antonio tiene ciertas dificultades de interés en los siguientes textos:

Ejemplo 1

Niño: Antonio	Comunidad: La Aurora	Primer grado
Texto: <i>El elote es sabroso</i> (con imagen)		
		el-e-lo-te-es-es-se-es-se....(¡ah no!)
		es-sa ... <i>é</i> sa ... es ...
¿Hasta ahí qué dice? (ocultando la palabra <i>sabroso</i>)		el-elo-te-es
Ajá. ¿Y aquí <i>-sabroso-</i> ?		sa ... sa-bro-so
¿Todo junto?		El elote es sabroso.

Llama la atención la agrupación de las letras, o fonemas, de la palabra “es” con las dos primeras letras, o fonemas, de la palabra “sabroso”; de dicha agrupación le resulta a Antonio la palabra “esa”, claramente pronunciada por él. Una dificultad similar tiene en otros textos:

Ejemplo 2

Niño: Antonio Comunidad: La Aurora Primer grado

Texto: *El mango está maduro* (con imagen).

el-man-go-es-tá-ma ... estama... el
mango-está-maduro.

También aquí vemos cómo Antonio amalgama los fonemas de una palabra con los de la siguiente, creando así la pseudo-palabra "estama".

Para que se observe que Antonio no sólo aborda el texto mediante el descifrado sino que también "anticipa",¹ presentamos la siguiente lectura:

Ejemplo 3

Niño: Antonio Comunidad: La Aurora Primer grado

Texto: *El pobre sapo pisó un clavo* (sin imagen).

A ver. Revísalo bien.
¿Seguro?

el-pa-dre-se-po-pi-só-un-cla- ... un clavo
... el padre se ensartó un clavo
el-pa-dre-se- ... sen-sar-tó-un-cla-vo
el-po-bre (en voz muy baja) ... el pobre
sa-po-pi ... el pobre sapo pi-só-un ... el
pobre sapo pisó un clavo.

Sin embargo, lo que es más pertinente para las demostraciones que queremos hacer, es la siguiente lectura realizada por Antonio:

¹ O realiza procesos inferenciales para la determinación de los elementos léxicos del texto, según nuestra propia concepción y terminología (vease: Vaca, J., "Sobre el proceso y el aprendizaje de la lectura: un punto de vista psicolingüístico", *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 13 CIE/IIH, Universidad Veracruzana, 1986.

Ejemplo 4

Niño: Antonio	Comunidad: La Aurora	Primer grado
Texto: <i>Elena corta las flores</i> (sin imagen)		
		el-e-na-ni... el-enano...
Ajá.		... (largo silencio)
¿Está difícil?		Sí
¿Qué dice al principio?		El
¿Y luego?		el-e
El-e		...
Deja esa parte -Elena-.		corta-las-flores
El todo ésto - <i>corta las flores</i> -		
¿qué dice?		cortó... corta-las-flores
Ahora: ¿qué dirá acá? -Elena-		El ená
¿Y que es eso?		Quiere dar a entender "el enano"
¿Y dirá el enano corta las flores?		Sí.

Inmediatamente después, escribo convencionalmente y frente a Antonio las oraciones "El enano corta las flores" y "Elena no corta las flores". El afirma que en ambas escrituras dice "el enano corta las flores" a pesar de que se percata de que no son iguales las escrituras porque, nos dice, "están separados".

Por último se le pide a él mismo que escriba esas dos oraciones (con la escritura del entrevistador a la vista) y las escribe, ambas, sin separación alguna entre palabras.

Al pedirle a Antonio que leyera nuevamente la tarjeta, nos dice: "el-ená-corta las flores" y concluye: "ene y la o... le faltó la 'no'".

Los errores de lectura que hemos enfatizado muestran que para leer convencionalmente un texto, es muy importante la información proporcionada por el espacio en blanco, que puede ser conceptualizado como un signo demarcativo que indica los límites entre unidades significativas, en este caso, entre palabras.

Nos parece evidente que en diversas ocasiones Antonio es incapaz de interpretar o procesar el espacio en blanco entre palabras, de lo cual resulta:

- la formación de una palabra con grafías o fonemas pertenecientes a dos palabras ("esa" en el texto *es sabroso*)
- la formación de una pseudo-palabra con grafías o fonemas de dos palabras diferentes ("esta-ma" en *está maduro*)

- la formación de una palabra y de un fragmento de palabra a partir de una sola palabra (“el ená” en el texto *Elena*).

El desconocimiento por parte de Antonio del valor del espacio en blanco entre palabras escritas no es todo lo que permite explicar satisfactoriamente la producción del último error de lectura analizado. Otro elemento importante está involucrado. Se trata de la tendencia que hemos constatado en los lectores principiantes de agrupar las letras por pares, para intentar pronunciar sílabas de la palabra que procesan. Efectivamente, es frecuente que los niños agrupen por pares las letras de una palabra aún y cuando debieran agrupar ó 3 ó 1 para pronunciar una sílaba de la palabra escrita. Por ejemplo, al leer la palabra “pasta” algunos lectores principiantes leen “pa-s-to” o bien “pa...pa...pas-to”. Esta tendencia a agrupar las letras por pares es comprensible si se considera que no existe alguna regla para saber cuántas letras hay que agrupar para pronunciar, sílabas, precisamente, de las palabras escritas, y no cualesquiera sílabas españolas (“pa” es una sílaba de muchas palabras del español, pero no es una sílaba de la palabra “pasta”, sino sólo una parte de su primera sílaba). Mostraremos a continuación que este problema está también implicado en el error cometido por Antonio.

En nuestra segunda entrevista, realizada 2 meses después que la primera, se le presenta, entre otros textos, la tarjeta que dice “Elena corta las flores”; Antonio insiste en que dice “el ená corta las flores” y en que faltó ponerle ‘no’ para que dijera “el enano”. Después, el diálogo es como sigue:

¿pero no puede decir “Elena”?
A ver. ¿Puede decir “Elena o no?”

Sí
Si... aquí no'mas quitandole la e, dice “e”...
na'mas poniendole acá la e dice “e-le-na” (con
separación silábica convencional muy clara)
(entonces Antonio dice muy sorprendido):
¡aquí ya salió, ire!: e-le-na.

¿Poniendo la e en donde?. A ver,
escríbelo.

Es notoria la sorpresa que Antonio se lleva cuando al agrupar las letras en forma diferente de como las había agrupado en la interpretación “El ená”, silabea la palabra “Elena” en forma convencional, siendo hasta entonces que Antonio admite que dice “Elena” y no “El ená”.

Nos parece que, en resumen, el error de lectura cometido por Antonio tiene su origen en:

- 1) La agrupación de las dos primeras letras del texto y su interpretación en cuanto artículo.
- 2) Si es posible dicha interpretación, es porque Antonio no considera que el artículo "el" sea una unidad que se escriba aislada entre blancos (de hecho él escribe las oraciones sin segmentación alguna).
- 3) Una vez realizada la interpretación 'artículo', Antonio requiere de la aparición de un sustantivo y, dada la secuencia gráfica E-N-A, infiere que dice, y después que debe decir "enano".
- 4) El proceso mediante el cual Antonio logra corregir su error y por lo tanto admitir que en el texto está escrito el nombre "Elena", está vinculado a la silabización que elimina la posibilidad de la interpretación 'artículo', por un lado, y que facilite la identificación de la palabra que está escrita, por el otro.

Podría pensarse que la respuesta de Antonio es idiosincrática y que sólo él (o muy pocos niños) tienen esa dificultad. Presentamos a continuación algunos datos que muestran que ese no es el caso.

José, quien es un lector principiante que asiste apenas a la preprimaria en una escuela privada, puede leer, como Antonio, textos cortos de una palabra o una oración, estando o no acompañados por una imagen. Sin embargo, cuando ha de leer el texto *Elena corta las flores* sucede lo siguiente:

Ejemplo 5

Niño: Antonio	Comunidad: La Aurora	Primer grado
Texto: <i>Elena corta las flores</i> (sin imagen)		
		el-e-na-ni... el-enáno... (silencio)
¿Qué pasó?		... el ená
¿Qué es eso?		¿El ená?
Ajá		No sé.
Lee lo demás		cor-ta-las-frutas
Aquí dice "corta las frutas".		
¿Y aquí en este pedacito		
-Elena-?		El-ená... (largo silencio)... El ená
		corta las flores
¿Y quién será "ená" o qué es?		...
¿No sabes?		...

Por otro lado, Jacky, asistente al primero de primaria de esa misma escuela privada, cuando tiene que leer esa tarjeta pregunta

espontáneamente señalando el fragmento *Elena*, lo siguiente: “¿va separado o junta?”

De la misma manera, Linda, quien asiste al segundo grado en la misma escuela, pregunta: “ésta –señalando el fragmento *Elena*– ¿Es una palabra entera?”.

Los datos anteriores muestran la realidad del problema que planteamos: interpretar los espacios entre palabras, o la ausencia de espacio, es necesario para poder saber cuáles segmentos del texto, cuáles conjuntos de letras, constituyen una unidad significativa.

Mientras el niño desconozca que el espacio en blanco es un signo demarcativo, por un lado, y desconozca cuáles son las unidades que se aíslan, por el otro, se verá en dificultades para determinar cuáles elementos léxicos están escritos en el texto; más aún, se verá en dificultades para saber cuándo determinado fragmento de texto es una unidad significativa y cuándo ha de ser interpretado como *una parte* de una unidad significativa. De ahí el gran valor del espacio en blanco en cuanto signo demarcativo y el valor de la ausencia de espacio en cuanto a signo demarcativo negativo, que tiene el valor de indicar una ausencia de límite de una unidad significativa, lo que hace imposible interpretar, en el ejemplo considerado, el fragmento *El* como un artículo, imponiendo la interpretación ‘parte de una unidad significativa’.

Los anteriores errores de lectura podrían situarse, para tomar la distinción entre competencia y desempeño, en el nivel de la competencia,² desde que es posible pensar que estos niños no tienen un conocimiento completo de la forma convencional de segmentación de una oración (siendo particularmente claro en Antonio) y, por lo tanto, no tiene un conocimiento completo del valor y del uso del espacio en blanco (ni de su ausencia).

Hemos constatado que lectores mucho más avanzados que los anteriores, cometen errores análogos de lectura. Estos niños, al

² La competencia es tomada como refiriendo al lenguaje en el sentido de lo que constituye la habilidad para hablar un lenguaje. El desempeño, por otro lado, refiere a las manifestaciones actuales hechas por usuarios del lenguaje, siendo lo importante que no hay siempre una exacta correspondencia entre las manifestaciones del hablante y las reglas lingüísticas del lenguaje”. En Greene, J., *Psycholinguistics*, Penguin Books, Harmondsworth, England, 1972.

leer un texto que contenía una frase similar a “El elefante domesticado es capaz de hacer trabajos muy pesados” cometieron los siguientes errores:

Ejemplo 6

Niños: Claudia (9;4 / 4*) Marcos (13;7 / 5* / +) ³ Oscar (13;0 / 5* / +) José (12;7 / 5* / +) Haidee (11;4 / 5*)	Escuela: primaria pública	Diversos grados.
<p>Texto: <i>[El elefante] domesticado es una gran ayuda para el hombre, es capaz de hacer trabajos muy pesados...</i></p>		
Claudia y Marcos	[[El elefante] domesticado es una gran ayuda para el hombre escápa de hacer trabajos muy pesados.
Oscar, José y Haidee	[[El elefante] domesticado es una gran ayuda para el hombre escápas ... es capaz de hacer trabajos muy pesados.

Parece que estos errores, al contrario de los anteriores expuestos, podrían situarse en el nivel del desempeño, si bien son errores aparentemente idénticos.

Para explicar estos errores no es necesario postular el desconocimiento del valor del espacio en blanco por parte de los niños, sino que basta con afirmar que se trata de un error léxico, producto de inferir que está escrito el verbo ‘escapar’ en alguna de sus formas, inferencia que se realiza a partir de la consideración de la información fonográfica y/o sintáctica (entre otras), y de la no consideración (subordinación) de la información proporcionada por el blanco entre las palabras. Es posible pensar que esta “subordinación” de la información proporcionada por el espacio en blanco a la información proporcionada por la sintaxis y/o la información fonográfica en juego, es momentánea, pues este es

³ El signo + indica que el niño asistía a un Centro Psicopedagógico de Educación Especial (SEP) en el momento de la entrevista.

un error que, en estos niños, se presentó esporádicamente sin la regularidad con la que se presenta en el caso de Antonio.

Parece, pues, que estos errores, al contrario de los que fueron expuestos en primer lugar, podrían situarse en el nivel del desempeño, si bien son errores aparentemente idénticos.

Para poder saber cuándo un error se sitúa en el nivel de la competencia y cuándo en el nivel del desempeño, es necesario contar con datos precisos sobre el nivel de conocimientos (o de competencia) que el niño tiene acerca del aspecto gráfico involucrado en el error.

Distinguir cuándo un error es un error de desempeño y cuándo se sitúa en el nivel de la competencia, es importante, porque entonces el proceso que produce el error es diferente, y por lo tanto, en la lógica del "análisis de desaciertos", es diferente el proceso de lectura entre los sujetos que los produjeron. Si el razonamiento anterior es correcto, entonces es falsa la siguiente afirmación de K. Goodman: "no hay un modo diferente en que los malos lectores obtienen sentido del texto, cuando se les compara con los buenos lectores. La diferencia reside en lo bien que cada lector utiliza este único proceso."⁴

Mientras el niño desconozca que el espacio en blanco es un signo no demarcativo, por un lado, y desconozca cuáles son las unidades que se aíslan, por el otro, se verá en dificultades para determinar cuáles son los elementos léxicos que están escritos en el texto, es decir, se verá en dificultades para saber cuándo determinado fragmento del texto es una unidad significativa y cuándo ha de ser interpretado como *una parte* de una unidad significativa. Esta dificultad será superada por mecanismos diferentes por los niños que conocen y por los niños que desconocen el valor y el uso del espacio en blanco en cuanto signo demarcativo. Por lo tanto, los mecanismos o los procesos implicados en el procesamiento del texto, *son diferentes*.

Exponemos a continuación un segundo grupo de errores de lectura.

⁴ Goodman, K., "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En: Ferreriro, E., et. al. (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, S. XXI, México, 1982.

Los signos de puntuación como el punto, la coma, el punto y coma indican, representando o no una pausa, límites entre oraciones o cláusulas de diferente índole. Los signos de interrogación y admiración indican, además, que la oración que contienen ha de ser interpretada, y en su caso entonada, como una oración interrogativa y exclamativa, respectivamente.

Hemos hecho leer a algunos niños de escuela primaria pública un texto en el cuál se representa un supuesto diálogo entre un chico de Marte y uno terrestre. Elegimos este texto precisamente por la abundancia de signos de puntuación utilizados. El texto fue el siguiente:

Ejemplo 7

"El chico de Marte", presentado a los niños siempre en el original y con imágenes a la vista. (Libro de lectura Senda, número 5, Nutesa, Madrid, 1982).

El chico de Marte

Angela C. Ionescu

No creía que los marcianos fueran como tú -dijo el chico terrestre-. La verdad es que ni siquiera creía que hubiera marcianos.

- ¡Qué tontería! -contestó el chico de Marte-. ¿Cómo no vas a creer que hay marcianos? Siempre los ha habido.

- Yo no lo sabía.

- ¡Oh! -dijo el chico marciano haciendo una mueca-. ¡Qué ignorancia!

Dio un mordisco al melón que tenía en la mano (en Marte los melones son pequeños como peras y no tienen cáscara dura) y estuvo observando un rato al chico terrestre.

- ¿Cómo creías que eran los marcianos? -preguntó por fin.

- No sé: de otra manera. Creí que eran verdes.

- ¿Verdes? -preguntó el marciano con los ojos brillantes-. ¿Quieres que me ponga de color verde?

El terrestre dijo que sí. Entonces el chico marciano se puso de color verde. La cara, los brazos, los pies, todo él era verde. El chico terrestre le tocó un dedo y luego se lo miró. Pero no, su dedo no estaba verde. No era pintura.

- ¿Cómo lo has hecho? -preguntó.

- Es muy fácil ¿Quieres que me ponga color azul?

(... cambio de página)

Y antes de que el otro le contestara se puso de color azul. Y luego rojo, y luego amarillo.

Llamaremos núcleo puntuacional al conjunto de signos de puntuación (incluido el cambio de renglón y la sangría) que indican el límite entre una unidad sintáctica y otra. Expondremos a continuación una serie de errores de lectura determinados por la falta de procesamiento o de imposibilidad de interpretación de dichos núcleos puntuacionales:

- Las preguntas con "¿Cómo...?"

Algunos niños, como consecuencia de la falta de procesamiento del núcleo puntuacional, parecen coordinar sintácticamente la primera palabra de la oración interrogativa que comienza con "Cómo" con la oración previamente leída. Algunos ejemplos son los siguientes:

Ejemplo 8

Niños: Pegui (7;10 / 2*)
 Norma (10;0 / 4*)
 Vicente (11;9 / 6*)

Escuela: primaria pública

Diversos
 grados

Fragmentos del texto:

Al chico terrestre.

- *¿Cómo creías que eran los marcianos?...*

Lecturas:

(Pegui):... y estuvo observando -un rato- el... al chico *te-rrestre com... cómo ... cómo-quería... cómo creías que eran los marci ... marcianos.*

No era pintura

¿Cómo lo has hecho?...

(Pegui):... no - *era pintura como lo ... ¿cómo lo has - hecho?*

(Norma):... no *era pintura como los... cómo lo - has - hecho.*

(Vicente):... no *era... era pintura como lo has hecho*

En este caso, nos percatamos, de los modos de coordinación sintáctica a través de la entonación de la lectura.

- Las exclamaciones con "¡Qué...!"

Los ejemplos son los siguientes:

Ejemplo 9

Niños: Pegui (7;10 / 2*)	Escuela: primaria pública	Diversos grados
Norma(10;0 / 4*)		
Juan A. (9;10 / 4*)		

Fragmentos de texto:

La verdad

1 [es que ni siquiera creí que hubiera marcianos.
- ¡Qué tontería!...

2 [- ¡Oh! -dijo el chico marciano haciendo una mueca- ¡Qué ignorancia!

Lecturas:

1 [(Pegui): ... la verdad -es- que ni siquiera-creí que hubieran marcianos que ... que ton... que ton-tear... que ... que ton... que ton... que tonte... qué tontería...
(Juan A): ... la verdad - es que ni- siquiera - creía que hubiera mar... marciano que ... qué tontería...

2 [(Pegui): ... dijo el chico marciano -¡ah! ... haciendo una mm ... mmueca que - ig ... ignorab ... ig ... igno ... qué ignorancia...
(Juan A): ... dijo -el chico - mar - ciano - haciendo una ... una mueca que inora ... que ... igno - ran - cia ... qué ignorancia...
(Norma): ... dijo el chico marciano - ha ... haciendo ... haciendo - una - mueca... mueca que ig - nora...

La producción de estos errores no se explica sólo por la falta de procesamiento de los signos demarcativos, sino que otro factor está involucrado: el de la falta de procesamiento de la tilde en cuanto elemento gráfico que especifica que las palabras QUE y COMO son tónicas, y por lo tanto, tiene función interrogativa y “exclamativa”.

Si suponemos que estos niños no dominan por completo el microsistema de representación acentual, el problema al que se enfrentan es el de la polisemia: las secuencias gráficas son susceptibles de más de una interpretación. Creemos que ese problema, aunado a la imposibilidad de procesamiento de los signos demarcativos (por razones de competencia o de desempeño), lleva a los niños a suponer que dichos elementos léxicos han de ser sintácticamente coordinados con los anteriormente leídos, de lo cual resultan esos errores. De esa suposición es demostrativa la secuencia de errores cometida por Pegui, en los ejemplos.

En resumen, la producción de esos errores se explica por:

- la falta o imposibilidad de procesamientos de los núcleos puntuacionales en cuanto signos demarcativos y de los signos de interrogación y admiración en tanto elementos gráficos que indican la clase de oración escrita (declarativa, interrogativa, exclamativa, etc.)
- la falta de procesamiento o imposibilidad de interpretación de la tilde, que precisa el valor de las secuencias literales encontradas, y
- la necesidad de suponer que, en principio, todo elemento léxico coordina sintácticamente con los que le preceden.

Por otro lado, encontramos errores similares cuando el signo demarcativo es la coma o el punto y coma. Los ejemplos son los siguientes:

Ejemplo 10

Niños: Perla (? / 2°)	Escuela: primaria pública	Diversos
José Fco. (? / 6°)		grados
Pegui (7;10 / 2°)		
Román (19;0 / 6°)		
Juan A. (9;10 / 4°)		

Fragmento de texto:

- 1 [Pero no, su dedo no estaba verde. ...
- 2 [-No sé; de otra manera. Creí que ...

Lectura:

- [Perla: pero no pu... pero no ... pero no lo ... pero ... pero -no su - dedo no - esta-ba verde ...
- [José Fco.: pero no se... no sss ... no ss-u - dedo - no está verde ...
- [Pegui: pero - no - ... pero nó - su dedo no - estaba verde ...
- [Román: pero no - se ... pero no su - dedo no estaba verde ...
- [Juan A.: no sé de ... no sé de otra mané ... no sé de otra ... no sé - de otra manera - creía que - eran ve... verdes ...

Ahora presentamos algunos ejemplos similares relacionados con la falta de procesamiento o imposibilidad de interpretación del guión corto, que puede ser conceptualizado como un signo demarcativo negativo en la medida en la que indica la ausencia de un límite de palabra al final del renglón (y por lo tanto equivalente a la ausencia de espacio entre palabras).

Ejemplo 11

Niños: Ismael (? / 3^o) Escuela: primaria pública Grados
 Rosalba(9;0 / 4^o) diversos
 Anabel (10;11 / 6^o)
 Vicente (11;9 / 6^o)

Fragmentos de texto:

- 1 [- ¡Oh! -dijo el chico marciano haciendo una mueca-
- 2 [(en Marte los melones son pequeños como peras y no tienen cáscara dura)...
- 3 [- ¿Cómo creías que eran los marcianos? -preguntó por fin.

Lectura:

- 1 [Ismael:
 Rosalba: [... dijo el chico marciano - ha (-) sido (-) una
 Anabel: [mueca
 Vicente:
- 2 [Ismael: [... En marte-los-melones son -pequeños - como -
 peras - no - tienen - casi - cáscaras - dura...
- 3 [Ismael: [... cómo creías que - eran los - marcianos - nos
 - preguntó el ... fin ...

Por último, queremos presentar otros dos ejemplos que muestran muy claramente que ante el problema de la organización de los elementos léxicos, relacionado con la expectativa, muy natural en todo lector de encontrar léxico desconocido en un texto, surgen respuestas interesantes de los niños.

Ejemplo 12

Niño: Linda	Escuela: primaria privada	Segundo
¿Qué es eso?	no c/ɾ/e-i ... no créí que los - mar - ca - nos ... mercados fueron - como - tu-dijo ... ["todijo", dice] ... todijo.	
A ver. Léelo otra vez.	No sé. no c/ɾ/eí que los - mar - cianos fueran como - tu-dijo ... [¿qué es "dijo"?)	
A ver. ¿Qué es "dijo"?	No sé	
A ver. Sigue leyendo un poquito.	el - chi - co - tre - e ... triste le - mar ... ve ... veroe ... es - que - ni - si - quie - ra - cri ... créí que hubiera mar - cianos.	
A ver, Linda, ¿Qué dice?	Que un chico que era marciano no cre ... no ... que fuera como un "todijo" y que el chico de ... no, ya no me acuerdo	
¿Qué es eso de un "todijo"?	No sé.	
Yo lo voy a leer (lo hago)	¡Ya le entendí!	
¿Qué pasó aquí? -señalando las palabras <i>tú</i> y <i>dijo</i> en el texto-.	Que ésta es una oración (a la izquierda del guion) y ésta es otra (a la derecha)	

De los análisis anteriores extraemos las siguientes conclusiones:

1. El conocimiento de qué representan los elementos ortográficos es un conocimiento necesario para que se dé lo que se denomina "lectura fluida", ya que la imposibilidad de interpretación de dichos elementos del sistema gráfico, si bien puede ser compensada por otros aspectos que intervienen en el procesamiento del texto (conocimiento del lenguaje, etc.), suele implicar la re-interpretación o la reorganización de los elementos, o bien, si no es compensada, puede implicar serias desviaciones en cuanto al significado que se construye.

Ejemplo 13

Niño: Francisco (10 años) Escuela: Curso comunitario Segundo (La Aurora)

Texto: Las tortuguitas de mar nacen en la playa, icrac!, bajo la arena rompen el cascarón del huevo. (Fragmento del texto "las tortugas de mar" de la serie Educación Ambiental del CONAFE).

	las - tortugas ... las tortuguitas de mar nacen - en la - playa - cre ... cra-ba-jo ... cra-bajo - en - la - arena - rom - pen el - cas - carón de - huevo.
¿Qué dice hasta aquí?	Que las tortuguitas rompen el cascarón del huevo
¿En dónde?	¿Eh?
¿En dónde?	En el mar.
Leelo con cuidado para saber en donde rompen los huevos.	Las tor - tuguitas - de mar - nacen - en la - playa - cra ... bajo la arena - rompen - el - cascarón - de - huevo.
A ver. ¿Entonces?	Que ... rompen el cascarón de huevo a ... e ... en la arena.
¿En la arena?	Sí.
Muy bien. ¿Qué es ésto - señalando el fragmento <i>icrac!</i> -	Crá.
¿Qué es?	¿Que qué es?
¿Ésto - <i>crac</i> - va junto con ésto - <i>bajo</i> -?	... cra ... crabajo
¿Va junto?	Sí, va junto.
¿Y qué es "crabajo"?	"Crabajo" de la arena.

2. Estos datos tienden a demostrar que el proceso o la evolución de la lectura implica mucho más que una ejercitación o práctica. Nuevamente, la evolución del conocimiento de los elementos no alfabéticos del sistema gráfico puede estar en estrecha relación con la evolución de la lectura.

Hemos podido mostrar en una serie de investigaciones⁵, que el aprendizaje de ciertos micro-sistemas ortográficos (el del poligrafismo, el de la acentuación y el de la representación de la entonación) implica la solución de algunos problemas conceptuales y que dicho aprendizaje no se puede reducir al aprendizaje memorístico de un conjunto de reglas. Estos aprendizajes, como lo he mostrado a propósito del espacio en blanco entre palabras y de algunos signos de puntuación, influyen el progreso del procesamiento de textos en los niños.

3. Desde nuestro punto de vista, no existe un único proceso de lectura en lectores principiantes y experimentados. Creemos, que en la medida en la que logremos precisar las diferencias entre los mecanismos de procesamiento de textos entre los lectores principiantes y los experimentados nos acercaremos a una descripción o explicación de una parte importante del progreso o la evolución de la lectura. Los datos que hemos presentado son apenas una insinuación de qué tan diferentes pueden ser los mecanismos de procesamiento de un texto entre lectores principiantes y experimentados.

4. Si bien, las principales corrientes actuales de investigación en lectura parecen estar de acuerdo en que el descifrado, en palabras de Emilia Ferreiro, "no parece constituir la avenida principal que conduce al tipo de interpretación de textos que llamamos lectura correcta",⁶ hemos presentado hoy un dato muy claro de la necesidad que un niño tuvo (Antonio) de "pasar a través de lo sonoro" para reconstruir el texto leído, si bien ese pasaje fue muy especial: la forma de silabear la palabra "Elena". Con relación al debate de si la traducción del texto a "sonidos" (en un sentido amplio) es parte o no del proceso de evolución de la lectura, nos parece que aún hay mucho qué investigar.

5. Nos parece que es muy importante intentar establecer los vínculos entre los progresos que los niños tienen en su escritura

⁵ Vaca, J., "Las semejanzas entre el desarrollo prealfabético y el desarrollo postalfabético de la escritura del niño", *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 15, 1987.

⁶ Ferreiro, E., et. al., "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura" (fasc. 3), SEP/OEA, México, 1982.

y en su lectura, pues dichos vínculos podrían estar en la base de los progresos en lectura.

6. Hemos podido leer en ciertos textos sobre patología de la lectura, que algunos errores de los que hemos presentado (juntar los elementos de dos palabras diferentes) son típicos o aparecen sólo en niños "disléxicos". Espero que los análisis anteriores reivindicuen la inteligencia del niño, al revalorar la gran complejidad del objeto que intenta comprender y usar, así como sus originales y muchas veces acertadas soluciones.

Con relación al estudio de la patología de la lectura, estamos totalmente de acuerdo con una de las conclusiones a las que llegaron algunos estudiosos europeos del tema⁷: "En resumen se puede decir que estamos actualmente en un *impasse* (empantamiento): la noción de dislexia se disuelve en una multiplicidad de síntomas, de mecanismos psicológicos, de orígenes etiológicos, de enfoques reeducativos, en los que el análisis científico no reconoce ya realidad objetiva analizable.

⁷ CRESAS. *La dislexia en cuestión*. Pablo del Río, Madrid, 1977

CONSERVACIÓN DEL IDIOMA

EN UNA COMUNIDAD

ITALO-MEXICANA*

PATRIZIA ROMANI

1. EL OBJETO DE ESTUDIO

El pueblo de Francisco Javier Mina, mejor conocido como Chipilo, se localiza a 13 km. al suroeste de Puebla, sobre la carretera panamericana que va a Oaxaca; constituye una Presidencia Municipal Auxiliar y pertenece al municipio de San Gregorio Atzompa, distrito de Cholula.

La comunidad es relativamente homogénea en cuanto a distribución ocupacional, nivel de instrucción y composición étnica. El 93% de la población activa se dedica a la agro-ganadería y obtiene, gracias a la penetración de la tecnología moderna una considerable producción de carne, leche y derivados que hace de Chipilo uno de los principales abastecedores de la zona. En la comunidad no hay desempleo, al contrario, existen fuentes de trabajo para los pueblos de los alrededores.

El nivel de instrucciones es, aunque no exista analfabetismo, bajo: alrededor de la mitad de la población tiene el nivel primario y aproximadamente un 15% estudios profesionales.

El desarrollo urbano da muestras del buen nivel socioeconómico.

* Tesis de Maestría en Estudios Literarios, Fac. de Humanidades, Universidad Autónoma del Edo. de México, aprobada el 26 de febrero de 1990.

mico de Chipilo: calles en gran mayoría pavimentadas, casas amplias y jardines cuidados, varios servicios como electricidad, drenaje, banco, gasolinería, hotel y restaurantes, servicio médico y veterinario. La población es ampliamente comunicada por el transporte público y privado: sus habitantes realizan viajes regulares para forraje y alimento para el ganado, maquinaria y tecnología; algunos residentes viajan regularmente por razones de trabajo; la gente tiene radio y televisión, recibe el correo y se comunica telefónicamente.

El pueblo actual nació en 1882 como colonia destinada al asentamiento de un grupo de inmigrantes italianos que llegaron a México a raíz de la política de colonización oficial implementada por el Gobierno Federal. El contingente era altamente homogéneo en cuanto a lugar de proveniencia, cultura, tradiciones, conocimientos prácticos, esperanzas y expectativas sobre América. Hay fuertes motivos para suponer que el 84.3% eran campesinos vénetos, especialmente de la región prealpina a la izquierda y a la derecha del río Piave, contra un 15.7% de no vénetos o de proveniencia incierta (Sartor & Ursini, 1983:152-153).

Condiciones particularmente favorables, como la ausencia de estructuras destinadas a recibir a los inmigrantes, las condiciones de los terrenos, las mismas dificultades iniciales, permitieron a los colonos fundar una comunidad compacta y homogénea, fuertemente orientada hacia el interior, que basó en el trabajo y los vínculos solidarios su sobrevivencia, y que conservó algunas características de la sociedad de origen, como la base económica, la composición del grupo étnico y el tipo de urbanización, con un núcleo mayor centrado en un área reducida y separada del exterior por la presencia del obstáculo natural del cerrito *Monte Grapa*. Debido a la homogeneidad del grupo, la endogamia, la actividad agrícola y el relativo aislamiento, las relaciones con el mundo externo fueron esporádicas, e inclusive llegaron a reforzar en los colonos el orgullo de ser diferentes, debido, por ejemplo, a su superioridad tecnológica frente a los indígenas, por el uso de la hoz y el abono natural.

El desarrollo de la comunidad reforzó estas premisas; los descendientes siguieron dedicándose a la agricultura y a la gana-

dería, que aseguró la subsistencia sin dictar fuertes necesidades de comunicación con el exterior; los matrimonios con mexicanos fueron evitados hasta los tiempos más recientes, en los que se han intensificado los contactos con el medio externo para las proyecciones económicas, laborales y culturales de la etnia. De esta forma se conservó, por más de un siglo, un sólido patrimonio de tradiciones: platillos típicos, juegos, festejos y el idioma. Los descendientes italianos llaman a éste *chipileño* o *dialecto*, y lo diferencian tanto del *spañol* o *mesikán* como del italiano oficial, al que llaman *verdadero talián* o *talián legitimo*. Es a través del idioma que el grupo se define a sí mismo en el mosaico étnico de México; es significativo el uso del gentilicio “chipileño” que, al designar tanto a los residentes, como a los descendientes italianos y al idioma usado por ellos, simboliza el valor que posee para la autodefinition del grupo la base territorial que dio inicio a su historia en cuanto tal, la ascendencia y el idioma.

Muy pocos son los estudios lingüísticos sobre el “chipileño”. Para Ursini (Sartor & Ursini, 1983) pertenece al grupo lingüístico véneto, en particular a la subvariedad septentrional. Meo Zilio (1987b:239) supone que se trata de una *koiné* véneta que se originó por el predominio demográfico de colonos provenientes de la zona de septentrional de la región véneta, y el desconocimiento del italiano.

El caso de Chipilo, si bien es único en México, parece no serlo en el área de emigración véneta; en las ex-colonias agrícolas del siglo pasado, sobre todo las que han vivido en el aislamiento (por ejemplo, las colonias de Río Grande do Sul y Santa Catarina, en Brasil, o la de Stivor en Bosnia), los inmigrantes fundaron organizaciones sociales compactas, homogéneas, aisladas y fuertemente orientadas hacia el interior, con diferentes grados de conservación de la cultura y el idioma de origen (Corrá, 1980; Meo Zilio, 1987a).

Lo que hace de Chipilo un objeto de estudio de particular interés es la longevidad y vitalidad del idioma inmigrante después de cien años: hoy en día vive la quinta generación y el véneto sigue siendo el idioma materno de casi la totalidad de los descendientes italianos; es usado en las interacciones familiares e intraét-

nicas; es objeto de lealtad lingüística por parte de sus hablantes. La conservación idiomática caracteriza una minoría étnica que no vive en el aislamiento geográfico o en la marginación social, sino que está completamente integrada en la estructura socio-económica de México.

Partiendo del supuesto de que una de las condiciones mínimas de la conservación de un idioma es el deseo de sus hablantes de seguir usándolo y transmitiéndolo, nuestro estudio pretendió dar cuenta de la existencia de una orientación positiva para con el véneto a pesar de que, en el contacto con el español, ocupa una evidente posición de desventaja.

El punto de vista adoptado por el estudio fue, entonces, el de los mismos hablantes que viven, interpretan y valoran el contacto lingüístico. Esto hace que los resultados obtenidos no sean explicativos del comportamiento lingüístico en Chipilo; tampoco se pretendió investigar si existe congruencia o no entre representaciones y uso real de los idiomas, ni cómo los procesos representacionales actúan en la conservación. Para abarcar la totalidad y complejidad del contacto lingüístico en esta comunidad los resultados del presente estudio sobre representaciones tendrán que ser confrontados con otro tipo de datos sobre el uso real de los recursos lingüísticos. Dos tareas distintas, con objetivos y métodos diferentes.

2. LA METODOLOGIA

Para dar cuenta de la existencia de una orientación positiva para con el véneto se consideró cómo los hablantes representan y valoran los diferentes aspectos de la conservación idiomática. Por conservación entendemos el resultado de la elección lingüística, por lo que una comunidad conserva un idioma cuando sigue usándolo como lo ha hecho en el pasado y crea las condiciones para que sea transmitido a las nuevas generaciones. La conservación de un idioma implica, entonces, las dimensiones analíticas de la adquisición y el uso, ya que el fenómeno contrario del desplazamiento está ligado a la disminución del número de hablantes nativos así como a la pérdida paulatina de los usos

funcionales (Gal, 1979; Dorian, 1981; Denison, 1971). La conservación del idioma, además, implica la lealtad lingüística de sus hablantes, es decir, el deseo de defenderlo, si es necesario, en una situación de contacto lingüístico que conlleva un peligro de desplazamiento, ya que el rechazo y la voluntad de abandono del idioma, o simplemente la indiferencia para con él, constituyen señales inequívocas de un proceso de desplazamiento en curso (Gal, 1979; Dorian, 1981).

Los estudios sociolingüísticos, en particular algunos que tienen por objeto el bilingüismo social, nos fueron útiles para plantear problemas específicos dentro del tema de estudio, la representación de un proceso de conservación idiomática. Por ejemplo, los hablantes que viven un contacto lingüístico presentan diferentes grados de bilingüismo, es decir que no todos aprenden necesariamente los mismos idiomas y logran en ellos habilidades equivalentes. Según Haugen (1956) definir "quién aprende el idioma de quién" equivale a definir parte del significado social que posee un idioma.

La autoevaluación del grado de bilingüismo que realizan los hablantes es significativa de su mayor o menor seguridad lingüística y de la percepción que tienen de la adquisición del segundo idioma, es decir, si ésta es considerada compatible o no con la conservación del idioma materno. Gardner (1982:28), basándose en Lambert, distingue un "bilingüismo aditivo" y un "bilingüismo reductivo"; el primero caracteriza a los hablantes y las comunidades que perciben la adquisición de un segundo idioma como una experiencia enriquecedora que no afecta ni las habilidades en el idioma materno ni el sentimiento de identificación con el grupo. En el bilingüismo reductivo, al contrario, la adquisición del segundo idioma conlleva alguna pérdida en las habilidades en el idioma materno, y se ve acompañada por un conflicto de identidad. Gardner supone, por consiguiente, que el bilingüismo aditivo es favorable a la conservación idiomática, y el reductivo al desplazamiento.

El segundo aspecto de la conservación coincide, como se decía, con el uso de que los hablantes hacen de los recursos lingüísticos. Para analizar el caso de Chipilo nos preguntamos ¿Cuáles son las

pautas que regulan la elección lingüística en la comunidad? ¿Cómo se estructura la distribución funcional del véneto y el español?

Para dar cuenta de la elección lingüística se consideraron tres tipos de factores: la existencia de ámbitos socio-institucionales que marcan el status de algunos miembros de la comunidad y modelan el consecuente comportamiento lingüístico; el factor interlocutor, ya que la elección es diferente si el interlocutor es o no miembro del propio grupo étnico, es o no competente en véneto; el tipo de relación, más o menos íntima, existente entre los participantes.

El concepto de función social, que establece una relación entre el uso de un idioma y las finalidades del mismo en una estructura social, fue útil para determinar el significado del véneto y el español. Para nuestros propósitos partimos de la tipología de funciones sociales que propone Barker (1972): 1) la de definir un grupo en cuanto tal, cohesionándolo y diferenciándolo de otros; 2) la de definir las relaciones sociales que se presentan en estructuras con diferentes grados de estratificación y división del trabajo; 3) la de definir la naturaleza de las relaciones entre los participantes: personales y fluidas, o enmarcadas dentro de esquemas rígidos de conducta.

Estas funciones sociales, propias de toda idioma, sufren una redistribución en el caso de contacto lingüísticos.

El tercer aspecto de un proceso de conservación idiomática lo constituye, como se mencionó, la lealtad lingüística, es decir, la defensa, más o menos conciente, más o menos planificada, que los hablantes desarrollan en el caso de un peligro de desplazamiento, real o no, capaz de afectar las funciones sociales de un idioma y/o su organización en cuanto sistema lingüístico (Weinreich, 1953-209). La lealtad es un principio de conservación del idioma amenazado por las condiciones y modalidades del contacto con otro.

Los trabajos de sociolingüistas que han enfatizado el aspecto conflictivo, latente o manifiesto, de los contactos lingüísticos (Ninyoles, 1972; Muñoz, 1987b; Hamel, 1987), nos permitieron formular otro problema básico para la investigación: ¿Existe una

relación asimétrica entre el véneto y el español? y si es así, ¿Cómo interpretan los hablantes la asimetría? ¿Cómo reaccionan a ella?

El estudio se basó sobre datos extraídos de los informes de 128 hablantes seleccionados aleatoriamente entre los residentes (una muestra correspondiente aproximadamente al 5% de la población), quienes contestaron por escrito a un cuestionario con temas de reflexión metalingüística sobre los aspectos del contacto lingüístico arriba mencionados.

3. LOS RESULTADOS

3.1. La adquisición de los idiomas

La situación lingüística de Chipilo se caracteriza por la presencia masiva de bilingües en véneto y español (el 99.21% de la muestra, de los cuales el 95.31% de bilingües activos y sólo el 3.90% de bilingües pasivos); por la presencia muy limitada de monolingües en español (el 0.78% de la muestra), y por la ausencia de monolingües en véneto.

Los bilingües, por otra parte, adquirieron los dos idiomas en momentos diferente, por lo que pueden considerarse tres subgrupos de idioma materno: el de los hablantes nativos de véneto, el de español, y un tercero constituido por los que aprendieron los dos idiomas al mismo tiempo. El subgrupo de idioma materno véneto, con 101 hablantes, es el demográficamente dominante (el 78.90% de la muestra); los hablantes nativos de español son 17 (el 13.28%), y los que declararon haber aprendido los dos idiomas al mismo tiempo son 10 (el 7.81%).

Varios factores determinan cuál idioma es aprendido primero. La ascendencia es un factor determinante. Los hablantes de descendencia italiana de la muestra son 95 (el 75.39%) y todos menos uno aprendieron el véneto en la infancia: para 88 de ellos (el 92.63%) ha sido su primer idioma, 6 (el 6.31%) lo adquirieron simultáneamente con el español, y una sola persona aprendió antes el español.

El subgrupo de idioma materno véneto está constituido, entonces, por el 89.79% de descendientes italianos. Ninguna fuerte

coincidencia de este tipo se puede señalar en los demás subgrupos lingüísticos: el de hablantes nativos de español está constituido por mexicanos y por un porcentaje considerable de hijos y nietos de matrimonios mixtos (el 29% del subgrupo); el subgrupo de idioma matrimonios bilingües lo forma una mayoría de descendientes italianos (6 personas, el 60%) y una minoría de hijos de matrimonios mixtos (4 personas, el 40%).

La transmisión del véneto es consecuencia directa de las prácticas endogámicas del grupo étnico. Los matrimonios mixtos, de todas formas, no la interrumpen aunque alteran sus pautas tradicionales al introducir en el hogar el contacto temprano entre el véneto y el español, y al desplazar el primero como único idioma materno de los descendientes. El desplazamiento del véneto se da sobre todo en el tipo de pareja mixta más común entre las que residen en Chipilo, es decir, la formada por un hombre chipileño y una mujer mexicana, debido al rol que juega la mujer en la socialización y la educación lingüística de los hijos. Por esta misma razón, en el caso de parejas mixtas formadas con una mujer chipileña y un hombre mexicano hay mayores posibilidades de que el véneto sea el único idioma materno transmitido a los hijos.

Para quien es de descendencia mexicana el véneto es siempre el segundo idioma; los mexicanos originarios de Chipilo lo aprendieron en la infancia en grupos de juego, mientras que los que se establecieron en la comunidad en la edad adulta a raíz del matrimonio, lo adquirieron en las relaciones familiares y sociales locales. Tanto la particular urbanización del poblado, que favorece contactos frecuentes e intensos entre los habitantes, como las actividades agrícolas y ganaderas, que ocupan a la gran mayoría de la población, dan origen a una red de relaciones laborales entre individuos con intereses y perspectivas comunes, al mismo tiempo que no generan una fuerte necesidad de contactos con foráneos.

En conclusión, la adquisición y transmisión del véneto está ligada, fundamentalmente, a la familia endogámica y a la red de relaciones densas y múltiples que los hablantes establecen *in loco*,

que constituyen un poderoso mecanismo de conservación lingüística (Milroy & Margrain, 1982:48).

La gran mayoría de los descendientes italianos aprende el español en la escuela (el 57.87%); los hijos de parejas mixtas lo adquieren en familia, antes, después, o simultáneamente con el véneto.

La adquisición de los dos idiomas se da, entonces, por ámbitos separados, ya que los miembros de la comunidad los aprenden en ámbitos diferentes, o de personas diferentes, o en edades y comunidades diferentes.

La coincidencia del subgrupo lingüístico de idioma materno véneto con la etnia, así como la separación de los ámbitos de adquisición de los dos idiomas tienen como consecuencia que la etnia y el mundo externo son percibidos como dos esferas distintas, dos "espacios diatópicos" (Denison, 1971:57) dominados por uno u otro idioma. Cada uno de estos dos espacios tiene su peso social y ejerce su presión lingüística, como se verá a continuación.

3.2. Las habilidades bilingües reportadas

En Chipilo existe una asimetría entre el véneto y el español, que favorece a éste último: no se dan casos de monolingüismo en véneto, pero sí en español. El bilingüismo activo caracteriza al 100% del subgrupo véneto y al de ambos idiomas, mientras que entre los nativos de español los bilingües activos representan el 64.71% de la muestra, y los pasivos el 29.41%.

Por otra parte, los hablantes evalúan de una manera diferente sus habilidades lingüísticas: los de idioma materno véneto y bilingüe se atribuyen habilidades equivalentes o casi en los dos idiomas, mientras que los nativos de español por lo general no consideran tener en véneto las habilidades que poseen en el idioma materno. Los datos de autoevaluación favorecen, por lo tanto, al español y revelan que el peso del bilingüismo es llevado por los hablantes de idioma materno véneto y bilingüe, es decir, por los descendientes italianos y algunos de matrimonios mixtos, mientras que los hablantes de idioma materno español, entre los

cuales los mexicanos, esperan que se les dirija la palabra en su idioma.

El tipo de bilingüismo que caracteriza a los hablantes nativos de véneto es, por estos resultados, un bilingüismo aditivo: la adquisición del español es representada como una experiencia enriquecedora: el hablante lo añade al véneto sin percibir ninguna pérdida en sus habilidades en el idioma materno. De esta manera los chipileños, que constituyen la mayoría local, al aprender y manifestar seguridad lingüística en el idioma de la minoría local, que es mayoría en el contexto nacional, afirman la importancia de su plena integración en el mundo externo; por otra parte, al conservar buenas habilidades en el idioma materno afirman la voluntad de seguir siendo leales al propio grupo étnico. La seguridad lingüística en los idiomas traduce la participación no conflictiva en los dos espacios diatópicos a los cuales son asignados: en el bilingüismo aditivo es expresión de la inserción de la etnia en el mundo externo, sin renunciar al propio idioma y a la propia identidad.

3.3. La elección lingüística

En la situación de contacto que caracteriza Chipilo el español es asignado al ámbito de la iglesia y al de la escuela; este idioma domina en las relaciones con el sacerdote con un promedio del 69.95% entre los hablantes nativos de véneto, del 90.62% entre los nativos de español, y del 75% entre los de ambos idiomas; en el 81.25% de la comunidad se reza en español. También se considera adecuado para las relaciones con el maestro en el 83.15% del subgrupo véneto, el 100% del español y el 88.88% de los de ambos idiomas, como resultado de una política escolar nacional básicamente asimilativa para con las minorías étnicas. Tanto el ámbito de la iglesia como el de la escuela fueron de dominio externo a la etnia desde el inicio de la colonia y representan, por consiguiente, al mundo externo en la dinámica de las relaciones comunitarias.

El ámbito de la familia, al contrario, es de dominio predominante del véneto (en el subgrupo véneto se usa en el 88.42% de

las relaciones familiares) debido a la endogamia. En el caso de los matrimonios mixtos la intimidad de las relaciones familiares favorece la adquisición y el uso del véneto por parte del cónyuge mexicano quien, en este ámbito, tiende a converger lingüísticamente (Giles, citado por Fasold, 1984: 188-191) con su interlocutor.

Las interacciones verbales que se llevan a cabo fuera del marco institucional de la iglesia y la escuela son reguladas, como se señaló, por el factor interlocutor. Los chipileños usan el véneto entre sí y el español con interlocutores que no son miembros del grupo étnico, o simplemente en su presencia (el cuestionario está tupido de respuestas del tipo "si es chipileño se usa el véneto, si es mexicano se usa el español"). Si se habla con el presidente municipal, que es, y siempre ha sido, un descendiente italiano, se usa el idioma del grupo étnico; si se trata de un empleado de correo o del banco, de un policía local o un vendedor, de un vecino o un amigo, el factor decisivo es si el otro pertenece o no a la etnia. El predominio demográfico de los descendientes italianos, y su presencia en los asuntos políticos y económicos locales (la economía es de control de la etnia, la política y la administración es de control mixto, con funcionarios públicos chipileños y mexicanos), hace que el véneto sea usado en muchos sectores de la organización socio-económica de la comunidad.

En las interacciones interétnicas es el subgrupo localmente mayoritario el que converge hacia el subgrupo minoritario. La actuación de esta regla, muy marcada hoy en día conforme se intensifican los intercambios entre la etnia y el mundo externo, que está ampliamente representado en Chipilo en todo tipo de relaciones interétnicas, es elocuente respecto al otro. La regla de convergencia es un indicador del hecho de que los chipileños se consideran miembros de la comunidad nacional, de carácter multiétnico; por otra parte, el uso del véneto en las interacciones intraétnicas expresa su deseo de solidarizarse con el interlocutor de la propia etnia. Se trata, al parecer, de una doble identidad social que se asume al cambiar de idioma (Blom y Gumperz, 1972).

No obstante, el véneto no queda del todo excluido de las

interacciones interétnicas: su elección depende de la habilidad esperada en el interlocutor (la tendencia a usarlo es más marcada con los hijos de matrimonios mixtos residentes en Chipilo que con los interlocutores mexicanos) y por la naturaleza de la relación personal que se establece entre los participantes, que puede ser más o menos íntima. El uso del véneto, en estos casos, constituye una manera poco común o "contrastiva" de dirigirse al otro y de gran valor simbólico. Los hablantes de idioma materno español, entre los cuales los mexicanos, contestaron que usan el véneto con un chipileño con mayor frecuencia que su mismo idioma materno, en dos situaciones en especial: cuando toman junto, y al encontrarse afuera de la comunidad, por ejemplo, en Puebla. Los valores de intimidad y solidaridad local, entendidos en un terreno supraétnico, están, entonces, asociados al véneto, y en las interacciones marcadas por aquéllos es la minoría local la que converge lingüísticamente con la mayoría.

A partir de este modelo de elección lingüística es posible extrapolar las funciones asignadas socialmente a los dos idiomas en contacto. El véneto tiene la función de cohesionar internamente a los descendientes italianos y diferenciales de otras etnias, es decir, simboliza el vínculo étnico, vínculo de solidaridad basado en el origen común, la consanguineidad, la continuidad histórica, los intereses económicos comunes y la territorialidad. En las interacciones intraétnicas se opone al español, que marca las relaciones de rol basadas en una diferencia de status, introducidas en la organización social desde el mundo externo a la etnia, originariamente compacta e indiferenciada, a través de las instituciones educativa y religiosa. La oposición funcional véneto/español recorta de esta manera los confines de los dos espacios diatópicos de la etnia y el mundo externo.

En las interacciones interétnicas el español es el idioma que los descendientes italianos consideran adecuado, expresando de esta forma su pertenencia a la comunidad nacional. El uso del véneto en estas interacciones es, por su baja frecuencia y en contraposición a la regla de convergencia hacia la minoría local que las regula, el término marcado por los rasgos de intimidad, solidaridad local y/o familiar.

En resumidas cuentas, la distribución funcional del véneto y el español presenta la configuración de una distribución complementaria.

3.4. *La lealtad lingüística*

El contacto entre el véneto y el español se traduce, inevitablemente, en una relación de asimetría. Hoy en día no es posible ser monolingüe en véneto y es necesario conocer, y conocer bien, el español. Este tiene una amplia base demográfica en la comunidad nacional y cuenta con el status de idioma oficial; posee, además, la escritura y la estandarización, y es objeto e instrumento de instrucción en la escuela. El véneto, al contrario, no es objeto de enseñanza, no posee escritura, no tiene difusión más que local, es minoritario en el panorama nacional, y está restringido, básicamente, a la esfera de interacciones de un pequeño grupo étnico.

No obstante la evidente posición de desventaja, existen condiciones que favorecen la resistencia del véneto: sus hablantes nativos constituyen la gran mayoría de la población local; además, su condición de idioma inmigrante y no indígena le confiere, en el caso particular de México, un status relativamente alto. El véneto tiene a su favor el hecho de ser el idioma de colonos europeos que llegaron por invitación del gobierno mexicano, en el apogeo de las esperanzas nacidas del proyecto oficial de colonización, y con atributos culturales que el mexicano, por lo general, aprecia. El desarrollo de la colonia ha hecho merecedores de reconocimiento a los descendientes italianos, que han logrado, a través del trabajo individual y colectivo, cierto bienestar socio-económico, tanto más marcado en comparación con las condiciones de los poblados cercanos. El prestigio del véneto se ve reforzado, por otra parte, por las relaciones que el grupo étnico mantiene con la comunidad de la cual es segmento: el Véneto, la región de la cual provenía el grupo mayoritario de colonos. Estas relaciones son importantes no sólo porque consolidan la identidad étnica, sino también porque amplían el alcance

comunicativo del "chipileño", que demuestra ser un válido instrumento de comunidad más allá de los confines locales.

La asimetría se basa, entonces, no en una diferencia de prestigio sino en una diferencia de alcances comunicativos; el véneto tiene un espacio de reproducción limitado frente al español, que ejerce fuertes presiones, sobre todo en este momento de apertura e intensificación de los intercambios entre la etnia y el mundo externo.

Ahora bien, la asimetría constituye, de por sí, una amenaza de desplazamiento para el idioma en desventaja, y los hablantes responden a ella con la lealtad lingüística. La postura defensiva, que sostiene, por un lado, la necesidad del español y, por otro, la conservación del idioma étnico, se traduce en una postura igualitaria frente a la valoración de los dos idiomas. Por ejemplo, la gran mayoría de los hablantes de idioma materno véneto (el 70.21%) atribuye a éste cualidades que también posee el español (el 67.70%); en los dos restantes subgrupos, aun prefiriendo el español, no se niega el valor del véneto, que tiene cualidades para el 40% de los hablantes nativos de español y el 33.33% de ambos idiomas. Un tercio de los hablantes nativos se siente a gusto tanto con el véneto como con el español, y los considera a ambos bellos y aptos para los sentimientos. Además, a la limitación de los alcances comunicativos del véneto se reacciona con el deseo de estandarización. Este no se traduce en un verdadero movimiento organizado de planificación lingüística, sino que es reconocible en el deseo de la escritura (el 85.15% de la muestra la considera posible) y en la postura favorable a su enseñanza escolar (el 77.04% de la muestra cree que sería un válido instrumento de enseñanza y para cualquier tipo de contenidos; al 87.76% le gustaría que se enseñara en la escuela; el 96.87% lo considera adecuado para la abstracción filosófica, científica y artística).

La lealtad para con el véneto se traduce, finalmente, en una postura favorable a la transmisión: la formación de nuevas generaciones de hablantes nativos se justifica por el valor simbólico y cultural del idioma, al mismo tiempo que se asigna al español el valor de imprescindible instrumento de comunicación con la comunidad nacional.

La postura igualitaria frente a los dos idiomas impide hablar de posiciones dicotomizadas que otorgan prestigio a uno y estigmatizan al otro. Los hablantes tienden a colocar el véneto y el español en pie de igualdad, ya que se les reconoce las mismas cualidades y las mismas potencialidades de servir como medios de comunicación. La tendencia igualitaria asume, por lo tanto, un significado defensivo; favorece al véneto, está dirigida a salvarlo del abandono.

La ausencia de una dicotomización de valores, así como de argumentaciones reduccionistas y autodestructivas, lleva a concluir que no existe en los miembros de esta comunidad una conciencia de inferioridad acerca del véneto, a diferencia de lo que pasa actualmente con muchos idiomas indígenas de México (Hamel, 1987; Muñoz, 1987b), cuyos hablantes nativos han internalizado juicios y prejuicios que favorecen al español como idioma dominante y aceleran el proceso de desplazamiento del que ocupa una posición de desventaja. En Chipilo el véneto y el español no ocupan, en las opiniones de los miembros de la comunidad, posiciones en abierto conflicto (Ninyoles, 1972); los dos idiomas no representan valores en lucha, sino que poseen un diferente significado social y una diferente utilidad que, en esta fase del contacto lingüístico, no se enfrentan abiertamente, sino son susceptibles de coexistir en un relativo equilibrio. Por consiguiente tampoco se manifiesta la necesidad de elegir uno y desplazar el otro, sino el deseo de conservar a los dos sobre la base de un equilibrio que asigna a cada uno su significado social y su espacio legítimo de uso. La orientación positiva para con la conservación del idioma originario, que se manifiesta en las tres dimensiones de adquisición, uso y lealtad para con él, traduce socio-lingüísticamente el valor que el espacio de la etnia posee en su dialéctica con el mundo externo. Así como son conciliables para los hablantes las buenas habilidades lingüísticas en los dos idiomas, distintos sus espacios de uso y sus respectivas funciones, de la misma manera coexisten sin entrar en conflicto los valores étnicos y las naciones, la minoría y la mayoría, la etnia y la comunidad nacional multiétnica. Los descendientes italianos, a través del estudio, el trabajo y las relaciones humanas en general,

pero también el deseo de seguir siendo leales a su pasado y a su grupo étnico. El bilingüismo constituye un valor en sí, expresión de integración en la comunidad nacional y de la conservación de la identidad étnica, es decir, de la coexistencia posible, deseable y necesaria de dos espacios diatópicos, la etnia y el mundo externo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARKER, George C., 1972

Social functions of language in a mexican-american Community, Tucson: University of Arizona Press.

BLOM, Jan-Peter & Gumperz, John J., 1972

"Social meanings in linguistic structure: code-switching in Norway", en Gumperz, John J. y Hymes, Dell, (eds.), *The ethnography of communication*, New York, Holt Rhinehart and Winston Inc., pp. 435-453.

CORRÉ, Loredana, 1980

"I dialetti veneti all'estero", en Cortelazzo, Mario, *Guida ai dialetti veneti*, vol II, Padova, CLEUP, pp. 47-67.

DENISON, Norman, 1971

"Some observations on language variety and plurilingualism", en Ardener, Edwin, ed., *Social Anthropology and language*, II, London: Tavistock Publications (tr. esp. *Multilingüismo y categoría social*, Buenos Aires, Paidós, 1976, pp. 41-61).

DORIAN, Nancy C., 1981

Language death, Philadelphia. University of Pennsylvania Press.

DORIAN, Nancy C., 1982

"Language loss and maintenance in language contact situations", en Lambert, Richard D. & Freed, Barbara F., (eds.), *The loss of language skills*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, pp. 44-59.

FASOLD, Ralph W., 1984

The sociolinguistics of society, Oxford, Basil Blackwell.

FISHMAN, Joshua A., 1966

Language loyalty in the USA, The Hague, Mouton.

GAL, Susan, 1979

Language shift: social determinants of linguistic change in bilingual Austria, New York, Academic Press.

GARDNER, Robert C., 1982

"Social factors in language retention", en Lambert, Richard D. & Freed, Barbara F., (eds.), *The Loss of language skills*, Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, pp. 24-43.

HAMEL, Rainer E., 1987

"El conflicto lingüístico en una situación de diglosia", en Muñoz Cruz, Héctor, 1987a, pp. 13-34.

- MEO ZILIO, Giovanni, 1987a
Presenza, cultura, lingua e tradizioni dei veneti nel mondo. Parte I. America Latina. Prime inchieste e documenti, Regione Veneto, Centro interuniversitario di studi veneti.
- MEO ZILIO, Giovanni, 1987b
"Lingue in contatto: interferenze fra veneto e spagnolo in Messico", en Meo Zilio, G. 1987a, pp. 237-263.
- MILROY, Lesley & Margrain, Sue, 1982
"Vernacular language loyalty and social network", en Lambert & Freed, *Op cit*, pp. 43-70.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor, (ed.) 1987a
Función social y conciencia del lenguaje. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor 1987b
"Testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: ¿Reivindicación o sólo representación de la cultura otomí?", en Muñoz Cruz, H. *Op cit*, pp. 87-115.
- NINYOLES, Rafael, 1972
Idioma y poder social, Madrid: Tecnos.
- SARTOR, Mario y Ursini, Flavia, 1983
Cent'anni di emigrazione. Una comunità veneta sugli altipiani del Messico, Segusino.
- WEINREICH, Uriel 1953
Languages in Contact: Findings and Problems, La Hague, Mouton.
- ZILLI MANICA, José 1981
Italianos en México, Xalapa: Ed. San José.

A POLÍTICA

LINGÜÍSTICO-EDUCACIONAL

NO BRASIL PÓS-CONSTITUINTE

MARIA JANDYRA CUNHA*

A discussão sobre a política linguístico-educativa conquistou lugar de destaque na sociedade brasileira a partir dos debates da Assembléia Nacional Constituinte (1987-1988).¹ A instensificação da pesquisa de diversas disciplinas relacionadas com a linguagem (lingüística aplicada, sociolingüística, psicolingüística) contribuiu sobremaneira na determinaçã de um novo momento epistemológico.

Nos textos constitucionais de 1946 e 1967² havia prescriçã da

* Maria Jandyra Cunha é professora do Departamento de Línguas e Traduçã da Universidade de Brasília e está atualmente fazendo o acompanhamento da tramitaçã da Lei de Diretrizes e Bases no Congresso Nacional.

¹ A Assembléia Nacional Constituinte foi convocada por alto do primeiro presidente civil depois do governo militar que se estendeu de 1964 a 1985. O ato convocatório de José Sarney foi assinado a 28/6/1985 e previa o funcionamento da Constituinte a partir de 01/02/1987.

² Alguns historiadores a Constituiçã da República Federativa do Brasil de 1988 a 8a. constituiçã. Entretanto, na visã de muitos juristas, apenas seis outras constituições (1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967) a precederam, sendo a última elaborada pelo Ministro da Justiça Carlos Medeiros Silva já durante o governo militar. Para essa constituiçã de 1967 não se convocou uma Assembléia Nacional Constituinte, procedimento histórico observado nas vezes anteriores. Essa Constituiçã traduzia as necessidades da ordem estabelecida a partir do movimento militar de 1964, tais como eleições estendia ainda ao presidente a iniciativa de projetos de emenda a própria Constituiçã. Entretanto, ela foi practicamente revogada pelo Ato Institucional No. 5, de 13/12/68, decretado pelo então presidente, General Costa e Silva. Tal ato dava ao chefe

língua nacional no ensino primário, sem quaisquer esclarecimentos do que viesse a ser essa "língua nacional". Uma vez que a língua, como prática discursiva, é um aspecto constitutivo da identidade étnica (GUMPERZ, 1982), confundir língua nacional com língua oficial era não admitir a existência das cerca de 170 línguas indígenas oficiais faladas no Brasil. Acima de tudo, significava ignorar a identidade étnica dos duzentos povos indígenas brasileiros que -embora tenham sido uma população de 5.000.000 no século XVI- estão hoje reduzidos a aproximadamente 200.000 pessoas, ou seja, apenas 0.14% da população total do país (BORTONI, 1989).

As diretrizes e bases da educação nacional estão ainda baseadas nos artigos em vigor da Lei 4.024/61, de 20-12-61, e na regulamentação do ensino de 1o. e 2o. graus, estabelecida pela Lei 5.692/71, de 11-08-71. De acordo com essa legislação, a língua portuguesa falada no Brasil continua como suporte único ao ensino de 1o. e 2o. graus.³ Todas as outras línguas; brasileiras e estrangeiras, continuam ignoradas.

Houve, anteriormente, na Constituição de 1934, uma menção ao estudo das línguas estrangeiras, embora já com o conflito público/privado instaurado: "o ensino, nos estabelecimentos particulares, (será) ministrado no **idioma pátrio**, salvo o das **línguas estrangeiras**" (grifo nosso).⁴

A nova Carta Constitucional de 1988 corrige essa distorção. O novo texto reza que "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas**

do governo poderes para cassar mandatos, suspender direitos e legislar em substituição ao Congresso após decretar-lhe o recesso. O AI-5 deu sequência a uma série de atos institucionais e complementares que passaram a constituir o núcleo da legislação autoritária do governo militar. A chamada "Constituição de 1969" em vigor até 1988, em verdade, era a Emenda Constitucional No. 1, outorgada pela junta militar, era a assumiu o poder por ocasião da morte do Presidente Costa Silva, em 17/8/67. Ela é considerada como *ilegal* por violar o próprio AI-5, *inconstitucional* por violar a Constituição de 1967, e *ilegítima* porque não ouviu o povo, fonte de onde deve emanar o poder.

³ A terminologia "1o. e 2o. graus", utilizada pela ainda vigente Lei de Diretrizes e Bases refere-se ao que, mais apropriadamente o novo texto constitucional denomina de ensinos *fundamental e médio* (Capítulo III, *Da Educação Cultural e Desporto*.

⁴ (Artigo 150, Parágrafo Único).

também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (grifo nosso).⁵

É exatamente na feitura do texto da Lei, permeada por um novo discurso sócio-político, que se detecta um momento epistemológico distinto neste final da década de oitenta. Há a aceitação da importância das ciências lingüísticas na abordagem de problemas centrais das sociedades sócio-culturais, especialmente em contextos de conflitos interculturais como o dos povos indígenas.

Os princípios norteadores do novo momento modificam substancialmente a política lingüística no Brasil, começando pela própria conceituação de “língua nacional”. Ao regulamentar o **português** como a língua na qual “o ensino fundamental regular será ministrado”, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, caracterizou-se o que vem a ser a língua oficial do país, sem incorrer no erro de julgá-la o único “idioma pátrio”.

O respeito ao uso das cerca de cento e setenta línguas indígenas faladas em território nacional⁶ deveu-se, junto com a acirrada batalha que indigenistas travaram lado a lado com os próprios índios, à fundamentação científica que linguistas, antropólogos, sociólogos, pedagogos, ecologistas e demais pesquisadores ligados aos grupos indígenas brasileiros puderam disseminar entre os Constituintes.

Tal fundamentação transformava, inclusive, o conceito de educação escolar, consolidando-a como um espaço democrático a todos os brasileiros. Isso garantiria o rompimento com a discriminação que historicamente tem atingido, não só os grupos indígenas mas todos os grupos sociais minoritários em um país pluriétnico e plurilíngüe como o Brasil.⁷

O sistema educacional não pode ser concebido apenas como um conjunto de práticas pedagógicas. É necessário que se o veja como uma das várias dimensões da cultura do país. Ele deve ser

⁵ (Art. 209, Parágrafo 2o.).

⁶ Para um estudo mais detalhado sobre as línguas indígenas brasileiras, ver RODRIGUEZ, 1986.

⁷ Ver o depoimento de Marina VILLAS-BOAS à Sub-Comissão da Educação, Cultura e Esporte, no dia 17/01/87.

o espaço onde se permita a recriação e a transmissão de um conjunto de saberes, técnicas e valores históricos socialmente produzidos.

As especificidades culturais que caracterizam e constituem os diferentes grupos sociais, muitos deles portadores e produtores de culturas originais, valiosas na composição da cultura brasileira, deveriam ser evidenciadas, referidas e fortalecidas pelo sistema educacional.

Embora seja reconhecidamente moderno, o novo texto constitucional não manteve para outras minorias étnicas o mesmo princípio de garantia e respeito às comunidades indígenas. As aproximadamente trinta línguas de origens européia, asiática e africana faladas no Brasil não foram contempladas. Por carência de pesquisa científica, essas línguas estão a descoberto e assim se mantiveram na Lei, visto a ausência de mobilização por parte de grupos e entidades situação social, demográfica e lingüística dessas minorias permanecem quase desconhecidas. O próprio Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), em suas publicações dos censos demográficos, tem insuficientemente mostrado a população estrangeira residente em território brasileiro. Os dados dizem respeito apenas ao número populacional, sexo, e distribuição por regiões e unidades da federação. Não há pesquisas lingüísticas que apontem a difusão e/ou deslocamento lingüístico entre os imigrantes.

Ora, a ordenação jurídica não é neutra. A liberdade de alguém, vista individualmente –sem enfoque filosófico ou ideológico– é uma relação de possibilidade de realizar algo se não houver impedimento de outrem. Os que defendem a liberdade acima da igualdade defendem o princípio de que a natureza e os méritos são desiguais. Os que defendem a preferência da igualdade sobre a liberdade baseiam-se no fato de que as diferenças individuais (FALEIROS, 1988).

Durante os debates constituintes a batalha pela conquista de identidade fez-se clara. Foi explícita a luta dos grupos minoritários contra o projeto dos dominadores que os subordinam a interesses hegemônicos, tornando-os inferiorizados diante de si mesmos. Ser estranho a si mesmo é resultado e condição para a

articulada dominação ideológica e política através da qual há o enfraquecimento das coletividades reivindicatórias. Há também o esmagamento sutil conseguido através da inferiorização, da repressão dirigida, do divisionismo. Obviamente, o que não há é o questionamento da ordem hegemônica. Ao contrário, há até uma identificação com ela. O exemplo que melhor ilustra esse fenômeno é o índio brasileiro, que tradicionalmente tem sofrido a pressão da sociedade envolvente. Exatamente por essa razão, foram os índios, sem sombra de dúvidas, aqueles dentre os grupos sociais minoritários os que mais souberam pressionar os legisladores em busca de seus direitos.

A arma mais pungente para o abafamento político-social das minorias étnicas brasileiras tem sido a negação de suas línguas maternas. Preconceituosamente, no texto da Lei sempre se assumiu que apenas um idioma fosse falado em todo o território nacional: o **português**. Tal estratificação se refletiu na política cultural que limitou a plena realização e revitalização da identidade dos grupos educacionais. No caso dos povos indígenas brasileiros, isso resultou na destruição –lenta mas decisiva– de uma grande parte de seu patrimônio cultural. Paralelamente, e até como consequência, índio foi obrigado a deixar suas terras para a exploração dos latifundiários, mineradores, imobiliários e, até, garimpeiros.⁸

Um processo educativo definido e assumido precisa refletir uma atitude de respeito e co-participação nos valores, costumes e expressões culturais (entre os quais a língua) dos diversos grupos étnicos que compõem a unidade. Mas é justamente essa unidade que o Estado crê ameaçada politicamente. O conflito reside na descrença da manutenção da unidade política com a democratização linguística. Seria factível, dentro de um projeto

⁸ A questão dos garimpeiros em terras Yanomami, largamente divulgada pela imprensa nacional e estrangeira, despertou uma acirrada polêmica doméstica no Brasil. Há entre os defensores da retirada dos garimpeiros das terras indígenas aqueles que verdadeiramente se preocupam com o futuro dos índios, mas há também nesse mesmo grupo outros que o fazem por mero arrivismo oposição à saída dos garimpeiros há um jogo de interesses econômicos e políticos, mas há também lideranças indígenas, inclusive yanomami, que defendem seu direito de “serem ouvidos”, conforme o assegurado na Constituição (Artigo 231, 3, VIII). (Ver YANOMAMI, D., “Que fiquem os garimpeiros”, *Veja*, 24/01/1990, p. 94).

de formação de estados nacionais, conciliar a construção de uma identidade nacional com a preservação da diversidade lingüística e cultural? (HAMEL, 1984).

Durante os atuais debates da nova Lei de Diretrizes e Bases, esse conflito estende-se ao ensino das línguas estrangeiras no ensino regular brasileiro. A errônea posição de querer fortalecer o estudo da língua portuguesa através da supressão das línguas estrangeiras nos ensinos fundamental e/ou médio -posição essa assumida em muitos dos anteprojetos que tramitam no Congresso Nacional- desvia da rota correcta a discussão.⁹ Esse nacionalismo pode ser empobrecedor. Ao invés de libertar, o monolingüismo acadêmico pode subjugar, escravizar.

Para os defensores do discurso da simetria lingüístico-educacional, a paulatina homogeneização da cultura na sociedade brasileira -influenciada sobremaneira pela importação anglo-americana- faz com que o ensino das línguas estrangeiras (principalmente o da língua inglesa) seja visto com temor. Esse discurso é respaldado pelo exemplo francês que teve na Lei Bas¹⁰ um incentivo para a restauração do idioma de Moliere, Proust, Blazac e tantos outros grandes textos da literatura universal. Porém, aqui e agora, a situação é distinta. Não se trata de evitar estrangeirismos (principalmente anglicismos) em textos oficiais e/ou públicos, visando a preservação do idioma português falado no Brasil. Trata-se do estabelecimento das diretrizes e bases da política educacional do país, que se mal traçadas podem vir a condenar o alunato brasileiro a um obscurantismo acadêmico.

Muitos dos interlocutores do monolingüismo no ensino regular escondem nas entrelinhas de seu discurso uma intenção social e economicamente elitista (CUNHA, 1989). O artigo 7o. da Resolução 8, do Conselho Federal de Educação (CEF), de

⁹ A respeito ler os seguintes trabalhos: (a) PINHEIRO, M.F.S. "O populismo na escola". *O Estado de São Paulo*, 16/09/89, p. 02; e (b) CUNHA, M.J., "O Anteprojeto de LDB da ANDES e o ensino de línguas estrangeiras". *Anai do IX Encontro de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Natal: UFRN, 1989.

¹⁰ A Lei Bas, de autoria do Senador Pierre Bas, foi promulgada em 1975 e obrigava os órgãos públicos, os ministérios, as escolas, os meios de comunicação de massa e as universidades, a suprimir dos textos e do uso diário palavras estrangeiras, quaisquer que fossem, sem discriminação.

07/10/71, que recomenda que “em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, **quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência** (grifo nosso). Essa Resolução¹¹ instituiu claramente um impedimento econômico para o aprendizado de línguas estrangeiras.

A partir da Resolução 8./71, duas perguntas se fazem necessárias. A primeira diz respeito ao cumprimento às exigências da Lei. Em um país onde o currículo fundamental é negligenciado, como colocar mais uma matéria “a título de acréscimo”?

A segunda pergunta que se coloca refere-se aos critérios – não revelados pelo Conselho Federal de Educação em sua Resolução – que qualificariam os estabelecimentos portadores das “condições para ministrar as línguas estrangeiras com eficiência”.¹² Não estaria assim aberto um debate maior sobre a dicotomia público/privado na educação?¹³

A controvérsia sobre a política do ensino das línguas – brasileiras e estrangeiras – a ser regulamentada pela nova Lei de Diretrizes e Bases abre em direção nova o estudo sobre a educação nacional. Nessa investigação há um recorte histórico importante a ser feito: o período atual de elaboração, tramitação e aprovação da nova de Diretrizes e Bases que regulamentará a Seção I, *Da Educação*, do Capítulo III da recente Constituição Brasileira. Este é o período que circunscreverá a direção anterior desenhada a partir do Estado Novo, atravessada pelos debates e implantação da LDB de 1961 e retocada pelas reformas do Ensino Superior em 1968 e do 1o. e 2o. graus em 1971.

Neste momento tomam vulto os debates sobre os temas edu-

¹¹ A Resolução 8/71, do CEF, *fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1o. e 2o. graus*, definindo-lhes objetivos e amplitudes. Essa Resolução acompanhou o Parecer 853, de 12/11/71, que interpretou, na jurisdição administrativa, os artigos que permaneceram em vigor da Lei 4.024 de 20/12/61, e a Lei No. 5.692, de 11/08/71. A Lei 4.024/61 *fixou as diretrizes e bases da educação nacional*, enquanto que a Lei 5.692/71 *fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1o. e 2o. graus*.

¹² Ver CUNHA, M.J. “Estudo de caso: a retirada da língua inglesa currículo do Instituto Nacional do Desenvolvimento Infantil” *Revista Letras*, 1o. sem./90, Campinas: PUC-CAMP.

¹³ Ver PINHEIRO, M.F.S. “O público e o privado na educação na nova Constituição Brasileira”, in: *Humanidades 20*, Ano VI, 1989, Brasília: Editora UnB.

cacionais, inclusive aqueles concernentes à política lingüística. São debates que envolvem um número expressivo de entidades comprometidas na transposição dos obstáculos às mudanças sociais, econômicas e políticas reclamadas pela nação desde os debates da Constituinte. Reconhece-se hoje ser necessário priorizar um projeto de educação universal e de qualidade, sob o risco de não se viabilizarem quaisquer outras mudanças.

Do recorte histórico advém naturalmente o corte epistemológico que se traduz na análise do discurso dos legisladores, dos representantes de órgãos oficiais e dos delegados das entidades interessadas em influir nas diretrizes educacionais do país. Caracteriza-se, inclusive, no texto final da Lei que será votada pelos congressistas.

O desafio deste estudo não é a conceituação de educação como fenômeno histórico, passível de uma investigação que parta de um conjunto de conhecimentos provenientes das ciências sociais. O estímulo é lingüístico.

Aceita como a mensagem do processo comunicativo da sociedade, a Lei passa a ser um instrumento significativo para a interação da cidadania. Uma vez que a liberdade de um indivíduo pode escavar a coletividade, a Lei deve ser a proteção de todos. Ela não deve ser acatada por mera submissão ou simples temor, porém respeitada pelo entendimento de sua real função. E é exatamente por isso que ela deve ser democrática. A Lei de Diretrizes e Bases **precisa** ser democratizada, só assim ela será respeitada.

Conhecendo-se as condições de instauração da comunicação cabe a identificação e definição de quem seja o **emissor** legítimo da mensagem da LDB. Sobre seu **destinatário** legítimo não pairam dúvidas: é a sociedade brasileira.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BALEEIRO, Aliomar, 1987

A Constituição de 1891 Brasília: Centro de Ensino à Distância.

BALEEIRO, Aliomar & Barbosa Lima Sobrinho, 1987

A Constituição de 1946. Brasília: Centro de Ensino à Distância.

BORTONI, Stella Maris, 1989

"The sociolinguistic situation of the Brazilian Indians: the biligualism of the Terena", in: CERRARA, Kathleen et alii (eds.) *Procedures in the 16th Annual Conference in New Ways of Analysing Variations: linguistic shift and contact*.

BRASIL, 1988

Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado.

———, 1987

Assembleia Nacional Constituinte: Atas das Comissões. Ano I, 96, 17 jul.

CUNHA, Maria Jandyra, 1989a

"O Anteprojeto de LDB da ANDES e o ensino de línguas estrangeiras". *Anais do IX Encontro de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Natal: UFRN.

———, 1989b

"A língua presa do elitismo" *O Estado de São Paulo*, 30 ago. 1989, p. 02.

———, 1990

"Estudo de caso: a retirada da língua inglesa do currículo do Instituto Natural do Desenvolvimento Infantil". *Revista Letras*, Campinas: PUC-CAMP.

FALEIROS, Vicente P, 1988

"Liberdade e igualdade numa sociedade plural", in: BASTOS, V. L. e MOREIRA DA COSTA, T. (orgs.) *Constituinte: questões polêmicas*. CADERNO CEAC/UNB, ANO 1, No. 2, Brasília: Editora Universidade de Brasília.

GUMPERZ, John, 1982

Language and social identity Cambridge: Cambridge University Press.

HAMEL, Rainer E, 1984

"Interaction trough language", in: *International Social Science Journal*. Vol. XXXVI, No. 1.

NOVEIRA, Octaviano, 1987

A Constituição de 1824. Brasília: Centro de Estudos à Distância.

PINHEIRO, Maria Francisca S, 1989a

"O público e o privado na educação na nova Constituição Brasileira", in: *Humanidades* 20, Ano VI.

———, 1989b

"O populismo na escola". *O Estado de São Paulo*, 16 set, p. 02.

POLETTI, Ronaldo, 1987

A Constituição de 1934. Brasília: Centro de Estudos à Distância.

PORTO, Walter Costa (coord.), 1986

As Constituições do Brasil: a Constituição de 1824. Brasília: Programa Nacional de Desburocratização (PrNO)/ Fundação Projeto Rondo-MINTER.

RODRIGUES, Aryon D., 1986

Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola.

YANOMAMI, David, 1990

"Que fiquem os garimpeiros". *Veja*, 24/01/90.

LA ESCRITURA

COMO FENÓMENO

SOCIOCOMUNICATIVO

Y DE NORMA

BARBARA CIFUENTES
DORA PELLICER

La exposición puede apuntar a la descripción de alguna acción particular o a su problematización desde un marco más general. Nuestra intención se orienta hacia el segundo de esos aspectos pero se apoya fuertemente en la práctica empírica. Las autoras hemos participado en experiencias de alfabetización con grupos indígenas y mestizos tanto de zonas rurales como urbanas. Este contacto inmediato con la creación y difusión de la escritura nos ha permitido ubicar un espacio de reflexión crítica alrededor del fenómeno normativo y sociocomunicativo que es propio de todo proceso de alfabetización. Como consecuencia de prácticas alternativas que esperamos llevar al campo experimental en un futuro próximo.

Vamos a designar con el nombre de alfabetización a todo proceso de difusión de la escritura que puede incluir o no, el momento de su creación. Trataremos de distinguir, en una primera instancia, el dominio de participación del Estado y el de los lingüistas sin que por ello demos por sentado que pueden

actuar con independencia uno del otro. Asumiremos en un segundo momento, que nuestro objeto puede ser valorado con el auxilio de categorías sociolingüísticas y, desde ese contexto haremos frente al problema de la norma a partir de distinciones conceptuales operativas. El tratamiento de la norma se relaciona a menudo con el fracaso escolar; nosotras, sin hacer de lado el papel de la escuela en la alfabetización, hemos dirigido igualmente la atención a procesos no formales que se dan fuera de la acción directa del Estado. Nuestras reflexiones pretenden abarcar espacios más amplios de la práctica de la escritura así como problemas más globales asociados a ella: *a*) el reconocimiento del cambio de estatus sociocultural en el paso de la oralidad a la escritura; *b*) la presencia de acciones normativas en la constitución de la escritura y en las redes de comunicación en que interviene; *c*) la presencia de la norma articulada con los objetivos de una comunicación funcional; *d*) la proposición de políticas de escritura que derivan de reflexiones sobre los factores anteriores. Finalmente, pretendemos relacionar la escritura en lenguas indígenas con todos aquellos propósitos de alfabetización que reconocen la variación geográfica, social e ideológica como parte integrante del lenguaje oral y escrito y, la estructura económica de las sociedades como parte determinante de sus diferentes usos y funciones.

1. LA ALFABETIZACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTADO.

La escritura ha sido objeto de estudio de diferentes disciplinas debido a sus estrechos nexos con problemáticas de carácter económico-social, político y educativo. Los procesos a través de los cuales se construye y difunde han hecho de ella, y sobre todo de la alfabetización, un tópico importante para las ciencias sociales, particularmente la lingüística. De igual modo, ha sido parte de las preocupaciones y decisiones políticas a las que tiene que enfrentarse toda sociedad 'moderna'; ya que es en las expectativas de modernización donde la escritura y su difusión ocupan la atención como problemas y tareas gubernamentales. En este

sentido, la carencia de la escritura es calificada por los gobiernos y Estados como una desventaja social e individual y tratan de remediarla con el auxilio de programas escolares de alfabetización.¹ Desde esa perspectiva, analfabetismo es sinónimo de marginalidad, en consecuencia, la alfabetización es el requisito para llevar a cabo operaciones lingüísticas 'igualitarias' que, en el marco de una sociedad desarrollada, son el principio de introducción a la vida cultural oficial. En México, ha habido diferentes momentos que ilustran esta posición del Estado; particularmente las propuestas de instrucción pública que desde el siglo pasado enfatizan la importancia de la alfabetización masiva como medio para lograr la mexicanización y la modernización.²

2. LA ALFABETIZACIÓN COMO OBJETIVO SOCIOLINGÜÍSTICO

La escritura y los procesos mediante los cuales se realiza incursionan en la problemática de la lingüística desde diferentes ángulos, uno de ellos es el que contempla la promoción o creación de sistemas de escritura como una de las tareas básicas de la Lingüística Aplicada. Este tipo de práctica es el que en nuestro país se ha trabajado con mayor consistencia. Sin embargo, los procesos de alfabetización no pueden ser vistos como meras alternativas técnicas, sobre todo si se toma en cuenta que ocasionan transformaciones psicológicas, culturales, sociales y pedagógicas en el grupo que adopta un sistema escrito. Al estudio

¹ El binomio pobreza-escritura es un planteamiento típico de países en 'vías de desarrollo' pero encuentra un paralelo en la problemática, pobreza-deficiencias lingüísticas, que surge en el interior de los países centrales. En ellos, el fracaso escolar se explica por las particularidades de ciertos entornos sociales. De esta manera, las desigualdades económicas son ligadas a carencias relacionadas con el lenguaje. Observamos que, en ambos casos, la pobreza se concibe "como un accidente transitorio en la historia [...] enfermedad curable sin cambio de estructuras" (Marcellesi y Gardin, 1979:110-115).

² Sobre este particular destacan: el movimiento literario modernista representado por Prieto y Altamirano; las propuestas de Justo Sierra y la Ley de Instrucción Rudimentaria en la época de Torres Quintero. Desde luego, sin olvidar la intención de Vasconcelos concretizada en las famosas cruzadas culturales que se movilizaron a lo largo del territorio nacional con la finalidad de difundir los 'mejores valores de la cultura universal' a través de las letras (Cifuentes, 1981).

de los cambios que involucra la escritura, se han dedicado diversas disciplinas; no atenderemos aquí específicamente a los aportes de la pedagogía, la antropología y otras ciencias humanas, preferimos concentrarnos en el acercamiento sociolingüístico que permite cuestionar la función de la alfabetización en el marco de la política del lenguaje de un país multilingüe como el nuestro.³

Dos preguntas iniciales resultan adecuadas a partir de esta vertiente: a) ¿Cuáles son las responsabilidades que asume la sociedad con la introducción de sistemas de escritura? (Brice Heath: 1980). En el caso mexicano la pregunta se dirige a la reciente decisión de alfabetizar a las poblaciones indígenas en su lengua materna con el objetivo explícito de darles acceso a la educación formal nacional y la intención secundaria de ofrecer algunos testimonios de la riqueza cultural de esas comunidades. b) ¿Hasta dónde los programas escolares de alfabetización satisfacen las necesidades de todos los individuos y cuáles son las necesidades de los grupos particulares? Si partimos de que las funciones de la escritura no pueden ser caracterizadas de manera universal para todos los grupos y lenguas debemos enfatizar, en tal caso, que las condiciones y las metas asociadas con los logros de la alfabetización difieren en la medida en que estos últimos estén vinculados a cambios más amplios. En este sentido, el uso social de la lecto-escritura resulta más importante que el aprendizaje escolar en sí.⁴

El punto de vista sociolingüístico apunta hacia los cambios de alfabetización propicia en comunidades de habla. En consecuencia, la escritura no puede concebirse fuera de "presiones culturales, tecnológicas y valorativas" (Stubbs, 1980:15). Bajo esta concepción, comparte la diversidad de la oralidad, es decir, tiene cabida en situaciones sociales diferentes y responde a propósitos

³ Por política del lenguaje entendemos las formas de enfrentamiento en que el Estado intenta promover cambios en las lenguas, a través de decisiones, acciones y estrategias.

⁴ Si la escritura es exitosa, "tiene consecuencias e implicaciones inmediatas para la distribución de nuevas habilidades, e implicaciones para la distribución de nuevas actitudes y estatus relacionados con la alfabetización y con la filosofía e ideología de que es portadora esa alfabetización" (Fishman, 1980:203)

diversos. Por otra parte, a la luz de la alfabetización, la escritura toma forma, no de producto –lo que aparece en nuestra conciencia en forma de texto impreso–, sino de proceso –conjunto de modificaciones que conduce de la cultura oral a la escrita–. En esta dirección, la sociolingüística trata de descubrir las motivaciones específicas de orden político, comercial, religioso, etcétera, que históricamente han favorecido la producción de escrituras.

3. MULTILINGÜISMO Y CONDICIONES PARA LA ALFABETIZACIÓN

En México, las civilizaciones indígenas sometidas desde la Colonia a una situación de dominación, no tuvieron oportunidad de inventar sus sistemas de escritura o como sucedió con las escrituras maya, azteca, mixteca y zapoteca, su evolución fue truncada al no ser integrada como parte de los proyectos de desarrollo colonial.⁵ Las necesidades políticas y económicas del período fueron satisfechas, dentro de las circunstancias peculiares de esa época, casi exclusivamente con el sistema gráfico de la lengua española.⁶ Además consideramos que, a lo largo de los dos últimos siglos, el tratamiento de las lenguas indígenas ha sido centro de numerosas polémicas: por una parte, su presencia en diversos dominios, por otra, su estatus legal. Un punto relevante ha sido su legitimación como “lenguas de civilización” a través de la escritura y de su uso específico en los ámbitos escolares. Dentro de esa trayectoria ciertas agencias del Estado mexicano proponen actualmente la alfabetización en la lengua materna de cada grupo étnico. La realización de una propuesta de ese tipo se enfrenta, tanto con la complejidad de la diversidad lingüística, como con

⁵ M. Cohen (1953:7) ha señalado que en la historia de la humanidad la invención de escrituras se produjo “al interior de grupos humanos compactos y estables que tenían una industria relativamente desarrollada, un comercio activo y un Estado organizado”.

⁶ Es necesario precisar, para no caer en posiciones extremas, que durante la Colonia el uso de la escritura de las lenguas indígenas se mantuvo en ciertos dominios donde conservó su forma gráfica y su contenido cultural, los códices y los títulos de propiedad son muestras evidentes. Pero la evangelización impuso el sistema gráfico de la lengua española durante ese mismo período y marcó unidireccionalmente los nuevos textos con contenidos ajenos a las lenguas de tal manera que las escrituras indígenas sufrieron una especie de ‘desemantización’.

la relación asimétrica que las lenguas indígenas mantienen en el contexto general de la nación.

En efecto, un acercamiento a la situación disglósica, que prevalece en las ciudades y el campo, pone al descubierto que la distribución de dominios y contextos de poder (Fishman, 1972:39) se inclina favorablemente hacia el español.⁷ Esta condición coloca la primera interrogante sobre las posibilidades de desarrollo de las jóvenes escrituras. Otras preguntas surgen del reconocimiento del papel que juegan las actitudes valorativas frente a las lenguas y dialectos que coexisten en nuestro territorio.⁸

4. ALFABETIZACIÓN Y COMUNICACIÓN

En este orden de razonamientos, la alfabetización en lenguas indígenas desborda, como vamos a ver a continuación, el cauce de la programación escolar dentro la cual la limita el Estado. En primer lugar, deben tomarse en consideración las necesidades comunitarias reales, subordinadas a la distribución desigual de las lenguas -indígenas y español- y particularmente a la función de la escritura en las redes de comunicación que mantiene la población indígena; función que varía en las diferentes comunidades.⁹ En segundo lugar, hay que considerar que las expectativas escolares han estado tradicionalmente ligadas al aprendizaje del español, situación que influye en las actitudes valorativas, no sólo en las instituciones, sino también en los hablantes. De tal suerte que las posiciones de los grupos indígenas oscilan entre una conciencia identificativa con su lengua y una atracción instrumen-

⁷ Es importante hacer notar que, en situaciones particulares, la lengua dominada y la lengua dominante, cumplen las mismas funciones. Esto sucede, por ejemplo, cuando la lengua indígena es utilizada para la explotación de la fuerza de trabajo o cuando su marginación es comparable con la de los dialectos subalternos urbanos del español.

⁸ El aparato escolar, entre otros, sostuvo una posición desfavorable al multilingüismo, fundamentada en la necesidad de una 'lengua franca' para la comunicación interétnica con participación social y cultural. También se opone actualmente al multidialectismo con argumentos que destacan las ventajas de una lengua 'culta' estandarizada y homogénea.

⁹ Como señala Woods (1982:332), 'individuos diferentes y comunidades diferentes exhibirán diferentes maneras de conceptualizar el uso de las habilidades de lecto-escritura y grados variables de dominio de habilidades, con propósitos simbólicos o instrumentales'.

tal e integrativa hacia el español.¹⁰ En tercer lugar, los procesos de escritura y especialmente aquellos que se realizan en lenguas dominadas sólo tienen importancia en la medida en que los hablantes los aceptan y adoptan, para lo cual es indispensable que reconozcan su sentido político y la asuman como objetivo de práctica política.¹¹

Algunos proyectos de alfabetización, llevados a cabo fuera del marco oficial, parecen incluir dentro de sus preocupaciones varios de los aspectos que hemos señalado más arriba. En su interior participan, al lado de los lingüistas, hablantes interesados en la construcción de su escritura.¹² La dinámica de este tipo de proyectos tiene como punto de partida, por un lado, la perspectiva de la comunicación escrita y la conciencia del cambio que la acompaña; por otro, el reconocimiento de la capacidad de reflexión metalingüística y metacomunicativa de los sujetos participantes. A través de estos procesos se ha trabajado en varios niveles del fenómeno lingüístico como son: las características del sistema de la propia lengua y las particularidades de su organización semántica (de León, 1984) y la diversidad de factores que intervienen en los usos y funciones sociales de la escritura ((Rendón y Cifuentes, 1983). Se ha favorecido además, la participación, hablante-investigador y, rebasado las fronteras meramente lingüísticas al integrar reflexiones de orden interdisciplinario (Valiñas, 1983).¹³ Por otra parte, el manejo cuidadoso de la traducción

¹⁰Frente a las posibilidades de escolarización y de movilidad social, dice Schlieben-Lange (1977:108-130), se construye un bloque de valoraciones frente a la lengua dominante.

¹¹Tal como ha indicado D. Harman (1983), 'la alfabetización se impone como una conveniencia necesaria si se asume que el alfabetismo es un logro de términos de una identidad política dirigida hacia una disposición al cambio y de una conciencia de la posibilidad de realización de nuevas actividades'.

¹²"Un inventario desde el punto de vista de los hablantes [...] refleja los intereses de ellos y no los del investigador". García de León (1974:75-159), hace este comentario sobre su experiencia de recopilación de materiales léxicos con hablantes de Chol en el municipio de Tila, Chiapas. Además el trabajo reflexivo sobre la propia lengua, ofrece en dicha experiencia, un ejemplo de la riqueza semántica que es posible rescatar con la colaboración de los hablantes nativos (ibid:159-168).

¹³Este aspecto incide en el establecimiento de criterios ortográficos que posteriormente se plasman en los glosarios y que funcionan como referentes normativos de las lenguas.

de textos -del español a las lenguas indígenas y entre lenguas indígenas- ha tratado, en la medida de lo posible, de evitar la interferencia de las estructuras sintáctico-semántico de la lengua dominante. En los proyectos a que hacemos referencia se ha procurado que los primeros productos escritos sean objeto de evaluación por parte de los hablantes y de los investigadores lo cual, unidos a las condiciones de producción de escrituras, que hemos señalado más arriba, debe verse como un intento por dirigir la práctica de los lingüistas hacia la participación social más amplia.

PRESENCIA DE LA NORMA EN LA ALFABETIZACIÓN

Hay un problema que todo proceso de alfabetización debe enfrentar, ya sea que surja desde las instituciones del Estado, ya sea que responda a procesos no institucionales, éste es, el de la decisión sobre cómo hay que escribir la lengua. La elección abarca, en ambos casos, un conglomerado de factores normativos que se alínean desde la construcción misma de la escritura hasta su enseñanza y difusión formal o informal. Como la noción de norma puede responder a diferentes presuposiciones y se relaciona con varios paradigmas, creemos necesario aclarar las fronteras de nuestro enfoque. Por una parte, vale decir que, en términos generales la lingüística del siglo XX intenta desterrar de su modelo descriptivo la presencia de la norma que prescriben las gramáticas tradicionales. Así, en varias instancias de la trayectoria del estructuralismo, se ha buscado la manera de sentar las bases de una norma no prescriptiva sino 'objetiva' pretendiendo con ello que el concepto esté en correspondencia con el estatuto científico de la lingüística. Coseriu (1967), ubica la norma fuera del sistema, en el uso, y opone de esta manera 'el deber ser' y 'lo usual'. Sin embargo la 'norma objetiva' ha sido también sujeta a análisis críticos que indican la inadecuación de tal concepto para dar cuenta del contexto social que toda norma presupone (Lara, 1976). Por otra parte, ciertas corrientes de la sociología de la educación hacen mención, desde un enfoque sociocultural, a una norma 'arbitraria' que es impuesta a través de la escuela por los

grupos e instituciones que detentan el control de la escritura (Bourdieu y Passeron, 1965). El problema con esta posición es que hace de lado la reflexión sobre los valores normativos que están presentes en los usuarios de todo sistema oral o escrito; desconoce también las demandas funcionales de la escritura en cuanto actividad comunicativa. Es decir, la norma 'arbitraria' no permite distinguir "entre los útiles lingüísticos necesarios para la comunicación y aquéllos que surgen de una arbitrariedad cultural ligada a una clase social" (Espéret, 1979).*

Desde nuestro punto de vista, dado que la creación de una escritura y el proceso de su difusión -la alfabetización- no puede prescindir de la norma, ésta debe ser objeto de una reflexión sociolingüística cuya primera preocupación es entender la escritura a partir de una concepción del lenguaje como fenómeno social e instrumento de comunicación. Nuestra orientación para comprender el lenguaje, como un fenómeno fundamentalmente social, parte del supuesto de que no es un signo transparente listo para acompañar las actividades sociales y ser usado en ellas. El lenguaje es en sí mismo una práctica social inserta en instituciones sociales que le dan cabida y pertinencia (Saettele, 1978). En este sentido, los procesos que generan cambios lingüísticos conducen también a la transformación de normas lingüísticas en el interior de los diversos dominios o espacios de la lengua. Por otra parte, si reconocemos que el lenguaje se utiliza con múltiples propósitos comunicativos y si asumimos que para cubrir algunos de ellos es necesaria la escritura (Halliday, 1978:268), tenemos que dar cuenta de ella en relación con las funciones comunicativas de la oralidad.¹⁴ Bajo este enfoque la escritura se mantiene en relación complementaria con la comunicación oral, pero conserva diferencias de orden formal y funcional. La una y la otra implican, para su realización como eventos comunicativos, un

* Traducción de las autoras

¹⁴Stubbs (1980:17) ha desarrollado un acercamiento funcional al lenguaje escrito empezando por preguntarse: "¿cuál es la justificación funcional para la existencia de un lenguaje escrito al lado del oral?, ¿cuáles son los factores sociales que determinan cómo debe ser empleado el lenguaje escrito?, ¿cómo se relaciona la escritura con otros canales de comunicación incluyendo la conversación cara a cara, telefónica, radiofónica y otras?"

contexto social y una conciencia lingüística. Esta última está ligada a la forma de los hábitos comunicativos compartidos con los que los hablantes mantienen cierto grado de identificación. También depende del conjunto de discursos ideológicos o científicos sobre la propia actividad lingüística (Marcellesi/Gandin: 1979). En ambos casos se reconoce la presencia de prácticas metalingüísticas y metacomunicativas y de juicios de valor que sancionan la pertinencia de los usos verbales, es decir, que 'los norma' dentro de los diferentes contextos de la vida cotidiana.

6. *NORMATIVIZACIÓN Y NORMALIZACIÓN*

La normativización y la normalización (Ninyoles, 1972 y Vallverdú, 1977) son dos categorías sociolingüísticas que permiten atender al problema de la norma en sus aspectos sociales y comunicativos. La primera reconoce los criterios de orden normativo, ortográfico, sintáctico, semántico y estilístico que intervienen en un proceso de alfabetización. Permite también acercarse a la lengua escrita 'en sí misma' y descubrir: los juicios ideológicos sobre ella, las diferentes funciones que cumple la expresión oral y las que se esperan de la escrita, así como los valores socioculturales que la escritura 'debe' contener de acuerdo con las necesidades de los propios hablantes. El proceso, planteado de ese modo se inscribe en la conciencia social y lingüística.

La normalización, por su parte, problematiza los espacios y la significación de los eventos de escritura. Permite por lo tanto observarlos y analizarlos en sus problemas de uso y propósitos culturales y reconocerlos como eventos particulares en el interior de las relaciones sociales.¹⁵ Ambas categorías se complementan, la normativización está respaldada por la normalización, es decir, por su presencia en instituciones sociales. De esta manera la primera conduce al problema de decisiones sobre la forma de la lengua escrita, forma que a su vez se crea e impone articulada a los estilos y usos sociales que corresponden a la normalización.

¹⁵La normalización permitiría verificar o rechazar en cada situación si la funcionalidad de la escritura entre las minorías étnicas es, como señala Fishman (1980), "más simbólica que práctica y más sentimental que instrumental".

Igualmente una de otra dan cuenta de los espacios sociales donde ocurren los usos y la circulación de la escritura. A la luz de este enfoque la norma escrita es funcional pero no excluye lo arbitrario, (cf. supra, 5) sino lo enfoca de manera diferente (Espéret, 1979). Lo funcional toma en consideración todos los recursos signícosos que son necesarios para crear el sistema de escritura y difundirlo así como para promover las funciones comunicativas que le son propias. Lo arbitrario hace acto de presencia en términos de la imposición de una práctica sociocultural y de los principios de control con lo que se establece la cohesión de un grupo.¹⁶ Es entonces posible apreciar el problema de la norma a partir de una diferencia operativa entre la funcionalidad del sistema de escritura y lo arbitrario de las convenciones que lo rigen sin desconocer la importancia de estas convenciones ni postular que lo arbitrario pueda dejar de operar en favor de escrituras puramente funcionales.

7. ESPACIOS DE LA ESCRITURA

Para los fines de esta posición la distinción entre lo funcional y lo arbitrario permite también explicar la estandarización de la escritura en función de las exigencias de dos espacios de uso social: el escolar y el público. El primero abarca los lugares donde se alfabetiza como la escuela o los centros sindicales o culturales y también los dominios que cuentan entre sus objetivos aquél que promover oficialmente la escritura como puede ser una secretaría de educación nacional. El espacio público es aquél donde la escritura interactúa con el grupo de manera funcional para comunicar o imponer mensajes. Los dominios que corresponden a este espacio son, entre otros: la calle, el mercado, la carretera, los servicios sociales y los medios de comunicación masiva.¹⁷

¹⁶Una reflexión importante, que no contemplemos en esta exposición, sería encontrar las posibles relaciones entre la definición de arbitrario que hemos adoptado (Espéret, 1979) y los criterios sobre los que Bernstein (1981:327-363) construye los códigos y los procesos de reproducción cultural.

¹⁷A lo largo de un proceso de alfabetización es necesario hacer un desglosamiento más fino de estos espacios y de aquéllas de sus redes comunicativas en las que la funcionalidad de la escritura puede adquirir un valor afortunado.

Todos sabemos que este espacio público juega un papel determinante en la adquisición de la lengua oral, sin embargo, la alfabetización tradicionalmente se planea en relación con el espacio escolar especialmente en el caso de las escrituras indígenas que tiene poca o ninguna presencia fuera de él. Esta característica de la alfabetización oculta la manera en que se entretujan lo funcional y lo arbitrario en la estandarización de la escritura por lo que creemos importante tratar de entender las exigencias normativas de cada espacio.

Por una parte, la escuela cumple, entre otras funciones aquellas de formar una conciencia nacional razón por la cual la 'lengua escolar' tiende a ser una media estadística o un 'prototipo' (Pellicer, 1983:98) que permea un mayor número de contextos y espacios sociales que cualquier uso local. Por otra, en el espacio público, se presentan necesidades de autorregulación en contextos de tensión y hay atracción de modelos 'ideales' que se caracterizan por ser generales. Como podemos ver en ambos espacios la estandarización responde a la demanda de mayor filtración de la norma para lograr un mayor rendimiento de uso. Lo arbitrario de la norma debe ponderarse entonces de acuerdo con las necesidades de diferentes estados de planeación lingüística, aceptando que hay circunstancias donde la estandarización de la escritura resulta más funcional que el uso de modelos regionales.¹⁸

8. CONCLUSIONES

La utilidad de las distinciones que hemos planteado, a propósito de la norma escrita y de los espacios en donde se ejerce, no parece que radica en las orientaciones que puede ofrecer a la planeación de la escritura de las lenguas indígenas en particular y a la alfabetización en general.

En primer lugar, la relación de lo funcional y lo arbitrario de la norma da cabida a una política multidialectal en cuyo interior ya no se trata de decidir qué forma de una lengua se va a imponer

¹⁸Estas reflexiones son producto de los comentarios personales que R. Maldonado nos aportó después de una paciente lectura de la primera versión de esta exposición.

y prescribir sino cómo puede normativizar y normalizar sin degradar la multiplicidad dialectal (Halliday, 1978:273).¹⁹ Esto implica la aceptación de la variación lingüística en los procesos de alfabetización y requiere, en la práctica, que la escritura de una lengua no se limite al espacio escolar sino que tenga presencia en el espacio público acorde con las funciones de comunicación de sus hablantes. La escuela no es en este caso, sino parte integrante de una amplia red de comunicación escrita que cuenta también con el radio, el comercio y los servicios públicos, entre otros.

En segundo lugar, la creación de una escritura y su difusión son analizadas en relación con objetivos de comunicación: ¿a qué situaciones de comunicación va a responder la escritura?, ¿cómo promover con ella la transformación y reforzamiento de los procesos comunicativos de un grupo social? (Fijalkov y Simon, 1979). Con ello el problema de la norma se aparta tanto de posiciones prescriptivas e imposiciones arbitrarias como de tendencias populistas que imaginan una escritura donde 'todo se vale' y donde se mantienen los mismos valores de la oralidad.

Por último, el enfoque que hemos propuesto ofrece las condiciones para que los participantes en un proceso de alfabetización identifiquen la multiplicidad de usos de la escritura de su lengua y reconozcan la diversidad de las situaciones que se resuelven por medio de ella. Las reflexiones de ese orden hacen de la alfabetización un "saber sociolingüístico" (Fijalkov y Simon, 1979) que oponemos a "saber técnico" -reconocimiento de grafías en rela-

¹⁹La presencia de la variación lingüística en un proceso de alfabetización podría enfrentar ciertas oposiciones que nos parece conveniente descartar definitivamente. Una de ellas es que la interferencia de la variante dialectal oral puede retardar o impedir la adquisición de una escritura funcional. Frente a esta suposición Wiles (1981:68) ha señalado que toda escritura puede reflejar rasgos de dialectos subalternos cuando se inicia el proceso de aprendizaje sin que ello implique que dichos rasgos correspondan al dialecto oral del hablante. La misma Wiles (ibid.) ha podido comprobar que los rasgos del dialecto materno sólo ejemplifican una pequeña proporción de los errores que se cometen en relación con la escritura standard. Por otra parte, Mercer y Maybin, (1981) llaman nuestra atención sobre el hecho de que a pesar del prestigio de un modelo ideal o estandarizado las variedades dialectales subordinadas persisten. Esto quiere decir que el prestigio puede ser reconocido paralelamente en espacios antagónicos: a nivel de la sociedad nacional domina la variedad standard mientras que a nivel de la comunidad, la familia y el grupo de pares los dialectos son preponderantes.

ción con los fonemas de un sistema-. El saber sociolingüístico no solo abarca el saber técnico sino que permite que los sujetos de la alfabetización reconozcan la razón de ser de una escritura y hagan de ella y de su lectura, o lecturas posibles, un proceso de creación de significados socio-semánticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BERNSTEIN, Basil, 1981

"Codes modalities, and the process of cultural reproduction: a model", *Language in Society*. No. 10.

BOUDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron, 1965

"Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique", *Les temps modernes*. No. 12. Paris.

BRICE HEATH, Shirley, 1980

"The functions and uses of literacy", *Journal of communication*. Vol. 30 No. 1 pp. 123-133.

CIFUENTES, Bárbara, 1981

Unificación lingüística en México. Tesis. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

COHEN, Marcel, 1953

L'écriture. Paris: Editions sociales.

COSERIÜ, Eugenio, 1967

"Sistema, norma y habla", *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.

ESPERET, Eric, 1979

"Langage écrit et selection scolaire un exemple: l'orientation en sixieme", *La Pensée*. pp. 95-113. Paris.

FIJALKOV, J y J. Simon, 1979

"Classes sociales et apprentissage de la langue écrite". *La Pensée*. (op. cit.).

FISHMAN, Joshua A., 1972

The sociology of language. Newbury House.

FISHMAN, Joshua A., 1980

Ethnocultural dimensions in the acquisition and retention of biliteracy. New York: City University.

GARCÍA DE LEÓN, Antonio, 1974

"El trabajo educativo y su relación con algunos aspectos de la sociolingüística", *Anales del INAH*. Época 7a. Tomo V, 1974-75.

HALLIDAY, M.A.K., 1978

El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.

HARMAN, David, 1983

"Illiteracy: an overview" (fotocopia sin ficha bibliográfica).

LARA, Luis Fernando, 1976

El concepto de norma en lingüística. México: El Colegio de México.

LEÁN, Lourdes de, 1984

"La lingüística y las lenguas en la política del lenguaje", ponencia presentada en el coloquio *Política del lenguaje en México: una discusión propositiva*. Oaxaca.

MARCELLESI, Jean-Baptiste y Bernard Gardin, 1979

Introducción a la sociolingüística. Madrid: Gredos.

MERCER, Neil y Janet Maybin, s/f

"Community, language and education", *Language in school and community*. London: Mercer & Arnol Eds.

NINYOLES, Rafael L., 1972

Idioma y poder social. Madrid: Tecnos.

PELLICER, Dora, 1983

"El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos", *Nueva Antropología* No. 22, México.

RENDÓN José y Barbara Cifuentes, 1983

"Algunas observaciones acerca de la función de la lengua en una comunidad lingüística zapoteca", *Nueva Antropología* No. 22, México.

SAETTELE, Hans R., 1978

"Reflexividad del lenguaje e ideología lingüística", *Arte, sociedad, ideología* No. 6, México.

SCHLIEBEN-LANGE, B., 1977 *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid: Gredos.

STUBBS, Michael, 1980

Language and literacy. London: Routledge & Kegan Paul.

VALIÑAS, Leopoldo, 1983

"Alfabetización y la experiencia mixe", *Nueva Antropología* No. 22, México.

VALLVERÚ, Francesc, 1977

Le fet lingüístic com fet social. Barcelona: Edición 62 S.J.A.

WILES, Silvine, 1981

"Language issues in the multicultural classroom", *Language in school and community*. (op. cit.).

WOODS, Claire, 1982

"La lectoescritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social", *Nuevas perspectivas sobre procesos de escritura*. Emilia Ferreiro ed. México: Siglo XXI.

CRITERIOS LINGÜÍSTICOS

PARA LA ELABORACIÓN DE

ORTOGRAFÍAS PARA

LENGUAS INDÍGENAS

ROBERTO ESCALANTE H.

INTRODUCCIÓN

La escritura fija uno o varios aspectos del lenguaje; la escritura pictográfica o ideográfica refleja el significado, la escritura alfabética representa los sonidos. La evolución de la escritura, desde sus orígenes hasta el alfabeto, muestra un intento de análisis lingüístico identificando palabras, morfemas, sílabas y fonemas. Pero un sistema de escritura no es sólo un conjunto de signos, sino que debe ir acompañado de reglas que permitan la combinación de estos signos, esto se conoce como ortografía.

El habla es fluida, temporal, aparece, se emite y luego desaparece en el silencio; la escritura la detiene, la fija, la codifica, le da forma (a cualquiera de sus aspectos), y le da la posibilidad de ser recreada con la decodificación, la lectura, y así la escritura se hace transmisora de la cultura. Cuando una lengua es plasmada en un sistema de escritura y luego cuando es leída por sus hablantes, se crea un proceso de retroalimentación que refuerza y vivifica la lengua.

La elección de un alfabeto para una lengua determinada no es un proceso sencillo, no se trata de proporcionar una lista de letras para escribir y leer esa lengua, sino que en la elaboración de un alfabeto intervienen diversos factores que permiten que el sistema de escritura sea el ideal para representar la lengua. Tampoco es labor de una sola persona, se necesita de un equipo formado por lingüistas, pedagogos, antropólogos y la participación activa de los hablantes, porque en última instancia, ellos son los que decidirán, de manera definitiva, el sistema de escritura (esto es un alfabeto más una ortografía) que les conviene y que representa mejor su lengua.

CRITERIOS LINGÜÍSTICOS

Los factores lingüísticos dependen del análisis de la lengua y de las características propias del idioma. La investigación deberá comenzar por el nivel fonético, registrando todos los sonidos que aparecen en la cadena hablada; después de licitar unas 1000 expresiones, el lingüista comenzará a distinguir un número restringido de sonidos, cuya conmutación en las expresiones produce cambios de significado, estos son los fonemas; y por medio del análisis fonológico el investigador determinará el status de los fonemas, las reglas que regulan su combinación y las variantes que pueden aparecer, ya sea condicionadas o en variación libre. Este conjunto de fonemas y sus reglas de pronunciación y combinación constituyen un "alfabeto completamente fonémico" (Swadesh, 1940). Esto quiere decir que "debe haber una correspondencia de uno a uno entre cada fonema y la simbolización de ese fonema" (Pike, 1947: 208-226), y que no se representará un fonema con dos o más signos.

VOCALES

En un sistema de cinco vocales, los símbolos deben ser aquellos con que cuenta el alfabeto del español (por ser esta la lengua dominante), esto es "i, e, a, o, u". Cuando existan sistemas de cuatro vocales /i,e,a,o/, sólo se necesita representar uno de los

fonemas para las letras "u" u "o". En este trabajo se sigue la simbología fonética para representar a los fonemas, los que irán entre diagonales, las letras irán entrecomilladas.

Cuando las lenguas presentan más de cinco vocales, puede haber las siguientes posibilidades:

1) Una sexta vocal que fonéticamente se representa por una "i herida", (+), que equivale a una vocal central, alta. En este caso se puede usar su representación fonémica o encontrar un símbolo que sea fácil de escribir en la máquina. También se ha propuesto el uso de diéresis sobre la "i" para representar esta vocal, pero en la práctica se ha visto que la diéresis tiene la desventaja de que los que aprenden a escribir tienen la tendencia a desplazarla hacia la derecha o hacia la izquierda, lo que dificulta la lectura después.

2) Dos vocales centrales, una alta y una media, respectivamente /+ / y / /, "shwa". Estos fonemas aparecen en matlatzinca y han sido simbolizados por "ū" y "ø"; en mazahua también existen y han sido simbolizados por "u" y "a", aunque a veces se usaron diéresis sobre estas letras, con las mismas consecuencias anotadas en el inciso anterior.

3) En algunas lenguas de México se presentan sistemas vocálicos más complejos, ya que se desarrollan en cuatro alturas: altas, medias, abiertas y bajas, y en tres posiciones de la lengua: anteriores, centrales y posteriores; esto significa la presencia de dos vocales más: /E/ "e" abierta y /O/, "o" abierta. Estos fonemas se representan en mazahua con "é" y "ø" por las dificultades que existían por el uso de diéresis.

ALARGAMIENTO

Los fonemas suprasegmentales como el alargamiento de las vocales o su nasalización tienen que ser representados de una manera sencilla. En un alfabeto fonémico el alargamiento de las vocales se representa por medio de /./ o /:/ después de la vocal, en un alfabeto práctico esto debe simbolizarse repitiendo la vocal, porque es de más fácil aprendizaje para los hablantes, pero también hay que tener en cuenta si existen vocales rearticuladas

que contrasten con vocales alargadas, como sucede en tepehua y en otros idiomas, donde hay contraste entre /v:/ y /v'v/.

NASALIZACION

La nasalización es otro fonema suprasegmental que exige nuestra atención, fonéticamente se representa como una vírgula o cedilla debajo de la vocal /v/, pero este diacrítico complica el alfabeto, por lo que se ha simbolizado por medio de una raya debajo de la vocal nasalizada "v̄", con una tilde encima de la vocal "v̄" o también con una "n" o "N" después de la vocal, en la utilización de este último símbolo hay que tener en cuenta si existe contraste entre vocal nasalizada y /v/ más /n/.

CONSONANTES

Oclusivas sordas

Las oclusivas sordas /p,t,k/, no aspiradas, no presentan mayor problema para su representación; se simbolizan por sus correspondientes letras del alfabeto, en el caso de /k/ es preferible usar esta letra en lugar de usar "c" ante "a, o, u" y "qu" ante "e, i", tal como se hace en español cuando se escribe "kilo" o kilómetro.

Hay una oclusiva sorda postvelar en otros idiomas, como el totonaco y el mam /q/ que se presenta por letra "q".

Cuando existen idiomas donde el contraste no es entre oclusiva sorda y oclusiva sonora, sino entre consonante fortis y consonante sorda y oclusiva sonora, sino entre consonante fortis y consonante lenis, la letra "p" representará la fortis y la "b" la lenis, o también se puede usar la "pp" para representar la fortis.

El cierre glotal o saltillo se ha representado por un símbolo largo como un signo de interrogación sin el punto "?", pero en la práctica se ha visto que es más sencillo usar el apóstrofo "'". En las lenguas indígenas de México, el "saltillo" es automático ante vocal inicial, por lo que en las ortografías prácticas no se marca en esta posición para la economía del sistema.

Las oclusivas sordas aspiradas /C/ + /h/ pueden escribirse con una "h" después de la consonante "ph, th, kh", especialmente si existe un fonema /h/, como sucede en las lenguas otopames; sin embargo en purépecha se simboliza con un apóstrofo después de la consonante "p', t', k' ", según Pérez González:

conviene aclarar que aunque en otras lenguas el apóstrofo indica glotalización, en purépecha se ha aceptado desde hace mucho tiempo como la representación de la aspiración. (Pérez González: 110)

Oclusivas sonoras

Las oclusivas sonoras se representan por las letras "b", "d", "g", sin mayor problema, pero hay que hacer algunas observaciones: en algunos idiomas, como el mazahua, la bilabial tiende a pronunciarse con aire ingresivo, pero como no hay contraste entre este sonido y una "b" "normal" no hay necesidad de representar este rasgo y puede escribirse como "b"; en cuanto a la "g", es necesario evitar las reglas del español que exigen que esta letra se use sólo ante "a, o" y que se use el diagrama "gu" ante vocales anteriores "e, i", excepto en el caso de grupos muy castellanizados, como el chocho.

En caso de que estos fonemas se pronuncien prenasalizados como /^hmb, ^hnd, ^hng/, como sucede en las lenguas zapotecas, las otopames y otras, no se pueden escribir estas nasales con tipos pequeños, en un nivel más alto, por las dificultades tipográficas que presenta, sino con un diagrama /NC/ en el mismo nivel, aunque se usen dos signos para representar un fonema.

Oclusivas glotalizadas

Las oclusivas que se pronuncian simultáneamente con el cierre glotal, como sucede en las lenguas mayances, se representan con el dígrafo /C'/, aunque se trate de un solo fonema consonántico, por ejemplo "p', t', k' "; en los idiomas otopames se presenta de igual forma, pero se trata de un grupo consonántico que no contrasta con la oclusiva glotalizada.

Africadas y africadas modificadas

En la mayoría de los idiomas indígenas dos fonemas africados, uno alveolar /c/ y otro alveopalatal /č/, para los que se han escogido los siguientes diagramas: "ts" para el alveolar y "ch" para el alveopalatal, ya que este último tiene ese valor establecido en el alfabeto del español. Cuando estos fonemas son modificados por aspiración, como en el purépecha, se ha decidido escribirlos con apóstrofo " ' " después del diagrama; en los idiomas otompames se escribe con /Ch/, ya que se trata de grupos consonánticos. Las africadas glotalizadas, en las lenguas mayances, se escriben generalmente con el dígrafo seguido de la glotal: "ts', ch' ", aunque representan un fonema, en las lenguas otompames se interpretan como un grupo consonántico /C'/.

Existe otra africada formada por una oclusiva alveolar sorda y una lateral alveolar sorda, que normalmente se representa por la digrafía "tl", como ha sido la costumbre en el náhuatl, desde el siglo XVI, aunque se trate de un solo fonema; este fonema también existe en totonaco y en tequistlateco, en este último idioma se representa por una "l" herida, seguido de un apóstrofo.

Africadas sonoras

Aunque las africadas sonoras no son muy populares entre las lenguas de Mesoamérica, en el mixteco de Coatzacoapan se presentan prenasalizadas la alveolar /ⁿdz/ y la alveopalatal /ⁿč/, que se representan por los trigramas "ntz" y "nch", respectivamente; en el zapoteco de Cajonos se ha llegado a otra solución, aunque se trate de fonemas diferentes, ya que el contraste es entre consonante lenis y consonante fortis; así la africada lenis se representa por "ch" y la africada alveopalatal fortis se simboliza por el diagrama "ch", con la "c" subrayada.

Fricativas planas sordas

La fricativa labio-dental se puede escribir con "f", tal como se hace en español; en idiomas donde existe la fricativa labial /p/

y no hay contraste entre estos dos fonemas se puede usar "f" para representar la labial.

La fricativa interdental sorda /θ/ no puede ser simbolizada con este signo, por las dificultades en el aprendizaje y en la tipografía; en el huasteco se ha simbolizado por "dh" de manera satisfactoria; en otomí se usa el diagrama "th", semejante a su representación en inglés, pero esto presenta un problema cuando hay secuencia de /t/ más aspirada.

En cuanto a la velar /x/, poco frecuente en las lenguas indígenas, excepción hecha del seri y de algunos dialectos del tzetal (Bachajón), puede representarse con la letra "j", como en el español. Más difundido es la fricativa glotal o aspiración /h/ que se ha presentado indistintamente por la letra "h" o la "j", en el caso del tzetal de Bachajón se debe representar por "h" por que hay contraste con el fonema /x/, en otros casos se puede simbolizar indistintamente por "h" o "j", especialmente si la "h" tiene otro valor, como en la digrafía "ch".

Fricativas planas sonoras

La fricativa bilabial sonora /β/ aparece en matlatzinca, pero como no existe en contraste con /b/, se usa la letra "b" para su representación; en tequistlateco se simboliza con la letra "v".

Fricativas acanaladas sonoras

La fricativa acanalada alveolar /s/ se representa, generalmente, por la letra "s", sin tomar en cuenta las grafías irregulares del español, que admite la letra "c" ante "e, i", y "z", en cualquier lugar, ya que obedecen a representaciones que sólo tienen validez en dialectos peninsulares.

La fricativa acanalada alveopalatal presenta problemas de grafía, ya que no se puede usar el símbolo /š/, por el diacrítico encima de la letra, que no puede ser escrito a máquina y que complica su aprendizaje. En el náhuatl se ha venido usando la letra "x" desde el siglo XVI, cuando existía un fonema semejante en español que se representaba por "x" (este fonema evolucionó,

posteriormente, a la fricativa velar "j"). En otros idiomas se ha seguido este uso, para el descontento de algunos lingüistas, como Valiñas, quien dice:

el mixe tiene un sonido [ʃ] muy diferente a cualquiera del español, a este se le da, por cierta tradición, la grafía "x" aclarando que se pronuncia igual que la x del náhuatl clásico, pero con la punta de la lengua. (Valiñas: 121).

En el mazahua se ha escogido la digrafía "sh", tal como en inglés, para representar este fonema, ya que:

[...] es mayor la consistencia tipográfica de los fonemas palatales con el dígrafo. Así, la serie de palatales se grafica de la siguiente forma:

- ts s sh ch
- z zh (Muñoz: 82).

Fricativas acanaladas sonoras

La fricativa acanalada alveolar sonora /z/ se presenta por la letra "z", sin el mismo valor que tiene en español, tal como sucede, según se ve en la gráfica anterior, en el zapoteco corresponde a la fricativa acanalada alveolar lenis también representada por "z".

En el mazahua existe también la correspondiente alveopalatal /ʒ/, representada por el dígrafo "zh", por su consistencia tipográfica con las otras palatales; no así en el zapoteco de Lachixio, donde se simboliza por el diagrama "ll", tal vez por la pronunciación del español regional, influenciado por el zapoteco.

Nasales

La nasal bilabial sonora /m/ se representa por la letra "m", sin mas problema. La nasal bilabial sorda /M/ se representa en tequistlateco por el dígrafo "jm".

La nasal alveolar sonora /n/ se representa por la letra "n", y es un fonema muy difundido en las lenguas indígenas. La correspondiente sorda /N/ se ha representado en tequistlateco por el dígrafo "jn", por la consistencia con otras representaciones de nasales sordas.

La nasal alveopalatal sonora / \tilde{n} / se representa con “ \tilde{n} ” en casi todos los idiomas que tienen este fonema palatal; en el mixe se representa este fonema por el diagrama “ny”, por la consistencia con la serie de consonantes palatalizadas:

py	ty	tsy	ky
wy		xy	jy
my	ny		

(Pedro et al.: 11)

La nasal velar sonora / $\tilde{\eta}$ / no es fácil de simbolizar, por las dificultades tipográficas que presenta, en el purépecha se la ha representado con una “n” con una coma “,” debajo; tal como sucede en tequistlateco; en otros idiomas, como el zoque-popoluca, se ha seguido el uso de la digrafía /ng/, que se recomienda, por su facilidad tipográfica, siempre que no haya contraste con un grupo consonántico /ng/. La correspondiente sorda se simboliza en tequistlateco por el dígrafo “jn”, por consistencia con las otras nasales sordas.

Laterales

El fonema lateral alveolar sonoro /l/ no presenta problemas, pues puede ser representado por la letra “l”. El fonema alveolar sordo /L/ se representa en tequistlateco (Turner: xvii) por medio de “L”, con todas las dificultades técnicas y pedagógicas que esto implica. Por contraste, en el totonaco del Norte, este fonema se representa por el diagrama “lh”.

Vibrantes

La vibrante alveolar flap / \tilde{r} / ha sido representada satisfactoriamente por la letra “r”, en los idiomas donde se halla, como en el mazateco de Jalapa de Díaz (Jones: 27), sin las inconsistencias ortográficas que tiene esta letra en español.

La vibrante alveolar múltiple / \tilde{r} / ha sido simbolizada por la digrafía “rr” en mazahua (Muñoz: 85), pero sin las reglas ortográficas del español (que la confunden con el fonema / \tilde{r} / al princi-

pio y al final de palabra y después de consonante nasal); en tequistlateco se ha simbolizado por "r" (Turner: xviii), tal vez porque no existe contraste con /r̥/.

Semiconsonante

Cuando el análisis ha probado la existencia de una semiconsonante palatal /y/, entonces debe usarse uniformemente la letra "y" para representarla, sin seguir las gráficas del español que fluctúan, de una manera inconsciente, entre "y", "i" y "ll". En el zapoteco de Laxichio hay los dos símbolos "y", "i".

"y adjacent to a vowel, u elsewhere" (Jones: 223)

Una semiconsonante labiovelar /w/ ha sido representada por la letra "w" (un tanto ajena al español), como en el tequistlateco, náhuatl de la huasteca, tarahumara occidental, y en el zapoteco de Cajones. En el totonaco del Norte se ha propuesto el diagrama "hu", como se hace en algunos casos en el español, en el mazateco se representa por "v", y en el zapoteco de Laxichio se representa por "w" o "u".

"w adjacent to a vowel, u elsewhere" (Jones: 223).

para indicar la distinción entre semivocales y semiconsonantes. En algunos dialectos del náhuatl han optado por usar la correspondiente semivocal "u", con lo que se pierde la secuencia silábica antes de vocal. En el tequistlateco existe una semiconsonante labiovelar sorda /W/ representada por el diagrama "ju".

Consonantes labializadas

La oclusiva velar sorda labializada /k^w/ se representa de manera exitosa como un grupo consonántico "kw", escribiendo las dos letras en el mismo nivel; sin embargo en el mixteco de Coatzacoapan se representa con el diagrama consonante-vocal "cu", creando confusión ya que la letra "u", en este caso, no simboliza vocal alguna.

TONO Y ACENTO

Un gran número de lenguas, especialmente las del grupo llamado otomangue, tienen fonemas tonales o tonemas, su escritura ha presentado un problema para los lingüistas, Pike dice:

Los símbolos para el tono y el acento deben reflejar el análisis de la lengua. Donde el acento y el tono sean fonémicos y afecten el significado de las palabras deben ser simbolizados en cada aparición de las unidades. Los tonos deben escribirse en cada palabra de la lengua tonal, cada vez que se presenten los tonos. De esta manera, el nativo aprenderá el significado de los símbolos de los tonos y como leerlos. (Pike: 208-226)

En un artículo de Russell Bernard sobre el otomí, el autor nos dice que hubo necesidad de eliminar los tonos completamente, ya que el hablante y colaborador Jesus Salinas (originario de Orizabita, Ixmiquilpan, Hgo.)

He insists (correctly, of course) that tone marking is irrelevant, so long as the reader is an Otomi and not a North American or Mestizo academic. (Bernard: 134)

Sin embargo, en ciertas lenguas, como el mazateco de Jalapa de Díaz, es necesario marcar los tonos, por los pares mínimos que pueden producirse y la ambigüedad resultante que surge cuando se dejan de marcar; en esta variante del mazateco existen tres tonos: alto, medio y bajo, simbolizados con dos signos: tilde para el tono alto, y subrayado para el tono bajo, y el tono medio se deja sin marcar; el mixteco de Coatzacoapan tiene los mismos tonos, marcados de la misma manera además un deslizamiento alto bajo marcado con el signo " ^ ".

En el zapoteco de Lachixio existen cuatro tonos, pero solamente se marca el tono alto, con subrayado, y sólo cuando hay ambigüedad potencial. (Jones: 223)

CRITERIOS PARA LA ELABORACION DE UN ALFABETO

Al diseñar alfabetos para lenguas indígenas, es necesario, como se dijo arriba, pasar del nivel fonético, es decir de toda la gama de sonidos posible a la reducción que hace cada lengua, de los

sonidos pertinentes (esto es, los fonemas), pero aún más, es necesario consultar con los hablantes para que ellos decidan sobre la utilización de tal o cual símbolo, que sea más sencillo y de fácil aprendizaje.

Aquí solamente ofrecemos las representaciones de los fonemas que pueden existir en las lenguas indígenas, pero falta todavía la elección que hagan los hablantes de sus representaciones.

Muñoz resume así los criterios de su alfabeto del mazahua:

- uso de dígrafos (ch, zh, sh, ph, por ejemplo), en lugar de trazos suplementarios sobre una graña común
- omisión de las marcas de tonos, en los casos evidentes
- uso del subrayado (_) y de la barra oblicua (/) para la marca de nasalización y las vocales propias del mazahua. (Muñoz: 89)

Y añade otro criterio, que es la consistencia tipográfica de los fonemas palatales con el dígrafo:

ts s sh ch
z ch . (Muñoz: 89)

Pérez González nos da los siguientes criterios:

VOCALES

- Uso de "+" herida para la sexta vocal.
- Utilización de ʃ para la "shwa".
- Uso de è para la "e" abierta.
- Utilización de ò para la "o" abierta.
- Uso de n para la nasalización, en el caso de lenguas que tengan contraste con sílabas cerradas, usar tilde.

CONSONANTES

- Utilización de K en lugar de c y qu, como en español.
- Uso de g con sonido suave, sin añadir u.
- Utilización de q para representar una oclusiva postvelar, en lugar de la combinación kg.
- Uso del apóstrofo en lugar de h para representar el saltillo.
- Utilización de x para representar la sibilante alveopalatal.
- Uso de h para la aspiración y de j para la velar.
- Utilización de z para la sibilante alveolar sonora.
- Uso indistinto de zh o de ll para representar la sibilante alveopalatal sonora (mazahua y zapoteco).
- Utilización de ts en lugar de tz, uso indistinto de ds o dz para la correspondiente sonora. (Pérez González: 66-69)

El análisis de las grafías presentadas por estos autores, aunadas a las del autor se pueden resumir en los siguientes puntos:

La elección del alfabeto español no implica el heredar todas sus irregularidades ortográficas; sí, hay otros alfabetos, como el griego, el cirílico, el devanagari, pero el más común en esta parte del mundo (y hablo de todo el continente), es el alfabeto *latino*, con sus adaptaciones al francés, al inglés, al portugués y al español.

- 1) Se dispone de 5 letras para las vocales: "a, e, i, o, u", 22 letras para las consonantes: "b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, ñ, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z", y 3 diagramas "ch, ll, rr" que pueden usarse también para las consonantes.
- 2) Es una práctica muy antigua el uso de diacríticos o trazos suplementarios que modifican el valor de las letras (se usaban en el *brahmi* en el siglo V A.C.), y los que se utilizaban actualmente sobre las vocales, para representar las vocales que no existen en el alfabeto son: el guión "-" que cruza la vocal, la diéresis sobre la vocal (aunque ésta última en algunas lenguas, por ejemplo el purepecha, hasta en la letra manuscrita; en otras lenguas, como el mazahua, la diéresis crea confusión en su escritura, pues los puntos de la diéresis tienden a desplazarse hacia la izquierda de la vocal modificada y aún hasta abajo); la diagonal "/" que cruza la vocal, y el subrayado "_" debajo de la vocal para indicar nasalización.
- 3) La reduplicación de las vocales como un diagrama sustituye satisfactoriamente la indicación de las moras por medio de un punto o dos puntos después de la vocal.
- 4) El uso de la letra "k" para representar todas las inconsistencias ortográficas de esta oclusiva del español.
- 5) La utilización de la letra "q" (que de otro modo quedaría invalidada) para representar el fonema postvelar /q/.
- 6) El apóstrofo "'" para representar el "saltito" o cierre glotal, en lugar del signo "?", que crea confusión por su semejanza con el signo terminal de interrogación.
- 7) En cuanto a los dígrafos formados por una letra + "h", podemos decir que la "h" funciona como un comodín, pues sirve, primero para la serie de palatales, y en el otomí para simbolizar la interdental "th"; indica también ensordecimiento de lateral en el totonaco "lh" y retroflexión en el purepecha "rh".
- 8) Los dígrafos de nasal y oclusiva para representar las prenasalizadas, evitando el uso de cajas altas y bajas, y tipos "volados".
- 9) La utilización consistente de la letra "g", sin necesidad de usar el diagrama "gu" ante vocales anteriores, siempre con el valor del fonema /g/ y nunca con el valor del fonema fricativo velar sordo /x/.
- 10) El uso del dígrafo "ts" para representar el fonema africado alveolar /c/, evitando la utilización de trazos suplementarios o de otras letras.
- 11) La elección de "tl" en lugar de usar otras letras y trazos.
- 12) El uso de la letra "f" para el fonema /f/ y también para el fonema /p/ donde no hay la fricativa labiodental.

- 13) La letra "h" y la letra "j" se usan indistintamente para representar la fricativa glotal, excepto en aquellos casos donde haya contraste entre la velar y la glotal.
- 14) La utilización de la letra "s" para representar el fonema /s/.
- 15) El reuso de la letra "z" para simbolizar el fonema /z/.
- 16) La utilización de la letra "x" para representar el fonema /ʃ/, sin las inconsistencias de la ortografía del español, que le da una gran variedad de pronunciaciones, aunque en algunos idiomas se ha escogido el dígrafo "sh" para representarlo, por la consistencia tipográfica que presenta.
- 17) El uso de dígrafos para representar las nasales sordas: "jm", "jn", etc.
- 18) La utilización de la letra "ñ" para representar el fonema palatalizado /ny/, salvo en los casos en que por consistencia con una serie de palatalizadas se simboliza por el diagrama "ny".
- 19) Aconsejamos el uso del diagrama "ng", excepto en aquellas lenguas que presentan contraste con el grupo consonántico /ng/.
- 20) El uso de la letra "r" para representar la vibrante flap, y la doble erre "rr" para representar la vibrante múltiple.
- 21) La utilización de la "y" para representar la continuante palatal.
- 22) El uso de la "w" para representar la continuante bilabial.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BERNARD, H.R. 1980

"Orthography for whom?", IJ.A.L., V. 46, N. 2, pp. 133-136 Bloomington.

JONES, L.K., 1979

Discourse studies in mesoamerican languages. Summer Institute of Linguistics, University of Texas at Arlington, Vol. 2: Texts.

MUÑOZ C., Hector (coordinador) y otros, 1989

Una experiencia de alfabetización bilingüe en comunidades mazahuas del Estado de México. DIE-IPN, México.

PEDRO J. Albino y otros 1987

Guía utilizada en el segundo curso de enseñanza para la escritura mixe. Centro Cultural Mixe, San Juan Guichicovi, Oax.

PÉREZ GONZÁLEZ, B., 1986

Fundamentos para la escritura de las lenguas indígenas. INAH, Departamento de Lingüística, Cuaderno de Trabajo 1, México.

PIKE, K.L. 1947

Phonemics. A technique for reducing languages to writing. The University of Michigan Press. Ann Arbor.

OTRO CÁLCULO DEL

ÍNDICE DE

DISPONIBILIDAD LÉXICA

JUAN LÓPEZ CHÁVEZ
CARLOS STRASSBURGER FRÍAS

0. PRESENTACIÓN

De los diversos intentos que se han efectuado con la finalidad de ordenar de acuerdo con modelos matemáticos o estadísticos las respuestas obtenidas en diversas encuestas léxicas, nos llamó la atención el planteamiento realizado en 1983 por López Morales y Lorán;¹ el planteamiento se caracteriza por la búsqueda de un alto grado de formalización y, aún, de automatización. Entusiasmados por lo novedoso de estos planteamientos; decidimos iniciar una serie de encuestas léxicas que nos permitieran conocer y ensayar esta metodología, al mismo tiempo de México. Sin embargo, al trabajar las primeras muestras, encontramos ciertas imprecisiones en la fórmula propuesta, lo que originó toda una serie de pruebas, trabajos e investigaciones de laboratorio de los que hoy presentamos unas primicias.

¹ Aunque está señalado un artículo de López Morales, H. y R. Lorán (1982), "Nouveau calcul de l'indice de disponibilité", *Cahiers de lexicologie* (en prensa); no nos ha sido posible localizarlo y solamente hemos podido utilizar diferentes manuscritos que el Profr. Humberto López Morales ha enviado a diversas personas y centros de investigación en México. Algo más de el mismo se encuentra en López Morales (1983a).

1. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta comunicación es poner a su consideración algunas modificaciones que hemos realizado, con base en nuestra experiencia en el tratamiento de los datos léxicos, a la fórmula del cálculo del índice de disponibilidad léxica propuesta por Humberto López Morales y R. Lóran.

Como objetivos complementarios, aunque tal vez más funcionales, queremos mostrar todas las vicisitudes pasadas en el tratamiento automatizado, desde la captura hasta la presentación final, pasando por la formulación de los diversos programas. Y terminar con un pequeño adelanto de algunos resultados obtenidos.

2. LEXICO Y ESTADISTICA

Los diversos refinamientos a que ha llegado la léxico-estadística han producido un número ya amplio de fórmulas, índices y factores que se aplican sobre los materiales recogidos en los textos con la finalidad de conseguir ciertas medidas y agrupaciones que han sido de alto rendimiento en la lexicografía, la lingüística e, incluso, la dialectología.

Dos conceptos muy vigorosos surgidos de estas investigaciones fueron los de léxico básico y léxico disponible. Su uso y aplicaciones se han generalizado por todo el mundo del estudio lexicológico.

2.1. El léxico básico

Con el afán de conocer el vocabulario usual de una comunidad hablante se diseñaron muestras de los textos que producían; de ahí se obtuvieron largas listas de frecuencias que eran ponderadas por un factor de dispersión con la finalidad de obtener los vocablos más usuales, en los diversos géneros, en una época precisa; y al resultado conseguido se le llamó léxico básico.

Sin embargo, pronto los estudiosos se dieron cuenta de que a pesar del enorme tamaño de las muestras y de lo apropiado de

la aplicación de la medida de dispersión, no se lograba registrar algunas palabras que todo el mundo conocía y usaba, pero cuyo uso dependía de las situaciones comunicativas concretas. Así surgió el concepto de léxico disponible.

2.2. El léxico disponible

Todo parisino seguramente conocía y usaba palabras como *metro*, *autobús*, *lettre* o *timbre*; no obstante, en las listas que sirvieron de base para la elaboración del *Français Fondamental* no era posible encontrarlas. En un diccionario tan moderno y actual como el recién publicado por el Colegio de México, *Diccionario básico del español de México*, sus equivalentes en español sí aparecen; pero, aunque de ningún modo se trata de considerarlo como un trabajo donde cabe todo, no encontramos palabras como *sandía*, *melón*, *fresa*, *salchicha*, *motocicleta*, *taxi*, *helicóptero*, *cabello*, *costilla*, *enfermera* o *anaranjado*, que nuestra investigación nos ha señalado como conocidas y disponibles por cualquier hablante de la ciudad de México. Este señalamiento debe considerarse más como una ejemplificación que como una acotación o crítica; una comparación de esta diversidad de datos necesita de una investigación más exhausta de la disponibilidad concreta de los hablantes de México, y –por otra parte– de un análisis más profundo del *Diccionario Básico*. Y es que, aunque la muestra del *corpus* de un diccionario sea muy ambiciosa y esté muy bien elaborada, ciertas parcelas del lexicon serán captadas sólo muy pobremente.

Para compensar esa ausencia que se ha notado en los diccionarios básicos, se ha propuesto auxiliarse de los valores que arroja la disponibilidad de una palabra. Como apunta López Morales “La disponibilidad léxica pasó a entenderse como el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada; era preciso no confundir las situaciones frecuentes en el léxico frecuente, ni éste con el léxico fundamental” (López Morales 1983:213). Por este motivo se diseñaron unas encuestas que con base en conceptos fijos y bien estudiados marcaban unos “centros de interés” que obligaban a reproducir por asociación el léxico usual en determinadas situaciones comunicativas que, por un lado, eran situacio-

nes frecuentes en la vida cotidiana y que, por otro, eran tan cotidianas que no había textos de fácil captura que los reprodujera.

3. CALCULO DE LA DISPONIBILIDAD LEXICA DE UNA PALABRA

Con el fin de obtener esta parcela del léxico se eligieron 16 centros de interés (Gougenheim *et al.* 1958, nueva edición de 1964); otros investigadores han trabajado con más, menos o diferentes centros. En las primeras investigaciones de disponibilidad el único parámetro considerado era la frecuencia, pero muy pronto se modificó este criterio y surgieron diferentes propuestas. La misma técnica de encuesta también ha cambiado: de -en un principio- obtener un número fijo y predeterminado de palabras por cada centro de interés, se pasó a buscar listas de palabras en número desigual regidas únicamente por la predeterminación de la duración de la encuesta por cada centro.

3.1 Muestras limitadas en el número de respuestas

Por cada centro de interés se pedía a cada informante que dijera un número fijo de palabras (veinte, treinta, etc) que asociara en ese centro; se esperaba que señalara las mismas palabras que podría usar en una situación comunicativa donde se tratara ese tema; p.e.; se preguntaba sobre el léxico de los medios de comunicación y del transporte o de las partes del cuerpo o de los enseres de la casa o de las comidas y alimentos o cualquier otro centro que las necesidades de la investigación requiera.

Una vez obtenido el material se procedía a realizar los cálculos estadísticos. La fórmula usada por López Morales en estos casos es la siguiente:

$$D(P_j) = X_{1j} + CX_{2j} + C^2X_{4j} + \dots + C^{P-1}X_{pj}$$

siendo

$$C = 0.9yX = \frac{f_{ji}}{I_1}$$

Como bien puede verse los parámetros considerados son tres: la frecuencia con que fue dicha la palabra f_{ji} , el número de informantes I_1 (que considerado como divisor de la frecuencia, da la frecuencia relativa) y, por último, un ponderador de la posición para valorar el lugar en que fue dicha cada palabra: C . Para entender mejor este último factor hay que aclarar que se parte de la base de que una palabra tendrá mayor peso si es sugerida en las primeras posiciones que si se obtiene en las últimas.

3.2 Muestras limitadas en el tiempo de llenado

Cuando se utiliza la unidad de tiempo se tiene como resultado listas de tamaño diferente; cada uno de los informantes tienen una probabilidad de emitir n palabras en n minutos. Aunque el problema es semejante, al parecer intervienen otros factores que merecen un análisis más detallado.

López Morales y Lóran sugirieron la siguiente fórmula para tratar estos casos:

$$D(P) = \sum_{i=1}^n \lambda (i-1) \frac{N_i}{N_{i-1}} X_i$$

siendo

$$N_0 = N_1$$

En donde λ es el factor de ponderación de la posición, con un valor determinado empíricamente por expertos de 0.9 elevado a una potencia igual a la posición menos uno. N_i entre N_{i-1} es el factor que pondera el tamaño desigual de la lista; y X_i es la frecuencia relativa. Al aplicar esta fórmula encontramos, de acuerdo con nuestra interpretación, que en realidad era más simplificada, pues comprende un quebrado igual a la unidad que no aporta ninguna función; por lo tanto, queda del modo siguiente:

$$D(P) = \sum_{i=1}^n \lambda (i-1) \frac{f_{ji}}{N_{i-1}}$$

porque

$$X_i = \frac{f_{ji}}{N_i};$$

Inmediatamente salta a la vista una adecuación caprichosa, ¿Por qué obtener la frecuencia relativa dividiendo la frecuencia absoluta (f_{ji}) entre el número de informantes que llegaron a la posición inmediatamente anterior (N_{i-1})? Por otro lado, nos encontramos con algunas incongruencias en la clasificación; p.e. en una matriz donde hubo 49 informantes y la lista más larga obtenida era de trece posiciones, se encontró lo siguiente:

1 en 9°	0.061495
1 en 8°	0.053144
1 en 7°	0.037960
1 en 6°	0.025235
1 en 5°	0.028119
1 en 1°	0.022222
1 en 2°	0.020000
1 en 3°	0.019286
1 en 4°	0.019184

Como bien puede verse no existe ninguna congruencia en los resultados. La explicación es muy simple: Todo depende del número de informantes y de la proporción que guarden en el descenso. Como esto evidentemente no nos satisfizo, iniciamos un análisis más profundo.

3.3. Propuesta de una misma fórmula para cualquier tipo de muestras

Si analizamos la matriz de vectores de frecuencia nos encontramos con los factores que debemos considerar en el tratamiento son los siguientes: la frecuencia absoluta con que fue dicha cada palabra en cada posición, la suma de esas frecuencias que da la frecuencia absoluta de la palabra, el número de informantes que participaron en la encuesta, el número de informantes que llegó a cada posición y -finalmente- el número de posiciones; sin olvidar, claro, el número de palabras diferentes (vocablos) obte-

nidas. Para comprender todos esos valores hemos elaborado la siguiente fórmula:

$$D(P) = \sum_{i=1}^n e^{-2.3 \left(\frac{i-1}{n-1} \right)} \frac{f_{ij}}{I_1}$$

En donde se obtiene la frecuencia relativa como resultado de dividir la frecuencia absoluta en cada posición entre el número total de informantes; la consideración directa de los informantes que llegan a cada posición para este aspecto no puede mantenerse según lo podremos ver más adelante, pues -además- empíricamente no lo pudimos observar. Sin embargo, sí hay una consideración indirecta, pues el total de frecuencias absolutas entre el total de informantes, resultado de la suma de frecuencias absolutas en cada posición, encierra las veces que fue dicha cada palabra, el número de informantes de la muestra y el número de informantes que llega a cada posición. al ponderarlo por un factor que dispersa de 1 a 0.1 que es el sustituto de lambda que hemos utilizado. Este último valor está fijado en -2.3 para lograr una dispersión constante (entre 1 y 0.1) y toma en cuenta cada posición (i) y el total de posiciones alcanzadas (n). Por lo tanto resulta inútil conservar dos fórmulas para los dos tipos de muestras, ya que la muestra puede dar cuenta de ambas situaciones sin perder información.

Pensamos que de este modo estamos describiendo un sistema léxico en el que hay frecuencia de aparición de cada palabra, una norma marcada por todos informantes y varias subnormas en las diferentes agrupaciones descendentes que podemos hacer de acuerdo con los informantes que llegan a cada posición. Así pues, la realidad lingüística quedará reflejada en este tratamiento estadístico.

4. DESCRIPCION DE LA SOLUCION COMPUTACIONAL

Independientemente de la fórmula que se elija para calcular el índice de disponibilidad léxica, el proceso de computación para preparar las bases que permitan dicho cálculo es un problema

determinístico y gracias a esto fue y es posible efectuar múltiples pruebas simplemente cambiando en el programa de cómputo la expresión que representa a la fórmula que se desee; aunque como ya se mencionó se dedicaron cientos de horas de investigación y estamos seguros de reflejar fielmente el índice de disponibilidad léxica con la fórmula de López Chávez-Strassburger presentada en el inciso 3.3, justificación que se verá más adelante en 4.6.

4.1 *Captura*

A las encuestas o pruebas para hacer análisis de disponibilidad o riqueza léxica se les preparó un programa en Lenguaje BASIC para capturar la información en un microprocesador con el objeto de minimizar los errores; los datos a capturar son el número de informante, las claves para identificar a este sujeto como sexo, edad, escolaridad, turno, ubicación, etc, que sirven para hacer agrupaciones (ver 4.3.3.2) y la serie de palabras a analizar colocándoles en campos con un máximo de 24 casillas quedando abierto el número de palabras a capturar por informante, los datos quedan archivados en un disco flexible.

4.2. *Correcciones*

Los errores ortográficos, plurales, duplicados, la palabra en masculino y femenino, acentos ortográficos y demás errores que se detectan cotejando visualmente la captura inicial o con la revisión de la información sumariada en el diccionario creado por los informantes, se corrigen utilizando editores de las computadoras hasta obtener el corpus que a juicio del experto deba ser analizado.

Lo que se ha hecho en la captura es tener una matriz con los datos proporcionados por los informantes en la forma siguiente:

$$\begin{aligned} S_1 &- \text{clave}_1 - P_{11} P_{12} P_{13} \dots P_{1a} \\ S_2 &- \text{clave}_2 - P_{21} P_{22} P_{23} \dots P_{2b} \\ S_3 &- \text{clave}_3 - P_{31} P_{32} P_{33} \dots P_{3c} \end{aligned}$$

$S_w - \text{clave}_w - P_{w1} P_{w2} P_{w3} \dots P_{wn}$

$S_x - \text{clave}_x - P_{x1} P_{x2} P_{x3} \dots P_{xd}$

siendo

$S_x =$ el sujeto o informante x

$n =$ el número de posiciones máxima alcanzada

$p_{ij} =$ la palabra dada por el sujeto i en la posición j .

MATRIZ I - DATOS DE LOS INFORMANTES

4.3. Descripción de los procesos de datos

Por las facilidades con que cuenta la Facultad de Filosofía y Letras, se decidió utilizar el equipo de Cómputo Académico de la UNAM; con el fin de acelerar la investigación se elaboraron los programas con lenguaje ALGOL para un computador Burroughs B-7821, y actualmente se están adaptando en BASIC y PASCAL para microprocesadores con la finalidad de facilitar el uso de esta herramienta para el cálculo de disponibilidad léxica.

Los procesos de datos se describen a continuación:

4.3.1. Lista desordenada y su clasificación

Este proceso toma los datos de los informantes (Matriz 1) y procede a formar una lista desordenada que se archiva como Vector 2 conteniendo:

VECTOR 2- LISTA DESORDENADA

De aquí se obtiene el total de palabras (T) suministradas por los informantes, siendo " T " el contador de ocurrencias desde P_{11} hasta P_{xd} , que servirá para obtener la frecuencia relativa.

Este proceso termina al formarse el vector clasificado en orden alfabético que denominamos vector 3, que obviamente tiene T ocurrencias, quedando

<i>Posición i</i>	<i>0.9** (i-l)</i>	<i>Recíproco de lambda</i>
1	1.000000	1.00
5	0.656100	1.52
10	0.387420	2.58
20	0.135085	7.40
23	0.098477	10.15
30	0.047101	21.23
40	0.016423	60.89
50	0.005726	174.63
60	0.001997	500.85

P_1

.

.

P_1

P_2

.

P_2

.

.

P_j

.

.

P_j

.

.

P_y

.

.

P_y

donde y = número de palabras diferentes

P_j = j-ésima palabra en orden alfabético.

VECTOR 3.- VECTOR CLASIFICADO DE PALABRAS

4.3.2. Lista de frecuencias

Del Vector 3 clasificado se van contando las ocurrencias de palabras idénticas y se forma la matriz de frecuencias totales absolutas y relativas de cada palabra (Matriz 4) que tiene la conformación siguiente:

<i>C</i>	<i>EXP (-c)</i>	<i>Recíproco</i>
1.61	0.2	5
2.30	0.1	10
3.00	0.05	20
3.40	0.0333	30
3.70	0.025	40

MATRIZ 4 - TABLA FRECUENCIAS

De aquí el programa de computadora emite dos listados, uno en el mismo orden alfabético para localizar las frecuencias que corresponden a una palabra y otro en orden descendente de frecuencia -orden alfabético de palabra para apreciar la importancia de las palabras según frecuencia, que en un principio se consideró una forma de valorar la disponibilidad léxica.

4.3.3. Construcción de la matriz de frecuencias parciales

El proceso previo al cálculo de los índices de disponibilidad léxica consiste en formar una matriz 5 con los vectores de frecuencia parcial por posición de enunciación de cada palabra (f_{ji}) esto es, la matriz de frecuencias parciales tiene "y" renglones según el "diccionario" de la prueba y "n" columnas según el máximo número de posición alcanzada.

Esta matriz 5 se llena con el proceso simultáneo de la Matriz 4 ("diccionario" de la prueba) y de la Matriz 1 (datos de los informantes), siguiéndose el algoritmo de rastrear por cada

informante cada palabra dada desde la primera posición hasta el número de posición alcanzada por éste, entonces la palabra dada en la columna o posición "i" se localiza según el "diccionario" de la prueba, se obtiene el renglón "j" y se suma una ocurrencia a la f_{ji} que es iniciada con valor cero.

<i>posición</i>	1	2	3
palabra a	0	2	0
palabra b	1	0	1

MATRIZ 5- MATRIZ DE FRECUENCIAS PARCIALES O MATRIZ DE VECTORES DE FRECUENCIAS

aquí observamos que:

$$\sum_{i=1}^n f_{ji} = FA_j$$

y ahora denotaremos:

$$\sum_{j=1}^y f_{ji} = I_i$$

siendo I_i el número de informantes que pasaron por la posición "i"; desde la captura se tiene cuidado de no saltar posiciones por lo que $I_i \hat{=} I_{i+1}$ y además $I_1 = x$ donde x es el total de informantes porque son todos los que pasaron o llenaron la primera posición cuando menos.

4.3.3.1. Construcción de la matriz total de frecuencias parciales

Hasta ahora hemos visto como se trabajan los datos sin tomar en cuenta la clave del informante (ver 4.1), o sea se trabaja con el "universo" de la prueba.

4.3.3.2. Construcción de la matriz agrupada de frecuencias parciales

Para formar grupos existe un programa selector de informantes que por medio de la fijación de una expresión lógica permite agrupar a los informantes según se desee; por ejemplo obtener a todos los informantes del sexo femenino y que estén en turno vespertino o tengan edad de 20 a 30 años. Con base en la expresión lógica se obtiene un subconjunto de la prueba capturada o de la matriz 1 donde ahora este subconjunto se considera ser la matriz 1 para el programa de computadora para seguir los pasos ya descritos.

Aplicación del índice de López Morales - Lorán

Para las muestras limitadas en el número de respuestas el índice de López Morales - Lorán se utilizó en varias pruebas y la información obtenida se tomó sin cuestionamiento por el momento; fue hasta usar el índice para las muestras limitadas en el tiempo de llenado donde se apreciaron incongruencias como se mencionó en 3.2, lo que nos llevó a analizar los resultados y buscar una solución mejor o congruente cuando menos para los trabajos que se están realizando y los que se vayan a realizar; la facilidad de automatizar las bases para obtener el índice de disponibilidad léxica nos permitió hacer múltiples pruebas simplemente cambiando las fórmulas a probar.

4.5. Análisis de los resultados

Al programar la fórmula de López Morales - Lorán se apreció que se podía reducir a:

$$D(P) = \sum_{i=1}^n 0.9^{(i-1)} \frac{f_{ji}}{N_{i-1}}$$

considerando

$$N_0 = N_1$$

y claramente se apreciaba en los resultados que sucedían problemas, entre otros, en casos como el siguiente, por ejemplo:

<i>posición informante</i>	1	2	3	4
1	P ₂	P ₄	P ₇	P ₁
2	P ₁	P ₃	P ₆	-
3	P ₃	P ₅	P ₄	-
4	P ₄	P ₃	-	-
5	P ₃	-	-	-

Aquí el trabajo se debe a que se divide la frecuencia absoluta de la posición (i) entre el número de informantes de la posición anterior (N_{i-1}); como el N_{i-1} es decreciente a medida que aumenta la posición, la "frecuencia relativa" aumenta y el coeficiente lambda no corregía la situación.

4.6. Búsqueda de una solución mejor

Como la fórmula consta de dos partes, la tasa de sustitución y la frecuencia relativa; primero se hizo la prueba con una tasa de sustitución exponencial cuadrática y la "frecuencia relativa" se obtuvo dividiendo la frecuencia absoluta de la posición entre la diferencia del doble de informantes en la primera posición y el número de informantes que pasaron por esa posición para corregir los "caballos".

La primera fórmula fue

$$D(P_i) = \sum_{i=1}^n e^{-\left(\frac{i}{n}\right)^2} \frac{f_{ii}}{2N_1 - N_1}$$

pero se preció que la tasa de sustitución dispersaba entre 0.99 y 0.40, o sea que daba por un lado valores poco dispersos pero por otro lado "descubrimos" que intervenía el rango de la prueba (n) o número máximo de posiciones en tal forma que los valores primero y último coincidían para cualquier n; esto nos llevó a

examinar con más detenimiento la tasa de sustitución donde observamos lo siguiente:

a) Para la lambda se tiene que 10 ocurrencias en la posición $i + 1$ equivalen a 9 ocurrencias en la posición i (según la tasa obtenida por los expertos mencionados en el artículo de López Morales y Lorán²; lo cual hace que se necesite frecuencias cada vez mayores en el último lugar para igualar a 1 en el primero, en la medida que aumentan las posiciones máximas para diversas pruebas lo cual pudiera ser cierto.

P ₁	(1,0,0,1)	=	2
P ₂	(1,0,0,0)	=	1
P ₃	(2,2,0,0)	=	4
P ₄	(1,1,1,0)	=	3
P ₅	(0,1,0,0)	=	1
P ₆	(0,0,1,0)	=	1
P ₇	(0,0,1,0)	=	1
Suma...	5,4,3,1		13

El recíproco de lambda o de la tasa de sustitución indica el número de ocurrencias en la posición valorada para igualar una ocurrencia en la primera posición, y apreciamos que los valores de lambda para $i > 23$ decrecen fuertemente lo que provoca que se hagan despreciables los vocablos más allá de la posición 40 (en pruebas reales hay informantes que sobrepasan las 60 posiciones en 3 minutos).

b) Para la tasa de sustitución exponencial (t) que de hecho es:

$$t = e^{-c\left(\frac{i}{n}\right)^r}$$

se tiene que el número de ocurrencias en la última posición para

² Aunque está señalado un artículo de López Morales, H. y R. Lorán (1982), "Nouveau calcul de l'indice de disponibilité, *Cahiers de lexicologie* (en prensa); no nos ha sido posible localizarlos y solamente hemos podido utilizar diferentes manuscritos que el prof. Humberto López Morales ha enviado a diversas personas y centros de investigación en México. Algo más de el mismo se encuentra en López Morales (1983a).

el número coeficiente C es el mismo independientemente del tamaño de n.

Como no nos gustaba la variación de lambda, por ejemplo para n=10 se necesita 2.58 ocurrencias en el último lugar para equipararse a una primera posición, y para n=30 se necesitan 21.23 ocurrencias.

Entonces calculamos el coeficiente “c” en tal forma que siempre 10 ocurrencias en la última posición se equiparen a una en la primera, “c” resultó ser 2.3 con lo que se obtienen tasas de sustitución entre 1 y 0.1 a lo largo de todas las posiciones (lo cual pudiera ser cierto); sin embargo por la flexibilidad de la exponencial se puede cambiar “c” si esta dispersión no se considera adecuada; a continuación se presenta la tabla siguiente para i/n = 1 (en la última posición).

P ₁	(0.2,	0,	0,	0.2)	=	0.4
P ₂	(0.2,	0,	0,	0)	=	0.2
P ₃	(0.4,	0.4,	0,	0)	=	0.8
P ₄	(0.2,	0.2,	0.2,	0)	=	0.6
P ₅	(0,	0.2,	0,	0)	=	0.2
P ₆	(0,	0,	0.2,	0)	=	0.2
P ₇	(0,	0,	0.2,	0)	=	0.2
Suman...	1.0,	0.8,	0.6,	0.2,	=	2.6

(en la misma forma que “c” se cambie, se puede adaptar la base 0.9 de lambda a otros valores p. ej. 0.85 o 0.93, pero esto lo abandonamos por ser materia de expertos y decidimos continuar la experimentación para obtener resultados lógicos y congruentes).

La segunda prueba fue con la fórmula:

$$D(p_j) = \sum_{i=1}^n e^{-2.3 \left(\frac{i}{n}\right)^2} \frac{f_{ji}}{2N_1 - N_i}$$

la cual arrojó resultados que se consideraron buenos en un principio y se realizaron varias tesis de licenciatura, pero se observaron incongruencias como por ejemplo:

P ₁₁	P ₂₃	.	P _{w3}	.
P ₁₂
P ₁₃	.	P _{3c}	.	P _{x1}
.	.	.	.	P _{x2}
.	P _{2b}	.	P _{wn}	P _{x3}
.	P ₃₁	.	.	.
P _{1a}	P ₃₂	.	.	.
P ₂₁	P ₃₃	P _{w1}	.	.
P ₂₂	.	P _{w2}	.	P _{xd}

es decir, esta fórmula dice que 2 posiciones en segundo lugar tiene mayor disponibilidad que 1 en primero y una en tercero lo cual no es cierto porque la tasa de sustitución debe ser decreciente y lleva implícito que:

$$t_i - t_{i+1} > t_{i+1} - t_{i+2} \text{ para } i = 1, 2, 3, \dots, n.$$

siendo t_i el valor de la tasa de sustitución de la posición i ; entonces sumando t_{i+1} a cada miembro queda:

$$t_i > 2t_{i+1} - t_{i+2}$$

$$\therefore t_i + t_{i+2} > 2 t_{i+1}$$

En efecto, al revisar nuestra fórmula provisional, vimos que la exponencial cuadrática (Campana de Gauss) tiene un punto de inflexión y arriba de este punto originaba que $2t_{i+1}$ fuera mayor que $t_i + t_{i+2}$.

Esto lo corregimos cambiando la tasa de sustitución a una exponencial simple quitando el exponente del cociente i/n , quedando la fórmula:

$$D(P_j) = \sum_{i=1}^n e^{-2.3 \left(\frac{i}{n}\right)} \frac{f_{ji}}{2N_1 - N_i}$$

Finalmente ajustamos la dispersión entre 1 y 0.1 poniendo el cociente i/n como $(i-1)/(n-1)$ y dejamos que la frecuencia relativa fuera en toda la amplitud de su concepto $\frac{f_{ji}}{I_1}$ (ya que no hay

explicación para dividir entre N_{i-1} o entre $2N_1-N_i$) para que coincidan los vectores de frecuencias absolutas con los de frecuencias relativas; veamos la siguiente figura:

<i>posición palabra</i>	1	2	3	...	<i>i</i>	...	<i>n</i>
P ₁	f ₁₁	f ₁₂	f ₁₃	...	f _{1i}	...	f _{1n}
P ₂	f ₂₁	f ₂₂	f ₂₃	...	f _{2i}	...	f _{2n}
P ₃	f ₃₁	f ₃₂	f ₃₃	...	f _{3i}	...	f _{3n}
.
.
.
P _j	f _{j1}	f _{j2}	f _{j3}	...	f _{ji}	...	f _{jn}
.
.
.
P _y	f _{y1}	f _{y2}	f _{y3}	...	f _{yi}	...	f _{yn}

donde f_{ji} = frecuencia de la *j*-ésima palabra en la *i*-ésima posición.

En esta figura se ilustran las siete palabras dadas por cinco informantes donde llegó hasta cuarta posición, el vector de frecuencias absolutas es:

<i>posición</i>	1	2	3	4
.
.
palabra a	0	0	1	0
palabra b	0	0	0	1
.
.
Informantes	20	20	15	15

(nótese que P_2 y P_7 solo fueron dadas 1 vez y sus frecuencias absolutas se consideran ceros donde no aparecen)

Entonces el vector de frecuencias relativas es:
aquí se aprecia que $13/5 = 2.6$ es el promedio matemático de dividir todas las ocurrencias entre los informantes.

Así la fórmula propuesta por López Chávez - Strassburger es:

$$D(P_j) = \sum_{i=1}^n e^{-c} \frac{(i-1)}{(n-1)} \frac{f_{ji}}{I_1}$$

donde:

n = máxima posición alcanzada

i = número de posición

j = índice de la palabra

f_{ji} = frecuencia absoluta de la palabra j en la posición i

I_1 = número de informantes que participaron en la encuesta.

c = coeficiente de dispersión (se recomienda 2.3)

$D(P_j)$ = disponibilidad de la palabra j

4.7. Aplicación del índice de López Chávez - Strassburger}

En las pruebas con datos reales de tesis, se aplicó nuestro índice y en las revisiones no se encontraron incongruencias; por otra parte se hicieron pruebas deliberadamente para verificar con puntos de control que:

(...,1,0,1...) fuera mayor que (... ,0,2,0,...),

(...,5,3,4,...) fuera mayor que (... ,4,5,3,...)

porque:

$$(5,3,4) = (4,3,3) + (1,0,1)$$

$$(4,5,3) = (4,3,3) + (0,2,0)$$

por lo tanto $(5,3,4) > (4,5,3)$; y utilizando esta matemática se pusieron varios ejemplos que funcionaron como debe ser; en las pruebas para diferentes coeficientes de dispersión el comportamiento de la disponibilidad es casi el mismo, y se puede decir que no afectan los resultados finales.

5. PRESENTACION DE LOS RESULTADOS

Por lo voluminoso de las pruebas no se anexan este artículo pero se tienen en el Colegio de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras para su consulta y a continuación se muestra una tabulación con las siguientes fórmulas utilizadas para su discusión en esta presentación.

Cabe agregar que como continuación de este trabajo estamos desarrollando el índice de disponibilidad léxica del informante, lo que estamos probando con:

$$D(S_w) = 1000 \sum_{c_i=1}^m \sum_{i=1}^{n_{c_i}} e^{-2.3 \left(\frac{i-1}{n_{c_i}-1} \right)} D(P_{c_i}, W, i)$$

donde:

$D(S_w)$ = disponibilidad léxica del sujeto W

c_i = centro de interés

m = número de centros de interés de la prueba

n_{c_i} = máximo número de posiciones para el centro de interés en cuestión

$e^{-2.3 \left(\frac{i-1}{n_{c_i}-1} \right)}$ = tasa de dispersión para ponderar según la posición en que fue dicha cada palabra.

P_{c_i} = palabra del centro de interés en cuestión.

$D(P_{c_i}, w, i)$ = índice de disponibilidad léxica de la palabra P del centro de interés en cuestión, mencionada por el sujeto w en la posición i .

(1000 = constante para obtener cifras significativas).

6. CONCLUSIONES

Aunque las muestras que tenemos capturadas no han sido tratadas con esta fórmula definitiva, confiamos en que los resultados que se obtengan serán muy diferentes de los obtenidos hasta ahora y que no han de contradecir la formulación de base.

El hecho de llegar a una sola fórmula para ambos tipos de muestras y de que sea sostenible esta solución, nos proporciona una gran simplificación en la aplicación y el tratamiento de datos.

Y aún más, el simple hecho de haber logrado una simplificación de "y" y en la fórmula original y de haber obtenido una solución para evitar saltos de la misma, consideramos que ha justificado ya las horas de investigación que hemos dedicado a este tema.

Por otro lado y como demostración contundente, hemos encontrado que los resultados parciales de las diversas investigaciones no sólo arrojan un mejor conocimiento del léxico usual, sino que corresponden a la realidad lingüística que hemos intentado describir. En encuestas de comprobación hemos podido ver que lo que se ha clasificado como el léxico disponible es en realidad el vocabulario de que disponen los hablantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

GOUGENHEIM, G. et.al., 1958

Francaise fondamentale (1er. degré). Paris: Didier.

LÓPEZ MORALES, Humberto, 1982

S/t, Ms. inédito.

———, 1983a

"Lingüística estadística", en *Introducción a la lingüística actual*, ed. por H. López Morales, Madrid: Playor. pp. 209-225.

———, 1983b

S/t, Ms. inédito.

———, 1984

La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para los maestros en español. Madrid: Playor. (1983a).

LA ENSEÑANZA

DEL LENGUAJE

YOLANDA DE LA GARZA L. DE L.
DALIA RUIZ ÁVILA

I. PRESENTACION

Ha sido señalado con frecuencia y en una diversidad de documentos (ensayos, reportes, etc.) que una de las grandes deficiencias de la formación escolar es la que concierne a la expresión escrita.

Se argumenta que aún en niveles educativos superiores y posteriormente en el ejercicio profesional los estudiantes enfrentan serias dificultades en la redacción de escritos que se supone son de uso común en el ámbito profesional y académico. Como causas comunes de este problema se señala una gran deficiencia en la enseñanza de la expresión escrita en todos los niveles educativos, pero particularmente en la educación primaria y secundaria.

Observaciones como las que a continuación se presentan son frecuentes, y de hecho constituyen la fundamentación de la mayor parte de los cursos y talleres de redacción impartidos sobre todo en niveles educativos superiores.

“Si juzgamos la dificultad del problema por el bajo nivel de la habilidad al escribir que muestran los alumnos de secundaria casi en todos los países, según se aprecia en las revistas pedagógicas, habría que considerar que esta enseñanza es una de las más desatendidas. Al terminar la enseñanza básica un alumno debe

poseer diversas habilidades en el uso de la lengua escrita, que suponen capacidades específicas, conocimiento del idioma y una actitud favorable a esta forma de expresión” (García Alzola, 1975).

“Por lo que hace el estudio de nuestra lengua, muchos de los alumnos acaban la secundaria y aún la preparatoria sin saber expresarse con mediana claridad y coherencia. En el nivel universitario gran parte de los estudiantes son incapaces de redactar un trabajo, por sencillo que sea; no saben organizar sus ideas ni ponerlas por escrito con precisión, y siguen cometiendo burdos errores de sintaxis y hasta de ortografía!” (Orozco, 1987).

“Una revisión de los programas escolares correspondiente al área de Español demuestra que los mismos contenidos se imparten una y otra vez, 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... se sigue afirmando que los alumnos, ya en medios educativos como los de licenciatura, “no saben escribir” (Kalman, 1987).

Consideramos que planteamientos de este tipo revelan la persistencia de este problema educativo, y por la otra obligan a una revisión y análisis del proceso de escribir, las conceptualizaciones acerca de éste, y su tratamiento en el aula, desde los primeros años escolares por considerar que, como dice Bettelheim “Las primeras experiencias en la escuela no solo crean los cimientos sobre los que descansará la totalidad de sus posteriores experiencias pedagógicas sino que influirán en gran medida en su concepto de sí mismo en relación con el mundo”.

Desde hace más de una década la investigación sobre este tema se ha dirigido fundamentalmente al análisis de las prácticas educativas que se llevan a cabo en la escuela, así como a los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan dichas prácticas.

De estas investigaciones han surgido una serie de planteamientos provenientes de diversas disciplinas, que cuestionan muchas premisas teóricas sobre el proceso de escribir, proponiendo formas de trabajo y lineamientos metodológicos para el desarrollo de la expresión escrita.

En este momento nuestra preocupación se centra en conocer cuáles son las causas que permiten que en niveles de educación superior el dominio de la lengua escrita sea mínimo a tal grado que se convierte en problema para muchas instituciones que tienen que crear cursos o talleres remediales; cuando un alumno de este nivel ya ha tenido acceso mínimamente a 9 cursos relacionados con la enseñanza de su lengua materna en sus diferentes aspectos; lengua oral, lengua escrita, iniciación a la literatura, nociones de lingüística; cuando ya hemos visto que temas como norma, ortografía, morfología, etc., forman parte del contenido de los cursos de manera reiterativa; cuando las observaciones del salón de clases desde la primaria nos revelan que la enseñanza de la lengua materna es una de las áreas a la que mayor atención el maestro presta.

Entonces ¿por qué la persistencia y gravedad del problema, en que punto del sistema educativo podemos encontrar pautas que nos permita enfrentarlo?

II. LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

En este segundo punto destacaremos algunas premisas teóricas sobre el proceso de escribir y en las cuales se sustentan muchos de los planteamientos curriculares y prácticas de enseñanza actuales:

1. Se ha considerado por mucho tiempo que el lenguaje escrito es un sistema secundario derivado del oral. Esto ha sido un aspecto muy discutido ya que algunas metodologías para la enseñanza del lenguaje, particularmente de la alfabetización, se basan en este supuesto.

Sin embargo muchos investigadores señalan que la lengua oral y la lengua escrita difieren en varias dimensiones tales como: el control motor de las acciones, la tasa de producción, las pausas, la longitud de los textos, la proporción de acciones lingüísticas y gramaticales, la organización e integración de ideas, el grado de redundancia, la facilidad de comprensión, el grado de involucramiento, la diversidad social, la interacción social en el discurso (Beaugrande y Dressler, 1981).

Difícilmente puede hablarse de una dimensión de la textualidad o del procesamiento del texto que no refleje algunas diferencias significativas entre las modalidades hablada y escrita.

Una vez que las diferencias han sido localizadas y estudiadas, aún queda por investigar, y sería de trascendencia para la escuela, cuáles son los procesos involucrados en la transición de uno a otro sistema.

Actualmente existen suficientes evidencias para afirmar que el lenguaje oral y el escrito constituyen sistemas estructuralmente relacionados sin ser uno rendición simbólica del otro y que se puede aprender vocabularios, sintaxis y convenciones estilísticas directamente a través del lenguaje escrito. (Edelsey, 1986).

Krashen, (1984) al referirse de manera específica a la apropiación del código escrito, señala que el usuario debe conocer:

- Las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe, es decir, la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.).
- Los mecanismos de cohesión del texto (conectivos, puntuación, referencias, etc.).
- Las diferentes formas de coherencia según el tipo de texto (estructura global, informaciones relevantes).
- La variedad y el registro, es decir, la diversidad sociolingüística de la lengua.
- Las convenciones sobre la disposición espacial del texto (márgenes, espacios).

También anota que para elaborar un texto comunicativo el autor debe dominar un conjunto de estrategia que le permitan aplicar los conocimientos del código, en cada situación:

- Ser consciente del contexto comunicativo en el que se ubicará el texto (lectores, momento en el que se leerá el texto, qué conocimientos tienen los lectores del tema en cuestión.).
- Generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto.
- Redactar varios borradores que revisará y corregirá más de una vez.

El dominio de los dos aspectos a que hace referencia el autor define la habilidad de la expresión escrita. Un usuario de la lengua escrita debe conocerla y saberla utilizar si desea comunicarse de manera correcta a través de sus escritos. El código escrito y el proceso de composición tienen características y funciones distintas en la apropiación de la lengua escrita.

En este sentido la enseñanza de la lengua materna tiene que partir de las siguientes premisas:

1. Lengua hablada y lengua escrita son dos realizaciones, en dos sistemas distintos, de la lengua.

2. Escribir y hablar son complementarios.

2. Respecto al proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, existen una serie de supuestos teórico-metodológicos que sirven de pauta tanto a una gran parte de las prácticas escolares como al diseño de materiales abocados a este fin:

a) Un punto de vista muy generalizado concibe al lenguaje oral y al lenguaje escrito como una serie de habilidades aisladas (decodificación y pronunciación, entre otras), separadamente aprendibles, separadamente enseñables y separadamente evaluables (De Ford, 1987).

b) La instrucción en la lectura y la escritura sólo puede comenzar cuando los niños han dominado esta serie de habilidades básicas que son consideradas prerrequisitos para la lectura y la escritura. De acuerdo a esto, las habilidades más importantes predicen el logro subsecuente.

c) El área de interés instruccional, sobre todo en los primeros años de escolarización, es la lectura, lo cual implica que la composición y otros aspectos de la escritura (excepto el trazado de letras) es demorado hasta que los niños aprendan a leer.

d) El dominio secuenciado de habilidades constituye la base de la lectura y la escritura como una materia a "ser enseñada"; la enseñanza se centra casi exclusivamente en los aspectos formales de la lectura y la escritura y generalmente se ignoran los usos funcionales de las mismas.

e) Lo que haya sucedido antes de la instrucción formal es irrelevante, en tanto se lleve a cabo la enseñanza, organizada de acuerdo a una secuencia lógica.

f) Todos los niños deben de pasar a través de una secuencia y rango de habilidades y su progreso en esta jerarquía debe ser cuidadosamente monitoreada por evaluaciones formales periódicas.

Estas concepciones de larga tradición, se han fortalecido como la aproximación dominante de la instrucción inicial de la lecto-escritura (aún cuando hayan experimentado algunas modificaciones al paso de los años) y además de hacerse presentes en los currículos escolares han tenido repercusiones importantes en la concepción social acerca del desarrollo de la lecto-escritura:

Primero, han llevado a conceptualizar el periodo de la infancia (y el comportamiento del niño durante este periodo) como precursor de la lectura y la escritura reales dando por sentado

que sólo después de que el niño ha dominado las diferentes subhabilidades involucradas, es que la lectura y la escritura "reales" dan comienzo.

En segundo lugar, y muy estrechamente ligado a lo anterior, lleva a considerar al maestro y a los padres que el aprendizaje de la lectura y la escritura dan comienzo en el escenario escolar y que es aquí en donde estas habilidades pueden ser enseñadas. Así, los materiales diseñados para usar con los niños pequeños, ya sea en la escuela o en el hogar, son inevitablemente elaborados como instrucción directa, formal y secuenciada.

Sin embargo, los cuestionamientos sobre el proceso de escribir han revelado que éste al igual que la lectura, "es una actividad más compleja de lo que previamente se había asumido, que involucra una serie de procesos de pensamientos distintivos, con una organización jerárquica los cuales los escritores orquestan y organizan durante el acto de composición" (Flower y Hayes 1981).

La lectura y la escritura son actividades complejas más que cualesquiera habilidades aisladas o subactividades usadas fuera de la actividad total. Desde este punto de vista, una premisa teórica clave es que en todo el mundo, los bebés adquieren un lenguaje a través de utilizarlo, no a través de practicar sus partes separadamente hasta algún momento posterior en que las partes se conjuntan y la totalidad es finalmente usada. Desde esta perspectiva el supuesto fundamental es que la adquisición a través del uso real (no de ejercicios de práctica) es la forma idónea para reflexionar y ayudar al aprendizaje de la lectura y escritura, y al aprendizaje en general.

Así, la adquisición del lenguaje es natural -no en el sentido de innatez o como hecho inevitable-, sino natural en el sentido de que cuando el lenguaje (oral o escrito) es una parte integral del funcionamiento de una comunidad es aprendido "incidentalmente".

Al respecto, la investigación en una gran cantidad de culturas ha mostrado que muchos niños tienen amplios conocimientos acerca de la lectura y la escritura antes de ingresar a la escuela. Conocen muchos de los usos del lenguaje escrito, su papel en

etiquetas, listas, cartas, libros, guías de televisión, etc. Saben lo que la gente hace con el lenguaje escrito aún cuando ellos no puedan hacer esas cosas por sí mismos. También conocen, a grosso modo, cómo funciona el lenguaje escrito, las formas en que puede ser presentado e incluso algunas reglas y regularidades ortográficas. Tienen también hipótesis acerca de por qué la gente lee antes de que ellos lo puedan hacer y en muchos de sus juegos simulan leer y escribir.

¿Y como aprenden los niños todo esto?. "No a través de programas o de instrucción formal. No existen materiales ni ejercicios que sirvan para enseñar a los niños cómo el mundo utiliza la lectura y la escritura" (Smith, 1988).

Los niños aprenden -por lo general sin que nadie se percate de que lo están haciendo- participando en actividades de lectura y escritura con gente que sabe cómo y para qué realizar estas actividades. Se lee y escribe con ellos listas, cartas, avisos, instrucciones, recetas... cualquiera de los rutinarios eventos de la vida que involucran la palabra impresa. A veces el niño busca ayuda, incluso instrucción o información específica. Sin embargo, la mayor parte de las veces la ayuda es completamente casual, como cuando alguien le enseña lo que dice en un cartel o en la portada de una revista.

Desde esta perspectiva consideramos que:

- a) El lenguaje es para obtener significados, para lograr propósitos.
- b) El lenguaje escrito es lenguaje; así, lo que es cierto para el lenguaje en general, es cierto para el lenguaje escrito.
- c) Los sistemas de indicadores del lenguaje (la fonología en el oral, la ortografía en el escrito, la morfología, la sintaxis, la semántica, la pragmática) están siempre presentes simultáneamente e interactuando en cualquier instancia del lenguaje en uso.
- d) El uso del lenguaje ocurre en una situación.
- e) Las situaciones son críticas en la obtención del significado.

Ya que el lenguaje en uso posee las características arriba señaladas, la implicación es que cualquiera que use el lenguaje (un bebé, un adulto, un aprendiz de segunda lengua) está utilizando todos los sistemas obtenidos significados para lograr sus propósitos.

En el uso auténtico del lenguaje, los indicadores de un sistema tienen un efecto en los indicadores de otros sistemas. Así, la

sintaxis influyó a la fonología; la semántica controla lo sintáctico y la pragmática permite la variación en ortografía.

La dirección de influencia es de arriba hacia abajo: se requiere la información del sistema más alto para tomar una decisión acerca del más bajo. Esto es justo lo opuesto a la jerarquía de habilidades básicas, la cual tiene su supuesto comienzo en las unidades más pequeñas y los niveles más bajos.

III. LA ESCUELA Y EL DESARROLLO DE LA EXPRESION ESCRITA

En nuestro país, a excepción de ciertos núcleos sociales, la mayoría de los niños no goza de una situación de literariedad óptima en sus hogares, por lo que la labor de la escuela es de gran importancia para el desarrollo de la lectura y la escritura.

Consideramos que los puntos de vista generales esbozados anteriormente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura tienen muchas implicaciones específicas para su tratamiento en el aula:

- El lenguaje, particularmente el escrito, se desarrolla naturalmente a través de su uso significativo, funcional. Desafortunadamente, las prácticas escolares muy esporádicamente involucran a los niños en actividades de lectura y escritura realmente significativas; la mayor parte de las actividades y ejercicios se caracterizan por ser carentes de significado, fragmentados, descontextualizados, y en muchos casos incluso triviales; para fines de enseñanza la lectura y la escritura son presentadas como algo externo al sujeto educativo, con poco sentido e irreales; se presenta un lenguaje diferente al utilizado en la vida cotidiana, creándose una variedad escolar del mismo.
- La escuela tendría que recuperar el valor social que la lectura y la escritura tienen como medio de comunicación, de recreación y como fuente de información fundamental para resolver problemas reales. En este sentido, tiene la responsabilidad de "proporcionar un amplio rango de experiencias, dentro de un ambiente el cual expanda el crecimiento natural y el desarrollo del lenguaje, un ambiente en el cual este crecimiento sea altamente valorado y continuamente nutrido" (Goodman, 1984).
- En este sentido las actividades escolares tendrían que ser propositivas y disfrutables para los estudiantes, basadas en la expresión personal y presentadas o escritas para audiencias específicas. Lo que importa acerca de la escritura es que los niños deben escribir sobre lo que a ellos les importe, a alguien que a ellos les interese. (Britton, 1987). Una consideración respecto a la lectura y escritura en el salón de clases es que sean lectura y escritura reales, no ejercicios, enfatizando la necesidad de hacer poco uso de materiales elaborados específicamente para enseñar a leer y escribir.

Dice Bettelheim (1983) respecto a las formas vigentes de enseñanza de la lectura y de los materiales utilizados para este fin:

Es en este punto crucial donde se encuentran carencias en las cartillas de lectura, ya que se pretende que los ejercicios repetitivos constituyan una historia que pueda disfrutarse. Cuando la historia expresada en los ejercicios es estúpida, aburrida y ofensiva para la inteligencia, la dignidad y la incipiente capacidad de asimilación de conocimientos del pequeño, la habilidad que se obtiene entonces leyendo dicha historia pierde sentido.

Se pretende ayudar a que los niños utilicen las interrelaciones entre sistemas de indicadores. Los medios para lograr esta meta es involucrar a los niños con textos auténticos y en una auténtica lectura y escritura. En este marco teórico se insiste en que nosotros nos convirtamos en "hábiles usuarios del lenguaje" no es que "aprendamos habilidades lingüísticas" (Altwarger y Rista, 1986).

- La base del aprendizaje es la comprensión, y el mejor y más conveniente apoyo para la lectura es la familiaridad con el tópico. La lectura aumenta la familiaridad con los textos, ampliando así las posibilidades de comprensión, lo cual es lo opuesto a la práctica de una habilidad, a la memorización de hechos o al establecimiento de un hábito. Tradicionalmente el término destreza es utilizado en relación a actividades físicas, ya sea deportivas o manuales. La característica distintiva de todas estas actividades es que ellas involucran la coordinación motora y física también con frecuencia fuerza muscular, ambas incrementan con el ejercicio y la práctica. "Pero las habilidades cognitivas tales como la lectura y la escritura no son la clase de actividades que mejoran con el ejercicio. El cerebro no tiene músculos que fortalecer a través de actividades repetitivas y tampoco está involucrado ningún tipo de coordinación motora (excepto la concomitante a la escritura)". (Smith 1988). Esto no quiere decir que los niños no necesitan involucrarse en actividades de lectura y escritura; todo lo contrario, deben leer y escribir mucho más de lo que comúnmente lo hacen, pero no porque la lectura y la escritura mejoren con una consecuencia de la repetición, sino debido a que estas actividades, si son realizadas con algún sentido, proporcionan las oportunidades para aprender.

- La escritura constituye también un poderoso recurso para aprender nueva información y para resolver problemas, no importa de cual disciplina se trate. En este sentido la responsabilidad de la enseñanza de la escritura debería extenderse en los salones de clase, más allá del dominio del maestro de Español.

Dado que el lenguaje es considerado como herramienta para obtener significados de "algo más", los "algo más" (ciencia, los tópicos de estudios sociales) deberían tener preeminencia. Los estudios sociales y los tópicos científicos tendrían que recibir una gran atención dentro del día escolar, proporcionando contextos para mucho de la lectura y escritura reales.

A partir del conocimiento de las dificultades que enfrenta el alumno de diferentes niveles educativos en el uso de la lengua

escrita hemos tratado de rescatar algunos supuestos teóricos utilizados en la escuela que han servido de puntos de partida tanto a maestros como a alumnos en su aproximación a la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Esto, con el fin de evidenciar que para encontrar alternativas válidas al problema planteado, es necesario hacer un reconocimiento de los diferentes componentes, que en relación a la lingüística y la pedagogía, se han plasmado en el aula para dar respuesta a lo que es leer y escribir.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BETTELHEIM, Bruno, 1983
Aprender a leer, Barcelona: Crítica.
- BRITTON, James, 1987
Writing and reading in the classroom. Berkeley: CSW, University of California.
- FLOWERS, Linda y John Hayes, 1981
A cognitive process. Theory of writing. College Composition and Communication.
- GARCÍA ALZOLA, E., 1975
Lengua y Literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- GOODMAN, Kenneth y Yetta Goodman, 1984
A kid-watching guide: evaluation for whole language classroom. University of Arizona.
- KALMAN, Judith, 1987
"La producción del texto escrito como proceso: implicaciones para su enseñanza",
Colección Pedagógica Universitaria, No. 15, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- KRASHEN, Stephen, 1984
Writing, research; theory and applications. U.S.A.: Pergamon.
- OROZCO, M.E., s/f
La enseñanza del español en la educación básica, ¿qué se está enseñando? cómo se está enseñando?
- SMITH, Frank, 1988
Joining the literacy club, London: Heinemann.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

A HISPANOHABLANTES BILINGÜES:

UN 'PROBLEMA' DE DESIGUALDAD

MARGARITA HIDALGO*

Muchas sombras empañan la enseñanza de la lengua materna a los hablantes del español radicados en los EEUU. Su tradicional posición minoritaria y marginal ha provocado que la lengua de los hispano-estadounidenses (HE) -hablada por los mismos- sea objeto de sospecha, desprecio, discriminación social, y en ocasiones hasta de discriminación en el empleo. Paradójicamente, la enseñanza del español como lengua extranjera muestra halagadoras perspectivas observables en la matrícula masiva de una buena parte de las grandes universidades públicas, en la gran cantidad de textos escritos para anglo-parlantes, y en la sofisticada preparación de los mismos. Los legítimos esfuerzos de lingüistas y profesores dedicados a la enseñanza del español para hispano-parlantes de los EEUU (Spanish for Native Speakers = SNS) han quedado brillantemente expuestos en Valdés et al (1981) y reseñados algunos años más tarde por quien esto escribe (Hidalgo 1986). Asimismo, los textos preparados para hispanohablantes universitarios no sólo son abundantes y variados, sino que revelan las preocupaciones filosóficas y las estrategias pedagógicas de sus autores. Este artículo aborda algunos de los múltiples problemas que confronta la enseñanza de SNS. Estos problemas pueden

* Department of Spanish and Portuguese San Diego State University. July. 1989.

identificarse como problemas de índole política, burocrática, pragmática y afectiva.

PROBLEMAS DE ÍNDOLE POLÍTICA

El clima político que se respira en el presente en los EEUU es el del extremo conservadurismo, debido, como se sabe, a la crisis que enfrenta el sistema económico norteamericano y a la competencia feroz con economías más prósperas y saludables que la nuestra. A pesar de tan lamentable, aunque poco comentada crisis por los miembros de la ideología dominante (v.gr, líderes del partido republicano y directivos de cadenas televisivas nacionales), las condiciones socioeconómicas de algunos hispanos (en particular los cubanoamericanos de la Florida y del Nordeste del país) han mejorado en los últimos años, dando lugar a una visible clase media que parece destacar en el mundo de la empresa, las artes comerciales, y las profesiones de más prestigio (García y Otheguy, 1988). Esta clase media pujante e influyente en su medio está, sin embargo, en continua competencia con la mayoría angloparlante perteneciente a estratos comparables, mayoría que parece resentir el progreso firme de algunos grupos minoritarios.

Otros grupos de hispanos menos afortunados se debaten aún en la "diaria lucha por la vida" y parecen mostrarse ambivalentes ante la corriente norteamericana dominante. La ambivalencia se transparenta en actitudes de atracción y rechazo tanto hacia lo hispano y el español como hacia lo norteamericano y el inglés (García et al. 1989). Aún más incierto es el futuro de aquellos HE de México y Centroamérica que se han acogido a la amnistía, y el de los inmigrantes ilegales de la misma región, que bien pululan en las grandes ciudades como Nueva York, Houston o Los Angeles, o que se atienen al riesgo inminente de ser deportados en cualquier momento a sus países de origen. Sean cuales fueren las condiciones de los HE, todos ellos caerán en la cuenta tarde o temprano, de que uno de los valores que más aprecian se ve irremediabilmente afectado por su prolongada estadía y la de sus hijos en los EEUU.

Los millones de hispanos residentes en los EEUU se enfrentan, junto con otras minorías étnicas, a un sistema renuente a educarlos, aunque fuese parcialmente, en su idioma materno. Esto sucede en el umbral del siglo XXI porque los EEUU, al formarse como nación, no sentó las bases de una educación bilingüe/bicultural apoyada desde sus inicios por el guardián de la *res pública*, es decir, el Estado (Heath, 1979).

Los hispanohablantes a ambos lados del Atlántico están muy conscientes de los valores (de prestigio e identidad, por ejemplo) que sus ancestros han asignado a la lengua española. No sería de extrañar, por ende, que en un futuro no muy lejano los HE empezaran a reclamar o exigir masivamente derechos de educación bilingüe/bicultural para sus hijos.

Si bien es cierto que hasta el presente los HE han mantenido el idioma español –principalmente por razones socio-demográficas y afectivas más que por los esfuerzos de una movilización organizada y consciente que, dicho sea de paso, nunca ha ocurrido– en los ámbitos del hogar y la comunidad, es posible que en un futuro no lejano, las élites protesten ante las presiones intolerables impuestas desde fuera y desde arriba por los grupos anglófonos dominantes (Donahue, 1985).

Por sus deseos conscientes o inconscientes de ser aceptados por las mayorías anglófonas, los HE se han más bien esforzado por conformarse a los dictados generales de la ideología norteamericana: el dominio del inglés es uno de los caminos más efectivos en el proceso de aculturación, asimilación y últimamente, en el logro del ideal y sueño norteamericano: el éxito individual. Tanto los trabajadores mexicano-americanos de la década de 1940 como los cubanos elitistas expulsados por el régimen castrista a partir de la Revolución se han inclinado por el conformismo a la ideología dominante, se han norteamericanoizado lingüísticamente, o bien han transformado sus patrones de conducta y sus valores, asemejando éstos a los del grupo dominante.

Ningún periodo de la historia norteamericana documenta movilizaciones masivas en pro de una emancipación lingüística y cultural de los HE; los HE no han participado en campañas de lealtad lingüística o nacional vinculadas al idioma materno. Las

recompensas materiales parecen ser lo suficientemente satisfactorias para los inmigrantes de primera y segunda generación, de manera que los fenómenos de lengua, cultura o identidad nacional no han salido a flote como parte de un programa político partidista. En el marco de un sistema capitalista tan avanzado como el norteamericano, la reclamación de derechos lingüísticos es, sin duda, posible, pero tal reclamación por parte de las minorías ocurre en momentos de la historia en los que éstas forman proto-grupos selectos que les dan dirección intelectual o espiritual a los miembros de las masas con las cuales se identifican culturalmente (Fishman, 1985).

En medio del ambiente patrioterico que domina el país y que es aprovechado por grupos reaccionarios como los que le dan la directriz al Movimiento por el Inglés como Unica Lengua (US Only English Movement), los HE avanzan lentamente en la (re)conquista del terreno lingüístico y cultural perdido. Una muestra de ello es la programación televisiva en español que ha merecido reseñas elogiosas por la revista *Newsweek*, semanario portaestandarte del sistema norteamericano. La (re)conquista del espacio televisivo es relevante a las masas de HE por el mensaje simbólico que la televisión conlleva: estamos en el aire y tenemos opciones a nivel personal: podemos escoger programación en inglés o en español. La existencia de medios de comunicación masiva en español obedece a las motivaciones económicas de los empresarios HE más que al deseo consciente de mantener la lengua minoritaria en cuestión. En otras esferas de interacción más significativas como la educación y la política, los HE carecen de las cómodas opciones brindadas por los medios de comunicación. Las barreras que se imponen en el campo de la educación son en la mayoría de los casos infranqueables, debido a factores burocráticos promontorios.

BUROCRACIA Y EDUCACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS

El sistema educativo norteamericano como el de casi cualquier otro país involucra estrategias generales y tácticas particulares que son en la mayoría de los casos planeadas por los grupos en

el poder. A falta de un sistema educativo centralizado como el existente en algunos países europeos y latinoamericanos, el sistema norteamericano se caracteriza por su elasticidad y su plasticidad, de modo que los programas educativos se moldean regional o localmente, de acuerdo a las necesidades específicas de un distrito escolar, de un condado, o de un estado.

Este marco educativo tan flexible da cabida entonces a programas tan extraños como caprichosos: en el terreno de las lenguas extranjeras se llegan a invertir, por ejemplo, recursos materiales y humanos en los niveles secundarios y terciarios, mientras que los niveles pre-primarios y primarios son objetos de abandono y negligencia. Esta práctica es sumamente paradójica si se toma en consideración tanto la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas extranjeros como la sabiduría popular: las lenguas extranjeras se adquieren y se aprenden más fácilmente en tanto más temprano tenga un individuo contacto con las mismas. En consecuencia, la gran mayoría de los norteamericanos se educan involuntariamente en un solo idioma y pocas oportunidades les brinda su sistema educativo de ser bilingües o multilingües a una edad temprana. Aquellos que por motivación individual o económica aspiran a aprender un idioma extranjero con cierto grado de aceptabilidad, tiene que esperar con ansiedad los últimos años de secundaria para recibir una instrucción inefectiva y en la mayoría de los casos mediatizada por los dictados del distrito escolar de la jurisdicción correspondiente. Los que pueden sobreponerse a las vicisitudes del sistema educativo son generalmente estudiantes de motivación inquebrantable, angloparlantes que han tenido oportunidad de vivir y/o estudiar en un país hispanohablante durante los últimos años de la escuela secundaria o los primeros de educación universitaria. Algunos de ellos llegan a convertirse tanto en profesores en la escuela secundaria como profesores universitarios.

Otros individuos especializados en español son de origen hispanoamericano o hispano-estadounidenses que adquieren el español en el hogar y que posteriormente lo (re)aprendieron en la escuela, y se sobrepusieron, como los angloparlantes, a la burocracia irracional que domina la educación pública.

El estudiante secundario y universitario angloparlante en ocasiones recibe una excelente educación en español; su éxito como estudiante de español está sujeto tanto a factores puramente individuales como a factores fuera de su control: los programas de su escuela o universidad, las actitudes y dedicación de sus maestros, la accesibilidad de los cursos en algún país de habla española. Si el estudiante tiene suerte puede recibir varios años de instrucción secundaria y universitaria planeada dentro de los principios de un currículum coherente, integrado, con objetivos tanto generales como específicos y con metas planeadas tanto a largo como a corto plazo. En un periodo razonable de tiempo puede entonces dominar el idioma y cumplir con los objetivos de un programa: dominar la lengua hablada en los varios niveles sociolingüísticos, leer obras de literatura, y crítica literaria, y escribir trabajos que reflejen su habilidad para entender la literatura y la crítica literaria. Dada la vasta producción de obras literarias representativas de la literatura en lengua española, uno de los objetivos generales de los programas de español tanto secundarios como universitarios es el conocimiento, si bien superficial, de algunas obras de literatura española e hispanoamericana. Este objetivo, tan loable como justificado, se disemina naturalmente en la gran mayoría de los programas secundarios y universitarios y parecen alcanzar, por lo menos en teoría, tanto a los estudiantes angloparlantes como a los hispanoparlantes.

LOS ESTUDIANTES HISPANO-ESTADOUNIDENSES Y LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL

El estudiante HE que quiere aprender formalmente su idioma materno puede ser favorecido por la suerte si le corresponde asistir a una escuela pública o universidad que tenga un programa especializado en la enseñanza del español como lengua materna. En caso de que exista tal programa, es probable que el estudiante reciba instrucción basada en la filosofía expuesta por Valdés-Fallis (1981). Esta instrucción pretende crear una conciencia lingüística que ayude al estudiante a diferenciar los niveles de formalidad existentes en el idioma español al mismo tiempo que

presenta lecciones de lectura, ortografía, gramática y escritura diseñadas para las necesidades específicas de los HE.

El curso o serie de cursos ofrecidos para HE son generalmente conocidos como SNS (Spanish for Native Speakers), y aunque la filosofía y metodologías empleadas en SNS son las más pedagógicamente adecuadas hasta el momento, sólo un puñado de escuelas y universidades se pueden dar el lujo de ofrecerlo(s). Un buen número de escuelas públicas y universidades carecen de hecho de enseñanza especializada para HE. Esta carencia se debe a múltiples factores como son: falta de personal especializado, falta de orientación de personal administrativo, negligencia por parte de directivos, padres y maestros, o simplemente actitudes ambivalentes o francamente negativas de parte de los estudiantes, quienes prefieren compartir la enseñanza con los angloparlantes por considerarla menos exigente.

En el suroeste y sureste de los EEUU se pueden encontrar programas estructurados que llevan al estudiante HE de un nivel de semialfabetismo en su idioma al nivel de creación y crítica literaria básicas. Por ejemplo, los programas de Florida International University, Arizona State University, The University of New Mexico, The University of Texas at El Paso, The University of Arizona, con grandes contingentes de HE, dan servicio a un sinnúmero de estudiantes que bien pueden aprovechar esa instrucción y llegar a especializarse en español. Sin embargo, la mayoría de las universidades y escuelas secundarias se enfrentan a otro problema que también afecta los programas para angloparlantes: pruebas diagnósticas y exámenes de nivel. Son numerosas las inconsistencias encontradas en las pruebas diagnósticas para anglohablantes, quienes presentan características relativamente homogéneas, si se los compara con grupos de hispanoparlantes bilingües. Los esfuerzos de evaluar la producción oral y escrita de los HE quedan lúcidamente expuestos en Barkin (1981), quien no sólo presenta un coherente programa de cuatro niveles sino una serie de estrategias para examinar a los estudiantes en cada nivel. Un programa tan bien estructurado como el que presenta Barkin ayuda a minimizar los problemas de proficiencia y a igualar los niveles de dominio del idioma, pues es bien

sabido que los HE son bilingües en grados varios y disponen de una serie de códigos lingüísticos que el angloparlante desconoce.

El HE es bilingüe activo o pasivo, domina en ocasiones un idioma más que otro, sabe leer y escribir en un idioma mejor que en otro, y tiene la habilidad de interactuar en situaciones socioculturales en un idioma con mayor soltura y naturalidad que en otro. En este grupo tan heterogéneo se pueden encontrar individuos totalmente bilingües, si se entiende por bilingüismo el dominio perfecto de todos los niveles lingüísticos orales y escritos de dos o más idiomas. Este tipo de bilingüismo es poco frecuente, y el sistema educativo y el profesor se tienen que enfrentar a "clasificaciones" que dependen en ocasiones de su propio criterio. Incluso en los países en los que se educa con mayor eficacia a los bilingües, el sistema educativo se ve forzado a clasificar de acuerdo a la escuela a la que asiste el niño, al criterio personal del estudiante, al puntaje obtenido en el examen, o a los antecedentes lingüísticos (generalmente determinados por el medio ambiente) del individuos en cuestión (Baker, 1988). El bilingüismo equilibrado que tiende a producir individuos funcionales en ambos idiomas podría lograrse en circunstancias idénticas o similares a las experimentadas por los canadienses en la provincia de Quebec, quienes han tenido la suerte de educarse en numerosas materias académicas en dos idiomas de impecable tradición literaria. El bilingüismo descrito por Lambert y Tucker (1972/1978) basado en el experimento St. Lambert es un bilingüismo de la clase media profesional, producto de los esfuerzos de padres y educadores pertenecientes a una sociedad capitalista muy avanzada.

Los estudiantes HE están, por el contrario, muy lejos de alcanzar el nivel de bilingüismo logrado por los canadienses. Más acertado sería afirmar que los HE han sido víctimas de una educación bilingüe sumamente errática y mediatizada por las corrientes de la mayoría dominante. La educación que ha recibido el HE en su idioma es en muchos aspectos similar a la del indígena mexicano a quien se le ha negado la enseñanza global en su propio idioma, pues se ha utilizado éste como una mera transición para adquirir la lengua mayoritaria: el español (Hamel, 1988).

La educación de los HE en su lengua ha sido, pues, errática, insensible y muy alejada de la realidad que golpea diariamente al hablante de una lengua o dialecto minoritario, quien se ve sumamente limitado en su interacción con hablantes de la lengua o variedad de prestigio. Aunque algunos HE han conservado el idioma español en un plano comparable al de los hispanoamericanos educados, una buena proporción de los mismos no sólo ha perdido la fluidez natural de un hablante nativo sino, lo que es quizá más lamentable, la confianza en su(s) competencia(s) lingüística(s). El ambiente doméstico del HE puede tanto animar como frustrar al hablante si éste se compara favorable o desfavorablemente con los miembros de su propia familia. El ambiente escolar, por el contrario, parece causar más inhibiciones que conducta positivamente orientada hacia el mantenimiento del español. El HE se convierte entonces en el portador de un bilingüismo principalmente oral, en el que domina una sola norma: la norma oral de la familia o de la comunidad. Cabe destacar, sin embargo, que un buen número de HE tienen contacto constante con hablantes de comunidades monolingües; este contacto depende de una multitud de variables que el HE no puede controlar en su totalidad: visitas familiares, cercanía geográfica al país de origen, acceso a los medios de comunicación en español. Estos contactos con el país de origen le dan oportunidad de por lo menos escuchar el español hablado por lo monolingües, y le ofrecen asimismo la oportunidad de evaluar el habla de otros hispanohablantes y compararla con su propia habla. El HE generalmente reacciona positivamente a las hablas con una noción devaluada de su propia habla, no porque objetivamente tenga instrumentos para considerarla inferior, sino porque la sociedad mayoritaria ha impuesto –por lo menos a nivel psicosociológico– normas distintas, que son “mejores” o “superiores”.

LA LENGUA ESCRITA, LA LENGUA ESTÁNDAR Y LOS PROBLEMAS CURRICULARES

El objetivo de los programas de lenguas extranjeras es adiestrar a los angloparlantes en la lengua culta de los grandes países

hispanohablantes (v. gr. España, México, Colombia), porque la lengua culta representa la *norma* de prestigio, el estilo apropiado, la forma de hablar supuestamente más parecida a la lengua escrita. El HE, quien no ha recibido instrucción formal en español, puede en ocasiones reorganizar sus estructuras orales y adquirir o aprender el español formal. Prueba de que esto ocurre se encuentra en el puñado de intelectuales mexicano-americanos que se dedican a la enseñanza del español.

Sin embargo, no todos los HE tienen el tiempo, la motivación o la suerte de (re)educarse en español. La mayoría de ellos se enfrenta a un código que nunca han escrito y que causa ansiedad, miedo, vergüenza o inseguridad, ya que están conscientes de que hay una forma correcta de decir las cosas. Los HE están convencidos de que sus formas lingüísticas, sean las que sean, no son las correctas. El cometido de SNS era, como quedó expuesto en los artículos y libros de texto preparados para HE, conducir paulatinamente al estudiante al dominio de la lengua escrita. Esta forma de educación suponía no la *erradicación* del dialecto del HE sino más bien el *complemento* a lo que los educadores consideraban que faltaba: la variedad estándar (Hidalgo, 1987).

La enseñanza de la lengua estándar no es una tarea sencilla; si ésta se lleva a cabo se requieren más años de instrucción en cualquier programa educativo de los que se dedican a SNS en los EEUU. Y esto es así porque tanto los objetivos generales de los programas de español como segunda lengua (SSL) como los objetivos de SNS son excesivamente ambiciosos y divorciados de la realidad. Los programas de español en los EEUU tienen como meta preparar estudiantes con conocimientos de lengua (hablada) y escrita basada en modelos literarios. Las pautas y estructuras de la lengua oral no se enseñan en su totalidad porque se desconocen. Estos objetivos tan poco realistas se imponen también, como dijimos, a estudiantes HE, quienes muchas veces se retiran de los cursos por considerarlos intolerables.

Los profesores que por convicción personal y compromiso profesional quieren enseñar SNS se enfrentan no sólo a los impedimentos burocráticos "naturales", sino a sus propios objetivos, y a las actitudes e inseguridades de sus propios estudiantes,

quienes parecen acentuar sus ambivalencias hacia la lengua escrita; ¿para qué sirve? ¿voy a escribir bien? ¿cuánto tiempo me va a llevar aprender el vocabulario culto? ¿cuánto tiempo me va a llevar dominar la monstruosa y en ocasiones contradictoria gramática del español?

Hacia 1986-1987 cuando escribí el artículo que apareció en el *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, yo estaba convencida de que la enseñanza del plural a hablantes de dialectos caribeños, y la enseñanza del género y el subjuntivo a todos los HE eran tareas no sólo necesarias sino beneficiosas para los mismos. La restauración de tales estructuras –basadas en la lengua escrita– podría también restaurar la confianza de los HE en sí mismos al mismo tiempo que los pondría en contacto con una cultura superior: la cultura hispana milenaria.

En ese artículo también propuse que deberíamos buscar estrategias y tácticas adecuadas para identificar los rasgos morfosintácticos más estigmatizados en el mundo hispanoparlante, dado que éstos parecen apuntar con cierta precisión, el origen de clase de un individuo. La corrección de los mismos en los HE ayudaría a que éstos igualaran su forma de hablar a los individuos educados en la América Latina, por lo menos. Los rasgos morfosintácticos en cuestión son: la adición de la -s en la segunda persona del pretérito, v. gr. *dijistes, trajistes, llegastes*, etc; el uso del acento esdrújulo en el presente del subjuntivo, v. gr. *váyamos* en lugar de *vayamos*, *cómpremos* en lugar de *compremos*; y el uso de -nos en lugar de -mos en el imperfecto de indicativo como en *llegábanos*. En mi opinión, estos tres rasgos morfosintácticos son las estructuras no normativas más notables en inmigrantes del campo a la ciudad en la República Mexicana (Hidalgo, 1987a). Los mismos identifican también a hablantes mexicano-americanos de origen rural (Sánchez 1983). Mi cometido en 1987 era intentar la “corrección” de tales rasgos en estudiantes mexicano-americano inscritos en clases de español en San Diego State University, una universidad estatal con una matrícula de varios miles de estudiantes HE. Dado que la corrección implica crítica de lo que se percibe como erróneo o equivocado, la reacción de los estudiantes mexicano-americanos es el embarazo, la vergüen-

za, o la rabia contenida, ya que la corrección le recuerda al individuo la manera de hablar de sus abuelos, sus padres, sus hermanos mayores, y todas aquellas personas que le son más queridas. La corrección esporádica, asistemática a un adulto implica, pues, humillación por lo propio, desprecio de lo auténtico, desdén por la legitimidad del dialecto o idiolecto. Otras razones me han impedido iniciar la práctica que propuse anteriormente; una de ellas es que algunos de los rasgos descritos anteriormente los he escuchado con frecuencia en nuestros estudiantes graduados procedentes de la Cd. de México y de Tijuana, y en hablantes educados de Chile y Argentina.

Mejores resultados se obtienen cuando las formas normativas se adquieren a través del tiempo (durante la niñez y la adolescencia), y se asimilan inconsciente y naturalmente por medio del contacto diario con la variedad estándar que se enseña, principalmente, en la escuela. El dominio de la misma, aun en los países donde el español es lengua mayoritaria, requiere un proceso lento y supeditado a un sinnúmero de variables sociales y culturales que no dependen del individuo. En México, por ejemplo, de donde proceden una buena parte de los HE, se han hecho estudios que revelan los múltiples problemas de los niños monolingües inscritos en programas de lecto-escritura española.

El reconocimiento de algunas áreas de la ortografía y el rendimiento académico es superior entre niños de zonas urbanas (versus niños de zonas rurales), entre niños de clase media alta, y entre alumnos del sexo femenino (Avila, 1986). Las discrepancias mínimas entre la lengua oral y la lengua escrita causan, sin embargo, algunos problemas de escritura que sólo se superan con muchas horas de instrucción, incluso entre estudiantes de la variedad castellana, quienes necesitan, de acuerdo a un pedagogo español, por lo menos 600 horas de estudio fuera del aula sólo para dominar la ortografía del español, ortografía basada, como se sabe, en la pronunciación del castellano del norte (Avila, 1986).

Ante este panorama tan desolador, los profesores del español de los HE no pueden y no deben esperar de los mismos el dominio quasi-literario de su lengua materna, pues el sistema educativo no les ha ofrecido oportunidades *galore* para educarse

en su propio idioma. Tampoco se les puede utilizar constantemente como "fuente", como "modelo", o como "instrumento" de auxilio a angloparlantes. Se debe asimismo suprimir la práctica antipedagógica de evaluarlos desfavorablemente si cometen errores ortográficos y sintácticos en los exámenes, composiciones, u otros trabajos escritos, puesto que la escritura en español no ha sido un objetivo ni general ni específico en el sistema de educación pública y en los cursos de español para angloparlantes. Más crítica parece ser la situación de aquellos que quieren especializarse en español en las universidades: los HE encuentran entonces más obstáculos, actitudes anti-profesionales de parte de los maestros, programas con objetivos sumamente ambiciosos, y fuera del alcance tanto de los HE como de los angloparlantes. Cabe preguntarse si los objetivos propuestos hasta hoy por quienes enseñamos español —el dominio de la lengua literaria— son objetivos realistas que puedan cumplirse en el marco de nuestros programas académicos. Por otra parte, debemos también cuestionar si los pseudo-programas tanto para angloparlantes como para hispanoparlantes son del todo congruentes con la educación humanística tradicional que recibimos los que pertenecemos a otras generaciones, o si debemos transformarlos y readaptarlos a las necesidades de una sociedad pragmática que valora positivamente la competencia en la comunicación oral efectiva.

LA PROFICIENCIA ORAL Y LOS HE

Según Valdés (1989), los objetivos de la corriente de proficiencia oral, propuestos inicialmente para hablantes de español como segunda lengua (SSL), chocan con la realidad sociolingüística del HE. Uno de los mayores problemas se desprende de los criterios utilizados en la evaluación y medición de la proficiencia lingüística de los HE, ya que la descripción de los lineamientos del Foreign Service Institute se basa en criterios aplicables a angloparlantes, aunque el modelo de tales lineamientos es en sí un modelo que supuestamente refleja la conducta lingüística "promedio" de un hispanoparlante educado. Los lineamientos en

cuestión no incluyeron en sus metas a los HE, lo que pudiera implicar en consecuencia que los objetivos de los programas para HE deberían modificarse de tal manera que se abandonara la práctica escrita y se enfatizara la proficiencia oral. Esta tarea implicaría la aceptación tácita de los criterios del FSI, que según Valdés (1989: 397-401), son contradictorios y elitistas, pues se basan en el criterio de que sólo la producción lingüística de un limitado número de los habitantes de las grandes capitales hispanoparlantes es inherentemente correcta o aceptable.

Cabe recordar, sin embargo, que las diferencias entre el español mexicano estándar y el español chicano son mínimas al nivel puramente lingüístico. Las discrepancias entre una y otra variedad operan a nivel de funciones, y hay zonas de los EEUU (las fronteras entre México y EEUU) en las que un mexicano es indistinguible de un chicano de origen urbano. Hay por otro lado, HE cuya fluidez no es totalmente nativa, pero quienes tienen la motivación de (re)aprender o adquirir la variedad estándar. No creo, como afirma Valdés, que los criterios del FSI sean imposibles de aplicar a los HE, pues hay noticia de que se ha hecho con éxito (Barkin, 1981 y 1981a). Aunque los criterios fuesen totalmente arbitrarios, creo que los programas de SNS, en lugar de tener como objetivo último el entendimiento de la creación literaria y la creación literaria misma, pueden moldearse para ayudar a los estudiantes a pasar con un puntaje aceptable los exámenes del FSI, ya que éste parece tener tanta autoridad como el mismo Diccionario de la Real Academia Española.

Los objetivos de un programa de SNS son tan utópicos como inconsistentes pueden ser los criterios del FSI, dado que los que enseñamos SNS nos enfrentamos, como indiqué anteriormente, a la atmósfera conservadora que domina el país, a la burocracia de una educación intransigente con las minorías, a los objetivos utópicos de un currículum incoherente e inoperante en la sociedad contemporánea, a las actitudes declaradamente negativas de muchos profesores de español, y a la ambivalencia agónica de los HE, quienes se enfrentan con temor a una tarea que hemos hecho casi imposible.

ALGUNAS SUGERENCIAS PRÁCTICAS

Si los objetivos de SNS son inoperantes por lo menos para algunos hispanohablantes que nunca han tenido la oportunidad de estudiar la lengua escrita, y si los criterios del FSI descartan a HE que no dominan una variedad "aceptable" del español, yo propongo introducir cursos preparatorios de proficiencia oral que sirvan de transición tanto para un programa clásico de SNS como para un posible examen del FSI. Las actividades de estos cursos preparatorios pueden también servir en el salón de clase en el que se encuentran tantos estudiantes HE como angloparlantes. Algunas de las actividades que yo llevo a cabo en estos cursos preparatorios son:

1) Ejercicios de comprensión de dialectos estandarizados (v. gr., castellano-madrileño, español-mexicano)

Con frecuencia los estudiantes HE indican que no entienden la programación de la televisión y la radio en idioma español, pues el lenguaje de las mismas es rápido, telegráfico, y de vocabulario muy sofisticado. Para elevar el nivel de comprensión, uso las cintas comerciales de *La Puerta del Sol*, que ofrecen temas tanto académicos como populares. Estas cintas comerciales fueron preparadas para angloparlantes, pero son un magnífico recurso para ambos grupos. El componente más pedagógico de esta serie es probablemente el vocabulario tan variado, pues cubre tanto el léxico especializado de algunas disciplinas (política, psicología, etc.), como los usos diarios y las formas típicamente madrileñas. Los estudiantes pueden escuchar estas cintas cuantas veces sea necesario y extraer de las mismas, las ideas principales, el vocabulario culto, el popular, etcétera.

En los lugares de los EEUU donde se tiene acceso a la televisión en lengua española, se puede utilizar ésta como recurso: las telenovelas, las noticias, los comentarios deportivos, y los documentales pueden convertirse en asignaciones académicas que eleven el nivel de comprensión de la variedad estándar. El lenguaje de la radio y la televisión sirve para que los estudiantes

aprendan a reconocer los diferentes niveles de formalidad, y las variantes dialectales que existen en el mundo hispanohablante.

2) Ejercicios de producción de una variedad estandarizada

La investigación en lenguas extranjeras ofrece una serie de estrategias de comunicación que bien se pueden utilizar en los cursos de estrategias de comunicación que bien se pueden utilizar en los cursos de HE. Textos como *Pasajes: Actividades* están plagados de sugerencias útiles; por ejemplo, formulación de preguntas, debate, argumentación, descripción, narración, creación de situaciones hipotéticas, estrategias para pedir ayuda, consejos, traducción, interpretación, etcétera. Basados en los temas de un texto tan variado, los estudiantes pueden también prepararse para emular situaciones de la vida real: ayudar a los monolingües con traducción e interpretación, buscar empleo, pedir consejo profesional, entrevistar a personas famosas, o simplemente, pedir información en un imaginario país hispanoparlante. Tanto las actividades de comprensión como de producción tienen como objetivo el mejorar la "calidad" de lenguaje y ayudar a los HE a que recuperen la confianza en sí mismos. Hay que tener en cuenta que la comprensión precede a la producción tanto en la lengua materna como en la segunda lengua.

3) La tarea de calificar

Los ejercicios de comprensión pueden calificarse fácilmente si se pide a los estudiantes identificar la idea principal y el vocabulario seleccionado por el profesor. Los exámenes deben basarse en cintas que se hayan hecho (casi) totalmente familiares a fuerza de repetición. También puede calificarse la producción de vocabulario formal previamente investigado, la precisión gramatical, y la comunicación con la audiencia.

La corrección de estructuras gramaticales no estandarizadas debe proceder con cautela y el maestro debe escoger aquéllas que son obviamente rechazadas por la mayoría educada (v. gr., *produció, condució, pidía, muría*, etc.). No hay, sin embargo, una fórmula

eficaz que nos permita corregir sin herir las sensibilidades de los demás. En mis cursos yo recurro a una mentira piadosa: las formas no estandarizadas se asemejan al lenguaje infantil que es afectivo y espontáneo, pero los adultos tenemos que madurar y empezar a reconocer las formas lingüísticas de los libros.

CONCLUSIONES

Espero que estas sugerencias ayuden a aliviar la ansiedad del maestro que se enfrenta a un grupo de hispanohablantes o de hispanohablantes y anglohablantes. Es mucho lo que nos resta por hacer en torno a la educación de grupos minoritarios. Un paso firme en esta tarea titánica podríamos darlo si los profesores de español aceptáramos las variedades bilingües que se están acuñando en los EEUU, y que las lleváramos al salón de clase para moldearlas y cincelarlas con compasión y firmeza.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AVILA, R., 1986
"Sólo para tus oídos" en L. F. Lara y F. Garrido, (Eds.), *Escritura y alfabetización*. México: Ediciones de Ermitaño, pp. 11-38.
- BAKER, C., 1988
"Normative testing and bilingual populations" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 9(5): 399-409.
- BARKIN, F., 1981a
"Establishing criteria for bilingual literacy: The case of bilingual university students", *The bilingual review/La revista bilingüe*. 8:1-13.
- BARKIN, F., 1981b
"Evaluating linguistic proficiency: The case of teachers in bilingual programs", in G. Valdés, et al, (Eds.), *Teaching spanish to the hispanic bilingual: issues, aims and methods*. New York: Teachers College Press, pp. 215-233.
- BRETZ, M.L. et al., 1987
Pasajes. New York: Random House.
- BURUNAT, S. y E. Starcevic, 1983
El español y su estructura. Holt, Rinehart & Winston.
- DONAHUE, T., 1985
"U.S. english: its life and works", *International journal of the sociology of language*. 56: 99-112.
- GARCÍA, O. and R. Otheguy, 1988
"The language situation of cuban-americans", Lee McKay, S. and S.C. Wong, (Eds.) *Language diversity. Problem or resource?* Cambridge: Newbury.

- GARCÍA, O. et al., 1989
 "Spanish language use and attitudes: A study of two New York City communities", *Language in society* 17(1): 474-511.
- HAMEL, R.E., 1988
 "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe". *Signos: Anuario de Humanidades*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 319-376.
- HEATH, S.B., 1981
 "English in our language heritage" in Ch. A. Ferguson and S.S. Heath, (Eds.) *Language in the U.S.A.* Cambridge, pp. 6-20.
- HIDALGO, M., 1986
 "Two recent contributions to the study of U.S. spanish", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 8(1): 80-94.
- HIDALGO, M., 1987a
 "On the question of 'standard' vs. 'dialect': implications for teaching hispanic college students", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 9(4): 375-395.
- HIDALGO, M., 1987b
 "Español mexicano y español chicano: problemas y propuestas fundamentales" *Language problems and language planning*. 11(2): 166-193.
- MARQUÉS, S., 1986
La lengua que heredamos. New York: John Wiley & Sons.
- McVEY GILL, M. et al., 1988
En contacto. Holt, Rinehart & Winston.
- MEJÍAS, HUGO A. y Garza-Swan, G., 1981
Nuestro español. New York: Macmillan.
- ORTEGA, W., 1983
Ortografía programada. México: McGraw Hill.
- SÁNCHEZ, R., 1983
Chicano discourse: a socio-historic perspective. Rowley, Mass.: Newbury House.
- TENORIO BAHENA, J., 1985
Ejercicios de Ortografía. México: McGraw Hill.
- VALDÉS, G., A.G. Lozano and R. García-Moya (Eds.), 1981
Teaching spanish to the hispanic biligual: issues, aims and methods. New York: Teachers College Press.
- VALDÉS-FALLIS, G. y R. Teschner, 1985
Español escrito. Scribners and Sons.
- VALDÉS, G., 1989
 "Teaching spanish to hispanic biliguals: a lood at oral proficiency testing and the proficiency movement", *Hispania*. 72(2): 392-401.

UN ENSAYO DE EDUCACIÓN

DE PÁRVULOS EN EL HOGAR

CON UNA FAMILIA MAPUCHE

JULIA HERMOSILLA SÁNCHEZ
MINERVA ROSAS VILLARROEL

INTRODUCCIÓN

Los niños de familias mapuches campesinas carecen de una educación preescolar institucionalizada. Esta es una realidad que afecta al proceso de la lectoescritura en castellano cuando los niños mapuches rurales ingresan al sistema educacional.

La alfabetización es una de las etapas lingüísticas donde interactúan una serie de variables que incluyen al niño, a la familia y a la cultura. Adalberto Salas (1976) señala, entre otros factores, que el niño mapuche debe unir a su capacidad intelectual una facilidad para aprender idiomas, de tal manera, que le permita leer y escribir en una lengua muchas veces poco conocida para él, ya que en la familia el niño aprende a hablar *mapudungun* (lengua mapuche) y también habla algo de español aprendido del precario español que hablan sus padres y por lo tanto, el niño presenta en bilingüismo asimétrico. Salas agrega que su conocimiento del español es insuficiente para participar en forma activa en la educación escolar y, sin embargo, se le aplica el mismo sistema de enseñanza del español que se le administra a un niño hispanohablante.

El niño mapuche y no mapuche de la ciudad tienen acceso a una educación preescolar que le permite prepararse para la captación de la lectura y la escritura, entre otras habilidades. En cambio el niño mapuche rural no tiene un apoyo preescolar consistente. Las familias envían a sus hijos a la escuela sólo a la edad de seis años donde ingresan a primero básico e inician el proceso de alfabetización.

Varias familias mapuches han vivido la enorme dificultad que experimentan sus hijos en la escuela y han decidido no hablarles la lengua mapuche en el hogar, así sólo aprenden el castellano hablado por sus padres. Ellos han tomado esta determinación porque piensan que, de esta manera, ayudan a sus hijos en el aprendizaje del castellano. Por lo tanto, hay varios jóvenes que desconocen la lengua mapuche y actualmente no son capaces de comunicarse con sus mayores. Sin embargo, existen algunas familias que están arrepentidas de haber tomado esta decisión.¹

Como una alternativa de apoyo a familias mapuches hablantes de la lengua se diseñó una investigación de educación de párvulos en el hogar con niños mapuches y se inició un ensayo con una familia ampliada² con dos niños preescolares que viven en la localidad de Metrenco, ubicada a unos diez kilómetros de Temuco.

PLAN DE ACCIÓN

Se estableció como propósito capacitar a la familia, específicamente a las madres de los niños, para educar en el hogar a sus hijos de cinco años y cinco meses con la intención de que estas madres adquieran nuevas actitudes compatibles con las exigencias de los nuevos enfoques educacionales. Esto significa favore-

¹ La situación descrita se conoció en un trabajo en terreno que se realizó, como parte del proceso de una investigación, denominada: "LA CONCORDANCIA EN LA EXPRESIÓN VERBAL DE ESTUDIANTES MAPUCHES DE TEMUCO Y NUEVA IMPERIAL", en la cual participaron Julia Hermosilla, Arturo Hernández y Minerva Rosas.

² La familia ampliada está compuesta por el dueño del predio y sus hijas solteras, una de ellas tiene dos niños, y en ese mismo terreno vive su hijo casado con dos pequeños. Los niños del ensayo son nietos del dueño del terreno uno es hijo de una de sus hijas mayores y la niña es hija del matrimonio que vive en el mismo lugar.

cer a través de sus madres, el desarrollo cognoscitivo de estos dos niños y fomentar estrategias de aprendizaje principalmente en los aspectos de lenguaje, discriminación sensorial y resolución de problemas.

La familia mapuche habla la lengua mapuche en el hogar y el castellano para comunicarse con los no mapuches. Así los niños entienden ambos sistemas lingüísticos a un nivel coloquial.

Mediante un mutuo acuerdo entre las investigadoras y la familia, se procedió a realizar un diagnóstico completo de ambos niños en el Centro de Diagnóstico de la ciudad de Temuco el 23 de octubre de 1989, los resultados fueron los siguientes: en primer lugar se detectó un rendimiento dentro de rangos normales en ambos casos. Asimismo, la edad maduracional está acorde a su edad cronológica.

Caso 1. Evidencia sólo falta de estimulación en el aspecto perceptivo visual, en los niveles de discriminación y memoria de formas y tamaños. Falta estimulación en coordinación visomotora, tiene dificultades para copiar figuras geométricas simples. Carece de estimulación del desarrollo del dibujo. Respecto al proceso del habla y lenguaje, se observa normalidad exceptuando un déficit moderado de vocabulario. En el aspecto psicomotor se observa un leve retraso. Tiene un adecuado rendimiento en el control postural, sus dificultades se encuentran en organización espacial, coordinación óculomanual fina y coordinación de actividades dinámicas básicas.

Caso 2. Las mayores dificultades se centran en el área de motricidad. Su lenguaje está dentro de rangos normales, exceptuando un déficit moderado de vocabulario. Respiración bucal. En el aspecto psicomotor presenta dificultades leves en el control de su propio cuerpo. Necesita estimulación de la discriminación, organización y constancia visoperceptual.

Se procedió a informar a la familia de los resultados generales del diagnóstico y se le sugirió un plan de actividades con materiales escolares y del entorno, las que ejecutó la familia con los niños. Durante el verano de 1989-1990, la familia se responsabilizó de la aplicación siguiendo instrucciones previas que consistían en tareas flexibles a cumplir en un plazo determinado.

Durante las visitas de las investigadoras en el hogar, los niños mostraban sus trabajos realizados. De esta manera el proceso de enseñanza fue entregado exclusivamente a los miembros de la familia, quienes aplicaron las actividades de acuerdo a su propio estilo. Por otra parte, el proceso de aprendizaje de la lengua mapuche y no mapuche fue materia de decisión familiar, y se continuó con el uso de los dos sistemas, naturalmente, sin intervención de las investigadoras.

Los agentes educativos directos que empezaron a tener los niños fueron una tía de 18 años, egresada de octavo básico y uno de los padres de 32 años, egresado de cuarto año medio.

En marzo de 1990 los niños de acuerdo a su edad cronológica, debían ingresar a primero básico. Las investigadoras sugirieron a la familia que los niños se iniciaran en el Jardín Infantil de la Escuela Municipal 471 de Metreco que se encuentra a una distancia de dos kilómetros de la casa. Esto significaba un sacrificio para la familia y los niños, puesto que mucho más cerca funciona una Escuela Rural con primero básico. Finalmente la familia decidió que sus hijos ingresaran al Jardín Infantil de la Escuela Municipal de Metreco.

Los niños iniciaron sus actividades preescolares con la formación ya entregada por la familia, demostrando más facilidades para ejercitar actividades que los otros niños, lo cual ha significado un crecimiento de su autoestima y mucho interés por asistir a la escuela. Los niños desechan invitaciones de viajes a Temuco ofrecidos por la familia para no perder la oportunidad de ir a clases.

Durante el mes de junio se procedió a evaluar a los niños con instrumentos cuidadosamente seleccionados por Pilar Pou, profesora de Educación Diferencial. Estos instrumentos medían los aspectos detectados por el diagnóstico, para observar el proceso de avance de los niños en las áreas que requerían estimulación. Dicha evaluación se realizó en el hogar ante la presencia de la familia. La evaluación mostró sólo una leve inmadurez en el desarrollo psicomotor con mayor incidencia en el lenguaje, coordinación visomotora y organización perceptiva.

A continuación se seleccionó una serie de ejercicios atingentes

y se instruyó a los padres para realizarlos. Además se le sugirió a la familia incentivar el lenguaje espontáneo de los niños en ambas lenguas.

Más tarde, en el mes de agosto, se le entregó a la familia el "Cuaderno de ejercicios para el alumno", de Francisco Salgado editado por la fundación Magisterio de la Araucanía. Se trata de un cuaderno de ejercicios de apresto con instrucciones en lengua mapuche para el educador. Los niños ejecutaron 57 actividades de las 76 que tiene el cuaderno en poco más de un mes. La familia manifestó que los niños no tuvieron dificultades.

El 27 de septiembre de 1990, se procedió a evaluar a los niños en el hogar mediante criterio de experto. La educadora de párvulos Vitalia Blanco, con una amplia experiencia profesional, evaluó a los niños en los aspectos de psicomotricidad, creatividad y lenguaje. Según la educadora, uno de los niños (caso 2) estaría con la madurez apropiada para iniciar el primer básico faltándole sí enriquecer su lenguaje y controlar su respiración. Al segundo niño (caso 1) le falta un poco más de desarrollo del lenguaje que al primero y también tiene que cambiar la respiración bucal por nasal. Por otra parte necesita realizar mayores actividades creativas a nivel del dibujo.

El punto más concreto consiste en que los niños han ido superando problemas de madurez, apoyados por su familia y por el Jardín Infantil. Hay un aspecto que se reitera en ambos niños y es el lenguaje. Además siguen empleando la lengua mapuche como medio natural de comunicación familiar. Según los padres, los niños entienden lo que se les habla en *mapudungun*, pero producen sólo algunas palabras. Respecto del manejo del castellano, Vitalia Blanco detectó una situación muy parecida a la descrita frente al uso del *mapudungun*. Los niños se expresaban con pocas palabras en español cuando ello los expuso a determinadas situaciones lingüísticas. En este momento los niños están aprendiendo dos lenguas y este proceso de asimilación requiere tiempo y les exige un gran esfuerzo, por lo tanto, es posible observar una detención de ambas lenguas en los niños a nivel de ejecución, como parte del proceso de adquisición lingüística.

Se está pensando en administrar el test de vocabulario en

Imágenes, TEVI, de Max Echeverría con el propósito de averiguar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo que poseen los niños como hablantes de español. Este instrumento intenta medir la comprensión de un sujeto, al enunciar verbalmente un término el examinador, para ello, el sujeto debe seleccionar una imagen que corresponde al término expresado de entre cuatro posibles alternativas. Este test permite conocer su posición en relación a sus pares con respecto a la comprensión de vocabulario y al mismo tiempo, permite detectar probables retrasos en este aspecto, lo cual posibilitaría una intervención pertinente. Esta prueba de fácil y rápida aplicación satisface, según el autor, una necesidad del medio chileno ya que hasta ahora no se contaba con un instrumento que diera información sobre el desarrollo lingüístico de este componente.

Humberto López Morales (1984) señala que una de las pocas pruebas normalizadas existentes en español para la medición del léxico es el TEVI. Los resultados de su administración a los niños mapuches en estudio, servirá sólo como referencia, puesto que se desconocen aplicaciones con niños en proceso de bilingüismo, como sucede en este caso.

Adalberto Salas (1976) plantea dos alternativas para la enseñanza bilingüe. Impartir la educación en *mapudungun* y enseñar español como segunda lengua; o impartir la educación en español tras un intenso período de entrenamiento que haya capacitado a los escolares para emplearlo como segunda lengua. Ambas alternativas, expresa el autor, tiene en común el uso de una lengua bien conocida por los educandos, como vehículo de la enseñanza. Difieren en el grado de concentración temporal del proceso de enseñanza del español como segunda lengua. Se sugiere un bajo grado de concentración por un largo período, en la segunda alternativa.

La primera alternativa planteada requiere alfabetización en *mapudungun* con textos y materiales en todas las asignaturas. En la segunda alternativa el apoyo del *mapudungun* puede ser el mínimo posible. Esta segunda alternativa relega al *mapudungun* a la categoría de lengua familiar y comunal.

Existe una experiencia en proceso asumida por la Fundación

del Magisterio de la Araucanía que ha optado por la primera alternativa con resultados parciales bastante alentadores.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

Las actividades propuestas a la familia se relacionaron con la estimación de la coordinación óculomanual, discriminación y constancia perceptivo visual, direccionalidad en el trazo de líneas de diferente grosor siguiendo progresión izquierda-derecha, arriba-abajo; organización perceptiva y orientación espacial, nociones del esquema corporal, conversación con participación activa de los niños.

A comienzos del mes de diciembre de 1989 se le entregó a la familia materiales básicos para que los niños realizaran un garabato libre y, posteriormente, un garabato consentido, empleando vivencias del entorno, como por ejemplo: bosques, pastizales, cercos, la luna, rocas y otros.

A fines del mes de enero de 1990, conjuntamente con Enriqueta Jara, Educadora de Párvulos, se procedió a orientar a la familia para que los niños rellenaran figuras con plumas, hojas, desechos de lanas y de leña. La Educadora realizó una demostración práctica. Por otra parte, se conversó acerca del beneficio de las actividades con barro y plastilina ejecutadas por los pequeños.

Durante el año 1990, los niños ingresaron al Jardín Infantil de la Escuela de Metreco ya mencionada. La formación fue complementada con actividades seleccionadas del método Frodstig relativas a la atención, observación, discriminación, esquema corporal y copiado de figuras. Se les entregó además el "Cuaderno de Ejercicios para el alumno" de Francisco Salgado, el cual contiene una serie de ejercicios de preparación para la lectoescritura con una orientación óculomanual, hasta concluir en la discriminación visual de letras del alfabeto mapuche a nivel de figuras.

PALABRAS FINALES

Este ensayo está llegando a una de sus etapas finales. Se ha preparado a la familia para que ésta eduque a sus hijos presco-

lares en el hogar. Falta trabajar en forma específica el lenguaje, lo cual requiere especial atención. El punto de referencia que se considerará será el desarrollo del vocabulario. No obstante permanece latente el estudio de las funciones del lenguaje y todo lo relacionado con la fonología y morfosintaxis en cada una de las lenguas, con el propósito de ubicar las áreas de interferencia que dificultan el desarrollo normal del proceso de adquisición del lenguaje.

Por otra parte se requiere la institucionalización de una enseñanza especial bilingüe para niños mapuches y conformar un clima de respeto y prestigio del *mapudungun* con el apoyo de las familias, de los investigadores y docentes de estas disciplinas, como también de las instituciones educacionales estatales y privadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

DALE, Philip, 1980

Desarrollo del lenguaje. México: Trillas.

ECHEVERRIA, Max, 1987

Test de vocabulario en imágenes TEVI. Concepción: Universidad de Concepción.

LOPEZ MORALES, Humberto, 1984

Enseñanza de la lengua materna. Madrid: Playor.

SALAS, Adalberto, 1976

"la enseñanza del español como segunda lengua", en *Notas sobre la educación mapuche*. Temuco: Pontificia Universidad Católica de Chile.

SALGADO, Francisco, 1987

Cuaderno de ejercicios alumno. Temuco: Fundación del Magisterio de la Araucanía.

ALFABETIZACIÓN BILINGÜE:

EL CASO DE LOS

ADULTOS MAZAHUAS

SARA E. CARRION
LUCINA GARCIA

El estudio que presentamos forma parte de una investigación colectiva de sociolingüística y de lingüística aplicada del DIE y CONACYT y a la vez de la tesis intitulada "*Análisis de una práctica de alfabetización bilingüe en dos comunidades mazahuas del Edo. de México: su impacto cultural y educativo*" de la ENAH.

Las comunidades en que trabajamos son dos poblaciones mazahuas del municipio de El Oro de Hidalgo en el Estado de México. San Nicolás Tultenango y Santa Cruz El Tejocote, dos comunidades que presentan características contrastantes, razón por la cual fueron seleccionadas para llevar a cabo la investigación.

Como uno de los propósitos centrales de este trabajo, nos planteamos la necesidad de hacer un seguimiento sistemático y continuo de toda la experimentación del modelo de alfabetización bilingüe propuesto. Dicha aplicación tuvo una duración de 9 meses aproximadamente en cada uno de los grupos de las comunidades. En segundo lugar y como derivación del primero, nos interesaba conocer y establecer comparaciones en las maneras de apropiación de los sujetos (alfabetizadores y adultos) en relación al modelo curricular y metodológico propuesto, en el

entendido de que dichas formas de apropiación reflejarían de alguna manera las experiencias de adquisición de conocimientos asimiladas en los distintos ámbitos de la vida de los adultos. Se trataba, en otras palabras, de construir o reconstruir una didáctica "natural" (concebida como un modelo cultural de hacer algo), es decir, esa manera cultural de transmisión, adquisición, asimilación y apropiación de conocimientos en un proceso semi-escolarizado y semi-formal.

Y como tercer punto nos propusimos hacer la relación entre esta didáctica "natural", esto es, la realidad de la aplicación y la propuesta metodológica y curricular del modelo de alfabetización bilingüe.

Tratando de dar una visión global y sistemática de nuestro trabajo, la organización de este documento es la siguiente:

1. Aspectos generales del panorama de la educación-alfabetización de los adultos.
2. Breve exposición de la propuesta metodológica del modelo de alfabetización bilingüe para adultos mazahuas.
3. Contexto de la Investigación. San Nicolás Tultenango y Santa Cruz El Tejocote.
4. Metodología General-Particular de la Investigación.
5. Algunas conclusiones.

Alfabetización para Adultos

En algunos países donde conviven dos o más lenguas y culturas se ha pensado siempre (o casi siempre) que la alfabetización es un proceso único y que éste debe ser común para todo el país. Las experiencias sin embargo, han demostrado que la alfabetización de adultos indígenas es un problema mucho más complejo; en primer lugar porque por definición se trata de un servicio especializado no únicamente por el hecho de ser adultos, sino particularmente por tratarse de adultos indígenas; segundo, porque tiene que tomarse en cuenta en esta práctica educativa, el contexto más amplio de la práctica indigenista, tanto al interior de las etnias en particular como en la sociedad global en general.

En este sentido podemos hablar de la necesidad de relacionar la organización escolar y la realidad sociocultural y geográfica donde operen los programas, es decir, se debe aceptar que no basta únicamente alfabetizar y proporcionar educación básica y para el trabajo, sino que además es importante no perder de vista las repercusiones prácticas que todo programa educativo debería conllevar, esto es, la participación sociocultural que como sujeto debe desarrollar el adulto al interior de su grupo étnico y en la sociedad global en general, cuestiones que no se alcanzan aprendiendo a leer y escribir solamente.

Por otra parte, existe una escasez de investigaciones en este campo educativo que de alguna manera respaldarían con una suficiente base empírica de datos el diseño de teorías y metodologías más adecuadas a las establecidas hasta hoy. A este respecto, baste comentar el hecho de que no exista prácticamente una evaluación real del efecto producido y los alcances y logros obtenidos por las pocas prácticas que se han dado en esta problemática de la educación de adultos.

No obstante lo anterior, existe un cierto énfasis en la formulación de una teoría y una disciplina nueva y coherente que retome los enfoques, modelos, conceptos, etc. que representan la naturaleza de la educación de adultos, misma que ha sido considerada por todos los especialistas en este campo con un perfil que surge a raíz del análisis de la problemática fundamental de la educación popular.

Al respecto, M. Tight sugiere que “un modelo general de la educación de adultos debe considerar entre otros factores, dos condiciones previas:

1. Una representación del campo (visión, estructura, principales componentes y participantes) que contemple los aspectos estáticos (Settings) y los aspectos dinámicos (procesos dentro de los settings);
2. El desarrollo de teoría y prácticas en el campo que apliquen analogías de trabajo con la realidad y contengan predicciones acerca de cambios futuros”.¹

¹ M. Tight en Muñoz, et al. 1989, p. 9. “Una Experiencia de alfabetización bilingüe en comunidades mazahuas del Edo. de México” Informe general 1987-1988. DIE CINVESTAV. IPN. México.

En esta misma óptica se presupone como indispensable en esta búsqueda teórica, el desarrollo-adquisición del lenguaje escrito; en este sentido Olson y Goody señalan que “la tradición escrita o el desarrollo del lenguaje escrito constituye un interés central de toda institución escolar; [...] se nota además un permanente interés público por los niveles o parámetros del lenguaje escrito que tiende a rebasar los límites de los especialistas. Las concepciones populares por ejemplo, atribuyen a la cultura del lenguaje escrito (literacy) significaciones individuales y sociales que los investigadores difícilmente pueden justificar en sus análisis.”²

Alfabetización de adultos en México

En el caso muy particular de México se puede considerar que se presentan rasgos lo suficientemente problemáticos como para calificar de crítica la situación educativa de los adultos. Sin tratar de hacer un análisis exhaustivo de dichos factores, haremos mención a algunos de ellos.

El impacto de la crisis financiera del estado se ha dejado sentir de manera brutal, el espacio educativo no ha sido la excepción; así puede verse hoy que existe una falta de recursos económicos que se ha tornado en permanente provocando con ello que las escasas investigaciones en este campo se vean reducidas cuando no paradas totalmente.

La educación de adultos y particularmente la alfabetización ha sido considerada hoy por hoy con las mismas especificidades de la educación formal escolarizada. Se provoca por tanto una especie de imitación a todos los niveles, desde el curricular hasta el organizativo, obviando de esta manera, las características particulares que presentan los adultos inmersos en un programa educativo.

En aras de abatir el rezago educativo del país, se lanzan campañas masivas de alfabetización con objetivos que pueden ser alcanzados en plazos muy cortos (cinco meses por ejemplo, en los programas del INEA), cuando lo estimado en términos reales

² *Idem.*

para una alfabetización permanente son seis años (educación básica elemental).

Alfabetización de adultos indígenas

En el caso específico de México, se ha dado cierta prioridad a la educación de las minorías etnolingüísticas, para ello han sido elaborados diversos programas educativos y de desarrollo; sin embargo los resultados hasta hoy han evidenciado que aun hacen falta esfuerzos sobre todo en el campo de la investigación que posibiliten conocer más a fondo las problemáticas específicas de dichos grupos. Concretamente la alfabetización de adultos indígenas es una de ellas al carecer de una tradición y legitimación social, ésto hace que no sea fácilmente aceptada por la población, más aun, muchas de sus condiciones adversas provienen de su distanciamiento de los sistemas formales en lo que respecta a planteles, currículos, textos didácticos y acreditación.

Lo anterior se suma pues a los diversos fracasos que en este campo se han tenido en la práctica de los programas implementados. La problemática es muy compleja, sin embargo creemos que existen opciones reales, nos referimos al caso de la alfabetización bilingüe, siempre y cuando se llevase a la práctica con los planteamientos científicos, teóricos y metodológicos que deben sustentarla, es decir, una alfabetización que comenzara enseñando las habilidades de la lecto escritura en la lengua vernácula y simultáneamente proporcionase la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Asimismo, es necesario contar para la implementación de esta alfabetización, con personal capacitado, materiales didácticos específicos y formas de evaluación y retroalimentación a través de un sistema no escolarizado. Todo ello orientado hacia el dominio de la comunicación oral bilingüe y el aprendizaje de las habilidades de la comunicación escrita tanto en la lengua indígena como en castellano y el uso de ellas de acuerdo a sus necesidades.

Finalmente queremos comentar que toda acción alfabetizadora debería estar orientada a tener un valor de uso para el adulto y para la comunidad, "debiendo vertebrarse al mejoramiento de

las situaciones de vida, lo que propiciaría una mayor participación en la vida de la comunidad y su contribución al desarrollo nacional".³

*CARACTERIZACION GENERAL DE LA PROPUESTA CURRICULAR DEL MODELO DE ALFABETIZACION BILINGÜE MAZAHUA/ESPAÑOL**

En este modelo se propone una alfabetización desde un enfoque etnográfico-comunicativo, que permite considerar los conflictos culturales étnicos en la educación. Con ello se pretende ir más allá de las estructuras puramente lingüísticas al tomar entre otros factores los patrones culturales de la lengua materna, así como la organización social y psicopedagógica de los adultos.

La metodología es aplicada a través de un Sílabo Nocial Comunicativo³ que simula una progresión lingüística desde el monolingüismo en lengua materna hasta el bilingüismo. Así, el diseño propone la enseñanza de la lecto-escritura en lengua mazahua en su primera parte y termina enseñando tanto el mazahua como el español como lenguas metas del aprendizaje; se asume por tanto, el principio de que las habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas adquiridas durante el proceso de alfabetización en lengua materna, tienen un efecto acumulativo positivo en la L2.⁴

³ Alcocer H, Pablo 1983. "Caracterización de la alfabetización bilingüe para adultos de habla vernácula", en *Educación Etnia y Descolonización en América Latina*. Vol. 1, México. p. 203.

* Resumen hecho a partir del Informe General de Investigación. Una experiencia de alfabetización bilingüe en comunidades mazahuas del Estado de México (1987-1988). Muñoz, et al.

³ Estructural o nocional, porque pretende enseñar las estructuras básicas de las lenguas. Conocimientos o informaciones lingüísticas, por ejemplo, los alfabetos del mazahua y del español. Comunicativo, porque intenta practicar los usos de ambas lenguas localizadas en una tipología previa o que se va conformando con la participación de los adultos. Munby, 1978; Johnson, 1981; citados en Muñoz, Héctor, 1986. "Los indígenas adultos como una pluralidad de sujetos sociales de la alfabetización bilingüe" *Reporte de investigación Div. Ciencias Sociales y Humanidades. UAM*. Abril, México.

⁴ Cummins, James, 1978. "Interdependencia lingüística y el desarrollo educativo de niños bilingües" *Revista de Investigación Educativa Vol. 49 # 2*, Univ. de Alberta. 222-251. (traducc. de Marco Antonio Ferrel R. 1982.).

A partir de esta concepción, el modelo establece cinco componentes que enfocan dos cuestiones:

1. El alcance del trabajo en términos de contenidos y resultados que pudieran obtenerse en la práctica misma;
2. El funcionamiento de la escolarización tomando en cuenta las prácticas discursivas y las necesidades comunicativas de los mazahuas bilingües.

Los componentes mencionados son a saber:

- a) La progresión lingüística del bilingüe;

El ciclo de alfabetización comprende cinco etapas en un lapso de tiempo de 9 meses.

Las fases 1 y 2 se centran en las funciones de mayor vitalidad de la lengua materna.

En la tercera fase se inicia la grafía y primeras codificaciones del mazahua. Se comienza la enseñanza del español oral y el alfabeto español. En esta etapa se crea la necesidad de una práctica bilingüe de la enseñanza y se plantea el reto de equilibrar las funciones pedagógicas de ambas lenguas.

Las fases 4 y 5 tienen como ejes la comprensión y producción de la lengua escrita tanto mazahua como español.

- b) Relación entre lengua meta y lengua de instrucción;

Este segundo componente presenta lo que es el modelo bilingüe, es decir, tanto una como otra lengua se presentan con un desarrollo equilibrado en el proceso de enseñanza/aprendizaje; de tal forma que ambas lenguas son L1 y L2 a la vez.

- c) Repertorio de microhabilidades lingüísticas;

Este componente tiene dos referentes importantes; las experiencias comunicativas de los adultos y las necesidades que se pueden resolver al tener un dominio adecuado del español.

Las microhabilidades lingüísticas son en realidad operaciones específicas con el lenguaje escrito.

- d) Construcción de un esquema didáctico;

El espacio didáctico del modelo es la combinación de

cuatro procesos básicos de enseñanza/aprendizaje: Participación, cognición, reflexión e interacción.⁵

Estos son traducibles a actividades de enseñanza. Con esto se sugiere que el esfuerzo didáctico esté menos orientado hacia el aspecto cognitivo. Al lograrlo se conseguirá un proceso más integral de la alfabetización.

- e) Conversión de objetivos sociales a actividades didácticas; El modelo opera con un tipo de planeación modular que corresponde a cada una de las etapas del mismo, es decir, hay una organización por fase y una programación específica también por fase, todo ello establecido por los alfabetizadores de cada uno de los grupos de trabajo. Los contenidos por su parte corresponden a una selección a partir de la interacción Adulto-Alfabetizador-Comunidad, siguiendo el diseño del sílabo. Este opera con el esquema de la progresión a partir de tres criterios: Noción-contexto-función (conocimientos lingüísticos mínimos-situaciones comunicativas-prácticas lingüísticas)

Estos tres criterios constituyen una herramienta didáctica fundamental dentro del modelo de alfabetización. La combinación flexible de éstos, refleja la orientación que sigue el sílabo en cada una de sus cinco etapas.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

La población mazahua constituye actualmente el grupo lingüístico indoamericano más numeroso del Estado de México. Alcanza el 49.19% de la población indígena de esta entidad (Consejo Supremo Mazahua). En el panorama de la República Mexicana ocupa el 8o. lugar entre las etnias prehispánicas más densamente pobladas, lo que explica su elección como uno de los grupos donde se aplicó la alfabetización en lengua materna (INEA).

Según cifras del Censo General de Población de 1980, el 62%

⁵ Avila, et al.; citado en Muñoz, 1986. "Fundamentación sociolingüística y perspectivas de una alfabetización bilingüe en comunidades indígenas", Seminario Internacional sobre Educación Bilingüe y Bicultural. Nov. Oaxtepec, Mor. México. Ponencia.

de la población indígena mazahua residía en el territorio del noroeste del Estado de México, asentamiento originario de este grupo étnico. Resulta bien poco probable en consecuencia, que se encuentre una región más homogénea, étnicamente hablando y con un grado mayor de densidad o concentración de población indígena. Características muy favorables para la aplicación de cualquier programa de educación bilingüe (lengua materna indígena-español).

En el plano socioeconómico se puede decir que, la problemática fundamental de esta población mazahua está determinada por los factores políticos y socioeconómicos que son característicos de la estructura de poder de esta entidad.

Al igual que otros grupos étnicos constituyen un sector cuya estructura comunal ha sido desintegrada por dos aspectos del desarrollo económico del Estado Mexicano: 1) la industrialización y 2) la privatización de la agricultura. Esto ha provocado una migración de tipo múltiple (permanente, cíclica, esporádica) hacia los principales centros regionales.

Socioeconómicamente comparten la dualidad laboral obrero campesino, lo cual refleja un resultado reciente del proceso actual de recomposición económica y social. Paralelamente se ha dado una transformación de la actividad productiva de la mujer mazahua, ya que ésta se ha visto en la necesidad de absorber obligatoriamente el trabajo agrícola básico del hombre por las ausencias de éste. Así, trabajar, organizar y administrar la faena en el campo y representar pasivamente al marido en las instancias comunitarias, se han adicionado a sus trabajos cotidianos tradicionales.

Debido a la subordinación de la economía comunitaria a la dinámica comercial e industrial de la economía regional, se ha generado la problemática de la satisfacción de las necesidades de esta población mazahua. Entre los más frecuentes en este sentido son: conflictos por la tenencia de la tierra; baja productividad de las tierras agrícolas; problemas socioeconómicos y socioculturales derivados de la migración temporal, etc.

Sociolingüísticamente la situación de este grupo étnico corres-

ponde claramente a un caso agudo de conflicto lingüístico intercultural.

En la práctica, todos los sectores de la comunidad mazahua participan de algún grado de castellanización informal y las generaciones jóvenes de una escolaridad creciente en español.

La progresión lingüística de los indígenas mazahuas se orienta por la expectativa de obtener proficiencia funcional y literalidad sólo en español. El 97% aproximadamente de la población posee alguna experiencia comunicativa en español, mientras que alrededor del 60% ha desarrollado habilidad conversacional en ambas lenguas.

Por otra parte sin embargo, se está presentando un cambio de rol de las lenguas muy fuerte con reproducción a través de las redes de comunicación social. El mazahua poco a poco se ha visto desplazado, ya que la mayoría de los jóvenes y niños la adquieren como L2.

Las Comunidades de San Nicolás Tultenango y Santa Cruz El Tejocote

Particularmente presentamos ahora las características que les corresponden a las comunidades en que se realizó la investigación. De entrada mencionaremos que ambas son contrastantes tanto cultural como socioeconómicamente; ambas poblaciones se sitúan en noroeste del municipio de El Oro de Hidalgo en el Estado de México, el cual se localiza en la porción más densamente poblada por el grupo mazahua.

San Nicolás Tultenango

A modo de caracterización global queremos proponer que esta comunidad es un conglomerado demográfica y culturalmente adscrito a un proyecto de sobrevivencia, a través de la incorporación de actividades asalariadas, mercantiles y de trabajo doméstico de procedencia urbana, en las cuales las identificaciones étnico-culturales permanecen en una frágil latencia, susceptibles de padecer una paulatina recomposición o sustitución.

Productivamente, la población se ocupa en la agricultura de temporal. La siembra de maíz sin embargo, es únicamente para el autoconsumo, ya que las parcelas son pequeñas, la productividad de la tierra es bajísima y no existe prácticamente tecnología. La otra actividad productiva es la recolección de productos silvestres, tales como hongos e hierbas, pero esta actividad únicamente se da en el periodo de lluvias, época en la cual se pueden recoger estos productos los cuales se comercializan fuera de la comunidad.

Existe una tercera actividad productiva que en los últimos meses ha cobrado importancia, esta es la producción de tabique. Esta sería casi la única actividad que necesita mano de obra rentada, tanto de hombres como de mujeres e incluso niños. El tabique es vendido ya sea en la propia comunidad o en las poblaciones cercanas.

La gran mayoría de la población son menores de 30 o 35 años; participan de la dualidad laboral obrero-campesino y en el caso de las mujeres, empleada doméstica-campesina. A este respecto es importante señalar la altísima migración que existe hacia los grandes centros urbanos como la ciudad de México y Toluca.

En esta comunidad no existe prácticamente artesanía de origen mazahua. La vestimenta de apariencia campesina se compra en los mercados regionales. Las mujeres ancianas (por cierto muy pocas en la comunidad) son las únicas con los conocimientos en la confección de la ropa mazahua. Otro elemento cultural que podemos mencionar es la existencia del grupo de danzantes llamado "Las Pastoras". Sin embargo estas tradiciones tienden a desaparecer, pues anteriormente se practicaban otras danzas como la de "Los Arcos" y los "Concheros" Este hecho refleja el grado de desintegración de los elementos culturales autóctonos que ubican a San Nicolás en una fase posterior del desarrollo contemporáneo.

Hablando del factor lingüístico debemos mencionar que las experiencias comunicativas en las áreas fundamentales de la vida cotidiana de los pobladores se desarrollan exclusivamente en lengua castellana, la lengua indígena es por tanto relegada a un segundo plano y son únicamente las mujeres (mayores sobre

todo) quienes la utilizan un poco más frecuentemente. Aun cuando, como mencionábamos anteriormente, la mayoría de la población la ha aprendido como L2. Y si tratamos exclusivamente el caso de los niños, éstos la entienden mas que hablarla.

Santa Cruz El Tejocote

Su nombre en mazahua es "PEZHE" que justamente quiere decir "Tejocote".

Si consideramos los factores que describiremos más adelante, podemos plantear que se trata de una comunidad con una estructura de poblaciones yuxtapuestas, una de origen hispanohablante, proveniente probablemente de corrientes migratorias del Estado de Michoacán y otra de origen indígena mazahua. Ambas se distribuyen la geografía del pueblo; la entrada y la zona alta norte, es habitada por las gentes de razón, mientras que el centro y la zona alta sur es ocupada por la población indígena mazahua.

Aparentemente se trata de dos modos culturales que tienen sus propios ejes normativos, aunque no poseen el mismo prestigio social. En el sector mazahua, sus características étnico culturales y su proceso de cambio es menos perceptible. El sector mestizo representa la cultura "moderna" y con una imagen superior a la del grupo mazahua.

Al igual que en San Nicolás, la actividad productiva en la que se ocupa la población estable (mujeres y niños) es la agricultura de temporal para el autoconsumo familiar, maíz principalmente. La recolección de frutos, verduras y flores, otra de las actividades de las mujeres, constituye una doble finalidad, complementar la dieta familiar y en el caso de algún excedente, comercializarlo en el mercado de El Oro (los lunes día de mercado). Esta actividad si es un poco más estable en esta comunidad, ya que aun estando tan cerca esta comunidad de la primera, los habitats son prácticamente diferentes, es decir, en esta zona las lluvias son mas frecuentes y por tanto la tierra suele ser un poco más productiva.

Una tercera actividad la constituye el pastoreo de animales por parte de mujeres y niños, los cuales se alquilan en ocasiones para

cuidar animales ajenos, y la raspa del maguey, actividad exclusivamente de los hombres. Esto es una labor importante dentro de la economía familiar.

La gran mayoría de la población de El Tejocote son personas mayores de 30 años, lo que representa una menor migración hacia las ciudades, son los jóvenes quienes salen a trabajar fuera, pero en general la población económicamente activa suele estar mucho más estable.

Otro elemento que caracteriza a las comunidades indígenas, es el que se refiere al trabajo comunitario, en El Tejocote, existe el trabajo "mano vuelta" que allí llaman "mano ayuda" y que se traduce en la ayuda mutua de los comuneros y/o parientes en los trabajos agrícolas. A propósito de los comuneros, es importante señalar que a diferencia de San Nicolás, El Tejocote es una población de propiedad comunal y no un ejido como en el caso de la primera.

Las experiencias comunicativas en las áreas fundamentales de la vida de los pobladores suele mostrarse un poco menos desequilibrada que en el caso de la anterior comunidad tratada. La gran mayoría de la población se ha socializado en lengua mazahua. El uso de esta lengua por tanto, es más frecuente, sobre todo al interior del grupo familiar y con los amigos y conocidos. Las áreas como la religión y la escuela si tienen bien circunscrito el uso del español, no obstante que existe una escuela bilingüe en la comunidad.

Puede verse por tanto que la cultura y la lengua mazahua todavía prevalece entre esta población, sobre todo los adultos y las mujeres. Ellos no aparecen desprestigiados socialmente por esta situación, como sucede generalmente en San Nicolás.

A manera de conclusión de este apartado podemos señalar que las dos comunidades trabajadas representan dos fases diferentes del proceso de cambio histórico de la cultura mazahua, las cuales indudablemente se asocian también al desarrollo lingüístico de la población, aun cuando tengan como rasgo común el acceso al bilingüismo (español-mazahua). Así, San Nicolás Tultenango se ubica en una fase posterior del desarrollo contemporáneo, posee un altísimo grado de bilingüismo funcional con un agudo despla-

zamiento de la lengua indígena que implica su creciente sustitución como lengua materna. Se ha producido la sustitución total de la cultura material originaria.

Santa Cruz por su parte, se encuentra en una fase anterior. Aquí predomina el bilingüismo subordinado con mayor proficiencia en lengua mazahua; se da una mayor identificación en torno a lo indígena y se conservan más las prácticas culturales originarias y se da un menor grado de migración.

Por estas características puede asumirse que existe una gran tipicidad en torno a estos poblados; se trata de los dos tipos más frecuentes de comunidades rurales y campesinas de los mazahuas.

Así pues, la investigación se gesta en este contexto, de allí emanaron sus categorías y sus principales procedimientos.

Metodología General de la Investigación

El enfoque particular de este trabajo está enmarcado dentro de la perspectiva de la microetnografía,⁶ línea teórico-metodológica que resulta relevante ya que nos permite acercarnos al complejo problema de la educación desde una perspectiva diferente de la que se plantea en la "didáctica tradicional", al brindarnos una conceptualización de ésta en amplio términos socioculturales y más aun, plantear la existencia de un "conflicto cultural", manifiesto en el comportamiento de los actores involucrados dentro de un proceso. Estos elementos pues, son importantísimos dado el contexto en que se dio nuestra investigación.

De la misma manera se posibilita una vinculación mucho más clara entre la investigación empírica y la construcción teórica, al permitir una conceptualización más rica de las categorías, mismas que se van afinando, ampliando o cambiando en la medida en que se avanza en la investigación empírica. Esto quiere decir que desde este enfoque, no necesitamos contar de inicio con un marco teórico acabado, sino que, este poco a poco, se irá cons-

⁶ Rockwell, Elsie. 1980. "Etnografía y teoría en investigación educativa"; 1982. "La relación entre la etnografía y la teoría de la investigación educativa". DIE CINVESTAV. México. Mimeo. Green, J. y Wallat, C. 1983. "Ethnography and language in educational settings". The series advances and discourse processes. Vol. V. Norwood, New Jersey.

truyendo en la medida en que se van obteniendo los datos y se da un cuerpo mucho más concreto a la investigación.

Por otro lado, pero siempre desde esta misma perspectiva metodológica, se permite hacer un acercamiento a la compleja relación entre la práctica docente (alfabetización) y la experiencia escolar de los alumnos (adultos) a través de la elaboración de una descripción analítica de esta interacción maestro/alumnos. Para realizar lo anterior y como una de las partes fundamentales de esta línea teórico-metodológica, se valida la pertinencia de un registro de observación y de la observación participante (por parte del investigador) dentro del salón de clase.⁷

Escogida la línea teórica a seguir, la estrategia de estudio tendría que ser congruente e ir paralela a la primera. El resultado es una estrategia de Segmentación Longitudinal Contrastiva:

Segmentación longitudinal porque nos permitiría una observación de ciclos reales completos en el eje de principio a fin, es decir, objetiva y metodológicamente era necesario establecer ciertos cortes en este eje del proceso de alfabetización. Sin embargo, éstos tenían que ser estratégicos, esto es, relevantes para la totalidad del planteamiento global del proyecto de investigación. De ahí que se tratará de conciliar un acercamiento etnográfico con un microanálisis de tres de las cinco etapas de la propuesta metodológica, a saber:

Primera etapa: Iniciación, alfabetización en lengua mazahua;

Tercera etapa: Organización de lo bilingüe, introducción del español como lengua meta;

Quinta etapa: Consolidación de la alfabetización bilingüe y cierre del ciclo.

Así, aun cuando las observaciones se dieron durante los nueve meses del proceso educativo (cinco etapas completas) las seleccionadas para efectos de análisis fueron únicamente estas tres.

Contrastiva o comparativa, el objetivo era tener datos de los dos grupos de las comunidades a fin de poder comparar o contrastar los procesos de alfabetización, entre espacios, es decir, tanto en

⁷ Delamont, Sara y Hamilton, D. 1978. "Investigación en el Aula. Una crítica y un nuevo planteamiento". *Exploration in classroom observation*. Stubbs, M. y Delamont, S. (edit) Oikos Tao.

una como otra población se hicieron las mismas observaciones dentro del salón de clase, a fin de tener idénticos elementos de comparación; entre el modelo curricular propuesto y la objetivación que se dio de éste en ambos espacios, es decir, a un mismo modelo cual es la práctica real y concreta de cómo se llevó tanto por parte de los alfabetizadores como de los propios adultos, a esto se refiere la obtivación, y finalmente, en profundidad de un caso comparando hacia adentro.⁸

Todas las observaciones realizadas y todos los materiales recogidos, se fueron contrastando a fin de encontrar una estructura típica de actividades (patrón), que nos diera la secuencia y el orden de una sesión habitual particularizando cada actividad. A partir de ésto, surge lo que se constituiría en nuestras tres grandes categorías de análisis:

- El Proceso de Enseñanza, proceso de alfabetización desde el punto de vista del alfabetizador;
- El Proceso de Aprendizaje, desde la actividad de los adultos.
- Organización Comunicativa, la comunicación, uso y funciones de las lenguas durante la alfabetización y la reflexividad durante la misma.

Estas tres líneas en cierta forma corresponden a las categorías básicas del registro de observación de clase (instrumento que explicaremos más adelante). Así mismo tomamos a la sesión de clase como una unidad espacio temporal (setting) en que se objetiva el trabajo de alfabetización como una práctica intencional de enseñanza.

Puntualmente la estrategia estuvo estructurada por dos procedimientos generales: observaciones globales realizadas por los investigadores y observaciones globales dadas por los alfabetizadores al comienzo de la sesión de clase y que en cierta medida daban cuenta de lo que se quería hacer; el segundo procedimiento, un registro escrito y grabado que intentaba desmenuzar la práctica de alfabetización observada en una serie de categorías que para efectos de consistencia se registraban en más de una columna.

⁸ Glaser, B. ey y Anselm, Strauss. 1967. *The discovery of ground theory (strategies for qualitative research)* London, Windenfel y Nicolson.

15 Estas categorías de registro, equivalen a los objetivos específicos del estudio. Aparte, para uniformar las anotaciones de los observadores, hubo necesidad de elaborar un catálogo con todas las posibles formas de realización de estas categorías y que en el documento aparecen como opciones enumeradas. Las experiencias que se tuvieron al respecto mostraron que éstas abarcaban todas las posibilidades, no habiendo necesidad de observaciones complementarias, cabe destacar sin embargo, que en el registro aparece una columna con el rubro observaciones, en donde se podía anotar todas aquellas cuestiones que al parecer se salieran del catálogo y se consideraran importantes.

Los registros tienen unidades de observación temporales basadas en unidades de cinco minutos, rango de tiempo que nosotros consideramos corresponde a lo que necesitaba el alfabetizador para realizar una actividad de enseñanza y también para comprender patrones de interacción completos (pregunta/respuesta; situaciones de duda; supervisión individualizada, etc.).

Como puede observarse, este registro no aborda detalles demasiado minuciosos, sino comprende más bien acciones globales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño del registro de microanálisis implica una integración entre grabación y observación, es por eso que en la hoja aparecen segmentadas unidades de tiempo para marcar los momentos en que se grabó. Sin embargo, dada la importancia que tenían las actividades y las interacciones, generalmente se optó por un registro continuo.

Las categorías fundamentales de este registro son las siguientes:

CONDUCCION: Comprende las técnicas de focalización de la clase, el apego al material didáctico y el desarrollo de los contenidos.

CLIMA SOCIO-

PEDAGOGICO: Se refiere a las condiciones de comunicación y cooperación que establece el alfabetizador para propiciar el aprendizaje de los adultos.

ACCIONES EN

EL PROCESO: Comprende el conjunto de actividades de enseñanza/aprendizaje y de lectoescritura

que le dan forma a la interacción formal del alfabetizador con los adultos y permite realizar una tipología de estas acciones.

USO DE LAS

LENGUAS: Muestra el grado de frecuencia y duración de la presencia del mazahua y español en las intervenciones del alfabetizador y del adulto.

VERBALIZACIONES:

INTENTA DESCRIBIR EL GÉNERO DISCURSIVO DE LOS ACTOS LINGÜÍSTICOS QUE PRODUCEN TANTO EL ALFABETIZADOR COMO LOS ADULTOS.

FUNCION DE

LOS MANUALES: Muestra la utilización que se le da a los materiales didácticos.

Por último, pero como parte también fundamental del diseño de investigación, se tomaron y consideraron los antecedentes lingüísticos, escolares y culturales de los adultos y alfabetizadores, los cuales sirvieron como criterios de pertinencia para procurar que el esquema no se abriera. Esto nos permitió tener un elemento más para poder caracterizar la práctica de alfabetización tratando de no dejar ningún cabo suelto.

De esta manera procuramos conectar todos los datos que obtuvimos del proceso de análisis etnográfico, con las afirmaciones teóricas generales del acercamiento sociolingüístico global, con el propósito de obtener conclusiones inteligibles, lógicas y congruentes tanto con nuestros planteamientos particulares como con los globales de la investigación conjunta.

Los resultados de ello un análisis detallado del proceso de la alfabetización bilingüe mazahua-español en dos comunidades contrastantes, y más aún, una experiencia completa que nos permite ahora explicar por qué y cómo funciona la alfabetización.

CONCLUSIONES:

- El acercamiento empírico longitudinal resultó bastante adecuado para conocer más exhaustivamente la realidad de los procesos de alfabetización.

- Existe una crisis de la alfabetización por su excesivo apego a las prácticas escolares tradicionales y por su carencia de carácter de sistema formal. La alfabetización bilingüe está admitida como espacio discursivo, pero no como práctica cotidiana.
- En ambas comunidades se dieron condiciones más adversas que favorables para un programa educativo bilingüe. De igual manera existe una nula relación del mazahua con las prácticas educativas escolares.
- Las normas sociales sobre los usos de las lenguas resultan más determinantes que la proficiencia lingüística de los hablantes para estructurar las interacciones comunicativas, es decir, que la capacidad de interacción en una u otra lengua o en ambas, es menos significativa para establecer la comunicación, ya que ésta de antemano se encuentra determinada por las normas de uso que la comunidad ha establecido.
- Durante el proceso se observó un debilitamiento del componente comunicativo del modelo, en cambio, el nocional toma mayor importancia, dándole en consecuencia relevancia al papel del alfabetizador.
- La alfabetización bilingüe no se puede generalizar o masificar en la región mazahua, al menos en lo inmediato. Se impone por lo tanto una estrategia mixta de programas bilingües con programas en español.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

INEA, 1983

Proyecto Modelo Metodológico sobre Educación Integral para Adultos Indígenas. (tercera versión) mimeo.

ISCEEM, y Friedrich Ebert Fundación, 1988

Documento y materiales de estudio; Taller sobre nuevas alternativas en educación de adultos. Tonatico, Edo. de México. (mimeo).

MUÑOZ, C. Héctor, 1986

"Arraigo y desvalorización de la alfabetización bilingüe en comunidades mazahuas del Estado de México" en *Memorias del primer encuentro sobre la cultura de la región mazahua.* INAH, UAEM. Toluca, México.

EL DESARROLLO ESCOLAR Y --- SOCIOLINGÜÍSTICO DE NIÑOS --- NAHUAS, TOTONACAS Y MIXES

HÉCTOR MUÑOZ CRUZ (COORD)
ENRIQUETA CERÓN V., RODRIGO DÍAZ C.,
PATRICIA MENA L., ROSSANA PODESTA S. Y
SERGIO TÉLLEZ GALVÁN

0.1 Los enfoques sobre evaluación educativa de la proficiencia lingüística se ubican dentro de la amplia perspectiva de la competencia comunicativa (Cf. Philips 1983), que comprende tres problemas principales: 1) el impacto de los factores biológicos sobre el lenguaje; 2) las modalidades de combinación del conocimiento lingüístico con el conocimiento social, y 3) la descripción o explicación del proceso de desarrollo, a través del cual se adquiere la competencia comunicativa.

Una de las consecuencias metodológicas de estos intentos por explicar la naturaleza y el desarrollo de la competencia comunicativa es la crítica a las técnicas experimentales y a las pruebas formales para medir la proficiencia lingüística y que, por su misma naturaleza, alteran la expresión de la competencia comunicativa.

Como acertadamente plantean Klein (1986), Stanfield (1981) y Quezada (1981), en el desarrollo y análisis de procesos específicos de proficiencia lingüística se necesitan criterios más sustantivos y funcionales que aquellos socorridos parámetros que suelen abundar en la literatura especializada, a saber:

- la orientación academicista basada en los contenidos de los programas de enseñanza del lenguaje;
- la identificación de rasgos de la estructura lingüística (sintaxis, vocabulario, reglas gramaticales, etc.) como indicadores de las dimensiones del uso del lenguaje, y
- la oposición formal entre los recursos de una proficiencia lingüística de un hablante bilingüe y la de un monolingüe.

Tras el propósito de establecer un marco teórico más adecuado para explicar la proficiencia lingüística, Michael Canale (1984:28) propone el procedimiento de identificar y explicar los hallazgos o resultados no triviales en casos "problemáticos", muy propalados en la evaluación de la proficiencia lingüística. Menciona tres casos:

1. Certain individuals (often members of language minority groups) have been misclassified as having language disorders and 'linguistic deficits', that is, as lacking in basic language proficiency.
2. Certain students who have studied a second language in a formal classroom setting, and who perform well on academically oriented second language tests, do not perform (as) well on tests requiring use of the second language for *authentic communication* outside such classroom settings (Cf. Savignon 1972).
3. Certain second language learners who perform well on tests requiring authentic communication in the second language may lack the language skills required to perform *academically oriented autonomous task* -such as solving mathematical problems- presented in the second language (Cummins 1981; Cummins 1983).

0.2. En las últimas décadas, se han planteado numerosas y encontradas explicaciones para el rezago educativo de los alumnos provenientes de los grupos étnicos minoritarios (Erickson, 1987). Una de las primeras es la del **déficit genético**, que imputa una inferioridad inherente de estos alumnos. Por su radicalismo

etnocentrista, esta hipótesis ha sido abiertamente rechazada, pero no ha desaparecido completamente de ciertos programas educacionales contemporáneos, como tampoco de algunas corrientes científicas que analizan la diversidad étnica como una dificultad de las sociedades modernas.

La hipótesis del **déficit cultural** tuvo una gran aceptación durante la década de los años 60. Las deficiencias de los alumnos ya no se atribuyen a la naturaleza, sino al ambiente cultural específico, considerado cognitivamente como poco estimulante. Se establece como un fuerte principio de la sociolingüística educacional la gran brecha existente entre la cultura de los niños y la cultura de la escuela.

Se reconocen dos efectos positivos del principio de la brecha o discontinuidad cultural: primero, ha estimulado una línea de investigación para identificar los rasgos distintivos entre una cultura y otra, y segundo, ha acercado las alternativas pedagógicas las diferencias culturales. Curiosamente, el aspecto positivo de la hipótesis de la diferencia (que favorece propuestas democráticas e igualitarias), puede conducir -por la vía de un etnocentrismo radical- a una ideología del **vacío cultural**, que considera a los alumnos provenientes de los grupos minoritarios o de sectores socialmente desfavorecidos como carentes de cultura o de idioma relevante. Una muestra histórica de la hipótesis del déficit cultural son los programas de educación compensatoria, actualmente muy rechazados.

Al final de los años 70, investigaciones adscritas a la etnografía de la comunicación permitieron identificar factores al interior del proceso escolar, que desempeñaban una influencia considerable en el aprovechamiento académico de los alumnos y en la poca integración social de los alumnos provenientes de los grupos minoritarios. Uno de esos factores es la diferencia de estilos de comunicación entre profesor y alumnos. Esta posición, culturalmente relativista, pone el acento en las fallas de comprensión, muchas veces inadvertidas, entre el profesor y su grupo. Particularmente en los grupos de primeros grados, los profesores y los alumnos tienen expectativas implícitamente distintas en relación al comportamiento interaccional apropiado en la escuela. Tales

expectativas se originan en experiencias sociales fuera de la escuela y refieren a lo que en sociolingüística se llama **comunidades de habla** (Gumperz, 1972), o más recientemente, **redes de habla** (Bortoni, 1985).

Las diferencias culturales en los modos de hablar y de escuchar entre la red social del maestro y las de los alumnos llevan a dificultades frecuentes y sistemáticas de comprensión dentro de la clase (Hymes, 1972). Estas dificultades no consisten solamente en diferencias fonológicas, gramaticales o léxico-semánticas de las variedades lingüísticas habladas por los dos grupos, sino principalmente en la incongruencia de las normas que rigen una interacción entre las dos subculturas.

Desde otra perspectiva, la sociolingüística cuantitativa, a partir de los años 60, desarrolla con creciente interés el análisis de la interferencia de rasgos de los dialectos estigmatizados, hablados por los grupos minoritarios. William Labov y colaboradores publican en 1965 un primer estudio sobre la estructura del inglés usado por hablantes negros y puertorriqueños de la ciudad de Nueva York, especialmente en el lenguaje de los adolescentes que forman parte de las pandillas. Un resultado teórico importante de este tipo de trabajo es la constatación de la interferencia de la lengua (dialecto) materna de los alumnos, en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Paralelamente a las explicaciones de la etnografía de la comunicación y al enfoque correlacionista laboviano, se desarrollan numerosos trabajos sobre las actitudes de la sociedad en general y de los profesores en particular, en lo que respecta a las variedades lingüísticas regionales, étnicas y sociales. Esta dimensión del conocimiento de los dialectos minoritarios se vuelca profusamente sobre los procesos educacionales (Shuy & Fasold, 1973; Giles, 1975; Hamel & Muñoz, 1989). Algunas de estas investigaciones demostraron que los maestros tienden a tener expectativas más modestas respecto de los alumnos hablantes de dialectos estigmatizados que en relación a los alumnos hablantes de variedades de prestigio, y que esta expectativa también influye en el rendimiento académico de los alumnos "minoritarios".

0.3. La necesidad de realizar un análisis sistemático y actual del

supuesto rezago educativo y de los problemas de integración de los alumnos indígenas mexicanos motivó la formación de un proyecto multiuniversitario* cuyo primer año de trabajo (1989-1990) constituye el contenido principal de este artículo.

Actualmente, en México y dentro del amplio programa de modernización educativa, la educación indígena comienza a modificarse sobre la base de un diagnóstico institucional y otro lingüístico-educacional. El diagnóstico institucional establece que el desarrollo curricular es el eje central del sistema de educación indígena y que se carece de una estructura de seguimiento y evaluación. De hecho, las propuestas curriculares a nivel de primaria solo se han aplicado de un modo experimental (Cf. *Programa de la modernización de la educación indígena*, DGEI-SEP, 1990, pág. 10 y ss.).

En el campo lingüístico, el diagnóstico institucional admite los siguientes problemas:

a) dificultades en la enseñanza de la lectoescritura en lenguas indígenas, entre otros, debido a la deficiente formación de docentes y al desconocimiento de los objetivos que se persiguen.

b) en muchos casos, los maestros no están alfabetizados en la lengua materna.

c) la enseñanza del español no ha logrado un nivel adecuado de competencia funcional al término del ciclo escolar.

* De hecho, este trabajo es un resumen elaborado por los autores del documento "CONACYT P218CC00892901, Informe Técnico Final, Etapa 1989-90" UAM-CONACYT, México D.F. Marzo de 1991. Este informe da cuenta del trabajo realizado en el Proyecto Colectivo "Adquisición del lenguaje y desarrollo académico de alumnos indígenas (población náhuatl, totonaca y mixe): algunos apoyos a la capacitación en educación bilingüe", en el cual participó el siguiente personal:

INVESTIGADORES: **Héctor Muñoz Cruz** (Universidad Autónoma Metropolitana), **Rainer Hamel Wilcke** (Universidad Autónoma Metropolitana), **Rossana Podestá Sirí** (Universidad Autónoma de Puebla), **Sergio Téllez Galván** (Universidad Veracruzana), **Hilda Mancha Herrera** (Universidad Pedagógica Nacional), **Rodrigo Díaz Cruz** (Universidad Autónoma Metropolitana), **Patricia Mena Ledesma** (Universidad Autónoma Metropolitana), **Roland Terborg** (Universidad Autónoma Metropolitana), **Enriqueta Cerón Velázquez** (Universidad Veracruzana), **Silvia Ríos Landeros** (Universidad Veracruzana), **Victoria Hernández Carmona** (Universidad Autónoma de Puebla), **Elizabeth Martínez Buenavara** (Universidad Autónoma de Puebla), **María García** (Universidad Veracruzana).

ASESORES: **Ricardo Xochimetol** (lengua náhuatl), **Isaías Aldaz** (lengua mixe), y **Francisco Serrano O.** (procesamiento electrónico).

TRADUCTORES: **Efrén Altamirano**, **Isabel Neri** y **Félix Neri** (lengua náhuatl), **Juan Hernández Rodríguez** (lengua totonaca).

d) no se cuenta con cuadros técnicos calificados, lo que ha impedido acciones de investigación.

Los antecedentes teóricos señalados y la situación actual del Sistema Nacional de Educación Indígena constituyen las referencias significativas de este proyecto. El esfuerzo cubre cuatro comunidades indígenas (2 de habla náhuatl; una tercera, totonaca; y mixe, la cuarta) y se asienta en tres Estados de gran concentración de población indígena (Puebla, Oaxaca y Veracruz).

A nivel del diseño global de la investigación, el recurso metodológico principal es segmentar y articular cuatro niveles de análisis; a saber: 1) realidad de la comunidad indígena rural, en sus aspectos históricos, económicos, políticos y culturales; 2) la institución escolar rural; 3) los procesos sociolingüísticos que conforman a la comunidad como un caso contrastante de vitalidad etnolingüística; y 4) evaluación y medición del desarrollo lingüístico de los alumnos indígenas, a partir de su inserción en el proceso escolar.

0.4. El propósito de este artículo colectivo es presentar los primeros resultados del trabajo realizado durante el ciclo escolar 1989-90, de un modo predominantemente descriptivo. Aunque también se aplicaron instrumentos de evaluación lingüística, en el presente trabajo solo mencionaremos los elementos contextuales, es decir: la etnografía general de las comunidades estudiadas, los antecedentes de los respectivos centros escolares y los procesos sociolingüísticos que están incidiendo en los respectivos procesos escolares. Los resultados de las evaluaciones lingüísticas se encuentran todavía en etapa de análisis.

1. CONOCIMIENTO ETNOGRÁFICO DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS RURALES

1.1 Introducción

Si bien los objetivos básicos de nuestra investigación son los de analizar las características y resultados de los procesos de adquisición de la lengua materna indígena y del español como segunda lengua, así como el aprovechamiento escolar de los alumnos -de

5 a 7 años de edad- que asisten a escuelas ubicadas en cuatro comunidades sostenemos un postulado que por trivial no es menos indemostrable: estos procesos pedagógicos y lingüísticos son ininteligibles si no esclarecemos los ámbitos social, político, económico y cultural en los que están insertos. En este apartado exponemos esa topografía singular para cada una de las cuatro comunidades indagadas, a saber: La Magdalena Yancuitalpan y San Miguel Eloxochitlán, ambas en el Estado de Puebla pero correspondiendo la primera a un asentamiento náhuatl ubicado en la parte occidental del Estado y, la segunda, también náhuatl pero ubicada en la parte suroriental de la misma entidad; Coxquihui, en la región totonaca del centro del Estado de Veracruz; y Asunción Cacalotepec de la región mixe en la porción oriental del Estado de Oaxaca.

En general, las cuatro comunidades presentan diferencias entre sí, aún cuando dos de ellas pertenecen al mismo grupo étnico. Coxquihui, por ejemplo, es cabecera municipal dotada de algunos servicios urbanos y con un alto porcentaje de población mestiza, mientras que Eloxochitlán está conformada en su totalidad por indígenas nahuas y es de muy difícil acceso. Yancuitalpan y Cacalotepec están asentadas en terrenos fértiles y muy vinculadas a la agricultura comercial. Sin embargo la primera comunidad, en oposición al pueblo mixe, ha experimentado un mayor desplazamiento de su lengua indígena. Las prácticas educativas y la participación de los docentes en la revitalización, tanto de la lengua indígena como de los valores étnicos, es desigual para las cuatro comunidades analizadas. En suma, aún cuando nos interesa elucidar los procesos pedagógicos y lingüísticos ya señalados arriba, insistimos que sus rasgos y dinámicas están fuertemente delimitadas por aquellos índices etnográficos que expondremos a continuación.

Para elaborar las etnografías diseñamos un guión que unificó criterios en la selección y organización del material colectado. Conviene, empero, introducir en este punto una nota metodológica aclaratoria. Concordamos con James A. Boon (1990) en la idea de que la información etnográfica con la que trabajan los antropólogos debe ser estructurada en función de las singulari-

dades propias que reclama cada comunidad y/o grupo investigado. No obstante, en esta primera aproximación contextual hemos preferido justamente unificar criterios, en la inteligencia de que posteriormente intentaremos reconstruir el material recopilado de acuerdo a los problemas y situaciones sociales sobre los que cada comunidad llama la atención.

Al elaborar el guión etnográfico también partimos del siguiente presupuesto: toda estrategia para organizar información etnográfica está, explícita o implícitamente, cargada de postulados teóricos. En el diseño del guión mencionado, tomamos como marco teórico de referencia el modelo de identidad étnica que transcribimos más adelante. No se trata, desde luego, de un modelo ya acabado o definitivo, lo consideramos, más bien, como punto de partida para la construcción de una teoría de la identidad étnica y del conflicto intercultural pertinente para nuestra circunstancia. Problemas ambos que son de vital importancia en las discusiones de nuestro trabajo a fin de satisfacer los objetivos generales de nuestra investigación. Al respecto, hemos percibido que una carencia de los estudios enfáticamente antropológicos sobre identidad étnica es el tratamiento más bien ingenuo de los procesos sociolingüísticos y educativos que ahí intervienen; e inversamente, la mayoría de los estudios sociolingüísticos y educativos carecen de un amplio sustento etnológico. En esta investigación nos hemos propuesto disminuir la brecha existente en esta clase de estudios.

La identidad étnica representa un caso particular de las múltiples identidades disponibles y utilizables por los sujetos sociales. Como tal es desarrollada, exhibida, impuesta, manipulada o ignorada de acuerdo con ciertas demandas en contextos particulares. Desde el acto de nominación (que es por supuesto mucho más que un mero bautismo), las relaciones de poder juegan un papel central en la conformación de las identidades étnicas. Valga el siguiente acercamiento: si un grupo social tiene el poder suficiente para imponer su propia definición y conceptualización de cualquier situación, entonces es muy probable que lo ejerza. Un corolario de esta proposición elemental es que cualquier grupo en una posición subordinada puede ser tratado potencial-

mente como una *étnia*. En contadísimas ocasiones los grupos dominantes se autodefinen como grupos étnicos. Los conceptos “*étnia*” o “grupo étnico” nos remiten a situaciones donde diversos grupos interactúan a partir de un control diferencial de los recursos significativos para su reproducción. Sin embargo, está caracterización inicial no es suficiente para deslindar a los grupos étnicos de algún otro grupo no étnico subordinado.

La identidad étnica no solo es un imperativo forjado por las relaciones de poder en donde se desenvuelve. Son constitutivas de éstas las percepciones o representaciones que los sujetos producen y transforman en torno a estas relaciones intrínsecamente conflictivas con el “otro”. Las representaciones adquieren habitualmente su concreción en símbolos y estereotipos estructuradores de acciones que exhiben, manipulan o niegan la identidad. Abundamos con un ejemplo. Héctor Muñoz ha señalado en su estudio de las percepciones de los otomíes sobre el conflicto lingüístico otomí-español, que “toda actividad metalingüística consiste en una articulación rica, un tanto misteriosa, de procesos interpretativos (o representacionales) y a la vez modelantes de las formas de organización y de transmisión de los conocimientos, experiencias y expectativas acerca de cómo se dan o deben darse las relaciones hacia dentro y hacia el exterior de un grupo...” (Muñoz, 1987:89).

Además de las relaciones de poder y de las representaciones, un tercer elemento de la constitución de la identidad étnica es el de las intenciones o propósitos que guían a los sujetos sociales que las comparten. Por ejemplo, un propósito orientador de acción política de los grupos étnicos es el de la búsqueda reflexiva y programática sobre la propia identidad en tanto realización de la especificidad y en tanto comprensión socialmente compartida de que los propios intereses de grupo se encuentran en relación de oposición en el plano económico-social con otros grupos.

En un texto ya clásico de la literatura antropológica sobre la identidad y los grupos étnicos, Frederik Barth se opone con razón a la perspectiva según la cual a los grupos étnicos se les identifica únicamente por las características morfológicas de las culturas de que son portadoras. En contraste, propone que la continuidad

de las unidades étnicas depende de la conservación de un límite que deslinda al prójimo del extraño: “los aspectos culturales que señalan este límite puede cambiar, del mismo modo que se pueden transformar las características culturales de los miembros; más aún, la misma forma de organización del grupo puede cambiar; no obstante, el hecho de que subsista la dicotomía entre miembros y extraños nos permite investigar también la forma y el contenido culturales que se modifican” (Barth, 1976:16). En este análisis se privilegia la conducta de los individuos, sobre todo aquella que a partir de ciertas relaciones de poder, representaciones e intenciones, conserva o modifica las fronteras étnicas. De este modo, la continuidad de los grupos étnicos no radica solo en la perpetuación de señales e inventarios de rasgos de identificación (vestido, rituales, organización política, etc.), sino también en estructuras interactivas que organicen la persistencia de las diferencias culturales. La conducta étnica además está fuertemente afectada por el contraste mayor entre cognición y comportamiento. Aclaremos. Existen valores y conductas compartidos por los miembros de un grupo que se activan en respuesta a situaciones particulares. Cuando por ejemplo a un grupo étnico se le amenaza del exterior –despojo de tierras, imposición de autoridades– tiene la posibilidad, en cuanto recurso disponible, de presentar unanimidad de pensamiento y comportamiento, pero de aquí no es dable derivar que todos sus miembros compartan las mismas ideas acerca del conflicto, de su etnicidad o de que siempre se habrán de conducir de formas similares.

En el estudio de la constitución de los límites étnicos, esto es, de la recreación de la diversidad cultural, es básico conocer 1) qué clase de relaciones sociales de producción material y de sentido han monopolizado los grupos étnicos para su conservación como grupos diferenciados; y 2) de qué modo los procesos y mecanismos lingüísticos cotidianos intervienen en la construcción y reproducción de la identidad. A la luz de estas exigencias es posible ampliar la concepción de frontera étnica propuesta por Barth. Sugerimos –siguiendo a Royce (1982:29)– el término de fronteras o límites dobles. Esto se refiere, primero, a las

fronteras mantenidas y manipuladas desde adentro; y, segundo, a las fronteras impuestas desde afuera. Para ambos casos son fundamentales las prácticas y representaciones que sobre la situación han construido los participantes; los resultados por supuesto derivan del proceso interactivo y desigual con los "otros".

Las prácticas y las representaciones sobre la identidad étnica varían, de caso en caso, en función de qué frontera es relevante para cada contexto. Paralelamente, el peso que adquieran algunos rasgos culturales y la fuerza de la autoadscripción también sufrirán modificaciones. Ahora bien, si se reconoce que existe una mayor complejidad de los saberes compartidos dentro de los grupos más que entre los grupos –donde la interacción se restringe a ciertas situaciones estructuradas, o al menos donde se reduce el índice de acciones inesperadas–, entonces se sigue que el desempeño de los individuos es central al interior de la frontera relevante en ese momento. Es en este espacio social donde a los individuos se les juzga y su membresía es puesta a prueba. La evaluación dependerá de su habilidad para manejar los contenidos culturales como instrumentos de intervención sobre el mundo, como dispositivos del poder, tanto al interior como al exterior del grupo.

Por lo anterior, se pueden distinguir el tipo de identidad que tiende a sacrificar las diferencias propias de un grupo étnico en beneficio de una unidad que incremente su poder de negociación, lucha y/o resistencia; y el tipo de identidad que, conformado a partir de aquél, legitima las calificaciones valorativas que los miembros de un grupo étnico realizan entre sí, generalmente en función de la habilidad que los individuos poseen para manejar los rasgos culturales que presumiblemente (esto es, representacionalmente) los definen como grupo diferenciado. El primero destaca que la identidad solo cobra sentido a la luz de las luchas pasadas o presentes; es de constituirse, continuarse, representarse y ser percibido como distinto. El segundo reconoce que los grupos étnicos no son internamente homogéneos, y que sus miembros pueden manipular algunos recursos relacionados con las identidades de acuerdo con las demandas en contextos

particulares. En los dos casos, como quedará demostrado en las etnografías que siguen, los procesos y mecanismos sociolingüísticos cotidianos intervienen sentidamente en la persistencia y modificación de los límites étnicos y consecuentemente de las identidades.

1.2 El caso de Cacalotepec

La Asunción Cacalotepec se ubica en la parte alta de la región mixe a 2050 metros snm., a 120 kms. de la ciudad de Oaxaca y a 24 kms. de Ayutla, mercado regional de Los Altos. Es cabecera municipal desde 1870.

Al igual que la mayoría de los municipios mixes de Los Altos la tenencia básica de la tierra es comunal. Estos es, el propietario de una parcela es quien la trabaja, la desmonta y la limpia; mientras continúe invirtiendo su trabajo en ésta, tendrá el derecho de “vender” o ceder sus derechos a otro miembro de su comunidad. Solo el abandono de la parcela por un tiempo prolongado es condición para que se le otorgue a otro individuo. La modalidad comunal de la tenencia de la tierra supone, al menos por lo que hasta aquí hemos dicho, un elevado desarrollo tanto de criterios y marcadores históricos en términos de quiénes han sido los diversos sucesores de las parcelas y de qué forma legitiman –y no solo con su trabajo sino mediante alguna razón fundada en la historia– su posesión, como de mecanismos más o menos prefijados de herencia anclados en las relaciones de parentesco. Pero no solo eso: la propiedad comunal de la tierra está fuertemente articulada al derecho consuetudinario, que regula las relaciones de los individuos respecto a los eventuales conflictos de posesión de las parcelas.

La agricultura mixe es fundamentalmente de monocultivo, de subsistencia y con una tecnología agrícola rudimentaria, lo que propicia que el productor sea susceptible a la explotación por parte de grupos zapotecos y mestizos que controlan los mercados locales y regionales. El cultivo comercial central en Cacalotepec es el café, que fue introducido, al parecer de manera forzosa, hace unos 40 años.

Este cultivo sustituyó al de la caña de azúcar con la que hacían panela y, de modo clandestino, aguardiente (“chingrūita”) que vendían principalmente en Mitla y Oaxaca.

Por el camino de terracería que actualmente comunica a Cacalotepec con Ayutla, y que es transitablemente mientras no llueva intensamente, es por donde trasladan el café a los mercados regionales.

Si bien el café es el cultivo comercial dominante, no es el único. También producen el plátano, la naranja, el aguacate y el limón. Empero estos productos son más bien complementarios a la economía doméstica: las mujeres los venden en el mercado local y en el regional de Ayutla.

El maíz y el frijol constituyen la dieta básica de la población, y aunque poseen tierras propicias, en calidad y cantidad, para producir éstos productos tanto para el autoconsumo como para su comercialización, prefieren ser meramente autosuficientes con el fin de mantener la productividad de sus tierras. Quienes carecen de parcelas –los menos– optan por comprar el maíz a los comerciantes mitleños.

1.3 El caso de Coxquihui

Dentro del área cultural totonaca y, específicamente dentro de los límites del Estado de Veracruz, se encuentra esta comunidad que funge como cabecera del municipio del mismo nombre. Coxquihui se destaca por ser una localidad eminentemente comercial y porque en ella se concentran algunos servicios de los gobiernos municipales, estatal y federal tales como: escuelas (desde preescolar hasta bachillerato), INEA, representaciones del INMECAFE, BANRURAL, partidos políticos y oficinas del gobierno municipal, entre otros.

La actividad comercial la desempeñan fundamentalmente mestizos radicados en el centro de la población. Por otra parte, los indígenas se dedican a la agricultura, a la venta de mano de obra o a actividades de compra-venta en pequeña escala.

La producción agropecuaria se representa fundamentalmente por el cultivo de maíz, frijol, chile, pimienta y café; además, un

alto porcentaje de las tierras están dedicadas a la cría y engorda de ganado bovino. La tenencia de la tierra está conformada por ejidos y pequeña propiedad. Los ejidatarios se dedican, principalmente, al cultivo básico y los pequeños propietarios alternan el uso de sus propiedades entre la ganadería y una agricultura comercial.

Coxquihui se comunica con Papantla y Poza Rica a través de una terracería (20 km.) que se enlaza con la carretera estatal Papantla-Coyutla (60 km.). Esta comunicación se ve obstaculizada por el necesario cruce del río Necaxa ya sea en panga (temporada de estiaje) o en lancha (temporada de lluvias).

1.4 El caso de Eloxochitlán

Esta comunidad de habla náhuatl se localiza en la parte sur-oriental del Estado de Puebla, en la sierra del Axusco, colindando al oriente con lo que se conoce como la Sierra Negra de Zongolica.

Eloxochitlán se caracteriza por ser un lugar de difícil acceso, pues no cuenta con ningún tipo de vías de comunicación, ya que para llegar hasta allí solo se puede lograr a pie o a lomo de bestia, aproximadamente 5 o 6 horas, además de que carece de casi todos los servicios públicos, a excepción de algunos pueblos cercanos que cuentan con caminos de terracería. Para llegar hasta Eloxochitlán es necesario viajar al estado de Veracruz, hasta las poblaciones de Omealca y Tezonapa en carretera, y desde allí hasta Temazcalapa y Tepeyac en terracería. Desde allí el trayecto se hace en vereda.

Eloxochitlán cuenta con un alto porcentaje de indígenas nahuas, quienes se distribuyen en dos barrios circunvecinos al centro.

En el poblado, a pesar de las grandes distancias que hay que recorrer para trasladar las mercancías, existen 10 tiendas de abastecimiento.

La principal actividad económica es la agricultura realizándose ésta en ejidos, tierras comunales y pequeñas propiedades. Los principales cultivos de Eloxochitlán son el maíz y el frijol cu-

yo destino es el autoconsumo. Con menor importancia se cultiva también el café, en aquellos terrenos con la altitud necesaria para ello.

Además de la siembra para el autoconsumo, los indígenas de esta región venden mano de obra para otras zonas no montañosas y en donde se cultivan, comercialmente, la caña de azúcar, el tabaco y el café.

1.5 El caso de Yancuitalpan

La Magdalena Yancuitalpan es un asentamiento nahua ubicado en la parte occidental del Estado de Puebla, en las faldas del Popocatepetl. Podríamos considerar que es de fácil acceso y que la comunidad hablante del náhuatl mantiene una constante afluencia al mercado de Atlixco para realizar actividades comerciales. De alguna manera estos aspectos han incidido relativamente en el desplazamiento de la lengua indígena. Y decimos que relativamente porque, a pesar de su cercanía, La Magdalena mantiene una fuerte cohesión en torno al uso de la lengua indígena.

Su altitud es de 2050 m. Su topografía es irregular y cuenta con un camino de terracería de aproximadamente 2 km. que la comunica con el municipio de Tochimilco y a su vez, la vincula a la agricultura comercial.

Los habitantes de Yancuitalpan subsisten económicamente gracias a actividades tales como la agricultura, la explotación de la madera y el comercio.

La primera de éstas se practica en esta población desde tiempos inmemoriales. La segunda, sin embargo, surge tan sólo hace unas décadas ante la insuficiente capacidad de la economía doméstica.

Cultivan fundamentalmente maíz, cítricos, frijol, flores de ornato, sobre todo el alhelí y la flor de cempoaxóchitl. La producción mayor de flor es en noviembre y diciembre para la conmemoración del día de muertos y de las fiestas decembrinas.

2. LOS PROCESOS SOCIOLINGÜÍSTICOS ACTUALES EN LAS COMUNIDADES ESTUDIADAS

2.1 La lealtad lingüística del pueblo mixe

En el terreno sociolingüístico, y al igual que muchas comunidades mixes, Cacalotepec se caracteriza por una relevante vitalidad de la lengua indígena (*ayuuuk*, tal como la denominan los mixes); ésta no se restringe al espacio familiar, por el contrario, funciona en la totalidad de los eventos socioculturales, económicos y políticos de la comunidad. Aun con esta panorámica, la población adulta percibe, reconoce y menciona factores que han transformado tanto el uso del mixe como el del español. Con otras palabras, los mixes sostienen argumentos que clarifican y justifican el gradual dominio y desplazamiento lingüístico del mixe por parte del español. Dichos argumentos se refieren a la apertura de la carretera a principios de la década de los setenta y, con ello, afirman los mixes, a la consabida llegada de hábitos y formas de vida correspondientes al mundo moderno: alimentos, aparatos eléctricos, vestidos, formas y estilos de habla no mixes. Un papel importante en esta transformación cultural lo constituye la escuela, aunque de ésta hablaremos ampliamente en el siguiente apartado.

Los escasos y dudosos datos censales (INEA) con los que contamos nos permiten observar que, de una población de 2070 habitantes cacalotepeños en 1978, alrededor de 1158 (57%) fueron considerados monolingües mixes y 872 (43%) bilingües, estas cifras muestran la necesaria funcionalidad comunicativa del mixe. De igual forma, los datos revelan un número mayor de mujeres monolingües (de todas las edades) con respecto a los hombres; no así cuando se observa el rubro de bilingües en donde las cantidades de éstos aumenta en comparación con las mujeres. Situación que se explica, en gran medida, por la migración progresiva que ha experimentado la población masculina a partir de la década de los cincuenta.

El ámbito familiar puede considerarse el principal espacio de conservación y reproducción de la lengua mixe, dado que es la

lengua de la socialización primaria, sobre todo en aquellas familias donde los padres rebasan los 35 años y los abuelos aún mantienen un papel de autoridad que les permite educar a los nietos en sus primeras responsabilidades del hogar y del campo. Conocimiento que sólo pueden transmitir en mixe. Actualmente, en las familias conformadas por padres relativamente jóvenes de 35 años o menos, no sólo se escucha la lengua mixe sino también el español. Situación que se explica debido a la oportuna asistencia de éstos a la escuela y por tanto a cierto grado de castellanización. Sin embargo, podemos afirmar que incluso en estos casos la lengua de socialización es el mixe. Solamente aquellos núcleos cuyos padres no son descendientes del Rey Cong-Hoy, o en el caso de los migrantes ya establecidos fuera de la comunidad, es posible hablar del español como lengua materna. Y aun en circunstancias como esta última, si se llegase a dar el caso de tener que retornar y establecerse de nuevo en la comunidad, los niños con L1 en español aprenden el mixe como segunda lengua, lo cual reafirma la gran funcionalidad comunicativa de éste al interior de la vida cotidiana en Cacalotepec.

Al plantear la gran vitalidad del mixe no eludimos el problema de su coexistencia con el español, con quien debe compartir funciones comunicativas al interior de la comunidad. La lengua nacional sigue siendo la lengua de los *agats* (los de fuera); la lengua oficial mediante la cual, aducen los mixes, es posible acceder a mejores condiciones de vida. Cabe en este punto reflexionar sobre la validez de esta afirmación. Existe suficiente evidencia para sostener, más bien, que el aprendizaje del español es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar un mejor status socioeconómico.

A partir de la distribución funcional de las lenguas, y hablando en términos más sociolingüísticos, podríamos decir –y a reserva de que matizaremos esta característica más adelante– que en Cacalotepec se presenta una tendencia inicial de diglosia sustitutiva con un creciente bilingüismo funcional (sobre todo de las nuevas generaciones pues el resto de la población es portadora de un bilingüismo incipiente: mayor proficiencia en mixe y menor en español). No nos atrevemos a asegurar un desplaza-

miento de la lengua mixe en los espacios ya mencionados, pero sí un incremento en el uso del español por parte de la población migrante (jóvenes) y otros sectores como las mujeres:

"Antes los hombres hablaban un poco más el español, las mujeres no querían, se apenaban, pero ahora yo veo que están a la par, van iguales, hablan igual el mixe o el español tanto hombres como mujeres, pero anteriormente las mujeres puro mixe..." (Macedonio 03.90).

A esta descripción gruesa podríamos agregar el incremento de los préstamos léxicos del español dentro del discurso en mixe. El panorama de distribución sociolingüístico nos revela también una clara distinción que los propios mixes establecen entre los 'nosotros' (compañeros mixes) y los 'otros' (ladinos, mestizos, extranjeros, etc.) a partir de los usos del idioma en situaciones comunicativas. Por razones pragmáticas el español es de vital importancia para la comunicación con los otros; no así al interior de la comunidad donde el mixe continúa ocupando el papel principal.

Es oportuno mencionar en este espacio la presencia de las variantes dialectales del mixe que, en general, se han reconocido 3: el de Totontepec, el del Norte y el del Istmo, aunque para el I.L.V. son 6 las variantes identificadas. Haciendo a un lado esta clasificación, diremos que al interior de una misma región o zona suele presentarse el fenómeno de las variantes dialectales. Tenemos el caso de Ayutla y Cacalotepec que geográficamente se ubican en la misma zona, y son los propios hablantes quienes reconocen estas variantes y expresan su juicio:

"Ayutla, Zacatepec, Alotepec, etc. todos son mixes, nada más cambia la entonación de la voz porque no es igual la forma de nombrar las cosas... el orgullo del pueblo siempre lo reconoce (uno) siempre dice que su mixe es el más puro por ejemplo en Cacalote dice(n) que su manera de hablar es el mixe más puro pero si va uno a otro pueblo le dirá igual..." (Macedonio: 03.90).

Ahora bien, a nivel del discurso metalingüístico, la expresión de esta inicial tendencia diglósica se manifiesta de manera más explícita que a nivel de los usos reales del lenguaje. Hemos mencionado anteriormente la distinción que los mixes establecen

entre el nosotros y los otros (*agats*) a partir de la función comunicativa de las lenguas, esta diferenciación expresa el conflicto intercultural propio de la convivencia de diferentes grupos humanos en una misma nación. El discurso sobre lo étnico se construye al enfrentar y comparar su propia cultura con la externa, que es su referencia más inmediata. De esta manera, reflexionar sobre la propia etnia conlleva inevitablemente a la descripción y adscripción de características socioeconómicas y culturales de la población, veamos algunos ejemplos:

...los mixes nada más habla el mixe y cuando vamos a algún lugar luego... nos reconocemos, luego sabemos que somos mixes se nota en la sangre, o en el cuerpo... el indito luego se nota en la ciudad por su huarachito, ora sí en mixe pues se habla (Fdo. Antonio).

... las personas que va, bueno hablan el mixe mejor, que no salen de aquí siempre se distinguen... se visten de otro modo como de antepasado, se visten con su huarachito, con su ropa sin planchar y ahí es donde se distingue... (Victoriano).

El conflicto lingüístico se observa claramente cuando a una población mayoritariamente monolingüe (mixe) o bilingüe incipiente se le cuestiona por la lengua que más le agrada y, por lo general, el gusto se orienta por el español:

"Me gustaría el español pero no le entiendo, siento mucho no entenderlo cuando escucho en alguna parte que la gente habla español no le entiendo porque no fui a la escuela (Ermitaña, monolingüe)

"Pues a mí me gustaría más aprender este castellano... porque así se puede entender más... por ejemplo si saliéramos de aquí fuéramos a la ciudad (Felita, bilingüe).

Sin embargo, el tema de las actitudes y la ideología diglósica son materia de una investigación futura, más profunda.

2.2 La organización sociolingüística en Coxquihui

Monolingüismo/bilingüismo

En Coxquihui, cabecera municipal, es posible observar un claro predominio del bilingüismo en las interacciones cotidianas, particularmente en las de las operaciones de compraventa. Sin embargo, las familias que habitan el centro del pueblo no enseñan más

a sus hijos la lengua totonaca, y si estos la aprenden lo hacen parcial e informalmente por el contacto tardío con otros niños de la comunidad. Casi todas las familias del centro se interesan porque sus hijos estudien la primaria en la escuela estatal que es la que enseña en español. Es común que muchas de las personas de este rumbo del pueblo establezcan lazos matrimoniales con gente de fuera de la localidad, así, muchos de quienes viven en Coxquihui hablan otras variantes dialectales del totonaco o no hablan la lengua indígena. También hay quienes aunque hablan y entienden perfectamente la lengua indígena han preferido omitirla por razones de prestigio o conservación de estatus.

En las afueras de la población la situación lingüística es diferente, se habla más evidentemente la lengua totonaca, tanto por las generaciones adultas como por las más jóvenes, particularmente la de los niños de entre 4 a 12 años. Se puede decir que en esta línea limítrofe entre el centro y las afueras hay un predominio del totonaco como lengua de primera adquisición y, por el temprano contacto de los niños con la comunidad bilingüe e hispanohablante, una tendencia al bilingüismo igualmente temprana. Pero, curiosamente, pocos jóvenes -13 a 18 años- hacen ostensible su dominio lingüístico indígena, principalmente si éstos son estudiantes de secundaria y bachillerato.

En las rancherías y congregaciones del municipio la situación da preeminencia a la lengua totonaca y a un monolingüismo que es consecuencia de la poca interacción con otras familias, con el comercio, etc. Solo el padre suele ser bilingüe o, cuando menos, comprensor del castellano regional por sus contactos en el trabajo y por ser, casi siempre él, quien ejecuta las interacciones de compraventa en Coxquihui. Las mujeres son monolingües al igual que los niños hasta que éstos últimos acuden a la escuela bilingüe, o a medida que van incrementando sus contactos lingüísticos con otros núcleos familiares y de trabajo.

Coyuntura de cambio lingüístico

La población de Coxquihui se caracteriza por ser un centro comercial de esta microregión de la Sierra de Papantla. Concen-

tra también algunos de los servicios públicos que brindan los gobiernos federal y estatal. Estas razones han configurado una situación sociolingüística en la que ambas lenguas, la totonaca y el castellano, tienen peso específico semejante.

El asentamiento de familias mestizas de habla castellana se remonta a los años de fundación de la parroquia, cerca de los manantiales que nacen en las faldas del cerro sobre el que se asienta Coxquihui. Por esa época se establecieron tiendas y mercadeo en la misma población.

La Iglesia y la actividad comercial han sido promotoras de la incorporación del español a la cultura regional, pero la acción particular de cada una de éstas ha sido diferente en cuanto al papel designado a la otra lengua. Durante mucho tiempo la Iglesia promovió una aculturación plena con predominio de habla castellana. El comercio, por el contrario, se adaptó a las necesidades e indiosinracia de la gente permitiendo con ello la supervivencia de la cultura aborígen.

La Escuela fue la siguiente institución que, históricamente, vino a influir sobre el grupo humano asentado en la región. La labor educativa inclinó la balanza en favor de la castellanización siendo esto efectivo formal y prácticamente incluso con la creación de la escuela primaria bilingüe, hace unos cuantos años, ya que la influencia de este tipo de educación, pese a sus planteamientos formales, no ha hecho efectiva una valoración real ni de la lengua ni de la cultura totonaca a niveles de conciencia individual y grupal.

Otras instituciones gubernamentales han permeado, con menor importancia, el uso de la lengua totonaca ya que las prácticas ejercidas por los agentes institucionales pasan, casi siempre, por la labor de traducción y adaptación que los principales dirigentes sociales locales efectúan.

Por último, la incorporación parcial de Coxquihui al sistema carretero del Estado es quizá la mayor causa de penetración cultural y, por ende, lingüístico; la carretera no solo permite la introducción de mercancías materiales y culturales provenientes de la sociedad nacional y regional, hace posible también la salida de los sustentantes vigentes y potenciales de la cultura tradicional.

Gran cantidad de jóvenes, hombres y mujeres, emigran en busca de una situación económica más estable o definitivamente de otra manera de vivir, dejando ancladas lengua y costumbres con la idea de que sus padres y abuelos continuarán haciendo vivir lo totonaca, pensando siempre que los demás continuarán ahí. Y estos individuos son los que mayor influencia ejercen sobre su misma generación y sobre los más jóvenes haciendo siempre atractiva la posibilidad de asimilación a la cultura nacional.

Socialización del niño al interior de la familia

Tal como se ha venido describiendo, hay dos tendencias de socialización, tanto en familias del centro de Coxquihui como en las que habitan en las afueras. Una es la de mantener como lengua materna al totonaca con la consecuente adquisición del español como segunda lengua. La otra es la opuesta, español como primera lengua y, solo si se hace necesario, la lengua indígena como segunda lengua. La primera se da, particularmente, en aquellos casos en los que la madre es hablante de totonaco pues cuando ésta es bilingüe excepcionalmente se verá que enseñe a hablar a su hijo en la lengua indígena.

Descripción de la diglosia comunitaria

Es más o menos frecuente que la Iglesia constituya un factor de cambio en cuanto al desplazamiento de la lengua indígena; sin embargo en Coxquihui se da un interesante fenómeno sociolingüístico de relación asimétrica de las lenguas al interior de la Iglesia. Cabe señalar que el uso desigual de las lenguas en este contexto es una manifestación de diglosia conflictiva español/totonaco. Este uso asimétrico de las lenguas se da según los interlocutores, por ejemplo en la situación comunicativa de la misa dominical el sacerdote oficia para la población mestiza utilizando el español. En cambio, en la misa de las 11 horas oficia para los feligreses indígenas y la celebración la hace en lengua totonaca ya que el sacerdote es hablante de esta lengua.

En la situación comunicativa de la misa se puede apreciar un

cambio de código o **code-switching** según el acto verbal a realizar; por ejemplo, tenemos que las lecturas bíblicas se hacen en español formal, teniendo como referencia la norma escrita, sin embargo, el cambio de código al totonaco se da con la entonación de los cantos católicos de los que se ha realizado una traducción literal a este idioma.

Posteriormente, el sacerdote realiza la homilía utilizando primero el español y posteriormente el totonaco. En esta acción se alude a las lecturas bíblicas y se da un mensaje a los feligreses observándose cierta espontaneidad en el discurso.

Enseguida vienen los cantos católicos en totonaco habiendo cambio de interlocutor, pues los cantos los hacen un grupo de jóvenes. Cabe señalar que los rezos, así como las oraciones, siempre se hacen en español. Finalmente, cuando se hace referencia a las autoridades eclesiásticas se retoma la lengua oficial. Podríamos decir que el cambio de código, de totonaco a español, obedece a una situación de prestigio de la lengua dominante ahí donde los discursos toman como referencia la formalidad de la lectura y de lo dicho por las Escrituras; en el cambio de español a totonaco domina la intención de explicación para los hablantes de la lengua dominada y, de cierta forma, ahí tiene lugar la función de adoctrinamiento más profunda.

Entre otras actividades que la Iglesia desarrolla para revitalizar a la lengua totonaca se encuentra el empleo de la lengua vernácula en la catequización de los niños y, cuando se amerita, en las pláticas prematrimoniales. Esto es significativo ya que representa un mecanismo de retención o supervivencia de la lengua indígena, sobre todo en la socialización del niño.

2.3 El panorama indígena en el Estado de Puebla

La población indígena en el Estado de Puebla se estimó en 488,131 indígenas que representan el 9.42% de la población total del Estado. Las lenguas que se hablan son en náhuatl, el totonaco, el popoloca, el mixteco, el otomí y el mazateco.

Según el X Censo de Población (1980) de los 488,131 indígenas del Estado, 344,460 son monolingües y 117,870 son bilingües.

Por otra parte, la población adulta indígena es de 269,692 (130,801 hombres y 138,891 mujeres), de los cuales 177,407 son monolingües y 92,285 son bilingües.

El porcentaje de la población indígena del Estado de Puebla, según las distintas zonas geográficas en que se divide, es el siguiente:

1. Cholula	4.03%
2. I. de Matamoros	4.41%
3. Acatzingo	4.99%
4. Acatlán de Osorio	7.03%
5. Atlixco	10.48%
6. Tepeaca	10.91%
7. Teziutlán	19.14%
8. Tehuacán	25.01%
9. Huauchinango	29.39%
10. Cuetzalan	57.53%

Aspectos sociolingüísticos

El área de San Miguel Eloxochitlán muestra una notable retención y vitalidad de la lengua náhuatl. De hecho, la mayoría de la población del municipio es de origen indígena. Es más, en un altísimo porcentaje estos hablantes han adquirido el náhuatl como lengua materna. Cada una de las comunidades que comprende el municipio de San Miguel Eloxochitlán guardan características lingüísticas propias. Por ejemplo, en la cabecera municipal, aproximadamente el 65% es bilingüe náhuatl-español. Las comunidades con mayor vitalidad en lengua náhuatl son: Tepetzala, Atexacapa, Itzcuintonalco, Mirador, Atecoaujitla, Campo Nuevo (1 y 2), Chiapa, Tepepan, Tlalaquía, Coautlajapa. Sin embargo, comunidades periféricas al municipio, con camino de terracería, es decir, comunicadas como es el caso de Tepeyac, Xonotipa y Zacacoapa son bilingües náhuatl-español en un 80%. Papaloapan y San Miguel Eloxochitlán puede ser consideradas “zonas de refugio lingüístico”, aunque el español comienza a acaparar terreno. En resumen, afirmamos que en la zona alta, donde se ubica la cabecera del municipio, se concentra el mayor

número de hablantes monolingües y en la zona baja el mayor número de bilingües.

En el caso de San Miguel Eloxochitlán, una de las hipótesis a comprobar que marcaría la introducción del español y la modificación de la variante del náhuatl de Eloxochitlán, es el flujo migratorio de pobladores bilingües de Zoquitlán y de San Miguel Estatla hacia este municipio, hace ya cuarenta años. Las razones de dicho fenómeno, a la vista, son económicas puesto que esta zona de la sierra permitía el adueñarse del terreno sin ningún tipo de trámite y además con mayores ventajas en la productividad por el tipo de suelo y clima.

Esta parece ser la primera semilla de la cultura nacional en esta zona; y además debemos tomar en cuenta la transformación sufrida por el náhuatl ya que se da una fusión de dos variantes de la misma lengua. El testimonio que se anexa da cuenta de esta afirmación:

"se entendía (la variante) pero así muy rápido. ellos aprendieron la de nosotros. orita ya no como oigo que hablan el mexicano pero hablan como nosotros nuestro idioma como el de Zoquitlán..."

Es evidente que el español es hablado también por estos migrantes bilingües. Además va tomando fuerza a través de la labor de la escuela, de la proliferación del comercio y de la necesidad de migración por carencias económicas. Todo ello ha orillado a los habitantes a la utilización del español. No obstante, en la comunidad es notoria la diferencia entre los habitantes del centro y de los dos barrios. Los pobladores del centro, grupo reducido, son los que manejan el comercio, son descendientes de los migrantes de Zoquitlán en su mayoría, viajan con regularidad a Tehuacán y muchos de ellos habitan parte de la semana en dicha ciudad y son bilingües coordinados.

La gente de los barrios es gente muy humilde que se dedica al campo. Analfabetas que comprenden pero que no hablan el español. Podríamos catalogarlos como bilingües incipientes. Su número asciende a un 50% de la población total de la cabecera. En otras palabras, dos son las redes sociales con claras diferencias lingüísticas y sociales.

La panorámica sociolingüística revela que la lengua indígena posee una gran vitalidad etnolingüística; fenómeno más bien excepcional si hacemos una comparación con el conjunto de comunidades nahuas. Otro resultado significativo consiste en establecer que el conflicto intercultural náhuatl-español se encuentra en una fase histórica anterior, debido a la situación de marginación de la zona. Por ser una fase pre-moderna, el conflicto se expresa todavía con una asimetría y dominancia de la lengua indígena en todos los dominios comunicativos. Faltaría establecer si esta fase histórica se prolongará mucho tiempo más, considerando que tiende a aumentar la integración de esta comunidad al contexto regional.

El náhuatl es la lengua predominante en todos los espacios de la comunidad, ya sean éstos formales o informales.

* Por no contar con censos lingüísticos, daremos datos aproximados sobre niveles de monolingüismo y bilingüismo de las comunidades del municipio de San Miguel Eloxochitlán:

COMUNIDAD	% BILINGUES NAHUATL-ESPAÑOL	% MONOLINGUES NAHUATL
San Miguel Eloxochitlán	35	65
Mirador	15	85
Atexacapa	15	85
Tepetzala	7	93
Itzcuintonalco	10	90
Atiocuabtitla	12	88
Chiapa	30	70
Amatitla	22	78
Campo Nuevo 1	7	93
Campo Nuevo 2	10	90
Zacacoapan	80	20
Xonotipa	75	25
Tepeyac	60	40
Tuxtla	25	75
Cañada	18	82
Tepepan	15	85
Tezquitla	10	90
Macuiltepec	15	85
Kuauhtlalapa	30	70
Atlalaquía	45	55
Papaloapan	40	60
Loma Bonita	30	70

La comunidad de Magdalena Yancuitalpan tiene una población aproximada de 3100 personas, de las cuales un 85% es bilingüe, náhuatl-español. No encontramos casos de monolingüismo en lengua náhuatl, sin embargo, el uso de ésta se encuentra presente en la mayoría de las situaciones comunicativas, al interior del poblado. Si bien es una comunidad que hemos definido como diglósica, la lengua dominante es el náhuatl en aquellas actividades que no dependen de instituciones nacionales (iglesia, organización política, escuela) donde la lengua imperante es el español. Todos los quehaceres comunitarios (cosechas, actividades colectivas, pláticas espontáneas, compra-venta, etc.) son en náhuatl. Es importante destacar el papel otorgado por las nuevas generaciones a la lengua indígena como "dialecto innecesario y la necesidad de que sus hijos aprendan rápidamente la lengua nacional. Por eso la lengua materna de las nuevas generaciones es el español, pero a la edad de diez años los niños son proficientes en náhuatl también. La lengua indígena se aprende de varias maneras: con amigos, con abuelos o tíos mayores de 35 años, a veces con sus padres si éstos tienen más de 30 años y mantienen una actitud positiva hacia la lengua indígena. Otra de las razones por las cuales sostienen los padres la enseñanza sabiendo la lengua nacional. Esta experiencia fue negativa para la mayoría de los padres que ingresaron monolingües náhuatl y sufrieron el rigor de la represión lingüística.

3. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR RURAL

3.1 Una experiencia educativa de interés en Cacalotepec

Generalmente, el proceso de educación no formal lo atiende la madre, posteriormente el resto de los miembros de la familia y de la comunidad (reuniones comunales, fiestas religiosas, trabajo agrícola, etc.). El aprendizaje y participación de los niños en las labores del hogar se inicia desde temprana edad (imitando a los mayores), pero es hasta los 9-10 años cuando al hijo (a) se le comienza a responsabilizar en tareas más complejas, ya sea del

hogar o del campo. Cuando la escuela primaria se estableció en Cacalotepec, a mediados de los años 30, estas labores adquirieron un nuevo significado: eran un buen pretexto para no asistir a ella; más aún, los niños de entonces recuerdan hoy que los padres los “escondían en el temazcal” para no mandarlos a esa institución educativa ajena y novedosa. La enseñanza y adquisición de las actividades y conocimiento atingentes a la socialización informal se hacían a través de la lengua indígena. En la actualidad cual sea la lengua de socialización informal dependerá de la edad de los progenitores, pues si se trata de padres jóvenes con cierta escolaridad, es muy probable que desde el hogar se inicie una educación informal bilingüe.

La socialización formal en Cacalotepec abarca varios niveles escolares, todos ellos de carácter federal: preescolar, primaria, albergue del INI y Telesecundaria.

La escuela primaria se fundó a mediados de los años 30 como Centro Escolar Municipal, pasando posteriormente a ser estatal, actualmente es de carácter federal y pertenece al Sistema de Educación Indígena. La escuela, al igual que en la mayoría de las comunidades indígenas ha constituido un centro irradiador de transformaciones y cambios; y a su vez es depositaria del vínculo que se establece entre la comunidad y la sociedad nacional.

Actualmente los maestros de la primaria son originarios de Cacalotepec y se encuentran comprometidos con la búsqueda de soluciones que rebasan a lo escolar, es decir, contribuyen a resolver conflictos agrarios, políticos y sociales de la comunidad. Esta forma de articulación de la escuela y la comunidad tiende, en primer lugar, a legitimar esta institución escolar, y no solo por sus razones y virtudes educativas; en segundo lugar, enfatiza el valor y alcance social de los maestros.

La escuela introdujo la modalidad de educación bilingüe y aunque en la práctica aun existen grandes vacíos por resolver, al menos formalmente contempla el uso de la lengua indígena como lengua de instrucción al interior del aula.

La escuela primaria cuenta a la fecha con 12 maestros y un director. Atiende aproximadamente a 360 alumnos distribuidos

en 12 grupos (del primero al sexto grado). La experiencia docente de los maestros está entre los doce y veinticinco años; todos ellos cuentan con una formación de normal básica y, en algunos casos, de normal superior (no concluida). Los alumnos, en su mayoría, son hijos de campesinos, otros provienen de hogares con un mejor estatus económico, tal es el caso de hijos de comerciantes y maestros.

Los maestros han manifestado un notable interés por desarrollar una genuina práctica de educación bilingüe: práctica que denota evidentemente un proceso, aun incipiente, de reivindicación étnica.

Durante el ciclo escolar 1989-1990 los maestros comenzaron a implantar un proyecto de este tipo. Concretamente, la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena con los alumnos de los dos grupos de primer grado. Sin embargo, este propósito se vió afectado por factores ideológicos de los propios profesores y de los padres de familia que inhiben la aplicación de la educación bilingüe y hace inconcebible la enseñanza inicial de la lecto-escritura en lengua mixe.

3.2 El centro escolar de la comunidad totonaca de Coxquihui

Características generales de la escuela

El centro escolar estudiado es la Escuela Primaria Federal Bilingüe "Serafín Olarte", supervisada por la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública. La administración del personal docente y el equipamiento escolar son administradas por el Instituto Nacional Indigenista ya que funciona también, en las mismas instalaciones, un albergue.

La escuela está edificada en un predio localizado en las afueras de Coxquihui, la superficie que ocupa es, poco más o menos de una hectárea; cuenta con seis aulas terminadas y tres sin concluir, cuatro de ellas construidas con tabique y techos de lámina galvanizada, ventanas de estructura metálica tubular, vidrios, y

cielo raso. Dos aulas más están hechas, igualmente, de tabique pero sus techos son de concreto y la ventanería está recubierta por láminas de acrílico. La Sociedad de Padres de Familia construye tres aulas más de tabique y techos de concreto, encontrándose en la obra negra.

La escuela primaria no cuenta con habitaciones para uso administrativo por lo que, en ocasiones, usa alguno de los espacios del albergue o bien un salón de clases.

Las actividades escolares se realizan por las mañanas, de lunes a viernes. En ese horario se ocupan de las tareas escolares, labores de limpieza y prácticas agropecuarias en la parcela escolar contigua. Estos trabajos se hacen con la ayuda de los padres de familia en las faenas escolares que controla la dirección de la escuela conjuntamente con el comité de educación.

Organización escolar

La escuela tiene una organización interna que funciona con tres grupos de trabajo: la Sociedad de Padres de Familia o Comité de Educación; el Comité de Apoyo; el Comité de Maestros.

El primer grupo de trabajo ayuda a la escuela en las tareas de acondicionamiento del inmueble, reparación del mobiliario y de los salones, techos, letrinas, etc. Colaboran en los eventos socio-culturales, desmontan el predio y apoyan en los trabajos de la parcela escolar.

La Sociedad de Padres de Familia está integrada por el Presidente, Vicepresidente, Secretario, Tesorero, y un vocal por cada grupo escolar.

El Comité de Apoyo tiene una función más bien ligada al Albergue Escolar, organiza y observa los trabajos de acondicionamiento del inmueble, el cuidado de los animales domésticos, cultivo del maíz en la parcela, etc.

El Comité de Maestros se encarga de la organización y cuidado de las actividades ligadas al aspecto puramente académico de la escuela. Los maestros se distribuyen, al inicio de cursos, las siguientes comisiones: de Higiene, Puntualidad, Educación De-

$S_w - \text{clave}_w - P_{w1} P_{w2} P_{w3} \dots P_{wn}$

$S_x - \text{clave}_x - P_{x1} P_{x2} P_{x3} \dots P_{xd}$

siendo

S_x = el sujeto o informante x

n = el número de posiciones máxima alcanzada

p_{ij} = la palabra dada por el sujeto i en la posición j .

MATRIZ I - DATOS DE LOS INFORMANTES

4.3. Descripción de los procesos de datos

Por las facilidades con que cuenta la Facultad de Filosofía y Letras, se decidió utilizar el equipo de Cómputo Académico de la UNAM; con el fin de acelerar la investigación se elaboraron los programas con lenguaje ALGOL para un computador Burroughs B-7821, y actualmente se están adaptando en BASIC y PASCAL para microprocesadores con la finalidad de facilitar el uso de esta herramienta para el cálculo de disponibilidad léxica.

Los procesos de datos se describen a continuación:

4.3.1. Lista desordenada y su clasificación

Este proceso toma los datos de los informantes (Matriz 1) y procede a formar una lista desordenada que se archiva como Vector 2 conteniendo:

VECTOR 2- LISTA DESORDENADA

De aquí se obtiene el total de palabras (T) suministradas por los informantes, siendo "T" el contador de ocurrencias desde P_{11} hasta P_{xd} , que servirá para obtener la frecuencia relativa.

Este proceso termina al formarse el vector clasificado en orden alfabético que denominamos vector 3, que obviamente tiene T ocurrencias, quedando

comunidad. Anexo a esta última funciona un Jardín de Niños Federal Bilingüe.

Hay también una Telesecundaria que pertenece a la Dirección General de Enseñanza Media en el Estado de Veracruz cuyo edificio ocupa parte del terreno del albergue en que funciona la escuela primaria bilingüe Serafín Olarte. Y de más reciente fundación, en una de las instalaciones próximas al parque de Coxquihui, funciona el Telebachillerato también de la Dirección antes mencionada. Estas últimas escuelas imparten sus clases en español.

El Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) tiene establecidos en esta región los programas de Alfabetización en Lengua Indígena y en Castellano, al parecer su operación no es muy satisfactoria, según comentarios de uno de los supervisores de grupo del propio organismo.

Propuestas y práctica de la educación bilingüe

El funcionamiento de la Escuela Primaria Bilingüe está montada, formalmente, sobre los programas que, desde la Ciudad de México, establece la Dirección General de Educación Indígena. Los propios maestros de la escuela nos han informado que en diferentes seminarios y cursos de capacitación les han mencionado siempre esos programas pero que nunca han recibido ningún material para ponerlo en práctica. Así que por lo visto no se ejecuta ninguna de las propuestas conocidas para la educación bilingüe y bicultural.

Ahora bien, el uso de las dos lenguas al interior de la escuela es real. La lengua totonaca es particularmente empleada en los primeros grados (primero y segundo) ya que en éstos hay niños de procedencia monolingüe que tardan cierto tiempo en castellanizarse. Por ello, los maestros de estos grados emplean -y deben hacerlo con la ayuda de los propios niños- el totonaco durante buen parte de la jornada y, poco a poco, van introduciendo el uso del castellano. Esto si hay buen manejo, por parte del profesor, de las dos lenguas porque hay casos -por lo menos uno- en que la maestra de un primer grado dice no dominar el

totonaco y ella realiza toda su clase en español, ante niños bilingües incipientes e incluso monolingües.

A partir del tercer grado el castellano pasa a ser la lengua de clase, exclusivamente. Al totonaco solamente se le escuchará de manera informal, como acotación, comentarios de los alumnos dentro del salón, con motivo de algún regaño del profesor a un alumno de extracción monolingüe; fuera del salón de clases se emplea formalmente en el Saludo a la Bandera pues el Himno Nacional es cantado en una versión totonaca, e informalmente en juegos, interacciones de los niños con hermanos menores, de maestros con niños pequeños y, ocasionalmente sólo ocasionalmente, entre maestros.

Las asambleas con los padres de familia son realizadas en las dos lenguas, una introducción en castellano y su correspondiente traducción al totonaco, o viceversa.

3.3 Educación indígena en comunidades náhuas

La Dirección General de Educación Indígena atiende 46 grupos indígenas en 23 Estados de la República. En el nivel de primaria otorga su servicio a 567,988 niños cuyas edades oscilan entre los 6 y los 14 años. Cuenta con 6411 escuelas y 22,933 docentes. La demanda atendida asciende al 39%. 900,000 niños indígenas no reciben educación primaria bilingüe. El índice de eficiencia terminal es de 0.22%. La reprobación anda por el 0.17, que se incrementa en los dos primeros grados. En el año de 1988 sólo 39.3% de las escuelas eran de organización completa; y de las escuelas de organización incompleta la mitad eran unitarias. En el sesenta por ciento de estas escuelas no es posible brindar a los niños la educación primaria completa por lo que, sólo uno de cada cinco alumnos alcanza a terminar la primaria.

La población total del Estado de Puebla, en 1987, era de 4'087,872 habitantes con una tasa anual de crecimiento del 2.8%.

La división geográfica de la Dirección General de Educación Indígena en el Estado es la siguiente: Tepexi de Rodríguez, González Ortega, Huauchinango, Tehuacán, Tetela de Ocampo, Teziutlán, Zacapoaxtla.

Da servicios a 67,417 personas indígenas en la siguiente forma:

32775	primarias bilingües	400
24925	educación preescolar	624
10491	primarias con albergue	53
1692	albergues escolares	38
344	centros de la mujer indígena	3
225	secundarias bilingües	1
81	primaria intensiva	2
	unidades radiofónicas bilingües	4
	zonas escolares	49
	jefaturas de zonas de supervisión	7

Con base en la regionalización educativa en el Estado de Puebla, las zonas que se distinguen por su mayor concentración de población indígena son: Tehuacán (22.3%), Cuetzalan (21.7%), Huauchinango (21.1%), Teziutlán (10.4%) y Cholula (9.7%).

En el Estado de Puebla las dos zonas escogidas para llevar a cabo esta investigación son: la comunidad de la Magdalena Yancuitalpan, municipio de Tochmilco, distrito de Atlixco y la comunidad de San Miguel Eloxochitlán, cabecera del municipio que lleva el mismo nombre y pertenece al distrito de Tehuacán. A continuación, haremos una breve descripción de los centros escolares en los cuales se llevó a cabo el proyecto de investigación.

Magdalena Yancuitalpan

La escuela más importante que tiene la comunidad tiene por nombre Vicente Guerrero, es una dependencia de educación federal y fue fundada en el año de 1930, según consta en el archivo de la escuela. Inicialmente contaba con un solo grupo y un maestro que desempeñaba todas las funciones para que la escuela funcionara. Era un maestro rural y daba clase a 20 alumnos.

Actualmente, la escuela es de organización completa y posee 10 grupos en total; debido a la gran cantidad de alumnos que ingresa se han visto en la necesidad de tener dos grupos en los siguientes grados: primero, segundo, tercero y cuarto; quinto y sexto poseen sólo un grupo. El fenómeno de la deserción se presenta en los primeros grados, hasta el cuarto y es, aproximadamente, de 35 niños por año.

En total son 386 alumnos que proceden del mismo poblado; de éstos 183 son hombres y 203, mujeres.

Cuenta con 10 maestros, cuyos perfiles académicos son: Escuela Normal (oficiales y particulares); sin embargo, dos ya terminaron la Licenciatura en Educación Primaria, y tres están estudiándola.

La escuela dispone de la siguiente infraestructura: 10 salones, 1 dirección, 1 biblioteca, 1 bodega y 4 baños.

Los padres de familia colaboran con la escuela a través de dos comisiones o comités, el de educación y el de acción cívica, que se nombra en asamblea de padres al inicio del curso escolar. La duración de dicho puesto es de un año escolar. Están integradas por: un presidente, un tesorero, un secretario y el director de la escuela. Las funciones del comité de educación es colaborar con la escuela en reparaciones, bienes materiales y la parcela escolar. Esta última es trabajada por los padres de familia con el fin de donar una parte de las ganancias a la institución, el dinero restante se divide entre los ejidatarios, los maestros y parece ser que alguna parte es reinvertida en la misma parcela. La comisión de acción cívica se encarga de la organización de todos los festivales y por tanto de recoger las cooperaciones correspondientes. En general, la comunidad no colabora con la escuela, solamente cuando se les pide. Aproximadamente 200 familias envían a sus hijos a esta dependencia.

San Miguel Eloxochitlán

El municipio de San Miguel Eloxochitlán tiene uno de los índices de analfabetismo más altos de todo el estado, 67.36%. La distribución del analfabetismo es la siguiente: de 10 años en adelante

69.37%; de 15 años en adelante 70.97%; de 15 años en adelante, pero con primaria incompleta 23.59%; de 18 años en adelante sin enseñanza media 97.51%.

El perfil de escolaridad de la población es: sin primaria 2359, con primaria incompleta 784, sin secundaria 3240, con secundaria incompleta 15.

El número de alumnos en edad escolar es de 163 y en edad escolar entre 7 y 14 años, que no asisten a clases asciende a 383.

El municipio cuenta con 14 escuelas (1982) y la cabecera con un centro pre-escolar bilingüe, incorporado a la DGEI y una escuela rural federal fundada en 1972, de organización completa. A partir de la falta reiterada de los maestros a la escuela, ya que el camino de acceso a la comunidad es largo y pesado de caminar, las autoridades decidieron solicitar a la DGEI, el cambio de incorporación, por lo que la escuela en este momento funciona con dos grados, primero y segundo. Además los docentes son de la escuela de El Mirados, comunidad localizada a 20 minutos.

Existe un comité de padres de familia y uno de educación. Este último integrado por un secretario, un tesorero, 6 vocales y los maestros. Este tiene como función organizar las fiestas cívicas, el control de las faenas necesarias en la parcela escolar además de velar por el buen funcionamiento de la escuela en general.

4. CONCLUSIONES

El aprovechamiento escolar y el desarrollo lingüístico constituyen una expectativa integrada que las sociedades indígenas mexicanas han encomendado a la escuela pública rural, al menos, bajo tres condiciones:

- a) igualdad curricular respecto de las escuelas urbanas
- b) regularidad laboral
- c) adopción de alguna política de castellanización.

Por razones que esta investigación colectiva se propone conocer en un rango razonable de tiempo, los resultados de este proceso escolar han sido regresivos, inequitativos y muy desfavorables para la lengua y cultura indígenas.

Coincidentemente, las dos áreas con mayor vitalidad etnolin-

güística (náhuas de Eloxochitlán, Puebla y mixe de Cacalotepec, Oaxaca) muestran que está en curso un proceso de evaluación de la escuela indígena y que emerge un componente democrático y participativo, a través del cual la comunidad indígena respectiva profundiza la descentralización (en oposición al sistema nacional centralizado) y explora un mayor margen de diversificación en el trabajo escolar.

Las experiencias de Eloxochitlán (náhuas) y Cacalotepec (mixes) abren un gran espacio para la investigación sociolingüística con miras a producir aplicaciones educativas. Coxquihui (totonacas) y Magdalena Yancuitalpan (náhuas) representan organizaciones comunitarias sociolingüísticamente contrastantes, pero hasta ahora no hay suficientes elementos para establecer una correlación con los procesos escolares.

Resulta evidente que se tiene que considerar la experiencia individual de los alumnos indígenas con la lengua materna y con la segunda lengua y la forma como se produce la transición del código oral al escrito.

Analíticamente, estos dos hechos son más observables en niños indígenas pequeños que no han tenido experiencia escolar. Por eso, se eligieron alumnos de primer ingreso (5 a 7 años), pudiéndose registrar su progresión durante el primer grado de primaria. Un enfoque longitudinal exhaustivo (respecto de todo el ciclo de primaria) resulta una metodología adecuada para establecer las tendencias del desarrollo escolar y lingüístico de estos niños.

Entre los primeros resultados, no sistemáticos todavía, se pueden anotar:

1) Frente a las mediciones lingüísticas aplicadas, alumnos con lengua indígena dominante en comparación con aquellos que se aproximan a un bilingüismo funcional, experimentan mayores dificultades para realizar la transición al código escrito.

2) Independientemente del grado de bilingüismo, el primer año escolar resulta insuficiente para que los alumnos avancen en niveles comprensivos y productivos en la alfabetización. De hecho, los más monolingües llegan solo a niveles pre-alfabéticos, utilizando el concepto constructivista (Piaget, Ferreiro).

3) Las querellas sobre los sistemas ortográficos resultan más

bien intervinientes y demoran el proceso de alfabetización de los alumnos. Finalmente, aquellos que logran dominar los niveles básicos de lecto-escritura muestran que las diferencias gráficas de fonemas iguales, pero de lenguas diferentes, producen interferencias que demoran el proceso de alfabetización, pero que son superables.

4) Los bajos resultados en los tests de lectura muestran o sugieren que los alumnos están más expuestos a una enseñanza más centrada en la escritura, con mucho menor práctica en la lectura.

5) A nivel de reflexividad de padres y maestros, se constata en todos los casos un discurso orientado hacia la identidad y la lealtad lingüística, que exige un equilibrio adecuado con la expectativa de dominio del español, en el sentido de adquirir una entonación neutra (categoría opuesta al “hablar como indito”) y una expresión fluida en la gestión social.

Por último, desde una perspectiva de la comunicación social se pueden destacar dos procesos: a) la participación de todos los sectores de las comunidades indígenas –diferenciadamente– en la experiencia de la castellanización informal, que profundiza la escolarización creciente en español y que interfiere demorando la adquisición de la lecto-escritura en lengua indígena, aunque no llega a excluirla, como lo muestra el caso de los alumnos mixes que consiguen escribir en ambas lenguas, muchas veces por el solo hecho de la persistencia del profesor; y b) no existe una interrelación proporcional ni funcional entre la oralidad y el lenguaje escrito en las sociedades sobre el impacto de la comunicación escrita: no hay vías institucionalizadas de reproducción de la escritura, tampoco un acervo disponible para leer y escribir; de hecho, la escritura no interviene de manera significativa en las funciones de transmisión y organización de los modos culturales de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARTH, Fredrick (Comp.) 1976

Los grupos étnicos y sus fronteras, México: F.C.E.

- BOON, James A., 1990
Otras tribus, otros escribas. México, Fondo de Cultura Económica.
- BORTONI, Stella, 1985
The urbanization of rural dialect speakers. Cambridge, Cambridge University Press.
- CANALE, Michael & Mougeon., 1978
"Problemes posés par la mesure du rendement en française des élèves franco-ontariens", en *Working papers in bilingualism*. 16:92-110.
- CUMMINS, James, 1981
"The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", en California State Department of Education (Ed.): *Compendium on bilingual-bicultural education*.
- , 1984
Bilingualism and special education. Clevedon. Multilingual Matters 6.
- ERICKSON, 1987
"Transformation and school success. The politics and culture of educational achievement", en *Anthropology & education Quarterly* 18 (4): 335-56.
- GUMPERZ, J., 1972
"The speech community", en Giglioli, P. (Ed.) *Language and social context*, Harmondworth, Penguin, 219-31.
- GILES, Howard & Powesland, 1975
Speech style and social evaluation, Londres. Academic Press.
- HAMEL, E. y Muñoz C., Héctor, 1989
"La sociolingüística en América Latina: notas sobre su dependencia y perspectivas", en Hamel & Muñoz & Lastra, *Sociolingüística latinoamericana*. México. UNAM.
- HYMES, D., 1972
"Introduction", en Cazden & Hymes (Eds.) *Functions of language in the classroom*, New York. Teachers College Press.
- MUÑOZ, Cruz, Héctor (Ed.), 1987
Funciones sociales del lenguaje Xalapa. Universidad Veracruzana.
- KLEIN, Wolfgang, 1986
Second language acquisition, Cambridge, Cambridge University Press.
- , 1990
Programa de la Modernización de la Educación Indígena. México. Secretaría de Educación Pública-DGEI.
- PHILIPS, Susan, 1983
"An ethnographic approach to bilingual language proficiency assessment", en Rivera, Ch. (Ed.) *And ethnographic/sociolinguistic approach to language proficiency assessment*. Clevedon. Multilingual Matters Ltd.
- QUEZADA, Rosa, 1981
"Language dominance testing in the United States", en Padilla, R. (Ed.), *Ethnoperspectives in bilingual education research: Bilingual education technology*, Eastern Michigan University, 249-264.
- ROYCE, Anya P., 1982
Ethnic Identity: Strategies of diversity, Bloomington: Indiana University Press.

SAVIGNON, S.J., 1982

Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching. Philadelphia. Center for curriculum development.

SHUY, R. & R. Fasold (Ed.) 1973

Language attitudes: current trends and prospects. Washington. Georgetown University Press.

STANSFIELD, Ch., 1981

"The assessment of language proficiency in bilingual children", en Padilla, *Op. cit.* 233-248.

VARESE, Stefano, 1988

"Patrimonio cultural, participación, etnicidad", en *América Indígena* No. 22 Año IV, INI, México, Mayo-Junio.

WOLFRAM, Walt, 1969

A sociolinguistic description of Detroit negro speech. *Urban language Series No. 5*. Washington. Center for Applied Linguistics.

LA GUERRA DE LAS LENGUAS

Louis-Jean Calvet ha escrito numerosos trabajos. No obstante en español sólo contamos con la traducción de su libro *Lingüística y Colonialismo*.

Este lingüista francés tiene en su haber una extensa bibliografía consagrada al tratamiento de situaciones regionales o nacionales en las que el uso de dos o más lenguas constituye un rasgo particular.

Forma parte, desde hace varios años del cuerpo docente de la Maestría de Sociolingüística de la Universidad René Descartes, París - V, Sorbona, en París.

Su obra se ha caracterizado, entre otras cosas, por la manera de reconstruir, desde una perspectiva política, las relaciones de fuerza inherentes a la existencia del plurilingüismo.

A él se debe la introducción, en sociolingüística, de la categoría de *glotofagia* para caracterizar los procesos multilingües; procesos que no pueden ser concebidos de manera estable y armónica. Por el contrario, estos implican siempre una relación conflictiva, de dominio de una lengua sobre otra y, por ende, de un pueblo, de un grupo o de una nación.

Calvet centra su discusión en tres ámbitos relacionados entre sí: la situación de dominación en el uso -lengua oficial *vs.* lenguas no oficiales-; las formas en que los estudiosos enfrentan los hechos de lengua justificando los temas de estudio, y cómo los juegos de poder, aun en el campo de las lenguas, permean el sentido común de la gente. Esto lo ilustra con el ejemplo de la dicotomía lengua / dialecto que a los ojos de Calvet encierra otras dicotomías: civilizado *vs.* salvaje, lengua estandarizada *vs.* lengua no estandarizada, culto *vs.* inculto y sistemático *vs.* no sistemático.

La guerra de las lenguas resulta un trabajo especialmente interesante para México, donde los estudios sobre política y planeación lingüística no han ocupado un lugar privilegiado; ni siquiera el lugar que les corresponde si consideramos la heterogeneidad étnica y lingüística del país.

En efecto, el tema central que trasluce a través de todo el trabajo estado dado por *la política y la planeación lingüística*.

Estos campos de estudio no son nuevos. Fueron tratados de manera exhaustiva por la sociología del lenguaje y la planeación en Norteamérica, a finales de los años cincuenta. Los lingüistas americanos se interesaban en esta época de la posguerra por la amplia gama de destinos, en términos de comunicación, a los que se enfrentarían los países recientemente descolonizados en África, Asia y la India. Asimismo en Europa y en Norteamérica los movimientos étnico-lingüísticos se fueron conformando en objeto de interés y de acción.

Importa resaltar que Calvet se preocupa por analizar y redefinir las categorías sociolingüísticas presentes en su análisis: *planeación, política, diglosia, bilingüismo, lengua vehicular, gregaria, etc.*

Por ejemplo, en el caso concreto de diglosia el autor la retoma en su sentido amplio dado por Ferguson y Fishman. Sin embargo, después de una amplia discusión la crítica por su carácter estático y no explicativo; es decir que, tal y como fue planteada, esta noción no da cuenta del móvil histórico y de poder que hace la diferencia entre las lenguas. Además, dice Calvet, hay que distinguir entre los tipos de diglosia. Para ilustrar su conclusión da, entre otros, el ejemplo del francés: el papel que ésta cumple actualmente en Francia como lengua alta y de prestigio no es el mismo que el que tiene en Mali o en Senegal. En éstos últimos, el colonialismo y la emergencia de nuevos estados nacionales hace que se enfrenten a una caracterización particular del francés, ya no como lengua nacional sino como lengua oficial.

Otro mérito del trabajo, y que es válido para la obra de Calvet en general, reside en la riqueza y variedad de la información. Es decir, para ilustrar su análisis, el autor presenta múltiples modalidades de coexistencia entre las lenguas, sea ésta desde una perspectiva histórica, geográfica o situacional.

Así, es poco común encontrar en un solo volumen ejemplos que permitan conocer una problemática lingüística en diferentes momentos, en diferentes sociedades y en diferentes situaciones de interacción. Entre sus ejemplos están los efectos hegemónicos de la lengua griega frente a la lengua de los bárbaros; el caso del Perú donde se dió el papel

vehicular del quechua en la época prehispánica frente a su condición gregaria actual; el de Francia donde el francés actual como lengua dominante estadística y políticamente difiere de la condición que tuvo en la época anterior a la Revolución francesa.

A la variedad de los estudios de caso hay que agregar la riqueza de los acercamientos metodológicos: encuestas mediante cuestionarios o por observación, descripción de lenguas, reconstitución de la historia de las lenguas a través del estudio de documentos, etc.

Acercamientos metodológicos que guardan una estrecha relación con las diferentes unidades sociales presentes en la obra: individuo, familia, mercado, escuela...grupo, pueblo y nación.

Estas unidades no son analizadas de manera aislada. Todo se relaciona para poder ver como, en última instancia, los conflictos dados por las situaciones plurilingües a nivel nacional se permean, por ejemplo, a nivel familiar y aun individual.

Para Calvet es este tipo de análisis el que le permite aseverar que detrás de la guerra de las lenguas hay otra guerra económica y cultural que es, en última instancia un enfrentamiento del Estado con la o las lenguas.

BARBARA CIFUENTES
MA. DEL CONSUELO ROS

BÚSQUEDAS Y DIRECCIONES: LA SOCIOLINGÜÍSTICA LATINOAMERICANA

En uno de los libros más bellos escritos sobre el lenguaje, *Después de Babel*, el crítico e historiador de la cultura occidental George Steiner trueca así el clásico **dictum** aristotélico: "la imagen que da del hombre el catálogo de las lenguas trae a la mente la de un animal lingüístico que se complace en la variedad y el desperdicio; en comparación, los tipos de estrellas, planetas y asteroides son unos cuantos". Esta profusión de lenguas no sólo ha representado un recurso cultural significativo en el desarrollo de los hombres, las diferencias lingüísticas también han alimentado el odio y el desprecio. En la historia, a la multiplicidad profusión. Las lenguas son también zonas de silencio y de lucha. Estas afirmaciones sin duda cobran sentido histórico si se mira el caso de Latinoamérica: su riqueza lingüística y cultural ha convertido el espacio en el que se despliegan y reproducen las lenguas en una arena, donde en algunas ocasiones la lucha ha concluido -porque de un lado ya no hay hablantes o porque su lengua ha sido desplazada por la lengua dominante. En los últimos años sin embargo se ha acrecentado el interés de los grupos étnicos minoritarios por conservar y revitalizar sus propios idiomas, y paralelamente por cuestionar las políticas nacionales del lenguaje que, con todo y programas de educación bilingüe, están en los hechos claramente inclinadas al monolingüismo. En la constitución de las naciones aún pesa el síndrome de la torre de Babel. Estrechamente vinculada a aquellos reclamos, se está consolidando en América Latina una corriente de estudios sociolingüísticos que no por indagar la naturaleza, los procesos e implicaciones de los contactos y conflicto lingüísticos ha dejado de comprometerse con las reivindicaciones políticas y socioculturales de los grupos étnicos minoritarios. Lamentablemente a pesar de la magnitud y las consecuencias de los procesos de desplazamiento y resistencia lingüísticos en América Lati-

na, todavía son escasos los estudios detallados, de situaciones concretas e interdisciplinarios que contribuyan a esclarecer el carácter global de esos fenómenos, pero no sólo eso: la comunidad científica pertinente está dispersa y fragmentada, carece en lo general de ámbitos y canales sostenidos e institucionalizados de formación y socialización, de comunicación y debate. Por añadidura cuando se ha concluido felizmente con un trabajo, la producción editorial en nuestra circunstancia es perezosa, pero generosa en recovecos administrativos.

Por superar algunos de estos obstáculos, la colección de artículos que han compilado R. Enrique Hamel, Yolanda Lastra y Héctor Muñoz en el libro *Sociolingüística Latinoamericana*, editado por la UNAM en 1988, es ya todo un mérito. No obstante, a esta virtud formal –o mejor: a esta feliz tenacidad– es indispensable sumarle varias virtudes sustantivas que razono a continuación. En el X Congreso Mundial de Sociología celebrado en México en 1982 se presentó, en una subsección, un conjunto de trabajos que coincidían en su interés por la sociolingüística latinoamericana. De ese conjunto los compiladores seleccionaron nueve artículos que integran el libro, además R. E. Hamel y H. Muñoz presentan, en una suerte de apéndice, un análisis sin concesiones, pero iluminador y fértil sobre las perspectivas y la dependencia institucional, teórica y metodológica de la sociolingüística en América Latina.

El término **sociolingüística latinoamericana** que da título al libro que reseño puede suscitar sospechas en más de un lector: ¿a qué se refiere precisamente ese término? ¿a qué aluden ese par de largas palabras que aquí, casi novedosamente, aparecen juntas? Sugiero la siguiente hipótesis. El término se refiere básicamente a una búsqueda que se extiende en varias direcciones, señalo apenas cuatro: la institucionalización de la indagación sociolingüística en América Latina; la construcción de esquemas teóricos y metodológicos relevantes a nuestra circunstancia; la investigación de los procesos atinentes al conflicto sociolingüístico experimentado por sectores de la población latinoamericana en su propio país o en otras naciones; y, a partir de estos estudios, una genuina vocación por participar en la elaboración de políticas plurales del lenguaje que reconozcan, en la unidad, la diversidad. Me parece que en los nueve ensayos que constituyen el libro se tematizan insistentemente estas cuatro búsquedas. Destaca particularmente una de ellas, que, sospecho, le otorga la mayor unidad al libro. Hay en los autores, a pesar de la diversidad de los asuntos tratados, una continua preocupación por exponer y justificar los mecanismos metodológicos utilizados en la construcción del conocimiento sociolingüístico. Asocia-

do a este revelamiento los artículos comparten, al menos, una crítica tácita o explícita a la sociolingüística cuantificacional –entre otros puntos porque ésta considera a las estructuras social y lingüística como unidades independientes, y por desdeñar los estudios sobre la relación entre representación y usos lingüísticos, tema este último que se encuentra ampliamente representado en el libro que comento.

Abre la colección el artículo de S.M. Bortoni y L.L. Guimaraes en torno al papel que juegan las redes de relaciones sociales de textura densa (los **close-knit networks**) en la conservación, contra casi todo, del vernáculo rural de bajo prestigio en el ámbito urbano. El estudio se centra en la interdependencia que existe entre los usos lingüísticos y las redes de comunicación, aisladas o integradas, de migrantes rurales en una ciudad satélite de Brasilia. Con el fin de evaluar la expansión y heterogeneidad de la red de relaciones de cada migrante, se desarrolla un modelo cuantitativo de análisis de redes sociales. También sobre migrantes –en este caso mujeres otomíes y mazahuas en la ciudad de México– trata el texto de Dora Pellicer. En su trabajo la autora expone las estrategias informales, esto es, no escolarizadas, gracias a las cuales las indígenas adquieren el español; más bien, una variante socioétnica del español que Pellicer denomina español indígena. Ésta –subalterna y marginada como es– “responde adecuadamente a los desafíos informativos y narrativos de las hablantes”. La adquisición y expansión de esta variante –concluye la autora– “no desplaza necesariamente a la lengua materna en la primera generación de migrantes, aunque sí amenaza seriamente su desplazamiento en el caso de los hijos de las migrantes”. El trabajo dialectológico de Adolfo Elizaincín destaca la pronunciada variabilidad e inestabilidad de los dialectos portugueses en Uruguay (DPU). Este fenómeno, aduce el autor, “provoca actitudes en general negativas hacia sus usuarios monolingües, los que pertenecen a los niveles socio-económicos y culturales bajos de la población”. Los hablantes de los DPU, termina Elizaincín, tienen por lo tanto menores posibilidades laborales y más fracasos escolares.

Georganne Weller glosa en su ensayo el problemático concepto de comunidades lingüística o de habla. Apoyándose en buena medida en la tradición de la sociolingüística interpretativa, propone cinco criterios de marcadores de comunidad lingüística: inteligibilidad mutua, consideraciones geográficas (ciertamente el criterio más débil), reglas de uso e interacción social, actitudes y valores sobre la lengua y, finalmente, historia e identidad cultural. Aplica estos criterios al caso de los grupos de habla hispana en Washington, D.C. Weller muestra, entre otras

cosas, el elevado prestigio y vitalidad que el español goza –por una alta conciencia política y sociocultural– en la comunidad de habla hispana en la capital norteamericana. El artículo de Fernando Peñaloza –acaso el más flojo de la colección– intenta ofrecer una síntesis de las condiciones sociolingüísticas de dos pueblos minoritarios de los EEUU: el México-norteamericano y el puertorriqueño. Sostiene que asociada a la subordinación económica y política de estos pueblos se encuentra una marginalidad educativa que impide la constitución de un bilingüismo y bialfabetismo estables. Con una afirmación que indudablemente exige un mayor matiz, concluye que “el prejuicio lingüístico y la política lingüística chauvinista [en los EEUU] son reflejos del prejuicio de raza y de clase que, a su vez, son el resultado de la estratificación del sistema económico capitalista mundial”.

En sus sugerentes ensayos, Kenneth C. Hill y Jane H. Hill conciben el uso de hispanismos en el habla náhuatl de una comunidad del estado de Tlaxcala como “parte de la competencia en hablar náhuatl”, y no necesariamente evidencia del desplazamiento y empobrecimiento de esta lengua. Además, la “densidad de hispanismos en el habla náhuatl depende más de factores sociales que del conocimiento del español por parte del hablante”. En función del espacio y circunstancia de la enunciación, los hablantes le otorgan prestigio y orden ahora al náhuatl, ahora al español. Los nahuatlatoles han desarrollado una retórica ambivalente en torno a sus prácticas discursivas como una valiosa estrategia, insinúan los autores, de resistencia lingüística (sin embargo aquí cabe una duda: también puede tratarse de una retórica que, en última instancia, reproduzca la subordinación lingüística). Sospecho que al sobre enfatizar la ambivalencia asociada al sincretismo lingüístico, K.C. Hill y J.H. Hill restan peso a la incidencia real del conflicto lingüístico. En cambio, el ensayo de R.E. Hamel y H. Muñoz se preocupa fundamentalmente por elucidar “cómo se reproducen y transforman las relaciones de dominación a través de la acción simbólica discursiva” en el contexto del conflicto intercultural español otomí que se presenta en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Para ello los autores construyen, a partir de diversas corrientes sociolingüísticas y pragmáticas, un modelo para el análisis de las situaciones comunicativas (SC) –que aplican a guisa de ejemplo a la SC “asamblea de ejidatarios”. Estas SC “constituyen un marco referencial, no sólo para las actividades transaccionales, es decir, dirigidas a las tareas extraverbales, sino también para la reproducción de las relaciones de fuerza simbólicas y la constitución de identidades y de la acción misma”. En la segunda parte del artículo –el más largo y

el más relevante del libro por los alcances de sus propuestas teóricas-, Hamel y Muñoz analizan “las condiciones de asimetría funcional, discriminación y subordinación del otomí, con respecto al castellano, [y cómo éstas] se validan y se analizan a partir de las experiencias sociales y de las estructuras de conocimientos y valoración que subyacen en las diversas actividades metalingüísticas de los hablantes otomíes”. El trabajo es, sin duda, una de las contribuciones más sistemáticas y multidimensionales –y conviene agregar: complejas– en la construcción de un esquema teórico y metodológico aplicable a nuestra circunstancia sociolingüística.

Termina el libro con un ensayo de Emilia Ferreiro sobre los procesos de adquisición del sistema alfabético de escritura en los niños. Ferreiro trata de demostrar que las producciones escritas de los niños –que antes eran consideradas como “puro garabateo”– son escrituras que no carecen de sistematicidad, y que responden a principios distintos de los del sistema alfabético. Justo por ello estas escrituras –afirma la autora– “son muy difíciles de interpretar porque exigen, por parte del adulto, un real esfuerzo cognitivo: no es fácil resistir a la tentación de calificar “desviantes”, “desorganizadas o “irrelevantes” a las respuestas que se apartan de la norma”. Analiza en particular el desarrollo de la escritura a través de su representación de la pluralidad (“mamá compró tres tacos”) y de la ausencia (“mamá no compró tacos”).

A pesar de la variedad y gravedad de las situaciones sociolingüísticas presentes en los países y regiones de Latinoamérica, todavía priva sobre aquéllas un generalizado desconocimiento, cuando no indiferencia. Si bien un libro no puede corregir estas insuficiencias, la presencia de éste que he reseñado aquí tan apretadamente destaca, por sus virtudes, las omisiones acumuladas y los retos. Los trabajos incluidos en el libro *Sociolingüística Latinoamericana* trazan aquellas búsquedas y direcciones que transcribí arriba, pero también se interesan por transformar en América Latina en un espacio donde se reivindique el derecho a la diferencia y a la pluralidad.

RODRIGO DÍAZ CRUZ

LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE: EL CASO DE PUNO

El libro sobre el que se presenta esta reseña, contempla el *Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno en Perú*, su puesta en marcha se efectuó desde 1977 en las zonas rurales con población quechua y aymara con el fin de “[...] apoyar la Política Nacional de Educación Bilingüe a través de una experiencia específica” [...] que comprendió: investigación, producción de material educativo, capacitación docente, seguimiento y asesoramiento *in situ* y la difusión correspondiente.

En esta obra se pretende reunir once años de puesta en práctica del proyecto tratado, además, de sistematizar la práctica, de ofrecer herramientas de análisis y trabajo a quienes se enfrenten a tareas como la enseñanza de la lengua materna en los seis grados de educación primaria y a la enseñanza del castellano en los primeros dos grados.

Si se parte del marco de referencias contemplado en la obra se pretende reconocer al lenguaje como instrumento básico de socialización, además de considerar que el aprendizaje de la lengua es un proceso paulatino en el que “[...] al hablar el niño utiliza palabras, frases y oraciones que se construyen a partir de los patrones, moldes y estructuras características de su lengua materna [...]” esto es, el niño se va apropiando del sistema gramatical de su lengua materna. Además de que al ingresar a la escuela el niño se da cuenta de que el lenguaje se convierte en objeto de estudio e instrumento de aprendizaje.

También es necesario que el niño comprenda que: “[...] la escritura constituye una forma de representar ideas y de transmitir significados. Es decir, no escribimos por escribir sino para transmitir nuestro pensamiento [...]”.

Esta afirmación se ve acentuada en el caso del medio rural, puesto que la relación entre lengua escrita y significado no es tan evidente para los niños que no han tenido oportunidad de vivir en un medio que

permita la confrontación entre la lengua escrita y el significado. De ahí que los autores afirmen que [...] “para el niño del medio rural el aspecto significativo de la lectura y de la escritura debe quedar claro desde el comienzo y necesariamente preceder al manejo mecánico de la lecto-escritura”.

Por otra parte, esta forma de “[...] expresarnos por escrito nos permite autocontrolar nuestra expresión, lo que igualmente nos plantea retos para la enseñanza de la escritura y redacción”.

Otro aspecto importante es el que puntualiza el vínculo indisoluble entre el desarrollo intelectual y el lenguaje, esto es: con el aprendizaje de la lectura y la escritura, existen además los contenidos que el niño aprende en la escuela y a los que la lengua escrita le permite acceder.

Otro aspecto relevante es el que se relaciona con la enseñanza de la gramática, ya que se piensa que la escuela debe tener presente que el niño, aún y cuando no pueda leer y escribir, tiene acceso a la gramática de su lengua, lo que le permite comunicarse de manera coherente. La tarea señalada a la institución será la de hacer consciente el conocimiento práctico que el niño tiene de su gramática; lo que implicará una metodología que le permita acceder a dicha conciencia de la gramática.

Los autores señalan que “[...] en un contexto en el cual confluyen dos o más lenguas, éstas puedan adquirirse de diversa manera [...] por ejemplo, en una situación de contacto estrecho entre dos lenguas y ante la necesidad de interrelaciones con individuos que no hablan su lengua, el niño adquirirá de manera espontánea la lengua de uso predominante en la comunidad”.

El niño se enfrenta a una serie de dificultades: aprender una nueva lengua y de manera simultánea nuevos contenidos; y también el hecho de que en la escuela su lengua materna no recibe mayor atención.

En lo que se refiere al aprendizaje formal de la segunda lengua, en el texto citado se indica que este aprendizaje se dará solamente cuando además de “[...] constituir una asignatura especial del currículo, es también lengua instrumental de educación, al lado de la lengua materna, y utilizada para el desarrollo de algunas asignaturas”.

El lugar donde se desarrolla el proyecto: Perú, es un país en el cual confluyen diversos grupos étnicos, cada uno de ellos con su lengua y expresiones, estos grupos, sin embargo, están sujetos a su jerarquización muy marcada que favorece a lo no-indígena, lo que a nivel lingüístico implica “[...] encontrarnos ante una situación de asimetría en la cual el castellano juega un rol predominante y se impone en contextos cada vez más amplios”.

Esta alta valoración del castellano se deriva además de su función social, de la subordinación del campesino en las situaciones del mercado regional y nacional.

Para poder enfrentar el reto que conlleva una relación tan asimétrica, los autores del libro retoman una concepción pedagógica diferente, que “[...] en lo cultural parte de la cultura indígena, en cuanto se refiere a cosmovisión y socialización, para luego dar lugar a un diálogo crítico y creativo entre ésta y la cultura criollo-mestiza, a fin de buscar respuestas a las necesidades actuales de la población campesina”.

En lo concerniente al aspecto lingüístico, la propuesta se basa “[...] en la necesidad de utilizar la lengua materna de los educandos a lo largo de su escolaridad tanto como lengua instrumental de educación como asignatura en sí misma. Al lado de la lengua materna se reconoce la necesidad de utilizar también el castellano como lengua instrumental de educación para lo cual es necesario primero enseñarlo como segunda lengua”.

En este sentido, se cree que la realización de esta propuesta permitirá en el niño un eficiente desarrollo lingüístico, afectivo y cognitivo que le permitirá enfrentarse a la sociedad urbano-oficial y sus instituciones.

Con respecto a la enseñanza del lenguaje en este proyecto, se hizo necesario partir de lenguas de tradición oral –como el quechua y el aymara– lo que implicó desarrollar sistemas de escritura que viabilizaran su uso; este desarrollo contempló la definición de los alfabetos, la determinación de reglas de ortografía y puntuación, la explicación de la gramática, además de pasar por la elaboración de terminologías especializadas y desarrollar estilos que hicieran posible la escritura en quechua o aymara sobre los contenidos que forman parte del currículo escolar.

En relación al trabajo de revisión y adaptación de la propuesta y el currículo oficial, nuestro trabajo –señalan los autores– se concretiza en un conjunto de materiales tanto para el niño como para el maestro y en una metodología activa que estimula la participación constante del niño en el proceso educativo, a través de actividades y juegos. “[...] que generan el desarrollo de una conciencia lingüística que permita la autocorrección [...] la expresión oral y escrita en quechua y aymara [...] y el hábito y el placer por leer [...]”.

En esta obra se ponen de manifiesto las dificultades que confronta el maestro de educación primaria en un programa de educación bilingüe; por ejemplo: “[...] el mero hecho de utilizar como lengua de enseñanza un idioma de bajo prestigio social [...]”, la necesidad de familia-

rizarse con la escritura y la gramática y el manejo más consciente de la lengua. Además de asumir el compromiso que representa el hecho de preparar a los estudiantes para funciones socialmente en contextos en los cuales se les exija hablar sólo en castellano, o en el afianzamiento y manejo de la lengua materna.

Para la enseñanza de la lengua materna, el equipo de trabajo del proyecto, se remitió a consultar, analizar y proponer diversas actividades como las siguientes: consulta de investigación de base, diseño de la asignatura como tal, elaboración de textos escolares en lengua materna y guías metodológicas que comprendieran a su vez la producción, la impresión y la experimentación.

En torno al desarrollo didáctico, el proyecto experimental considerará cinco aspectos: la socialización escolar, los aspectos audio-orales, la lectura, la escritura, la gramática y el vocabulario.

Por lo que respecta al punto sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua, el equipo de trabajo se avocó -de manera similar a lo que se realizó con la lengua materna-, a dividir su trabajo en actividades como las ya citadas.

Se encuentra también un apartado que contempla las reflexiones: retrospección y prospección, que el equipo de trabajo del proyecto hace para señalar los aciertos y comentar sus fallas; dando lugar con ello, a una gama de posibilidades de continuación, mejoramiento y consolidación de acciones en torno a la enseñanza bilingüe.

El libro concluye con un anexo que comprende tres glosarios: aymara y quechua, así como otro sobre términos técnicos.

MIRTHA FEBE PEÑA
SERGIO TÉLLEZ GALVÁN

OBJETIVO DE EDUCACIÓN: BILINGÜISMO

El libro que nos ocupa bosqueja un sistema de educación experimental puesto en marcha en Bélgica, Dinamarca, Francia y los países bajos. Con este sistema se busca satisfacer el derecho que tienen los niños de minorías étnicas asentadas en esos países, de recibir una formación adecuada a su condición intercultural.

El primer capítulo trata lo referente a las condiciones educativas específicas en las que se desenvuelven estos niños inmigrantes en los países de la Comunidad Europea. El capítulo dos y tres presenta un análisis de la realidad educativa en los respectivos estados y el desarrollo de diferentes conceptos teóricos, empíricamente fundados, de la educación bilingüe, surgidos a raíz de la migración laboral reciente.

Después propone lineamientos de un sistema educativo con la pretensión de superar la aplicación de reglas graduadas de evaluación para monolingües que no habían sido cuestionadas. A lo anterior se enlazan las condiciones lingüísticas de los niños para considerar al desarrollo del bilingüismo como contenido legítimo y objetivo de educación en las escuelas multiculturales (Capítulo IV). El capítulo V presenta un análisis de los modelos experimentales señalando las resistencias que enfrenta el concepto del bilingüismo como objetivo de la educación; pero también las posibilidades para su aplicación en la realidad escolar actual.

Los niños de minorías étnicas presentan situaciones de vida y lingüística muy especiales, a esta condición, la autora, le denomina 'bilingüismo cotidiano'. Tales situaciones pueden describirse de la siguiente manera: circunstancias políticas, económicas y sociales obligan a las familias a emigrar de su país de origen. Su vida en el país receptor sólo puede organizarse alrededor de la integración de un bilingüismo. Al crecer en este ambiente, el contacto con los niños con dos lenguas en la adquisición primaria los lleva, necesariamente, a que su conocimien-

to lingüístico sea alimentado por dos códigos lingüísticos. Debido a que este conocimiento lingüístico es de vital importancia para la organización de las minorías en los países de migración, quienes diseñaron este sistema experimental ven en el bilingüismo cotidiano las potencialidades específicas de este tipo de alumnos y, con ello, conforman una propuesta educativa.

Gogolin hace un balance entre las medidas que tradicionalmente se han tomado en la educación de minorías y las innovaciones contempladas en el programa experimental. Menciona, por ejemplo, que el conocimiento bilingüe se ha considerado siempre como un conocimiento ilegítimo, tratándose como una deficiencia a la que hay que superar mediante la imposición de la norma dominante en cada país. Las condiciones en las que se hace casi siempre están revestidas de una velada marginación pues se utilizan horas de clase extra para los niños de minorías étnicas que no reciben ningún reconocimiento oficial, horas dedicadas enteramente a la enseñanza de la lengua nacional local.

Otro problema estriba en que la selección de los alumnos para este tipo de educación se basa en nacionalidades y no en la pertenencia a un grupo étnico en particular. Así los niños kurdos procedentes de Turquía reciben clases en turco aunque esta lengua es igual de extraña para ellos que el inglés, alemán o francés. Cabe mencionar que, en este caso especial, el gobierno turco ejerce una opresión tal sobre las minorías étnicas de su país al grado de que éstas son negadas y sus lenguas prohibidas. Skutnabb-Kangas¹ reporta un caso, en el cual intervino el embajador turco en Copenhague al enterarse de que a un grupo de niños kurdos le brindaban clases en lengua kurda, la presión se debió a que esos niños procedían de Turquía y por ello la lengua a enseñar debía ser la que oficialmente debe hablarse en ese país.

La autora señala que tampoco tiene sentido aplicar el currículum escolar y la enseñanza de la lengua estándar del país de origen porque la situación de los niños inmigrantes es diferente. Su lenguaje tiene un desarrollo diferente al lenguaje oficial en el país de donde procede.

Una crítica general para los diferentes intentos de tomar en cuenta la lengua materna de los alumnos bilingües se basa en el hecho de que no han partido del bilingüismo real de los niños.

¹ Skutnabb-Kangas, T. (1984): *Bilingualism or not: The education of minorities.* Multilingual Matters, Clevedon.

Gogolin reconoce el espíritu utópico de las innovaciones que presenta dadas las condiciones políticas y pedagógicas imperantes. Pero puede ser el punto de partida para un sistema educativo cimentado en las experiencias y conocimientos que los alumnos han adquirido en su vida real.

El bilingüismo como objetivo de educación ha de ser válido para la enseñanza en general. Así, también habría un cambio en el papel del profesor que, tomaría la posición del educando y no sólo la del educador porque también los alumnos son dueños de conocimientos legítimos y dignos de tomarse en cuenta.

Tareas específicas de las clases en la enseñanza del bilingüismo serán la conciencia lingüística y la capacidad de cambiar funcionalmente entre cada código y la traducción, entre otras.

Finalmente la autora pone énfasis en la importancia de que en esta escuela multicultural el bilingüismo se enseñe también a niños monolingües de la lengua oficial del respectivo país dado que también para ellos será provechoso este aprendizaje, tal como se ha comprobado en los distintos experimentos realizados en la Comunidad Europea.

Aún hace falta en la propuesta de Gogolin que se elabore una hipótesis sobre el desarrollo de las futuras generaciones de estos grupos. También hay que considerar la perspectiva del desarrollo de una segunda y una tercera generación ya bajo las condiciones de un bilingüismo bien visto y bien aceptado, que podrá traer problemas nuevos.

ROLAND TERBORG

SOCIOLINGÜÍSTICA

Son pocos en el mundo Hispano, como se menciona en la Introducción del libro de *Sociolingüística*, recientemente publicado, los trabajos escritos sobre esta disciplina en español, por lo tanto, la labor del investigador, Humberto López Morales, es un ejemplo académico plausible y motivante para el resto de los colegas que nos dedicamos al desarrollo del mismo campo teórico.

En este libro no sólo podemos percibir un amplio trabajo de revisión bibliográfica, sino también aportes teóricos considerables, concernientes a la investigación sociolingüística, que el mismo autor ha realizado en Puerto Rico.

En el primer capítulo, titulado "Hacia un concepto de la sociolingüística", se realiza un seguimiento de las distintas posiciones teóricas dentro de la lingüística, desde Saussure hasta Bright; y se considera a éste último como uno de los primeros exponentes en definir el contenido de la sociolingüística.¹ Asimismo se delimita con líneas que están muy relacionadas, como son: la sociología del lenguaje, dialectología, etnografía de la comunicación y lingüística, que si bien guardan puntos de confluencia con la sociolingüística, mantienen también diferencias tangibles.

En el segundo capítulo, "La estratificación social de las lenguas", se discuten y confrontan los distintos niveles posibles para el estudio de una lengua, desde una perspectiva eminentemente sociolingüística. Por ejemplo, bajo el concepto de diglosia, aspecto ampliamente revisado en el texto, se estudian los aspectos relativos a la distribución de funciones de variedades lingüísticas iguales o distintas, como fenómeno social abarcador del comportamiento lingüístico que atañe a la comunidad

¹ "El objeto de estudio de la sociolingüística es la diversidad lingüística, entendida en su más amplio sentido."

en su conjunto. Por otro lado, el autor diferenciará la actuación lingüística según la clase a la que pertenece el hablante, sociolecto, y retoma los conceptos sobre código amplio y restringido de Bernstein. A su vez, analiza conceptos claves que tienen una íntima relación con estos aspectos: comunidad de habla y diferencia entre lengua y dialecto.

En el tercer capítulo, "La variable lingüística", se comentan los tres tipos de variables susceptibles de estudiarse: la fonológica, una de las más investigadas, la sintáctica y la léxica; éstas dos últimas han presentado mayor dificultad en su estudio ya que deben considerarse en su análisis aspectos pragmáticos, tales como el contexto en el cual se produce la interacción y el tipo de receptor. Distingue, además, la variable sociolingüística de la variable lingüística porque ésta es portadora de significación social y estilística, mientras la segunda sólo informa sobre la estructura interna de la lengua.

En el cuarto capítulo, "La variable social", Morales menciona a la edad como una de las variables más investigadas dentro del estudio de la lengua. Luego, cita trabajos serios sobre la variable sexo y lo que ésta encubre cultural y lingüísticamente. Trata también de las variables raza y etnia; sin embargo, hace la aclaración de que ésta última per se no condiciona al hablante al uso de una determinada variedad lingüística sino que otros factores están asimismo involucrados. Otra de las variantes, recientemente incorporada, es la de procedencia, su estudio es causa de los movimientos migratorios acontecidos en el mundo entero. Por último menciona el mercado lingüístico; no obstante, cree que este concepto no ha podido desplazar los parámetros socioeconómicos superficiales.

El quinto capítulo, "Lenguas en contacto", describe las distintas formas de convivencia lingüística, las cuales van a depender, en gran medida, de factores sociopolíticos, geográficos, etc., dando como resultado diferentes formas de fusión: el *pidgin* (variante lingüística creada a partir de dos o más lenguas) al criollo y además describe los dialectos fronterizos (sistemas mixtos formados por dos lenguas standar). También se marca de manera interesante la diferencia entre el concepto de interferencia, ampliamente utilizado, y el de convergencia lingüística, término este último que a diferencia del primero, nunca produce resultados agramaticales e implica, también, un producto del influjo de A sobre B. Desencadenado de toda esta problemática Morales atinadamente dedica una sección para la alternancia de códigos, tema que ha cobrado, una gran importancia. Las causas fundamentales son de naturaleza pragmática y funcional. Habría dos aspectos relevantes a

analizar en la investigación de este hecho: la etnicidad del interlocutor y la formalidad de la situación comunicativa.

Los tres últimos capítulos, por estar tan íntimamente relacionados, los comentaré de manera conjunta. En ellos se trata, los siguientes temas, tal y como los voy a enumerar: "La competencia sociolingüística", "La conciencia sociolingüística" y "Creencias y actitudes. El cambio lingüístico". A través de la actuación lingüística, de una comunidad de habla, podemos estudiar la competencia sociolingüística, la cual ha sido ampliamente investigada por la gramática variacionista. Sin embargo, existen otros tópicos necesarios de tomar en cuenta, si es que pretendemos un estudio abarcador del concepto; el autor propone revisar la conciencia sociolingüística de los hablantes y sus creencias y actitudes, porque los considera factores susceptibles de estudiarse de manera independiente, pero determinantes, como hemos mencionado más arriba, si se persigue un estudio global del concepto de competencia. Las investigaciones sobre la conciencia sociolingüística demuestran claramente la distinción efectuada por los hablantes entre un sociolecto y otro, por tanto, existe un conocimiento de los estratos socioculturales implicados. Muchos hablantes de niveles bajos tienden a emplear sociolectos más altos, cuando se enfrentan a contextos no usuales para ellos; este fenómeno ha sido llamado hipercorrección. Ahora bien, ese saber elaborado por la conciencia lingüística da como resultado una actitud lingüística, tema al cual la sociolingüística le ha otorgado un importante renglón. El estudio de estas actitudes nos involucra con los aspectos lingüísticos de los hablantes más subjetivos. Por último, y consecuencia de un cambio de actitud lingüística, el autor hace referencia al cambio lingüístico y al papel que los jóvenes cumplen en él.

La lectura minuciosa de este texto aportará tanto a alumnos como a profesionales datos y conceptos trabajados por la sociolingüística tradicional y moderna.

ROSSANA PODESTÁ

Siendo rector de la Universidad Veracruzana el Lic. Rafael Hernández Villalpando, se terminó de imprimir *Colección Pedagógica Universitaria 20/21* en mayo de 1993, en Grupo Editorial Eón, S.A. de C.V., Av. México-Coyoacán 421, Col. General Anaya, 03330 México, D.F. Tels. 604-1204 y 688-9112. La edición consta de 1000 ejemplares.