

MALINTZIN

Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala (México)

Parte I

MALINTZIN
Bilingüismo y alfabetización
en la Sierra de Tlaxcala (México)

Norbert Francis

Colección Biblioteca
"ABYA-YALA"
Nº 54

ABYA -YALA
Quito - Ecuador
1997

MALINTZIN:

Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala (México)

Colección: Biblioteca Abya-Yala N° 54

Ediciones Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla 17-12-719
Fax: (593-2)506-255
Telefs.: 562-633 / 506-247 / 506-251
E-mail: abyayala@upsq.edu.ec
<http://www.upsq.edu.ec>
Quito-Ecuador

ISBN: 9978-04-333-0

Impresión: DocuTech
XEROX/UPS
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, agosto 1997

INDICE

Agradecimientos e Introducción	11
--------------------------------------	----

PARTE I

Capítulo 1 Preguntas de la investigación.....	19
* Democracia y lengua vernácula	23
* Los límites del pluralismo.....	28
* El debate internacional	33
Capítulo 2 - Marcos conceptuales - oralidad y escritura	41
* Poema épico y canto popular	42
* Consecuencias de la escritura vernácula	47
* Escritura y pensamiento - “La hipótesis general”	51
* La voz fingida - los géneros orales	55
* El aporte de Vygotski	62
* Objetivizar el discurso - el lenguaje como artefacto.	71
* Antecedentes orales de la alfabetización	76
* De la teoría a la práctica	81
Capítulo 3 - Marcos conceptuales - lengua uno, lengua dos	85
* Lenguaje y pensamiento	85
* Resultados contradictorios	89
* 1 + 1 frente a 1 + (-1 +1)	91
* Interdependencia y transferencia	93
* Inmersión - la prueba de tornasol del enfoque comunicativo .	98
* Más allá del input comprensible.	103
* Procesos de adquisición y aprendizaje en L1 y L2	104

Capítulo 4 - El contexto social del bialfabetismo	109
* Contacto, diglosia y conflicto	111
* Alfabetización, discurso escolar y bilingüismo	117
* Investigaciones previas	124
* El proyecto Puno -Perú	126
* Diglosia y escritura en Oaxaca	132
* Valle del Mezquital	
- el registro de las situaciones comunicativas claves	136
* La “submersión relativa” y el maestro bilingüe	140
* San Isidro y las comunidades de La Malintzin	145
* 1880 - 1980	153
* Perfil sociolingüístico -años 70	156
* Perfil sociolingüístico -1993	159
* El uso del lenguaje -oral	166
* El uso del lenguaje - la escritura	170
* Equilibrio precario	171
Capítulo 5 - Pistas metodológicas	175
* Evidencia e interpretación	175
* La psicología gestalt y la experiencia íntegra	181
* El habla y su representación gráfica -coincidencia aproximada	182
* La organización del significado	187
* La teoría de los esquemas y la lectura en segunda lengua	189
* Los instrumentos	190
* Comprensión de lectura - una aproximación a los procesos ..	192
* Grado de bilingüismo, la redacción, y conciencia metalingüística	198
Capítulo 6 - El estudio: un resumen del trabajo de campo	201
* Primeras observaciones	204
* La escuela	209
* La muestra	213
* El proyecto piloto	217
* La Entrevista Bilingüe(EB)	220
* Validación de los primeros resultados	227

* Una aproximación a los procesos de la lectura	231
* Los materiales	231
* Un sistema de codificación	234
* La calificación de los despistes (ID)	237
* La Renarración (RN)	242
* La Prueba Cloze (PC)	243
* La Expresión Escrita (EE)	246
* Indices de narratividad	248
* Las Entrevistas Sociográfica (ES) y Familiar (EF)	250
NOTAS	255

PARTE II

Capítulo 7 - Resultados	11
* Las narraciones orales	11
* Correlaciones entre las evaluaciones de lectura	15
* La redacción - tendencias y continuidades	22
* Interacciones	29
* Entrevista Bilingüe (EB) y Lectura (ID+PC)	30
* Narración oral (EB) y Renarración escrita (EE)	36
* Acercándose a las convenciones ortográficas	39
* Sintaxis y semántica en la construcción del significado	45
* Un estudio de caso - los “bilingües pasivos”	54
* Sexo	60
* “Decir buenas cosas y tener algo para comer”	61
* La encuesta	67
* Transacciones y universales	79
Capítulo 8 - Discusión	85
* La escritura	87
* El modelo transaccional/interactivo	87
* La semindependencia del lenguaje escrito	92
* Léxico - gramática - discurso	95
* El potencial creativo de la expresión escrita	97

* Textos y contextos	103
* El bilingüismo	105
* La interdependencia - “lengua materna” como L2	105
* Divergencias	109
* Transferencia e interferencia	110
* Lenguaje y experiencia - la adquisición de L1 y L2	117
* Las intersecciones.	123
* Tomando distancia del significado.	123
* Los códigos restringidos y el semilingüismo	129
* El desafío de la lectura en L2	134
* Umbrales y techos	137
* La doble ganancia de la castellanización temprana	139
* Intersecciones en el contexto	144
* Metáforas del desplazamiento	147
* La escritura de las lenguas indígenas	148
* Criterios para la elaboración de alfabetos	151
* El dilema de la distribución complementaria	154
* Tocar fondo.	157
* Interferencia y estigma	159
Capítulo 9 - Un modelo para la educación bilingüe	165
* La integración de estrategias.	170
* La integración de etapas y modalidades	172
* Inmersión y el modelo mantenimiento/aditivo	176
* Transiciones - estilos interactivos y el discurso autónomo	180
* Forma, función y contenido	183
* La separación de los códigos.	184
* Oportunidades y perspectivas para el desarrollo del balfabetismo	186
* Los maestros.	188
* Conclusión	191
NOTAS.	197
ANEXOS	199
GLOSARIO	212
BIBLIOGRAFIA	215

Gráficas

Parte I

#1	Doble continuo de la proficiencia lingüística de Cummins.	95
#2	El ciclo vital pidgin-créole de Valdman	117
#3	Bilingüismo y monolingüismo en San Isidro.....	148
#4	La construcción del significado - el habla	184
#5	Vocabulario y narración (Entrevista Bilingüe)	225
#6	Puntaje de diferencia - vocabulario.....	226
#7	Validación de la Entrevista Bilingüe	228

Parte II

#8	Narración oral.....	14
#9	Inventario de Despistes (ID)	18
#10	Renarración (RN)	18
#11	Prueba Cloze (PC)	18
#12	Lectura - calificación compuesta (ID+PC)	22
#13	Verbos cognoscitivos en la Expresión Escrita (EE)	25
#14	Expresión Escrita - calificación global	25
#15	Préstamos en narración oral y redacción	43
#16	Sintaxis y semántica en los despistes de lectura oral (náhuatl)	47
#17	Sintaxis y semántica en los despistes de lectura oral (español)	48
#18	Frecuencia de despistes no compatibles y Renarración (náhuatl)	53
#19	Frecuencia de despistes no compatibles y Renarración (español)	53
#20	Interacciones	86
#21	La castellanización temprana y la adquisición de la lectoescritura	143
#22	Modelo tridimensional de la proficiencia lingüística	168

Tablas

Parte I

#1 Náhuatlhablantes y analfabetas.	161
#2 Náhuatlhablantes 1980 - 1990	161
#3 Indices de marginación y continuo rural/urbano.	164
#4 Esquemas narrativos -"Cazador de venados" y "Konemej uan tecuani"	249
#5 Temas: la Entrevista Familiar (EF)	253

Parte II

#6 Patrones de ortografía no convencional en segundo y sexto .	40
#7 Desplazamiento de calificaciones del español al náhuatl en lectura y renarración	59
#8 Entrevista Sociográfica.	64

Mapas

Parte I

#1 Popocatépetl, Iztaccíhuatl, La Malintzi	13
#2 San Isidro Buensuceso y San Miguel Canoa	147
#3 San Isidro y Puebla.	151
#4 Comunidades de La Malintzi	162
#5 La muestra.	216

AGRADECIMIENTOS

E

INTRODUCCIÓN

¿Tlein tic yocoya,
tlein tic yocoya,
tlein tic elnamiqui, ti tocnih?
¿Ah tahuia ticcui in cuicatl?
¿In ah elehuia ixochiuh ipalnemoa?
Tla xon ahua huehuetitlan
xon micuani quen quinequi moyollo. Ohuaya
Xochin papalotl tepanahuia,
ma in tlachichina Aya toxochiuh,
o tomac xochiuh in
tecehuazhuia tacayehuh o ic malintimani
ihuan ahuiaxtimani huehuetitlan. O xon ahuiacan a Ohuaya.

de Cantares mexicanos en Poesía náhuatl
(Garibay 1968)7

Detrás de los resultados del estudio sobre la alfabetización y la educación bilingüe, que se presentarán en los siguientes capítulos, nos encontraríamos en la vasta y accidentada región del conflicto etnolingüístico. En México, a partir del contacto de las lenguas autóctonas americanas con el español, hemos podido trazar el desenvolvimiento de los procesos históricos de repliegue y resistencia, aislamiento y convergencia, y extinción y asimilación.

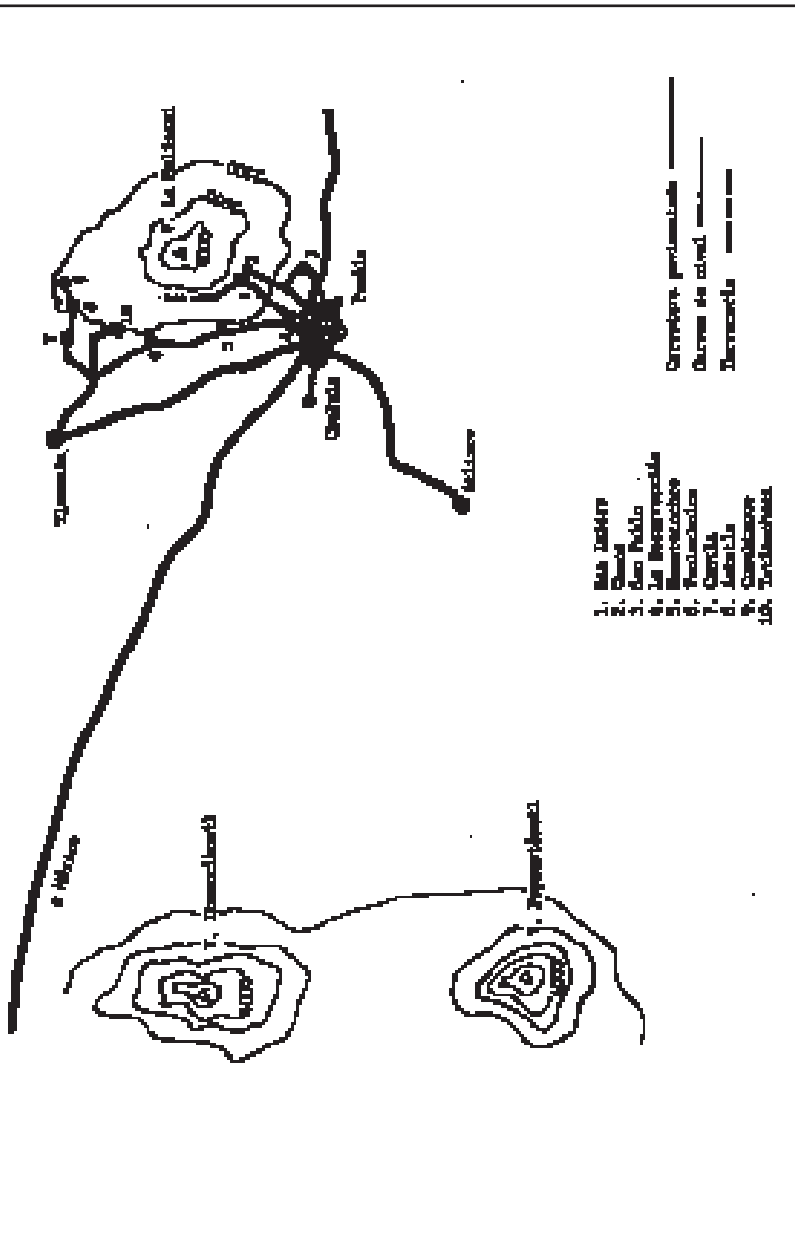
Detrás de las relaciones entre los idiomas dominantes y subordinados, actúan las respectivas colectividades que los hablan y en el encuentro desigual no faltan las sorpresas e incógnitas. Tomamos razón de dos pre-

misas: 1) la notable sobrevivencia, y posterior repunte numérico en muchos casos, de los grupos étnicos hablantes de más de 50 lenguas indígenas; 2) la persistencia del conflicto, secuela del fracaso de los sucesivos proyectos de integración socioeconómica de la época poscolonial del siglo XIX y posrevolucionaria del presente.

Para los jóvenes bilingües de San Isidro Buensuceso, Tlaxcala (ver mapa #1), que participaron en la investigación de 12 meses, la adquisición de su lengua materna, aprender a leer y escribir y desarrollar sus competencias lingüísticas en una segunda lengua, se inscriben también dentro de las circunstancias peculiares de tensión y desencuentro. El examen de dichos procesos y su incidencia en el desempeño académico delimitarán nuestra evaluación de los resultados y la discusión de sus implicaciones pedagógicas. Como punto de referencia, tomaremos en cuenta las especificidades de la comunidad bilingüe de habla náhuatl en las faldas de La Malintzi donde se realizó la investigación, pero partiremos de consideraciones más generales. Si los problemas del bilingüismo se aplican directamente a la política educativa en México en cuanto a la relación del español con las lenguas indígenas, traspasa rápidamente las fronteras políticas, que para el lingüista y el educador representan categorías enteramente arbitrarias. De cualquier suerte, la controvertida cuestión del pluralismo frente a la uniformidad lingüística a nivel continental, y en particular respecto a las relaciones socioculturales con los Estados Unidos y Canadá, incumbe plenamente al especialista nacional.

Es el reciente caso del trabajador agrícola de origen oaqueño, internado en un hospital psiquiátrico del Estado de Oregón a raíz de un roce con la policía, que subraya el alcance internacional del tema. Las autoridades judiciales, después de tratar infructuosamente de entrevistarse con el acusado por medio de un intérprete (suponiendo que el inmigrante mexicano hablara español) lo declararon “paranoico esquizofrénico”. Dos años después, durante una auditoría para determinar si era necesario mantenerlo bajo tratamiento, se descubrió que no sufría de trastorno ninguno, sino que hablaba trique.

Mapa # 1
Popocatepetl, Iztaccíhuatl, La Malintzin



1. San Mateo
2. San Pablo
3. San Juan
4. San Andrés
5. San Bartolomé
6. San Mateo
7. San Juan
8. San Andrés
9. San Bartolomé
10. San Mateo

En efecto, al lado de los millones de escolares de habla hispana, se encontrará en los salones norteamericanos gran número de alumnos bilingües hablantes de lenguas desconocidas para sus maestros.

La elaboración de la tesis se dividió en dos partes que, hasta cierto punto, corresponden a los distintos momentos en el desarrollo de la investigación. La primera, capítulos 1 al 5, abarca el proceso de delimitación del objeto de estudio, la reflexión teórica previa al trabajo de campo, el examen de las hipótesis generadas por las diversas disciplinas que han reservado espacios en el estudio del alfabetismo y el bilingüismo, y un resumen de las consideraciones de método y procedimiento investigativo. Concluimos la Parte I con una discusión del enfoque metodológico para introducir el primer capítulo de la Parte II, como indica su título, una especie de historia natural del estudio, y síntesis de la aplicación del modelo que se propuso en el capítulo 5. Además, postergar así la presentación de los modelos y la evaluación de los procedimientos obedece a la noción, planteada al final del capítulo 6, que estipula la subordinación de las consideraciones de método al marco conceptual general de la investigación y las exigencias que impone la naturaleza del objeto de estudio. La Parte II (capítulos 7 al 9), cronológicamente, comienza con las primeras observaciones del salón de clase, ofrece una “lectura” e interpretación de los registros, y concluye con una discusión de las implicaciones prácticas para una nueva política de lenguaje en la educación bilingüe.

Durante el año escolar 1993/94, 45 alumnos de la Escuela Xicohténcatl, única primaria de San Isidro, participaron en un amplio estudio sobre bilingüismo y alfabetización. Todos son nativos de la comunidad de habla náhuatl que más ha resistido la ola expansiva del nuevo monolingüismo que ha envuelto las comunidades de La Malintzin más abajo.

Extensas evaluaciones de su expresión oral, comprensión de lectura y redacción, en náhuatl y en español, se compaginaron con los resultados de una serie de entrevistas individuales que exploraron actitudes y posturas sociolingüísticas. Procesos de transferencia entre primera y segunda lengua y el aprovechamiento de estrategias subyacentes se evidenciaron a través de todos los niveles, modalidades y tareas escolares. No obstante la precaria presencia de la escritura en su entorno (las mayores tasas de anal-

fabetismo y rezago educativo en el estado de Tlaxcala) el desempeño de los niños bilingües de segundo, cuarto y sexto que formaron parte de la muestra, confirma la existencia de amplios recursos lingüísticos y culturales, los mismos a los que tienen un acceso directo bajo condiciones de una valorización positiva de ambas lenguas. En los capítulos 6, 7, y 8 el lector podrá evaluar la evidencia empírica más detenidamente, y juzgar los respectivos análisis y conclusiones a partir de su propio escrutinio de los datos.

A partir del capítulo 6, el lector se percatará del cambio en la organización del texto, se multiplican las citas y abunda el uso de la primera persona plural. Aparte de representar un intento de introducir un estilo más interactivo, refleja la concurrencia de los maestros bilingües, traductores, coanalistas y entrevistadores que tomaron parte en el trabajo de evaluación e interpretación. Sin su ayuda el componente empírico del estudio nunca habría podido pasar de las impresiones superficiales del observador ocasional. Por cierto, respecto a la presentación de datos, su análisis general, y las propuestas teóricas y prácticas, el que escribe asume plena responsabilidad por todos sus aciertos, deficiencias y errores. Pero por su invaluable participación activa en el proyecto, un reconocimiento especial corresponde a las siguientes personas:

A los maestros bilingües Pablo Rogelio Navarrete Gómez, Angel Pérez Pérez, y María del Carmen Flores Vásquez, quienes tradujeron y corrigieron los textos en lengua náhuatl, y posteriormente ayudaron a calificar y analizar las respuestas de los alumnos. La maestra María del Carmen, además, tomó responsabilidad por todas las aplicaciones individuales en náhuatl, y gracias a su conocimiento de la lengua y experiencia docente pudo ofrecer varias sugerencias acerca de los procedimientos de evaluación. A la directora, la maestra María Enriqueta Vicenta Saucedo, le debemos un agradecimiento singular por su constante apoyo moral y material, e interés profesional antes, durante y después del trabajo de campo; igualmente a los maestros de la Escuela Xicohtécatl que sin excepción se pusieron a disposición del proyecto, soportando, siempre con buen humor, las constantes interrupciones y peticiones del investigador.

Entre mis maestros de la Universidad Nacional Autónoma de México, agradezco al doctor Rainer Enrique Hamel por sus orientaciones duran-

te el curso del “Proyecto piloto” en el Valle del Mezquital, sobre todo su colaboración en el diseño metodológico; y a la maestra Martha Corenstein por sus observaciones y críticas de los primeros borradores, particularmente por haber contribuido a ampliar y sistematizar sus aspectos contextuales y su componente etnográfico. Asimismo, por sus comentarios sobre el primer borrador, les agradezco a la doctora Phyllis Ryan del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, y a los doctores Miguel Angel Campos Hernández, Angel Díaz Barriga, Edgar Llinás Alvarez, Ricardo Sánchez Puentes, y José Manuel Villalpando Nava de la Facultad de Filosofía y Letras.

A los investigadores del Departamento de Desarrollo Lingüístico de la Dirección General de Educación Indígena les agradezco sus atenciones en las primeras etapas de la investigación y su apoyo durante cada fase del trabajo. La valiosa colaboración de su jefe, Rafael Nieto Andrade, merece una mención aparte por sus observaciones y correcciones de la primera versión de la Entrevista Bilingüe y por haber compartido conmigo los resultados de su propia investigación sobre bilingüismo y escritura en la comunidad chichimeca de Guanajuato; asimismo a los maestros Alfonso Martínez de Merced y José Gabriel Alcocer del Departamento de Apoyos Didácticos.

Pero reservo el primer lugar a la generosidad y desinteresada hospitalidad que me brindaron los padres de familia de los alumnos de la Escuela Xicohtécatl, a los mismos niños de la muestra, sus compañeros y amigos, y a los vecinos de San Isidro que en ningún momento midieron el tiempo o escatimaron esfuerzos en compartir conmigo sus conocimientos y experiencias. Sólo se citó textualmente una selección de los participantes, identificados, según la costumbre (por la cual les pido disculpas), por su seudónimo.

Finalmente, le doy gracias a Natalia Reyes por su paciencia y dedicación al leer críticamente el texto y por sus sugerencias e indicaciones estilísticas. Todas las traducciones de citas en lengua extranjera son de responsabilidad del autor. Para las traducciones del náhuatl al español, agradezco nuevamente a los maestros Angel, Pablo Rogelio, y María del Carmen su profesionalismo, reconociendo en particular su dominio de la lengua a que han dedicado tanto tiempo y esfuerzo.

PARTE I

Capítulo 1

PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

La Escuela Xicohténcatl forma parte del sistema nacional de educación indígena; la directora y la mayoría de los maestros son hablantes nativos del náhuatl, así como más del 95 por ciento de la población estudiantil. Pero la educación bilingüe en México se remonta, por lo menos, al primer encuentro entre los españoles y las culturas precolombianas. El Colegio de Santa Clara de Tlatelolco, fundado en 1536, donde se alfabetizó en náhuatl y enseñaron el latín y el castellano como segundas lenguas, fue la primera escuela bilingüe en las Américas, producto del contacto entre las lenguas europeas y las de origen americano. Este original experimento, de parte de los misioneros franciscanos, en el uso del náhuatl como un objeto de estudio y vehículo de la enseñanza, anticipó la investigación y la práctica en la educación bilingüe que tendrían que esperar al siglo XX (en México, el “Proyecto Tarasco” en los años treinta) para recuperar su trabajo lingüístico y pedagógico (Acevedo 1986).

Más allá del interés histórico, representó una de las respuestas al dilema de cómo consolidar el dominio sobre la Nueva España y convertir al cristianismo a los pueblos conquistados. Respecto a una política del lenguaje, ni la Colonia ni la República pudieron resolver las contradicciones surgidas de una nueva nación pluricultural y multilingüe. Algunas de las alternativas en las que se debatieron misioneros y representantes de la Corona encuentran su reflejo en la actual polémica sobre bilingüismo y educación.

En los tres primeros capítulos de su estudio sobre la política del lenguaje en México, Heath (1986) ha trazado las peripecias del conflicto que generaron las diversas perspectivas. Los religiosos, inspirados por una vi-

sión que subordinó a segundo plano las consideraciones mundanas de la administración del Imperio, muy temprano llegaron a la conclusión de que, en el corto plazo, las metas de la rápida cristianización y la castellanización eran incompatibles. En contra de las primeras directivas de la Corona, organizaron una campaña proseletista por medio del método más directo y seguro, la apropiación del náhuatl y otras lenguas del continente, la elaboración de un sistema de escritura alfabético para cada lengua que pudieron aprender, y su difusión junto con las enseñanzas de la Biblia. Su productividad fue testimonio de la convicción de que las lenguas mexicanas tenían la misma capacidad de explicar las doctrinas de la fe que el castellano. Con una sólida preparación en los más destacados centros de estudios humanistas como la Universidad de Alcalá y a su llegada a América, en Texcoco, los franciscanos aprendieron el náhuatl, analizaron su estructura gramatical, lo dotaron de un alfabeto de uso práctico y redactaron más de 80 libros entre vocabularios, gramáticas y catecismos para enseñar y predicar el evangelio. Aprovecharon la función que el náhuatl desempeñaba como *lingua franca* del imperio azteca para difundirla incluso más allá de sus antiguos límites; se quedaron impresionados por la facilidad con que sus alumnos aprendieron a leer y a escribir su lengua materna, así como a transferir las nuevas destrezas al latín y al español.

Además de reconocer sus méritos como la lengua de la educación cristiana, los frailes notaron que el náhuatl era capaz tanto de “manifestar con precisión su contenido” como de expresar la metáfora más elaborada. Contaba con una variación estilística y “elegancia” igual a cualquier lengua de cultura. (Heath 1986, p.51).

La Corona por fin se convenció de declarar al náhuatl el idioma oficial de los indios de la Nueva España y decretar su dominio como requisito para estar a cargo de una misión. Para respaldar la nueva política, Felipe II ordenó el establecimiento de una cátedra en náhuatl en la Universidad de México. Los frailes, que necesitaban ayudantes alfabetizados, enseñaron la lectoescritura en náhuatl y latín a sus mejores alumnos, y el Colegio de Tlatelolco se convirtió en el más destacado de los institutos bilingües que se establecieron en los primeros años después de la Conquista. A propósito, comentó el obispo Juan Garcés acerca de la facilidad con que los jóvenes transfirieron la habilidad de leer de su lengua materna a la segunda:

Ahora es tanta la felicidad de sus ingenios (hablo de los niños) que escriben en latín y en romance mejor que nuestros españoles, y los que se dan entre ellos al estudio de la lengua latina y castellana, no salen menos aprovechados que nosotros.

E informa García Icazbalceta que:

Tan rápida fue la asimilación y tan extensa la difusión de alfabeto entre los indios, que parte de los españoles testigos del acontecimiento se volvieron recelosos. Les parecía que para los indios bastaba con que supieran decir las principales oraciones, pero “simplemente, sin aclaraciones ni glosas ni exposiciones de doctores” y que era “el leer y escribir muy dañoso como el diablo” según escribía Jerónimo López, uno de los más recelosos.

(citados en Cisneros 1989, p.84)

Los ayudantes recién alfabetizados podían traducir los confesionarios y otras obras importantes al náhuatl, y así provee material de lectura a los niños que asistían a las escuelas aldeanas. En 1544 el obispo Zumárraga, conmovido por los logros del programa de alfabetización en las escuelas primarias, giró una petición especial: editar libros en náhuatl para satisfacer la demanda de los neolectores. Además del mexicano, misioneros asignados a las varias provincias prepararon libros en zapoteco, mixteco, chontal, tzotzil, purépecha y hñähñü (Gonzalbo 1988).

Mientras la alfabetización en las lenguas indígenas y su conservación en general servían a los intereses de los clérigos, la necesidad de administrar un imperio pronto impuso una política de hispanización, o por lo menos, terminar con la promoción de un multilingüismo oficialmente reconocido. Para los años sesenta, la reacción ya se había puesto en marcha. En primer lugar, los decretos del gobierno virreinal estuvieron dirigidos en contra de los sobrevivientes de la nobleza indígena, principales beneficiarios de la educación bilingüe. Se decretó:

- La reducción drástica de los internados conventuales, centros de la enseñanza de la lectoescritura en lenguas indígenas.

- La prohibición de consagrar clérigos indígenas o de concederles las órdenes menores.
- La prohibición de entregar a indígenas libros religiosos traducidos a sus lenguas.
- La clausura de escuelas bajo el cargo de algún indígena sin la supervisión de un clérigo.

Los libros editados por la primera generación de misioneros se consideraban demasiado amplios en su temática y nocivos para la correcta instrucción de los nativos. Les faltaban ortodoxia y rigor doctrinal. De ahora en adelante, los confesionarios bilingües se limitarían a tratar temas como los pecados y vicios atribuidos a los indígenas, la reincidencia en la idolatría, su debilidad de carácter, la inclinación a la mentira y su inmadurez en la fe; como resume Gonzalbo (1988, p.44), un “deprimente cuadro de una cristiandad que un día parecía destinada a ser modelo universal de espíritu religioso y reproducción del ideal evangélico”.

Sin embargo, la nueva política tampoco se tradujo en una masiva castellanización. Incluso, cualquier enseñanza del español encontró una fuerte oposición de los laicos españoles puesto que su modelo segregacionista garantizaba la estabilidad del sistema de estratificación social. Confinados a sus congregaciones y “protegidos” del contacto libre con el exterior, la educación indígena se confió a los frailes. Como señaló un informante de la época: al tratar con españoles, los indios “aprenden la lengua castellana y se hacen ladinos... primer paso para tener atrevimientos...” (Heath 1986, p.76).

Cincuenta años después de su fundación, como consecuencia de la falta de apoyo para la educación superior de los indígenas, el Colegio de Tlatelolco ya había caído en la decadencia. Reducido a una pobre escuela primaria en 1595, pronto se vio obligado a cerrar sus puertas.

En 1728, descendientes de nobles indígenas solicitaron al Arzobispo de México que fuera abierto de nuevo. Aunque su petición fue rechazada, son sus argumentos los que aquí nos interesan. En el extenso documento que presentaron, señalan cómo había fracasado la preparación de la juven-

tud indígena para la vida social en el nuevo mundo. Por un lado, la negación de su cultura, y por otro, la falta de oportunidades para integrarse al nuevo sistema, los había dejado a la deriva. La política de segregación no los protegió de los vicios de los españoles, ni ayudó a conservar sus tradiciones y la estructura social de las comunidades. La reapertura del Colegio habría reiniciado la formación de ministros indígenas que podrían atender a todas los grupos lingüísticos. Pero enfatizaron un nuevo elemento: la enseñanza eficaz del español, recomendando que estuviera a cargo de maestros bilingües (Heath 1986, p.80).

Democracia y lengua vernácula

La tensión entre el pluralismo lingüístico y la uniformidad no era privativa de México y los países multilingües de nuestro hemisferio. Dondequiera que hubiera el contacto entre culturas y lenguas, el mismo conflicto encontró su expresión según las circunstancias del contexto sociolingüístico particular. Hoy en día, cuando la homogeneidad lingüística caracteriza sólo a una pequeña minoría de los países del mundo (entre 3.000 y 5.000 idiomas corresponden a menos de 200 estados soberanos) pocos sistemas educativos pueden darse el lujo de desatender la cuestión de la educación bilingüe.

A pesar de la constante expansión a nivel mundial de un número reducido de lenguas en el ámbito de la enseñanza formal, la tendencia histórica manifiesta una creciente diversificación lingüística respecto de la escritura y el uso académico del lenguaje. Tomando a Europa como ejemplo, hacia el año 1000 se registraban menos de diez lenguas escritas utilizadas para textos escolares. Para fines del siglo XVII se contaban 15, en el siglo XIX , más de 30, y después de la segunda guerra mundial 50. Con el subsecuente despertar de la conciencia lingüística de parte de las minorías étnicas y las “nacionalidades sin estado”, la tendencia ha seguido su curso sin interrupción hasta nuestros días.

Si la invención en el siglo XV de la imprenta de caracteres móviles hizo posible la generalización de la enseñanza de la lectura y la escritura, el mismo avance tecnológico promovió el desarrollo y la normalización de

las lenguas vernáculas. Con la propagación de las lenguas maternas en su forma escrita, acelerada por la Reforma, surgió la distinción entre lengua estándar y “dialecto”. Representó una división “arbitraria” que correspondió, más o menos, a la variante del habla de la clase alta o región dominante, determinando a su vez, una política del lenguaje para la escuela y para la alfabetización en general (Mackey 1984).

Los más visionarios de los pioneros de la pedagogía moderna capturaron muy temprano los profundos cambios en la enseñanza de la lectoescritura y el uso del lenguaje en la escuela que iba a facilitar la nueva tecnología de la palabra escrita. Por su parte, Juan Comenio (1593/1670) optó por la dinámica democratizadora de la extensión de la lengua vernácula hacia nuevas funciones y la producción en serie de textos:

.....puesto que se escriben en lenguaje usual, deben también designarse en dicho idioma los términos propios de las artes, sin emplear para ello el latín o el griego... queremos que se estudien las lenguas patrias... No es culpa de las lenguas, sino de los hombres, si la lengua es oscura, deficiente o imperfecta para la expresión de todo lo que haga falta. Los latinos y los griegos tuvieron también que inventar vocablos... No faltará nada a ninguna lengua si los hombres no carecen de inventiva. (p.170)... de igual manera que una vez descubierta la tipografía se han multiplicado los libros, vehículos de erudición, inventada también la *didacografía* o *método universal*, se podrán igualmente multiplicar los eruditos con gran progreso para el mejoramiento de los asuntos humanos, conforme a aquello de: *La multitud de sabios es la salud del orbe de las tierras* (p.187).

Pero como han señalado varios investigadores, la imprenta llegó a impactar a la sociedad europea en un momento histórico cuando su aprovechamiento fue económicamente factible (más altos niveles de la división del trabajo, la especialización, el trabajo asalariado y la urbanización). Donde no existían las condiciones que generarán un excedente sobre el nivel de la subsistencia, las posibilidades del desarrollo de la alfabetización masiva quedaron restringidas. Y precisamente fue el surgimiento del estado-nación moderno el que estuvo estrechamente vinculado al proceso de la codificación de una norma escrita, la unificación lingüística, incluyendo la supresión de, y discriminación contra, lenguas o variantes minoritarias.

Históricamente, el nacionalismo ha exigido la uniformidad sobre la diversidad en cuestiones del lenguaje. Para los países en vías de consolidar su independencia se plantea la cuestión de si la homogeneización es un subproducto inevitable de la modernización y la soberanía. En el caso particular de los países industrializados, el dilema se vuelve a presentar por las nuevas olas de inmigración que han cambiado el perfil demográfico de regiones enteras (Coulmas 1984).

Las perspectivas correspondientes a las políticas pluralista y unilingüe se manifiestan en todos los niveles de la sociedad, desde la planificación educativa nacional hasta la interacción en el salón de clase, y cada vez menos se aplican en situaciones de amplio consenso social. Según el grado de conciencia étnica o “vitalidad etnolingüística” de los grupos minoritarios, la tensión entre las dos tendencias se expresa cada vez más abiertamente. Y para cada una de las dos posturas, y las múltiples variantes intermedias, corresponde un modelo de la educación bilingüe donde la alfabetización siempre ocupa un lugar central.

México sigue siendo un país plurilingüe y pluricultural por excelencia. Los cálculos respecto al número de personas que se identifican como hablantes de una lengua indígena varía ampliamente. Según la clasificación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI 1991), el español comparte el territorio nacional con 56 lenguas autóctonas que representarán, según estimaciones conservadoras, para el año 2.000, 13.9 millones de hablantes (Varese 1990). Cifras actuales estiman la población indígena entre 9.0 por ciento y 12.4 por ciento de la población total (Hamel 1991). Y a pesar de la continua expansión del español desde el siglo XVI, en términos generales, las mismas alternativas que enfrentaron a los grupos étnicos durante la época colonial se presentan hoy, bajo nuevas circunstancias, condicionadas por una crisis social y económica de nuevas dimensiones. Históricamente, en la práctica de la educación bilingüe, se perfilan dos corrientes generales conceptualmente opuestas respecto a la enseñanza de la lectoescritura.

1. Que la lengua materna, por lo general, minoritaria frente a la lengua nacional y oficial, representa un obstáculo hacia la alfabetización en

la segunda lengua (L2). Algunas variantes del modelo contemplan el uso de la primera lengua (L1) del alumno en las etapas iniciales de la enseñanza para introducir las primeras nociones y destrezas básicas de la lectoescritura para luego pasar rápidamente al uso exclusivo de la L2. Así el uso de la L1 es estrictamente transicional, un paso preparatorio para la alfabetización en la segunda lengua. La variante de la “castellanización directa”, o “método de submersión”, difícilmente se puede catalogar como educación bilingüe. Sin embargo representa, a nivel mundial, la respuesta más común a las necesidades del alumno hablante de una lengua minoritaria. Típicamente, el maestro no modifica su presentación para los alumnos que no dominan el idioma de la instrucción; la transmisión del contenido académico, por cierto netamente unidireccional, se realiza en lo que será su segunda lengua. No se requiere que los docentes tengan conocimientos de la lengua de la comunidad, y el material didáctico es el mismo que ha sido elaborado para los hablantes nativos del idioma nacional.

Para todas las variedades mencionadas, la meta implícita es el monolingüismo en L2, o el desarrollo de la segunda lengua a expensas de la primera. Se considera que para la adquisición adecuada de la lengua nacional, la conservación de la primera lengua no representa un factor pertinente. Los alumnos posiblemente mantendrán el uso de la L1 en ámbitos no escolares, y para usos informales, pero su pérdida o mantenimiento no incide en el desarrollo académico, y representa una problemática marginal al quehacer escolar.

Cuando los representantes de la antigua elite indígena solicitaron a las autoridades para que reabrieran el Colegio de Tlatelolco señalaron la dificultad que experimentaron los alumnos al tratar de aprender el español de maestros hispanohablantes monolingües, es decir, la simple “castellanización directa” de tipo “submersión” no reunía las características pedagógicas adecuadas.

2. Al modelo homogenizador (en sus variantes “transicional” y de “submersión”) se opone el enfoque que conceptúa la adquisición de

la lectoescritura en L1 (así como su uso generalizado para fines académicos) como un recurso: una oportunidad, no sólo para mantener y revalorizar la lengua y la cultura del alumno, sino necesaria para el pleno desarrollo de las competencias lingüísticas asociadas con las tareas académicas. El problema no se reduce a una determinación de cuál de las dos lenguas se utiliza para la alfabetización inicial, sino bajo qué circunstancias y con qué fines. El modelo de mantenimiento fija el bilingüismo como meta necesaria para el alumno minoritario donde la L1 se utiliza no sólo para fines transitorios (facilitar la adquisición de la L2), sino también para los usos formales del lenguaje y la manipulación de conceptos más abstractos. Al respecto, la distinción que se hace entre el *bilingüismo aditivo* y el *bilingüismo sustractivo* representa uno de los ejes teóricos fundamentales para nuestro estudio (Skutnabb-Kangas 1988, Wallace y Goodman 1989).

En los antiguos centros de enseñanza para la exnobleza indígena y para los ayudantes de los frailes, se alfabetizaba en náhuatl por la necesidad de ampliar la base de cuadros misioneros. Independiente de los motivos que impulsaron la campaña evangelizadora y su contenido restringido -la exclusión de la tradición oral, la poesía, leyenda e historia de los pueblos, y la “resemantización” con fines proselitistas (Bareiro 1983) - los primeros misioneros reconocieron las capacidades literarias de las lenguas indígenas. Es la misma capacidad que Comenio reconoció en las lenguas vernáculas de la Europa del siglo XVII y que la ciencia lingüística moderna ha redescubierto en el siglo XX. Por otro lado, los que se opusieron a la castellanización (entre laicos y clérigos) vieron en la segregación lingüística un poderoso mecanismo de control social.

No obstante, cabe señalar que ningún programa de educación indígena durante la época colonial se puede considerar como un modelo de mantenimiento y valoración lingüística. Los métodos bilingües, por más avanzados e ilustrativos que fueran desde el punto de vista pedagógico, no contemplaron el rescate ni el desarrollo de la tradición poética y narrativa de los pueblos autóctonos. Al contrario, la labor lingüística y educativa, in-

cluso de los más ilustres de los clérigos, se inscribió dentro del marco de una radical refuncionalización de sus lenguas y la supresión de toda expresión cultural no asimilable por las nuevas doctrinas de la fe.

Los límites del pluralismo

La dicotomía entre los modelos asimilador y pluralista representa una oposición más bien entre casos ideales, útiles para enmarcar la discusión sobre el bilingüismo y la alfabetización. Pero en la práctica, encontramos situaciones intermedias o que combinan elementos de los dos enfoques. Y las controversias sobre una u otra opción giran alrededor de cuestiones que van mucho más allá de las consideraciones pedagógicas y lingüísticas.

En los últimos diez años, tanto dentro de las comunidades indígenas como de parte de educadores e investigadores en general, ha surgido un interés por explorar las posibilidades de una educación bilingüe desde una perspectiva pluralista. Documentos preparados por maestros bilingües, lingüistas y pedagogos, publicados por la DGEI como guías teóricas y prácticas, se han identificado con dicha perspectiva y han propuesto la aplicación de un enfoque multilingüe y pluricultural para las escuelas primarias del sistema de educación indígena (véase DGEI 1986 y 1991).

Sin embargo, varios factores han sido señalados que dificultarían o desecharían el uso de las lenguas indígenas para la alfabetización dentro de un esquema más amplio que proyectan los modelos transitorios más restringidos. Que por razones históricas, las condiciones sociolingüísticas que caracterizan las comunidades indígenas son desfavorables para la adquisición de la lectoescritura en la lengua materna, y que métodos de temprana transición o una variante de la castellanización directa, ofrecen las mejores posibilidades, dadas las circunstancias, para el desarrollo académico de los alumnos bilingües. Aparte de consideraciones de discriminación y prejuicio lingüístico y racial, los obstáculos a la alfabetización en lengua indígena se pueden agrupar en tres categorías:

1) *La utilidad y prestigio del idioma nacional:*

El español es la lengua de la administración pública, el poder político, del comercio fuera de los límites de la comunidad, la educación en todos los niveles, incluyendo la primaria, y de toda relación con monolingües hispanohablantes. Las oportunidades de empleo dependen de una competencia comunicativa básica. Para cualquier contacto con la sociedad en general, organizarse para reclamar sus derechos y estrechar lazos con otros grupos, el español es la lengua franca de la comunicación interétnica. Ligada a la cuestión de utilidad es su sobrevaloración intrínseca como lengua de prestigio. Por el extremo desequilibrio en el que se inscriben las relaciones sociales y lingüísticas, en todos los niveles, las expectativas de los padres de familia ejercen una presión importante sobre la escuela. Como veremos al evaluar los resultados de otras investigaciones, existe una fuerte identificación de la escuela (y por extensión la escritura) con la castellanización. Así que varios estudios han reportado una resistencia de parte de la comunidad de alfabetizar en la lengua materna (Mosonyi 1987, Hornberger 1989).

2) *Falta de normalización de la lengua vernácula:*

Aun en el caso de una comunidad que ha tomado la decisión de promover el uso de su lengua en la escuela, la cuestión de la estandarización de una forma escrita surge como un factor limitante. Como explicó Comenio, a los ojos de Dios todos los idiomas son iguales; tienen la misma capacidad de expresar pensamiento y comunicar ideas, tanto concretas como abstractas. Y por su alto nivel de estructuración interna, el idioma resiste las presiones asimiladoras con más éxito que otros elementos culturales. Sin embargo, todas las lenguas pasan por un proceso de cambio, y al ocurrir dentro de “un contexto de dependencia oprimente”, van cediendo cada vez más ante la lengua dominante. La dinámica de retroceso puede prolongarse por varios siglos. El idioma sigue sobreviviendo (no se convierte en “subidioma” o *pidgin*), pero queda cada vez más restringido en sus funciones y contextos de uso. En casos límites, la lengua vernácula llega a perderse, quedando sólo “su huella en forma de variantes dialectales del castellano que reflejan el sustrato nativo” (Albó 1988). En la mayoría

de los casos de las lenguas indígenas la cantidad de material de lectura es sumamente reducida si es que existe. Aparte de la lengua nacional, la escritura generalmente carece de funciones sociales. A nivel de avisos, etiquetas, letreros y carteles, el español fácilmente puede satisfacer los mínimos requisitos comunicativos, incluso para hablantes monolingües. Sólo el alfabetismo generalizado y la amplia circulación y presencia de la escritura puede mantener las condiciones para imponer una norma ortográfica aceptada por los hablantes de todas las variantes de una lengua. La utilidad y el prestigio de la lengua dominante, representan un desincentivo para promover la escritura vernácula; ésta se refugia cada vez más en los ámbitos estrictamente orales. Su reducido alcance y las dificultades de inteligibilidad entre hablantes del mismo idioma hacen de la alfabetización exclusiva en el idioma nacional una opción aún más atractiva. En resumen, parece que existe una especie de distribución funcional entre las lenguas; para una, están reservados los usos formales y académicos asociados con la escritura, y para otras, los ámbitos tradicionales y familiares de la oralidad.

3) *Tiempo y recursos:*

A diferencia del niño capitalino, el tiempo disponible para dedicarse a los estudios queda más limitado para la familia campesina. Para la mayoría de los alumnos de primaria en las comunidades indígenas terminar el sexto grado es un lujo difícil de justificar. Y se argumenta, simplemente, que el tiempo dedicado a la alfabetización en una lengua “no productiva” le resta tiempo a la alfabetización en la lengua nacional (Siguán y Mackey 1986). Si para los países que enfrentan el desafío de la unificación nacional y el desarrollo integral, la multiplicidad de idiomas representa un obstáculo para la modernización, explicar la canalización de recursos limitados a una extensa investigación lingüística, elaboración de materiales didácticos en todas las lenguas del país, y la reestructuración radical del sistema educativo, resulta más difícil aún.

Pero a pesar de todas los obstáculos, tanto sociolingüísticos como institucionales, maestros bilingües, escritores indígenas y activistas comunitarios, quienes ven en su lengua materna un recurso cultural y una he-

rramienta para rescatar y conservar un patrimonio étnico, siguen experimentando con el alfabetismo vernáculo.

En lo fundamental, la disyuntiva entre la asimilación y la propuesta pluralista se resolverá independientemente de las consideraciones lingüísticas y pedagógicas. Las amplias tendencias económicas, la correlación de fuerzas sociales a gran escala (a nivel nacional e internacional) inclinarán el balance hacia un lado o el otro.

El tema, tan polémico como central para la resolución de la tensión entre el pluralismo y el unilingüismo, no ocupa un lugar central en nuestra investigación; más bien se propuso un objeto de estudio mucho más modesto.

Investigaciones realizadas en varios contextos bilingües han advertido las consecuencias negativas de prácticas que conducen a un bilingüismo sustractivo, independientemente del grado de asimetría entre la lengua nacional y la vernácula, inclusive si la última, ágrafa y fragmentada, está restringida a funciones comunicativas familiares y comunitarias. Plantean la hipótesis de que el desplazamiento de la L1 durante los primeros años de la primaria propicia condiciones desfavorables no sólo para el desarrollo académico en general, sino específicamente para la alfabetización y la adquisición de la lengua nacional como segunda lengua. O sea, la combinación del temprano uso exclusivo de la L2 en el discurso escolar en una situación de dominio parcial del alumno, junto con la pérdida gradual de la L1 reportan consecuencias académicas negativas. Contribuyen al fracaso escolar, e incluso a una adquisición deficiente de la segunda lengua.

Aparentemente, se presenta un dilema entre las limitaciones sociolingüísticas relacionadas con la posición subordinada de las lenguas indígenas, y ciertas necesidades, a nivel individual, para el desarrollo normal de las competencias psicológicas y lingüísticas.

En efecto, el actual interés por la opción pluralista se debe en gran parte al surgimiento de una nueva conciencia étnica. Reflejo de profundos cambios sociales, la migración y la proletarización de importantes sectores

de la población indígena, el fenómeno se manifiesta de manera más generalizada tanto en México como en los países de Centro y Sur América a partir de los años 70. El trabajo asalariado fuera de sus comunidades de origen, tanto dentro del territorio nacional como en los Estados Unidos, ha “desprovincializado” a los nuevos trabajadores; la apropiación de una visión más amplia, producto de nuevas relaciones de trabajo en los centros urbanos (experimentar y contemplar la discriminación étnica bajo categorías más generales). Se registra un crecimiento de los servicios y atención a la educación bilingüe y el nacimiento de una “dirección intelectual indígena” (Varese 1990, 1987). En México, por ejemplo, parte importante de su base social está conformada por más de 34.000 maestros bilingües en servicio en las escuelas primarias y en la educación preescolar (DGEI 1991), representando una expansión cualitativa sobre el número de docentes bilingües en 1979, cifrado en 13.901. Y al crecimiento en el número de alumnos bilingües atendidos, han correspondido avances notables en la investigación lingüística y pedagógica. Hacia fines de los años 80 la educación bilingüe cuenta con una importante base de estudios dialectológicos, más de 20 gramáticas y 15 diccionarios bilingües. Para 45 de las 56 lenguas existe una propuesta de alfabeto de uso práctico, y se han editado cartillas de alfabetización en 36 (Varese 1990, DGEI 1990, Modiano 1988).

El debate se inscribe dentro de una discusión más amplia sobre derechos lingüísticos a nivel social. Por ejemplo, en el área de las prácticas jurídicas, investigaciones sociolingüísticas han señalado el conflicto entre dos sistemas simbólicos que corresponden a las lenguas en contacto, prácticas verbales que difieren en la manera en que la cultura estructura el discurso (Hamel 1988, Sierra 1988). En términos generales, se revela una interacción compleja entre derechos individuales y derechos colectivos, relacionados con los principios de *personalidad*, y *territorialidad*¹. Así, la alfabetización en la lengua nacional podría satisfacer ciertas necesidades comunicativas a nivel individual. Pero sólo la apropiación de nuevas funciones y discursos de parte de una lengua minoritaria puede satisfacer las necesidades colectivas de comunicación y expresión del grupo étnico (Hamel 1991).

Pero de parte de los mismos grupos étnicos existen distintas orientaciones hacia la cuestión del uso de su idioma en la educación formal. Partiendo de un reconocimiento de la necesidad de dominar el español, la valoración colectiva de su lengua se refleja en diferentes posturas respecto a la alfabetización:

1. En los casos de rechazo generalizado de la lengua materna, se establece como meta el monolingüismo en español en el menor tiempo posible, excluyendo incluso el uso transicional de la L1 en la alfabetización.
2. El bilingüismo subordinado (preferencia por el español) se limita a la nueva generación y al sector más escolarizado; el monolingüismo en lengua indígena concentra a los mayores y a la población femenina. Empieza a aparecer el monolingüismo en español en la edad preescolar.
3. Se opta por el bilingüismo, no como un estadio transitorio hacia el monolingüismo en L2, sino como la adquisición de una segunda lengua, *instrumento* necesario para la comunicación interétnica. La preservación de la lengua materna está ligada a la valoración de su cultura y la cohesión de la comunidad.

Coronado (1988) señala como ejemplos de cada caso: 1) algunas poblaciones mazahuas, 2) varias comunidades de habla hñähñú del Valle del Mezquital, y 3) comunidades de la Mixteca Alta Oriental. Así, dentro del marco de la tercera opción, la escritura puede desempeñar un doble papel: revalorizar y ampliar los ámbitos de la lengua materna (si se llega a extender la funcionalidad de la escritura en L1), y facilitar el paso a la adquisición de la lectoescritura en castellano.

El debate internacional

Dos experiencias con la educación bilingüe son pertinentes a la delimitación del enfoque del presente estudio: 1) Los programas de tipo *inmersión en segunda lengua* que se originaron en Quebec en los años 60 y rá-

pidamente se difundieron por todo el país. 2) Programas bilingües en los Estados Unidos para las minorías lingüísticas y la controversia acerca de la relación entre el uso de la lengua materna y el inglés en el salón de clase.

No fortuitamente, algunas de las más importantes investigaciones a nivel internacional en el estudio del bilingüismo y la educación bilingüe han salido de Canadá. El reconocimiento de los derechos lingüísticos de las minorías que forman parte del estado canadiense se debe en gran parte a movimientos de amplios sectores, a partir de los años 70, en contra de la discriminación lingüística y la posición privilegiada del inglés; en primer plano, de parte de las nacionalidades quebequés en defensa de su lengua. Consecuentemente, educadores y lingüistas han tenido la oportunidad de examinar de cerca un proceso de crecimiento de una gran variedad de opciones en la educación bilingüe que han surgido para atender las necesidades de una sociedad reconocida oficialmente como bilingüe, una población indígena importante (5 por ciento de la población nacional), y los varios grupos de inmigrantes que se han establecido en las grandes ciudades del país².

Para los fines de este capítulo, definir las “preguntas de la investigación”, nos ocuparemos en primer lugar de la innovación que surgió en 1965 en la provincia de Quebec: la enseñanza de una segunda lengua a través de las materias académicas regulares; la inmersión en L2. Después de 25 años de funcionar en una variedad de contextos, ha proporcionado una de las fuentes más productivas para la investigación empírica y la construcción de la teoría en el área de la lingüística aplicada. Ha generado una verdadera explosión de estudios en las dos últimas décadas que han contribuido de manera fundamental a redefinir los términos de la discusión teórica en el campo de la educación bilingüe, paradójicamente, por una serie de resultados aparentemente contradictorios: 1) la eficacia universal del modelo y su manifiesta superioridad sobre cualquier otro método de enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras; 2) por los persistentes y decepcionantes resultados que señalan un notable desequilibrio en el desarrollo de la segunda lengua de los alumnos de inmersión. Volveremos a la discusión de las amplias implicaciones teóricas de los programas de inmersión en el próximo capítulo.

Tomamos nota aquí de esta nueva metodología en la enseñanza de segundas lenguas para contextualizar el debate que ha surgido en el campo de la planeación lingüística sobre el uso de las lenguas maternas en la educación bilingüe, particularmente respecto a la lectoescritura. Entre los primeros resultados de la investigación sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos de inmersión se destacó la ausencia de algún efecto negativo en el rendimiento académico. Impartir todas las materias en la segunda lengua (francés en Canadá) de los alumnos, que en los primeros años del programa no dominan, no los pone en desventaja en relación con alumnos que cursaron la primaria en inglés. Después de cinco años, sus notas y calificaciones en los exámenes académicos nacionales (incluyendo los de lectura y escritura en inglés) alcanzan promedios comparables, si no superiores, a los promedios nacionales. Al mismo tiempo adquieren un proficiente* en francés que rebasa con creces los resultados de cualquier otro programa de enseñanza de segundas lenguas a su respectivo nivel (tanto, que las mismas escalas de comparación resultaron inadecuadas). Mientras las destrezas expresivas de los alumnos de inmersión distaban notablemente de sus compañeros francoparlantes nativos (tema que retomaremos más adelante) sus niveles de comprensión auditiva y comprensión lectora alcanzan niveles comparables a los de hablantes nativos (Calvé 1991, Swain y Lapkin 1989).

La controversia se desata con las propuestas de extender el modelo canadiense a la educación bilingüe para minorías lingüísticas en los Estados Unidos. Por un lado, se reconocieron las severas limitaciones del modelo de submersión que básicamente abandona al alumno principiante a arreglárselas como pueda en clases para hablantes nativos. Y por otro lado, señaló la posibilidad, por lo menos teórica, demostrada por los buenos resultados de la alfabetización en L2 en los programas de inmersión, de prescindir de una etapa transitoria en L1 para los alumnos minoritarios. Una metodología de *inmersión estructurada* evitaría las dificultades de la submersión porque en cada etapa de la adquisición del inglés el maestro modifica su lenguaje y presentación según el nivel, o niveles, de competencia de los alumnos (Gerston y Woodward 1985). Los ajustes en el discurso y la presentación del material académico, y un cuidadoso monitoreo de la comprensión de la interacción en L2 se facilitarían por la aplicación de los mismos principios básicos: 1) las clases están compues-

tas por hablantes no nativos de la lengua meta; 2) los maestros no suponen que sus alumnos tengan competencia nativa en la L2, que incluso su expectativa es que toda una gama de recursos didácticos y materiales especiales serán necesarios para hacerse entender; 3) el personal docente recibe entrenamiento en los métodos de la inmersión estructurada. Minimizando el uso de la primera lengua, se proporciona un contexto de adquisición acorde con las hipótesis de “máximo contacto”. Si bien se justifican en criterios pedagógicos, las nuevas propuestas conjugan convenientemente con la reciente reacción general contra el uso de “lenguas extranjeras” por parte de inmigrantes y grupos minoritarios, y conlleva el atractivo para el sistema educativo de obviar la necesidad de contratar y entrenar miles de maestros bilingües, cuyas lealtades étnicas a menudo entran en conflicto con las nuevas políticas de “English only”. Está en juego no sólo el futuro de los programas bilingües en sus variantes transicional y mantenimiento, sino varios postulados teóricos acerca del uso de la lengua materna/minoritaria en la educación básica. Es la segunda cuestión, el debate científico sobre la relación entre la L1 y la L2 en la alfabetización que nos ocupará en la presente investigación.

Investigadores, desde varias perspectivas, han cuestionado las generalizaciones, prácticas y teóricas, propuestas por el modelo de inmersión estructurada, sobre todo, cuando se presentan como una alternativa contrapuesta al uso de la L1 en la educación bilingüe (Santiago 1985). Señalan que el modelo canadiense (que desde los años 70 también se ha aplicado en varias comunidades con alumnos de habla inglesa en los Estados Unidos) representa precisamente una variante de educación bilingüe que proyecta la meta de un bilingüismo balanceado. Puesto que la lengua materna de los alumnos no corre ningún peligro de ser desplazada (es reforzada en todos los ámbitos extraescolares), y que a través del programa, las dos lenguas se utilizan para fines escolares y el discurso académico, existen condiciones óptimas para lograr un bilingüismo aditivo. En este aspecto, la aplicación del modelo de inmersión estructurada en su variante de instrucción exclusiva en L2, el temprano y total uso del inglés, representa una extensión parcial del concepto original. En un contexto de asimetría entre la L1 del alumno minoritario y la lengua dominante, propicia, en la práctica, el proceso de bilingüismo sustitutivo (Hernández Chávez 1984).

Por otro lado, la evidencia proveniente de la evaluación de una variedad de programas bilingües, cuestiona la noción de sentido común de que mayores cantidades de tiempo en contacto con la lengua meta, siempre y en todas las circunstancias, resulta en mejores niveles de desempeño. Por ejemplo, alumnos anglófonos que estudian en francés en las variantes de inmersión temprana (a partir del preescolar), y la inmersión tardía (instrucción en L2 desde el cuarto o quinto año) muestran diferencias mínimas en su adquisición de la L2 a pesar de grandes diferencias en el número total de horas acumuladas trabajando en la segunda lengua (Cummins 1991a).

Ruiz (1988) entreteteje varias distinciones esenciales para contextualizar las cuestiones pedagógicas pertinentes a la relación entre el uso de L1 y L2 en el salón de clases. Señala que los Estados Unidos es una sociedad multilingüe sólo en el sentido *descriptivo*; que, en efecto, se rechaza el multilingüismo como *norma*. El hecho de que, hasta la fecha, el inglés no se haya declarado el idioma oficial a nivel nacional evidencia su primacía abrumadora y prestigio en todos los ámbitos formales. En el pasado, propuestas tendientes a la oficialización han sido vistas con sospecha, tanto como antidemocráticas como superfluas (Kramsch 1991). Además, se hace la clara distinción entre lenguas *estándar* (o lenguas extranjeras), y lenguas *vernáculos*, habladas por las minorías étnicas subordinadas (que con frecuencia son variantes regionales de sus respectivas lenguas nacionales). Correspondiente a la tensión, señalada por Hamel, entre los derechos lingüísticos individuales y los colectivos, se valoriza la *diversidad*, pero el *pluralismo* se identifica con la división y la falta de patriotismo. El primero representa una orientación personal, el segundo una actividad grupal.

Ruiz utiliza los términos *bilingüismo* (el uso individual de dos lenguas) y *diglosia* (la coexistencia relativamente estable entre dos lenguas a nivel social) para analizar la oposición al uso de las lenguas minoritarias en la escuela. La perspectiva amplia conceptúa los objetivos de la educación bilingüe como una oportunidad para desarrollar recursos lingüísticos (tanto en el individuo como para el país) que quedan desaprovechados en la sociedad plurilingüe cuando la política educativa promueve la anglicización en desmedro de las lenguas minoritarias. La orientación restrictiva enfatiza la necesidad de una rápida adquisición del idioma nacional y la completa transición al uso “normal” de la segunda lengua (en el caso óptimo, no mediada por el uso de la L1 o por programas especiales).

Desde la misma perspectiva (Spener 1988) se extiende el argumento al sugerir que el modelo transicional (la anglicización rápida) no sólo desaprovecha el recurso del bilingüismo, sino que en el caso de las minorías subordinadas, ni siquiera cumple con su objetivo declarado. Que un modelo educativo que proyecta como meta la asimilación total e irreversible del alumno inmigrante corresponde a una lógica discriminatoria que procura reproducir las desigualdades sociales. Retomando las investigaciones de J.U. Ogbu, quien identificó una especie de “actitud instrumental” hacia la sociedad anfitriona de parte del inmigrante que guarda esperanzas de un rápido avance social y/o retorno a su país de origen, se analiza la necesidad de convertir al “inmigrante parcialmente no asimilable” a una “minoría de casta”. La coordinación y la conciencia “semiautónoma” del primero, quien se aferra a su idioma, ciertos valores étnicos, costumbres, etc. representa un factor que contrarresta el proceso de marginalización. Para reducir a una minoría a una posición subordinada, el grupo inmigrante debe abandonar cualquier orientación “instrumentalista” que ve en la escuela un vehículo de superación personal. Implícita en esta transición está la incompatibilidad entre una identidad étnica independiente y la “cultural nacional”. Si además, la opción de volver queda descartada, se facilita el proceso de resignación a horizontes más restringidos. Se ofrece la hipótesis de que el modelo transicional representa uno de los agentes de la “asimilación hacia abajo” precisamente porque las dinámicas pedagógicas y lingüísticas de la anglicización rápida encaminan al alumno minoritario a un “bilingüismo limitado” (la pérdida parcial de la L1 y un nivel inadecuado en la L2).

En resumen, surgen las siguientes preguntas de la investigación:

1. Castellанизación y mantenimiento:

¿Existe una contradicción entre la necesidad de lograr un alto nivel de dominio en español (para el discurso académico y las exigencias de la educación posprimaria) y el modelo de mantenimiento? ¿Dentro de un esquema de educación bilingüe, puede la lengua indígena desempeñar un papel más allá de un instrumento pedagógico al servicio de la temprana transición a la L2?

2. Oralidad y escritura:

¿Cuál es la relación entre la competencia lingüística del alumno manifestado en el dominio oral de su lengua materna y la adquisición de la lectoescritura? Si existen ciertos universales psicolingüísticos en los procesos de la adquisición y uso de la lectoescritura, como algunos investigadores han sugerido, ¿cómo se manifiestan, si en efecto se aplican, a la situación bajo estudio: el bilingüismo asimétrico y conflictivo, y a alumnos hablantes de una lengua indígena?

3. Alfabetización en L1 o L2:

¿En contextos bilingües, como en las comunidades indígenas, caracterizadas por un alto grado de asimetría en el uso social de las lenguas, cuáles son las posibilidades de sostener programas de alfabetización en la lengua vernácula? -o- ¿Es la castellanización directa y la alfabetización en L2 la única opción factible? ¿Hasta qué punto son “determinantes” las condiciones sociales desfavorables a la alfabetización en lengua indígena? ¿Cómo se difiere, para el neolector bilingüe, el proceso de lectura en su lengua materna del procesamiento de un texto en su segunda lengua (sobre todo cuando se encuentra en una etapa inicial de adquisición -competencia incipiente en L2)?

4. Estrategias de transferencia:

¿Qué procesos intervienen en la transferencia de habilidades y competencias entre una lengua y la otra? En programas bilingües caracterizados por la adquisición enriquecedora de la L2 (la inmersión en francés en Canadá, algunos programas bilingües en los Estados Unidos) alumnos, hasta en el primer año de primaria, han demostrado una amplia capacidad de transferir competencias asociadas con la lectoescritura de la L1 a la L2 y viceversa. ¿Hasta qué punto puede el alumno hablante de una lengua indígena, aprovechar estos procesos de transferencia de una manera similar y desarrollar una variante del bilingüismo aditivo con todas las ventajas que han sido señaladas por la investigación psicolingüística?

Capítulo 2

MARCOS CONCEPTUALES ORALIDAD Y ESCRITURA

La naturaleza de nuestro objeto de estudio dio lugar a la división del examen de los antecedentes teóricos en dos capítulos. La dimensión oralidad/escritura por un lado, y la investigación sobre el bilingüismo por el otro. Luego de tratar cada aspecto del marco conceptual por separado, examinaremos su interacción, las intersecciones teóricas importantes entre las dos áreas que guiaron el trabajo de campo, y sobre todo el diseño de los instrumentos de evaluación.

Así como surgió una plétora de preguntas, algunas de tipo general y otras más vinculadas directamente al estudio y las evaluaciones en el salón de clases, en la discusión del marco teórico resultó difícil limitarse a las cuestiones estrictamente relacionadas con el registro de datos y su interpretación. La evidencia que generaron las observaciones, en varios casos, se dirigió específicamente a algunas de las preguntas de la investigación. Otras veces, las preguntas no encontraron un tratamiento directo, pues los resultados sólo contribuyeron a una reflexión más general acerca de las interrogantes que se plantearon. No obstante, se decidió dejar intacto el capítulo anterior con todas sus interrogantes no sólo por dejar una memoria del proceso de especulación teórica, sino por sugerir futuras direcciones de investigación que no se pudieron proseguir. Además, representan parte de una amplia discusión en la educación bilingüe para la cual a este informe le corresponde sólo una contribución parcial. Nuestra experiencia en San Isidro, lejos de ofrecer respuestas concluyentes, tal vez aporte una nueva perspectiva sobre algunos de los problemas de la alfabetización en contextos multilingües.

Los dos campos de investigación cuentan con una larga tradición de trabajo teórico y empírico, y sólo se consultó una mínima parte de la extensa bibliografía sobre los temas. En la pesquisa y examen del material, fue inevitable asumir hipótesis de trabajos previos, algunas de las cuales forman parte de un debate público, difícil de soslayar, acerca de la política del lenguaje en la educación bilingüe. Representan, además, las conquistas teóricas de nuestra disciplina sobre cuyos hombros se elaboró el diseño de la investigación en San Isidro. Las hipótesis y las preguntas sirvieron para delimitar el campo de estudio empírico y enfocar la observación, no restringir los métodos de registro, la clase de evidencia admisible, los métodos de registro, o las interpretaciones que surgieron del análisis de los datos.

Poema épico y canto popular

Una discusión general y multidisciplinaria sobre la interacción entre la oralidad y la escritura resultaría pertinente a cualquier estudio sobre la adquisición de la lectoescritura, mas doblemente al contexto de la educación indígena. Pero por ningún concepto podríamos caracterizar a San Isidro como una comunidad de cultura oral primaria, ni existen en el país grupos o culturas sin ningún contacto con la escritura, salvo, quizás, las más aisladas e incomunicadas. Sin embargo, aunque existe un alfabeto y algunas publicaciones en lenguas indígenas, ocupan, por lo general, un espacio casi exclusivamente oral, reservando la función comunicativa en el modo escrito al español. Si todavía se practica la narración de tradiciones y leyendas, se transmiten por la vía oral. Así que la interacción entre la escritura y la oralidad encuentra su contraparte en la relación desequilibrada entre el español y la lengua indígena.

Al respecto, varios estudios, algunos de los cuales examinaremos aquí, han postulado diferencias cualitativas entre “culturas orales” y “caligráficas” en los usos y las concepciones del lenguaje, e incluso en la organización del pensamiento y el desarrollo cognoscitivo. Que la introducción de la escritura implica profundos cambios en la transmisión del conocimiento y las prácticas culturales. En otro orden, la presencia y la amplitud de funciones de la escritura en el entorno pesa como factor determinante en su adquisición para el neolector.

En la tradición occidental, la interacción entre la oralidad y la escritura ha captado la imaginación de filósofos y escritores desde la primera difusión y uso generalizado de la palabra escrita en la antigua Grecia. La “revolución alfabética” surgió después de un largo desarrollo económico y social: la aparición de la agricultura hacia el octavo milenio a.C., la vida urbana alrededor del año 4000 y la fabricación de herramientas de hierro (1.000 a.C.). La adopción, de los fenicios en el siglo VIII, del alfabeto marcó el principio de una era de investigación científica, creación artística y especulación filosófica sin precedentes, lo que permitió un salto cualitativo en las capacidades de razonamiento y abstracción teórica. Anunció nada menos que “el amanecer de nuestra era moderna” (Novack 1987, p.48).

La tensión que se produjo como consecuencia de la transición de una sociedad de oralidad primaria a una cultura caligráfica encontró su expresión en la polémica en los principales foros filosóficos de Atenas y sigue siendo en nuestros días tema de gran interés en una amplia discusión multidisciplinaria; es la “cuestión homérica” la que representa para la investigación histórica y literaria uno de los puntos de partida. La teoría de que la *Iliada* y la *Odisea* eran en efecto producciones orales descansa en estudios que han señalado que la memoria desempeñaba un papel diferente en la cultura oral. El análisis de la estructura de la poesía homérica evidencia las características de los métodos orales de composición; estilo altamente formulado, repertorio temático predecible y uniforme (Ong 1987, p.31). Goody (1987) advierte que, mientras no hay razón para dudar de los orígenes orales de las grandes épicas heroicas de Homero, o de que el mismo poeta fuera analfabeto, la relación “oralidad-alfabetismo” resiste una división estrictamente binaria. Si el autor (o autores) de la *Iliada* la creó entre el noveno y octavo siglo, el proceso de construcción y reproducción de la obra no pudo haber escapado los efectos de la introducción de la escritura a la región, una influencia que siente toda poesía oral que convive con el alfabetismo. El poema pasó de una generación a otra, luego a los bardos “semiletrados”, hasta su registro en forma escrita en el siglo VI. Pero desde un principio formó parte de una cultura en la cual la escritura ya había empezado a desempeñar funciones literarias.

En Platón vemos claramente el conflicto entre los dos códigos, aunque para él, el dilema trataba de cuestiones más fundamentales y problemáticas. Por un lado, condena a los poetas, y a Homero en particular, hasta excluirlos de su estado ideal. Por las exigencias de la memorización y la narración, las obras épicas dependían de una presentación dramática, dando prioridad a un discurso que facilitaría el procesamiento oral. Sus características métricas, la evocación de imágenes, su temática conflictiva, humana y personal que promovió la identificación con los personajes y apelaba a los sentimientos (que no siempre correspondieron al modelo del ciudadano ideal) fueron incompatibles con las normas morales e intelectuales del hombre nuevo. Así como el pintor no puede más que representar pobres imitaciones, “tres grados distintos de la realidad”, el poeta (con referencia particular a Homero) es “incapaz de hacer otra cosa que fantasmas de virtud” (La república, p.282). Más adelante insiste:

“...es la imagen del desorden que el poeta imitador introduce en el gobierno interior de cada hombre, por la excesiva complacencia que tiene para con esta parte insensata de nuestra alma, que no sabe distinguir lo que es más grande de lo que es más pequeño; que sobre un mismo objeto se forma ideas tan pronto demasiado grandes como demasiado pequeñas;...

“...todos, indistintamente, hasta los más razonables, cuando oímos recitar pasajes de Homero o de cualquier otro poeta trágico, en que se representa a un héroe angustiado, deplorando su suerte en un largo discurso, prorrumpiendo en gritos y dándose golpes en el pecho, sabes, repito, que en aquel acto percibimos un vivo y secreto placer, del que nos dejamos llevar insensiblemente, uniéndose a la compasión que inspira el héroe, la admiración por el talento del poeta que tan bien ha sabido conmovernos.” (p.288).

Sin embargo, al mismo tiempo guarda una profunda desconfianza hacia la escritura. El lector se apropia del conocimiento mecánicamente y se debilita la memoria. Pero más peligroso aún, no se presta al implacable arma del diálogo. Por su misma naturaleza, el texto se aleja del autor, cualquier persona (hasta los no investidos con los derechos de ciudadanía) lo puede recoger, leer e interpretar lejos de la mirada vigilante de su preceptor:

”...Terrible cosa es, Fedro, esa semejanza tan verdadera que se da entre escritura y pintura; que las criaturas de éstas preséntanse cual cosas vivas, mas si se las pregunta algo se callen con grande y solemne silencio. Lo mismo hacen las palabras escritas: creyeras que entienden lo que dicen, mas si, con intención de aprender, les preguntas algo de lo que dicen, indican por signos una y la misma cosa siempre. Y una vez escrita, toda palabra rueda en todas direcciones, hacia los entendidos exactamente lo mismo que hacia los que en nada se interesan por ella, y no sabe a quiénes debe en nada se interesan por ella, y no sabe a quiénes debe decirse y a quiénes no. Si se la trae a despropósito, si contra justicia se la calumnia, necesita siempre de paterno socorro, porque ella de sí no puede ni defenderse ni ayudarse.”(Diálogos, Tomo II,p.157).

Como señala Gee (1989, p.150) la voz detrás del texto pierde la oportunidad de responder a las reconstrucciones del lector (ni garantizar la interpretación “políticamente correcta”); así como la capacidad de variar el mensaje para dirigirse a una multitud de lectores y contextos.

Aparentemente contradictoria, la postura de Platón corresponde a una observación sumamente perspicaz. Como ha advertido la crítica literaria, sus criterios tenían menos que ver con cuestiones estéticas que con consideraciones políticas (Dorsch 1965). Las divisiones tajantes que elevaron la razón pura por encima de la práctica, las Formas inmóviles sobre los sentidos y apetitos descansaban en un esquema regido por Ideas eternas y autoridades absolutas (Novack 1987 p.182). Platón reconoció que tanto la poesía oral como el texto representaron una especie de “discurso autónomo”, libre de la acción dialogante (correctiva) e interactiva; invencible en manos del maestro formado en la escuela socrática.

Respecto a la poesía dramática, Aristóteles ofrece otra opinión. En El arte poética, en lo que parece tanto una defensa de Homero como una respuesta al “Libro décimo” de La República, se centra su crítica literaria sobre la tragedia. Argumentando que “el imitar es connatural al hombre” así como son el canto, el ritmo y la rima, los señala como las fuentes originales de la poesía (p.32). La evocación del terror y la lástima, “moviendo a compasión” al público, “dispone a la moderación de estas pasiones”. La poesía es más digna del estudio serio que la historia porque se ocupa de

verdades universales en vez de los hechos particulares. Es más “filosófica y doctrinal” (p.45). Recurre de una manera similar a la analogía del poeta/pintor, pero rechaza su caracterización como operario/imitador de tercera categoría:

”...ningunos persuaden tanto como los verdaderamente apasionados; de aquí es que perturba el perturbado y el irritado irrita de veras. Por eso la poesía es obra del ingenio o del entusiasmo, porque los ingeniosos a todo se acomodan, y los de gran numen en todo son extremados.”(p. 58).

Así como “estilos orales” se encuentran presentes en la poesía dramática y otros géneros literarios, la poesía épico-lírica conservó importantes espacios discursivos en constante interacción con la escritura. El Romancero, la *Iliada* y *Odisea* del mundo hispanohablante, se perfiló como la más dinámica de la tradición oral occidental. Mientras nace y prospera en contacto con una cultura letrada, necesariamente pasa por el proceso de composición, recreación y transmisión oral de tradición popular. Cuando se separa del poema épico, el fragmento toma vida propia en la memoria popular; así, su elemento narrativo gravitando alrededor de un solo episodio que revela en la concentración dramática tanto los antecedentes como los posibles desenlaces. Presentan la acción, detenida en su punto culminante, y un diálogo que refleja la intensidad del momento; “la escena aislada se reorganiza para buscar en sí la totalidad de su ser” (Menéndez Pidal 1938, p.12). La situación dramática se desdobra sin la intromisión personal del narrador. Su “austeridad realista” abre amplios espacios para la interacción entre texto e imaginación.

Como composición oral en lengua vernácula, su origen se remonta a los cantos épicos de los siglos XII y XIII, y se difunde por toda Europa. Es en España donde resiste más el olvido, retenidos los fragmentos reconstruidos en la memoria popular. En el siglo XVI, la imprenta posibilita su difusión en pliegos sueltos y cancioneros, pero anuncia su progresiva extinción como género distintamente oral. El año 1492 marca tanto el paso del romance a América y su posterior evolución en la canción popular, así como su prodigiosa persistencia en la tradición oral sefardí de las comunidades judías de Turquía, Palestina y Marruecos.

Consecuencias de la escritura vernácula

Nuestro examen de la discusión teórica sobre la relación oralidad / escritura tomará como punto de partida el estudio realizado en el África occidental por los psicólogos M. Scribner y S. Cole, sobre las consecuencias de la escritura en las comunidades de la etnia Vai (Liberia) conocida por su sistema de escritura autóctona, elaborada en el siglo XIX.

Característica de la situación multilingüe africana, tres idiomas (el vai, el inglés y el árabe) comparten el espacio comunicativo y literario de las comunidades, cada uno asociado estrechamente con funciones sociales particulares y un sistema de escritura propia (la escritura silábica, la alfabética y la variante dialectal alta y formal del Corán). El contexto sociolingüístico en que se inscribe el uso de la escritura, peculiar a los vai, ofreció la oportunidad de examinar más de cerca las hipótesis sobre las consecuencias del alfabetismo. Por su estudio extenso y sistemático de las relaciones sociales y psicolingüísticas de la escritura y la oralidad, merece aquí una atención especial. Sus resultados forman una parte importante del marco conceptual de nuestro tema y una referencia obligatoria para la discusión en general.

Inspirado por el resurgimiento del interés en el trabajo de L. Vygotski, el estudio intentó registrar el efecto de la alfabetización sobre el desarrollo cognoscitivo y operaciones intelectuales generales. Conceptuado el uso de la modalidad escrita como una tecnología simbólica que media entre la interacción del hombre y su entorno, examinaron la hipótesis de que los cambios en la manera de como se manipulan los símbolos reestructuran la actividad mental; que el lenguaje escrito promueve el pensamiento abstracto, el razonamiento analítico y un uso más lógico y distanciado del lenguaje. Los procesos básicos psicológicos de la abstracción, la generalización y la inferencia son universales, pero su organización funcional (según Vygotski los procesos psicológicos superiores) varía de acuerdo a la naturaleza de los sistemas simbólicos disponibles a distintas sociedades a través de su evolución histórica. Retomando las hipótesis de una serie de estudios similares de Senegal que compararon niños escolarizados y no escolarizados, plantearon la posibilidad de que la naturaleza interactiva de la

oralidad promueve, en la ausencia del uso de la escritura, un lenguaje dependiente del contexto. En contraste, la escritura obligaría a que el significado se codifique de manera explícita, independientemente de la referencia inmediata, de modo que el alfabetismo posibilita una competencia lógica particular.

El análisis de las consecuencias de la escritura vai, su medio de adquisición y uso cotidiano (no institucional e informal) posibilitó la separación de los efectos de la alfabetización de los efectos de la escolaridad. Precisamente, la confabulación de estas dos variables, había frustrado la interpretación de previas investigaciones; el examen de los efectos del alfabetismo siempre había contemplado su adquisición escolar. Pero la adquisición y transmisión de la escritura vai se efectúa entre familiares y vecinos sin la intervención de la escuela, que excluye la lengua vernácula en favor del idioma nacional de Liberia, el inglés. Así, que el diseño comparativo enfocó tres subgrupos de la comunidad:

1. la población escolarizada, alfabetizada en inglés,
2. letrados en escritura vai no escolarizados, y
3. analfabetos.

Entre una amplia selección de entrevistas y pruebas de tipo experimental, las siguientes categorías se relacionan más directamente con nuestro tema. Evaluaron:

1. el pensamiento abstracto,
2. la categorización taxonómica, y
3. el conocimiento reflexivo del lenguaje.

En cada categoría de análisis, las tareas experimentales intentaron registrar “cambios cognoscitivos *generales*” correspondientes a “consecuencias *generales* del alfabetismo” (Scribner y Cole 1981, p.114). Para medir niveles de la abstracción (#1), tomaron muestras de la destreza de identificar y aislar un atributo particular como base de la clasificación, la habilidad de cambiar de manera flexible de un atributo a otro, y la habilidad de producir una etiqueta verbal y explicar el método de clasificación que se

eligió. Tradicionalmente, la evidencia de estas destrezas ha sido asociada en la investigación experimental con operaciones libres del contexto, y el pensamiento verbo-lógico, a su vez, marcando el surgimiento de conceptos universales en oposición al razonamiento basado en la imagen. Así también la preferencia por la categorización taxonómica (#2) en vez de propiedades perceptuales o funcionales, representa una tendencia evolutiva relacionada con la escolarización. (Scribner y Cole 1981).

Contrariamente a las expectativas, los resultados de las dos primeras categorías experimentales (la abstracción y la clasificación taxonómica) no mostraron efectos consistentes y generales del alfabetismo (comparando analfabetos y sujetos letrados); evidencia en contra de una relación directa entre la escritura y el desarrollo cognoscitivo.

El tercer enfoque de la evaluación, el efecto de la escritura sobre el conocimiento reflexivo, u objetivización, del lenguaje se relaciona más directamente con nuestro propio objeto de estudio. Empezar a *ver y contemplar* el lenguaje como un objeto, facilitado por su representación gráfica, ayuda a promover la noción que existe como un sistema aparte, independiente de la intención del hablante o su referente. En otras palabras, propicia el desarrollo de una conciencia metalingüística, tema al cual regresaremos más adelante en este capítulo. Se aplicó una versión del clásico problema hipotético de “la luna y el sol”:

Imagínese si todo el mundo se puso de acuerdo y decidió cambiar los nombres de la luna y el sol; llamar la luna *sol*, y el sol *luna*. Sólo cambiar los nombres, nada más.

Seguido con tres preguntas:

¿Podríamos hacer eso si es nuestro deseo?

¿Entonces cómo se llamaría la cosa que se ve en el cielo cuando nos acostamos en la noche?

¿Cómo se verá el cielo al acostarse si haríamos esto?

Aquí el análisis de los datos sobre la arbitrariedad del lenguaje no mostraron ventajas consistentes y significativas para el grupo letrado. En

general, los efectos de la escolaridad (alfabetismo académico en inglés) se evidenciaron en todas las pruebas, pero ninguna correlación uniforme se registró para el alfabetismo vernáculo; sólo relaciones positivas en algunas categorías aisladas. Así que en una reflexión preliminar sobre los avances del trabajo de campo los autores señalaron que los resultados decepcionantes aconsejaban una reevaluación crítica de la hipótesis del *fenómeno general del alfabetismo*. En el particular contexto de la comunidad vai, ni la escritura vernácula ni la alfabetización en árabe se correlacionaron con habilidades intelectuales de orden superior.

En un cambio de estrategia se decidió poner a prueba posibles efectos del alfabetismo en ámbitos relacionados más directamente con la adquisición y uso del lenguaje escrito, el tercer eje del análisis. Retomaron la hipótesis de que consecuencias metalingüísticas surgen de las “propiedades materiales de la escritura”. Simbolizando gráficamente, el habla aumenta la distancia de su referente, se aíslan unidades lingüísticas y se facilita la reflexión. De modo que el proceso de alfabetización debe contrarrestar el realismo nominal (confundir las propiedades de las palabras y sus referentes). Al mismo tiempo, la forma escrita destaca unidades lingüísticas que no se marcan en el habla. Citando a Vygotski, señalan que el neolector se confronta con el *mecanismo del lenguaje*; y al empezar a escribir, “estructura la urdimbre del significado” (Scribner y Cole 1981, p.135).

En una reapiación y extensión de las primeras pruebas metalingüísticas, otra vez la falta de uniformidad en los resultados aconseja cautela en cuanto a la identificación de un *fenómeno unitario*, o efecto general del alfabetismo. Sin embargo, la “hipótesis más defensible”, que la escritura está vinculada con ciertas destrezas específicas, sí encontró confirmación. En destrezas lingüísticas en cuatro áreas, letrados en la escritura vai mostraron ventajas:

1. la integración auditiva
2. la manipulación de símbolos gráficos para transmitir mensajes
3. la utilización del lenguaje para dar instrucciones explícitas y completas (mensajes no ambiguos)

4. explicando la diferencia entre el habla correcta e incorrecta en su lengua materna (nociones de gramática) - aunque no hubo diferencias entre letrados y analfabetos en la identificación de frases no gramaticales.

En resumen, concluyeron que la habilidad de leer y escribir *per se* no marca “diferencias psicológicas profundas”; que la evidencia no sustenta la hipótesis de efectos generales en la capacidad cognoscitiva o cambios cualitativos en el pensamiento; el alfabetismo no es un sustituto por la escolaridad. Encontraron cambios locales y específicos, y diferencias en rasgos selectivos de la comunicación y el uso del lenguaje (“algunas diferencias, en algunas destrezas, en algunos contextos”, p.234). En vez de encontrar cambios cualitativos en la orientación hacia el lenguaje, identificaron la aplicación de destrezas a ciertos fines en contextos relacionados con los conocimientos en cuestión.

Durante el curso de la investigación se debatían dos posiciones encontradas: 1) que las invenciones culturales como la escritura no guardan una relación causal con los procesos básicos del desarrollo intelectual. Cambian cómo la sociedad resuelve sus problemas, pero no altera las estructuras de las operaciones mentales, y 2) que cambios tecnológicos en la manera en que manipulamos los símbolos instrumentalizan el desarrollo cognoscitivo e impulsan el surgimiento de nuevas estructuras mentales.

La evidencia no pudo confirmar, sin ambigüedad, ni un modelo ni el otro. Mientras contradujo la “hipótesis general” del segundo modelo, “La Gran Divisoria” entre alfabetismo y oralidad, se manifestaron diferencias no triviales a través de ciertos usos del lenguaje (el más notable: poder transmitir mensajes bien estructurados, explícitos e independientes del apoyo de la situación inmediata).

Escritura y pensamiento - la “hipótesis general”

El estudio *vai* no se quedó con la última palabra sobre la controversia. “La escritura reestructura la conciencia”, título del cuarto capítulo del ampliamente difundido estudio de Walter Ong (1987), resume de manera

sucinta una línea de investigación que ve en los cambios en las tecnologías de la comunicación uno de los motores del desarrollo cognoscitivo. Ong, junto con el antropólogo J. Goody, se encuentra entre los más conocidos representantes de esta tendencia y un breve bosquejo de su modelo nos ayudará a evaluar desde otra perspectiva los resultados del estudio liberiano de Scribner y Cole.

Los primeros antropólogos y lingüistas que registraron la poesía oral de los bardos modernos quedaron maravillados por su capacidad de memoria. Más perpleja aún parecía su práctica de esperar unos días después de haber escuchado la historia antes de reproducirla, algo que para la memorización exacta de un texto escrito debilitaría el recuerdo. Pero resulta que la memoria para los poetas analfabetos no depende de los mismos mecanismos, sino que se aprovecha de otros recursos. Para asimilar los elementos nuevos en su extenso repertorio de temas y fórmulas, y reorganizar el hilo narrativo para la nueva interpretación, nunca idéntica al “original”, se necesita tiempo. Pero aparentemente, la repetición textual una y otra vez de trozos de un mismo texto no formó parte de la mnemotécnica oral. El aspecto reconstructivo del aprendizaje y la narración es central para el bardo oral; la reproducción exacta, completamente marginal (Ong 1987, p.65). Incluso el concepto de un original no tiene el mismo sentido que tiene para el letrado que trabaja a partir de textos. La reconstrucción generativa en la cultura oral enfatiza un amplio margen de creatividad en la transmisión, aun si se trata de una creatividad de carácter cíclico (Goody 1987, p.185).

Según los autores, la invención cultural de la escritura promovió cambios en la manera de comprender y expresar el significado, afectando a su vez la organización interna de la cognición y la memoria:

1. La información que procesamos ahora cuenta con un marco visual/ espacial además del input puramente auditivo. Así se facilita la organización de *estructuras simultáneas*. Por ejemplo, el estudio de la gramática sólo es posible si las secuencias que captamos se pueden conceptualizar de manera *sincrónica* y no sólo sucesivamente. Se extiende dicha ventaja al análisis del argumento y el desarrollo de la lógica formal.

2. Hace posible, a un nivel superior, organizar y ordenar la miríada de fenómenos a nuestro alrededor. Agrega un elemento visual a la capacidad de procesamiento; la lista, la tabla y la fórmula, poder comparar un texto con otro (colocados, si es necesario, uno al lado del otro), referirse varias veces para revisar, releer, analizar y reflexionar sobre una exposición extensa de conceptos organizados jerárquicamente.
3. Permite la reorganización de la información; un cambio de la base perceptual para la clasificación hacia una basada sobre categorías más abstractas. La escritura “aumenta la visibilidad y definición de clases” facilitando así la reclasificación según criterios formales y descontextualizados (Goody 1987, p.186).

Se traza la distinción entre tendencias “acumulativas-armoniosas” (el pensamiento y la expresión verbal), e inclinaciones “analíticas-divisorias”. La primera corresponde a un “holismo conservador” con un enfoque situacional ligado sobre todo a la interacción humana; la visual, al pensamiento abstracto y relaciones impersonales. Un *auditorio* es una colectividad que *oye y participa en un acto* junto con el orador. La escritura y lo impreso aíslan; leer y escribir tienden a ser actividades solitarias y conducen a la reflexión interiorizada e individualizada (Ong 1987, p.77-149).

El modo escrito se inclina hacia usos del lenguaje “libres del contexto” y “autónomos”, el texto separándose del autor. En toda cultura la escritura representa una innovación, una “tecnología de la palabra” que, frente al habla, es netamente artificial. Mientras la adquisición de la lengua materna (el conocimiento inconsciente e implícito de las reglas gramaticales) se da universalmente, el dominio de la lectoescritura siempre pasa por un proceso de aprendizaje consciente y voluntario. Representa un adelanto tardío en la historia humana y está lejos de ser universal incluso en las culturas más desarrolladas. Pero como afirma Ong “lo artificial es natural para los seres humanos”. Así que sería erróneo conceptualizar las invenciones culturales como meros recursos externos que simplemente ayuden al hombre a desempeñar sus funciones; sino también, como transformaciones interiores, sobre todo cuando se trata del uso del lenguaje.

En su evolución histórica, incluso la pictografía trasciende del dibujo. Las grafías de la escritura no representan sólo imágenes, sino enunciados. No son simplemente marcas visuales que comunican algo, sino signos que tienen como referente el lenguaje; significado que el lector puede reconstruir a partir de un texto con una precisión imposible de lograr por cualquier otro tipo de señal visual. Cuando el lenguaje se traslada hacia el nuevo sistema de representación, queda transformado. La escritura empieza a alejarse de una mera transcripción de los sonidos del habla.

Dicha transformación (la pérdida de vínculos con la imagen, el distanciamiento del contexto interpersonal, y la independencia relativa de la misma habla) empieza inevitablemente a reestructurar el pensamiento (Ong 1987, p.87). Este distanciamiento exige una clase de precisión distinta; el lector no sólo tiene que reconstruir el significado sin la ayuda de claves situacionales sino también el escritor enfrenta la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de un público hipotético (Ong 1987, p.104).

Los estudios de B. Bernstein en los años 60 sobre la regulación social del uso del lenguaje representan uno de los intentos más tempranos de describir estas variaciones sistemáticas en el uso del lenguaje. Enfocó las características de los llamados “códigos amplios” y “códigos restringidos” en el habla; pero la misma oposición se puede extender a la distinción entre “estilos basados en la escritura” y “estilos orales”. El código restringido se origina en un trasfondo de identificaciones íntimamente compartidas, presuposiciones y expectativas comunes. Surge de una “identificación cultural local”. Las intenciones más predecibles, producto de relaciones más inclusivas obvian la necesidad de explicitar el mensaje por los canales semánticos y sintácticos. Caracteriza el discurso en comunidades cerradas: cárceles, unidades de combate y viejos matrimonios (Bernstein 1964/1984, p.365).

En cambio, el código amplio se define por la “dificultad de predecir las alternativas sintácticas”. El mundo interior de los interlocutores no se sobreentiende y son precisamente las discrepancias, reales o potenciales, en los respectivos esquemas de anticipación y el conocimiento previo que tensionan el intercambio. El nivel más bajo de identificación interpersonal

obliga al hablante a “seleccionar de entre sus recursos lingüísticos el arreglo verbal que mejor especifica un referente determinado”. Su orientación se basa precisamente en “la expectativa de diferencias psicológicas” (Bernstein 1964/1984, p.368).

Históricamente, los procesos que elevaron ciertos dialectos regionales, o de las clases dominantes, a la categoría de “lenguas nacionales” están íntimamente vinculados con su estandarización y codificación escrita. La escritura, y sobre todo la invención de la imprenta, favoreció el surgimiento de clases especiales de dialectos, diferenciados de los demás en su estructura y riqueza léxica. El salto cualitativo entre la oralidad y la escritura se puede apreciar al comparar el léxico disponible en una lengua ágrafa que oscilaría entre 5.000 y 10.000 entradas, con los grandes “grafolectos” modernos (Ong 1987, p.108). Se calcula, por ejemplo, que diccionarios como el *Webster's Third International* o de la *Academia de la Lengua Española* se editan registrando una muestra tomada de entre un millón y millón y medio de términos.

En su esencia es la oralidad la modalidad que mejor sirve a las necesidades de la comunicación humana. Es “recíprocamente subjetiva” en el sentido inmediato. Hasta en culturas caligráficas existe la tendencia a conceptualizar la conversación ante todo desde la perspectiva de su función informativa, a diferencia de la culturas orales “donde el habla está más orientada a la ejecución y es más una manera de hacer algo a alguien” (Ong 1987, p.171).

La escritura traza una distinción (separa y aísla) entre el conocedor y el conocimiento. Distinguir entre *lo dicho* y *lo que quería decir*, el enunciado y la intención depende de “modos literarios de pensamiento” (Olson 1987).

La voz fingida - los géneros orales

Un breve examen de algunos estudios que han cuestionado el “modelo determinista” (consecuencias cognoscitivas directas de la escritura) y la división tajante entre cultura oral y letrada, nos ayudará a afinar el es-

quema teórico para la interpretación de lo que observamos en la comunidad bilingüe de San Isidro.

Un punto de vista distinto conceptúa el alfabetismo como un conjunto de prácticas discursivas, o el dominio de un discurso secundario codificado por la escritura. La distinción binaria entre oralidad y escritura es difícil de marcar con precisión dada la multiplicidad de *categorías mixtas* que se resisten tercamente a encasillarse por las características paradigmáticas de un modo o el otro (Gee 1989, p. 39-56). Feldman (1991) analiza el género artístico oral en busca de la distinción entre texto e interpretación. Advierte que no podemos dar por hecho que la producción oral muestra las mismas características en la sociedad occidental industrializada que en las culturas donde la escritura no domina todos los ámbitos discursivos formales. En otras palabras, el lenguaje oral no se limita exclusivamente al género de la conversación cotidiana, sobre todo en contextos donde ciertas funciones sociales, como la resolución del conflicto, no cuentan con procedimientos escritos (cfr. Sierra, 1988 supra., capítulo 1). En culturas donde no existe el equivalente del escrito legal, géneros orales, aunque corresponden a una dinámica más consensual, sirven a la misma función. Mientras se resuelve el conflicto de manera más interactiva, tampoco se caracterizan por los estilos típicamente conversacionales e informales.

Del grupo Wana, del interior montañoso de Sulawesi, Indonesia, se han registrado varios géneros orales. Uno de los discursos formales, el *ki-yori* se destaca por la atención que se presta a las formas y estructuras del lenguaje:

Además de los aspectos formales de la métrica y la asonancia se caracteriza por un lenguaje distintamente metafórico. “Palabras envueltas”, de sentido ambiguo o múltiple, ofrecen al poeta oral un recurso para disfrazar el significado y expresarse indirectamente de una manera elegante (Atkinson 1984, p.38)

Y contrariamente a la idea de que la composición/presentación de la poesía oral siempre es un proceso único y necesariamente caracterizado

por la variación, investigaciones antropológicas han analizado ejemplos de la memorización exacta ligada: 1) al concepto de una versión correcta, y 2) a la separación entre creación y presentación. La poesía de algunas culturas del Pacífico Sur implica el ensayo y la memorización exacta por un grupo de cantores antes de su presentación al público. Asimismo, el discurso ceremonial religioso se remite a una “versión original” cuya “textualidad” es preciso respetar. El mismo fenómeno de versiones verbalmente fijas se observa entre los somalíes del noreste de Africa respecto a los requerimientos aliterativos de su poesía oral. A veces el compositor y el juglar no son la misma persona (Finnegan 1988, p. 158). La reflexión metalingüística y el distanciamiento interpretativo se evidencian en la tradición oral de los limba que hace referencia, explícitamente, al concepto del habla. El poeta es un especialista, y domina un lenguaje musical y estilizado. Fijando una forma, como en el discurso ceremonial, o en cantos para pronunciarse o cantar en coro, propicia el desarrollo de destrezas que en ciertas circunstancias pueden dar lugar a la transcripción de *textos fijos*, la base de una versión dictada y registrada por escrito (Finnegan 1988, p.173).

Así, la transcripción de la tradición oral ha sido señalada como uno de los recursos en la alfabetización para comunidades donde la narración de leyendas y la transmisión oral de costumbres ha perdurado. Serviría no sólo como material didáctico, sino como un rescate de las tradiciones y la historia oral cuando los medios tradicionales ya no desempeñan la función reproductora. En principio no debe haber contradicción entre la conservación de prácticas discursivas vinculadas con la oralidad y la incorporación de la escritura a las redes intra e intercomunitarias de la comunicación (Coronado 1988). La evidencia presentada en esta sección en cuanto al *continuo* entre la oralidad y la escritura, su interacción complementaria, sugiere que una no está destinada irremediabilmente a desplazar a la otra. Taylor (1988) examina el dilema de que la transcripción fija algo momentáneo (la codificación de una narrativa irrepetible), modificando las marcas típicas de la oralidad. Pero como veremos, las distinciones asociadas con formas orales y escritas con frecuencia tienen menos que ver con el modo de producción que con otros aspectos del uso del lenguaje³.

No todos los géneros orales formales son de tipo artístico o religioso. Un ejemplo que ofrece Feldman proviene de una región apartada en el norte de Luzón en las Filipinas del grupo Ilongot, comunidad tradicional que se dedica al cultivo del arroz. Los ilongot hacen una distinción explícita entre varios géneros orales: *beita* -para la conversación ligera, para intercambiar novedades y chismes, lo denominan “habla derecho”; *nawnaw* -para encantos, rítmico y pausado y se pronuncia en un lenguaje metafórico; *purung* -oratoria formal caracterizada por un “habla torcida”, la *qambagan*-. Reservada para la resolución de conflictos, trata los temas relacionados con estados mentales e intenciones ocultas. El acento yámbico, la elaboración fonológica, la repetición, vocabulario especializado, la metáfora y los “rodeos” marcan el estilo. Así, los géneros se distinguen por su función expresiva, cuando son las palabras que se pronuncian, y no sólo su significado global, que están al centro de la atención. El intercambio formal retoma las palabras del interlocutor para someterlas a interpretaciones, a veces advirtiendo que existe una discrepancia entre *lo dicho* y lo que el hablante *piensa* (Rosaldo 1984). Así que las características del *purung* lo definen como género con derecho propio. Su énfasis en la forma, un “texto” fijo que sirve para la interpretación subsecuente, lo acerca a géneros típicamente escritos (Feldman 1991, p.61). Un género fija una forma para determinados fines expresivos o comunicativos, permitiendo la reflexión sobre significado y forma. Mientras las características materiales de la escritura la convierten en el medio ideal para crear y preservar textos fijos, técnicas especiales orales cuentan con la misma capacidad, aunque emplean distintos medios y sufren de importantes limitaciones. Sin embargo, como señala la autora, dado el impulso universal de utilizar el lenguaje para fines que trascienden de la necesidad adaptiva, por lo menos cuando se trata de géneros artísticos, todas las culturas buscan maneras de crear sistemas de expresión “por detrás, debajo y más allá de la mera apariencia de las cosas” (Feldman 1991, p.52).

Del zapoteco, De la Cruz (1992a) cataloga los siguientes estilos: 1) *libana* -discurso didáctico que corresponde al *huehuetlatolli* [palabra de los ancianos] de los nahuas, 2) *diidxagola* `proverbios y refranes, 3) *riiunda*’ -poesía que acompaña la danza, 4) *diidxaguca* -para la narrativa.

Por otro lado, en la evaluación empírica de las consecuencias generales del alfabetismo persiste el dilema metodológico de la aplicabilidad de instrumentos y la comparabilidad de constructos teóricos, lo que Finnegan denomina “egocentrismo experimental”. En su reseña del trabajo de Greenberg con los wolof de Senegal y de Luria en Uzbekistán y Kirghizia sobre la dependencia del contexto en la solución de problemas verbales, cuestiona si sus resultados reflejan en realidad habilidades de la abstracción y el manejo de conceptos relacionadas con competencias cognoscitivas generales, o simplemente diferentes prácticas culturales de socialización relacionadas con vocabularios y destrezas específicas. Que es preciso evitar la extensión universal de las concepciones acerca de la organización mental elaboradas en la sociedad industrializada, e interpretar respuestas inesperadas como evidencia de una deficiencia (Finnegan 1988, p.150). Las entrevistas estructuradas y pruebas estandarizadas han sido criticadas por los problemas de aplicabilidad en contextos interculturales dentro de sus mismos países de origen. Su validez resulta más tenue aún cuando se trasladan sus procedimientos y marcos interpretativos a una cultura de tradición oral. Al respecto, investigadores han advertido que la escritura no se presenta como el único factor que favorece el desarrollo del pensamiento descontextualizado. También depende, por ejemplo, del crecimiento demográfico de la comunidad, una vez aislada, más allá de la aldea autosuficiente. Se multiplican los contactos con personas con las cuales sus miembros no comparten un trasfondo común de información. La tendencia de tomar en cuenta las necesidades comunicativas del oyente y expresarse más explícitamente se evidencia antes de la introducción de la escritura. En efecto, el alfabetismo amplifica significativamente dicha tendencia al poner al alcance de la mano la herramienta idónea para codificar mensajes autónomos y menos dependientes de la situación física e inmediata.

Parece que el discurso y pensamiento descontextualizado marcan diferencias cualitativas, pero a través de un continuo, y no directamente causadas por la escritura. La racionalidad, la lógica, la teorización y la clasificación son universales del pensamiento humano. Niveles de abstracción en el manejo de conceptos varían pero sólo a través de la dimensión de grados de descontextualización. La abstracción en el sentido de genera-

lidad (distinción entre animal-ave-pavo) y conceptos que se refieren a cualidades intangibles se expresan con gran precisión en las lenguas de culturas de oralidad primaria (Denny 1991, p.76). Por ejemplo, la afirmación en un discurso religioso de una ceremonia nuer que “un pepino es un buey” no refleja una especie de pensamiento mágico o prelógico como la interpretaron los primeros antropólogos, sino la explicación de un concepto implícitamente contextualizado. La equivalencia entre pepino y buey se entiende en relación a Dios, quien acepta la legumbre en lugar del animal, como un sacrificio. El error de interpretación se debía precisamente a la presuposición, implícita también, que tales afirmaciones están libres del contexto, una expectativa que se deriva de “hábitos de pensamiento occidentales” (Denny 1991, p.75).

Mientras estudios en comunidades agrícolas o de caza ubicadas más hacia la dimensión oral del continuo han descubierto importantes interacciones entre formas asociadas típicamente con los modos orales y escritos, estudios con poblaciones altamente letradas muestran continuidades del mismo tipo. Tannen ha resumido su propio trabajo así como el de otros investigadores en el campo del análisis del discurso. Postula como eje de análisis “el enfoque relativo sobre la “identificación interpersonal” que caracteriza estrategias discursivas tanto en la oralidad como en la escritura. Para empezar es importante señalar que existen cuatro dimensiones básicas en el examen de un discurso cuando tomamos en cuenta el factor del nivel de planificación: el habla planificada y no planificada, y la escritura planificada y no planificada (Tannen 1982). Así que la prosa (tipo exposición) es típicamente escrito y la conversación típicamente oral. Mientras en la conversación cotidiana, la posibilidad de pedir la aclaración y sobre todo si los interlocutores comparten los mismos esquemas de anticipación, se puede (y se debe) prescindir de referentes explícitos, sería un error calificar unívocamente la escritura como descontextualizada. Todo discurso depende para su comprensión de niveles adecuados de conocimiento previo.

Cuando emisor y receptor colaboran en la creación de un discurso, cuando, por ejemplo, una parte importante de la información falta en la presentación inicial, el proceso de comprensión se apoya en el conocimiento subjetivo; una construcción conjunta basada en la identificación

interpersonal. La redacción se convierte en una destreza interactiva en el sentido de que el escritor imagina una audiencia hipotética por un proceso de “recontextualización”, y analógicamente la lectura procede con base en la anticipación de hipótesis formuladas acerca de la estructura y el contenido del texto, todas estas destrezas interactivas basadas en el acercamiento intersubjetivo (Tannen 1985, p.140).

Si el grado de contextualización (aquí, la construcción compartida del discurso) depende del género y del contexto, parece que, en efecto, existe una distinción necesaria respecto al mantenimiento de la cohesión del discurso. En los géneros orales las relaciones conectivas se establecen por las claves paralingüísticas recursos sólo mínimamente disponibles en la escritura, obligando al escritor a lexicalizarlas. En la presentación oral de narrativas se pueden detectar “estrategias orales” y estrategias que menos enfatizan la identificación interpersonal. Las primeras tienden a revelar la postura del narrador hacia el discurso por medio de la “evaluación interna” (la información transmitida a través de la prosodia y claves paralingüísticas) obligando al oyente a hacer parte del trabajo en tejer la trama, y consecuentemente sentirse más como participante. “Estrategias letradas” tienden a lexicalizar la cohesión y utilizar “la evaluación externa”. Mientras la primera distingue al buen cuentista, al parecer, las respectivas diferencias estilísticas se relacionan con el aprendizaje de la redacción (la prosa y la exposición ante todo), y la habilidad de armar discursos que minimizan la ambigüedad (Tannen 1985).

Sin embargo, el peso de la evidencia confirma la compatibilidad de estilos, y las hipótesis que señalan importantes continuidades e interacciones entre categorías híbridas. Platón exhortó a los griegos a “suspender la reacción emotiva” al criticar la influencia de los poetas. Su método dio prioridad al examen objetivo por partes y al argumento. La poesía homérica no se prestaba para el análisis, sino se pronunciaba en situaciones que exigían la máxima participación del público, logrando así la identificación interpersonal a partir de un conjunto de expectativas compartidas. Su ambivalencia hacia la escritura reflejó el hecho de que, por un lado, mostraba los mismos defectos que los géneros artísticos orales, formas fijas y autónomas. Así como no se puede sacar del contexto la presentación dramáti-

ca del bardo para someterla al diálogo crítico, el texto “indica por signos una y la misma cosa siempre”. Por otro lado, reconoció que los logros de su civilización avanzaban junto al perfeccionamiento de la nueva herramienta de la expresión y la comunicación. La representación gráfica del lenguaje extendió y amplificó los avances de la cultura prealfabética e hizo posible un salto cualitativo en todos los campos de la producción intelectual.

El aporte de Vygotski

Considerado uno de los pioneros de la psicología soviética, Lev S. Vygotski realizó una serie de investigaciones con miras a la aplicación educativa que las hace particularmente relevantes para nuestro enfoque dual. Comenzó su carrera como psicólogo después de la revolución de 1917 con una formación en literatura y filosofía. En realidad, sólo pudo dedicarse a la psicología experimental por poco más de 10 años antes de su muerte prematura en 1934. Dos años después, sus publicaciones se encuentran suprimidas junto con un gran número de revistas profesionales soviéticas. No es hasta los años 50 con el descongelamiento parcial en la vida intelectual que sus estudios están nuevamente disponibles a la comunidad científica en general y sobre todo de su propio país.

Pero la importancia de sus investigaciones va mucho más allá del interés histórico. De los estudios que realizó sobre el lenguaje infantil surgió un modelo conceptual que hoy sirve como uno de los más importantes puntos de referencia en el campo. Y para nosotros, sus hipótesis formaron una especie de puente que nos ayudó a conceptualizar la relación entre los procesos de alfabetización y el bilingüismo infantil. Examinaremos dos aspectos de su modelo “sociocultural” que se relaciona directamente con la práctica educativa: 1) las transiciones hacia el dominio de la lectoescritura, 2) el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo.

En un intento de aplicar el método histórico-materialista al estudio de la evolución cognoscitiva, extendió el concepto del papel decisivo del trabajo humano y el uso de las herramientas en las transformaciones sociales a los procesos mentales. Según el esquema general, la “naturaleza hu-

mana” es, en lo fundamental, un producto de la evolución histórica vinculada ante todo a cambios en la vida material, los avances tecnológicos y la organización social de la producción. Como afirmó Engels, el trabajo, hasta cierto punto, ha creado al propio hombre. Al transformar su entorno, extendiendo y amplificando la función de la mano a través de los implementos, efectúa transformaciones internas, hasta en sus propias facultades mentales y la forma de pensar:

La facultad de realizar actos conscientes y premeditados se desarrolla en los animales en correspondencia con el desarrollo del sistema nervioso, y adquiere en los mamíferos un nivel bastante elevado.... Pero ni un solo acto planificado de ningún animal ha podido imprimir en la naturaleza el sello de su voluntad.... El hombre en cambio modifica la naturaleza y la obliga así a servirle, la domina (Engels 1876/1980, p.75).

La especialización de la mano implica la aparición de la herramienta, y ésta implica la actividad específicamente humana, la acción recíproca transformadora del hombre sobre la naturaleza, la producción (p.51):

Vygotski aplica el concepto de la “mediación” de la vida material por medio de los instrumentos al desarrollo cognoscitivo donde sistemas de símbolos, siendo el lenguaje el más elaborado, intervienen decisivamente en la actividad mental. El uso y perfeccionamiento del lenguaje (el desarrollo de los diferentes niveles de operaciones simbólicas) conlleva importantes consecuencias psicológicas. A esta actividad simbólica se le concede funciones organizadoras, creando mayores posibilidades para la resolución de problemas y la planificación. A diferencia de las demás especies, “esclavos de su propio campo visual”, el niño adquiere una independencia respecto a su entorno concreto; “deja de actuar en el espacio inmediato y evidente”. Es precisamente la función semiótica del lenguaje que posibilita la manipulación mental de su entorno, y el análisis de la información que capta del mundo a su alrededor. Hace posible la abstracción. Así el niño se torna *sujeto y objeto* de su propia conducta (Vygotski 1935/1988 p.39-56).

Pensando en las aplicaciones prácticas de su trabajo teórico, participó en la discusión sobre la enseñanza de la lectoescritura con sus propias propuestas. Sus críticas de la práctica alfabetizadora de su época tienen

hoy la misma vigencia. Anticipando la discusión actual sobre las distinciones entre lenguaje oral y escrito, enfocó su análisis sobre el continuo dependencia/independencia del contexto situacional. Por un lado, propuso una oposición funcional y estructural muy marcada, pero al mismo tiempo relativizó la misma dicotomía (Schneuwly 1988). Asigna un papel central al desarrollo del lenguaje interiorizado, distinguiendo entre las exigencias de procesamiento entre diálogo y monólogo. Así que señala el medio escrito como el más elaborado, reposando sobre el significado formal. Al dirigirse a una persona ausente se requiere un repertorio léxico más extenso para expresar la misma idea. La explicación debe ser en “forma total”. En cambio, el diálogo permite un “lenguaje abreviado”. La presencia física del interlocutor, los recursos de la entonación, gesto, expresión facial y un acervo compartido de conocimiento previo hacen enteramente prescindible la referencia explícita. Citando a Dostoyevski, relata una conversación “enteramente compuesta de una palabra impublicable”:

Un domingo por la noche tuve que cruzar un grupo de mujiks borrachos. Fue una cosa de quince pasos; pero mientras daba aquellos quince pasos, adquirí la convicción de que sólo con aquella palabra podían darse todas las impresiones humanas; sí, con aquella sencilla palabra, por otra parte, admirablemente breve.

He aquí un mozo que la pronuncia con energía de macho. La palabra se hace negativa, demoledora; hace polvo el argumento de un vecino que la recoge y la arroja a la cabeza del primer orador, convencido entonces de la insinceridad en su negación. Un tercero se indigna...(en Vygotski 1934/1990, p.185).

En la escritura, es el recurso indispensable y universal del borrador que refleja un procesamiento autónomo sin la “base situacional” del diálogo. Es la planificación que caracteriza la redacción (Vygotski 1934/1990, p.184-197).

Sin embargo, es preciso notar que eligió el diálogo, el uso conversacional de la oralidad, como género paradigmático del medio para contrastarlo, a su vez, con la variante prosaica del discurso escrito. La distinción es importante puesto que en otra ocasión analizó las continuidades entre

los antecedentes de la escritura y la evolución de conceptos de representación simbólica en el niño que lo preparan para adquirir la lectoescritura.

Postula tres momentos que forman parte de un “proceso de desarrollo unificado”: 1) el juego de fingir, 2) el dibujar, y 3) el escribir.

El juego

La aparición de deseos no realizables o inmediatamente gratificados, en vez de pasar al olvido se retienen. Esta tensión marca el inicio de una actividad mental peculiar al ser humano, el mundo ilusorio e imaginario. Tal vez se trata simplemente de una capacidad innata del cerebro de poder crear y explorar mundos hipotéticos. De todas maneras constituye el surgimiento de un nuevo proceso psicológico que representa nada menos que la base de toda actividad literaria.

Lejos de representar conductas arbitrarias, su desarrollo se da dentro de un marco de esquemas en constante movimiento. Las reglas que estructuran la actividad imaginaria se generan de las mismas creaciones e hipótesis del sujeto. Parafraseando a Piaget, señala que “respetar las reglas es una fuente de placer. La regla vence porque es el impulso más fuerte. Una regla de este tipo es una regla interna,...de auto-limitación y auto-determinación” (Vygotski 1935/1988, p.152).

Fundamentalmente, en el proceso de fingir, el mundo físico inmediato y el contexto situacional que limitan el deseo y la acción empiezan a perder su “fuerza determinante”. El juego y la actividad imaginaria impulsan al niño a pensar y actuar independientemente de lo que ve y oye. Surgen “ideas más allá de las cosas”. Un palo y un aro se convierten según los caprichos reconstructivos de la mente en locomotora, motocicleta Harley y diligencia voladora. Cambia la estructura de sus percepciones, y reestructurando sucesivamente su mundo, la percepción de líneas, formas, colores etc. se convierten en la percepción de significados, cada vez más generalizados y abstractos. Resumiendo, precisa que: “la creación de una situación imaginaria no es un hecho fortuito en la vida del pequeño, sino, más bien,

la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales (Vygotski 1935/1988, p.142-154).

El dibujo

La representación simbólica en el juego conduce directamente a la escritura a través del descubrimiento de la representación gráfica. Avanza el desarrollo del simbolismo en el dibujo. Así como en el juego imaginario, donde la similitud perceptiva de los objetos desempeña un papel secundario, el niño procura más bien designar y denominar. Sus representaciones (el primer lenguaje gráfico) son más “simbólicas que naturalistas”, correspondientes a los rasgos esenciales de su referente (Vygotski 1930/1987, p.96). El paso hacia la escritura se marca por la tendencia a utilizar signos gráficos cada vez más abstractos, una especie de transición de la pictografía hacia la ideografía. El lenguaje “se inmiscuye en los dibujos al explorar e inventar nuevas formas siempre acercándose al sistema convencional. Aquí, tal vez, podemos plantear una interacción tridimensional entre construcciones simbólicas cada vez más abstractas, el lenguaje oral “inmiscuyendo” con las grafías, y las hipótesis que construye del contacto con la ortografía convencional en su entorno, sobre todo con la escritura altamente contextualizada de letreros, rótulos, envolturas y etiquetas. Dentro de esta dinámica, las grafías y dibujos desempeñan una función mnemotécnica. Al pedir a los niños su interpretación en una situación experimental la ofrecieron “como si las estuvieran leyendo;... los trazos se convierten en signos indicadores primitivos para los propósitos de la memoria” (Vygotski 1935/1988, p.173).

La escritura alfabética

En esta coyuntura se efectúa la transición decisiva entre el dibujo de las cosas y el “dibujo de las palabras” - el pasaje de la simbolización de primer orden, a la simbolización del lenguaje, un segundo orden de abstracción; una transición que se aplica, según los mismos principios, a la comprensión de lectura. Se trata de una inversión del simbolismo de segundo orden (donde la comprensión se realiza a través del lenguaje hablado); una especie de regreso al simbolismo de primer orden. El habla empieza a per-

der su función como vínculo intermedio, y el acceso al significado se vuelve cada vez más directo; la lectura, más fluida y eficiente (Vygotski 1935/1988, p.168-174). Véanse las investigaciones de Ferreiro (1988, 1986), que desde una perspectiva piagetiana presenta, no obstante las divergencias entre los respectivos enfoques teóricos, un modelo compatible desde el punto de vista pedagógico.

Las implicaciones pedagógicas que se desprenden del modelo de “desarrollo semiótico”, después de más de 60 años de investigación educativa, todavía representan un desafío para la práctica alfabetizadora en el salón de clases. En lugar de conceptualizar el aprendizaje y perfeccionamiento de la redacción como el ejercicio de una “complicada habilidad motora” y el dominio de destrezas mecánicas que simplemente traducen el habla a la escritura, se propone el desarrollo de sistemas simbólicos vinculados al uso funcional del lenguaje, una “actividad cultural compleja”. Antes de perfeccionar un método y un conjunto de microdestrezas de ortografía, puntuación, etc., el alumno debe dominar los principios del sistema alfabético, un proceso que no se puede imponer de afuera. Conceptualizado así, resultaría completamente natural introducir actividades de lectoescritura en la edad preescolar. Sin embargo, ejercicios de copia y trazo de formas, mientras puedan perfeccionar la caligrafía, tienen poco que ver con la asimilación funcional de los principios de la expresión escrita. Las producciones de los niños, sea cual sea el nivel de conceptualización en que se encuentren, corresponderán a necesidades expresivas al experimentar con una nueva y más compleja forma del lenguaje. Y precisamente, los contextos ideales se encuentran en las situaciones de juego. Para que no quepa ninguna duda al respecto, afirma “que el mejor método es aquel según el cual los niños no aprenden a leer y a escribir...[Que] las letras se convierten en elementos corrientes de la vida,...al igual que lo es el lenguaje” (Vygotski 1935/1988, p.177). “La enseñanza directa de competencias que dependen de la apropiación de conceptos es “imposible y estéril” (1935/1990, p.120).

Así expresó en otros términos el principio de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) -la distancia entre el nivel de desarrollo donde el niño es capaz de resolver independientemente un problema y el nivel de desarro-

llo potencial, determinado por las soluciones a su alcance en colaboración con un adulto o un aprendiz que se encuentra en una etapa más avanzada. El concepto permite al educador identificar el estadio del curso interno del desarrollo por el cual transita, y delimitar, para el mejor aprovechamiento, el contenido de la enseñanza. Es la interacción entre la actividad asimiladora y los mecanismos de acomodación la que propulsa el motor de la adquisición de nuevas estructuras (Mallet 1991). Para adquirir y aplicar un nuevo sistema simbólico, el alumno debe disponer de estructuras anteriores esquemas que reorganizan el nuevo objeto de aprendizaje (Vygotski 1934/1988, p.130-140). Véanse, además, las aplicaciones más recientes de Bruner (1984, 1984a) del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo. Regresaremos al concepto de la ZDP al examinar la relación entre la alfabetización, el bilingüismo y la adquisición de una segunda lengua.

Por cierto el trabajo de Vygotski está vinculado con las hipótesis que ven en el alfabetismo el vector de cambios cualitativos en la actividad cognoscitiva y el desarrollo intelectual. Según el modelo, la escritura revela relaciones de significado que no se manifiestan en la oralidad; una oposición terminante respecto a los aspectos intencionales y conscientes. El “álgebra del lenguaje” transforma las culturas orales tradicionales al generar nuevos modos de reflexión más abstractos y lógicos; representan ni más ni menos que los prerrequisitos del pensamiento científico (Chiss y David 1991). El mismo Vygotski (1934/1990, p.137) destacó la “tremenda diferencia entre el lenguaje oral y el escrito” donde su “desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción”, y exige una nueva acción analítica por parte del niño. Mientras los procesos psicológicos básicos son universales, su nivel de funcionamiento, los procesos psicológicos superiores, dependen del desarrollo de sistemas simbólicos. El lenguaje como herramienta del pensamiento hace posible las manipulaciones mentales propia y exclusivamente humanas. Y según Vygotski, la adquisición de la lectoescritura resulta relativamente difícil y, a diferencia de la competencia oral, lejos de ser universal, porque al neoelector se le presenta con nuevas exigencias cognoscitivas de orden cualitativamente superiores. Representa una *discontinuidad* en el desarrollo del lenguaje y en los “procesos cognoscitivos superiores”.

Los estudios de su colaborador, A.R. Luria en el Asia Central sobre la relación entre la alfabetización y el desarrollo cognoscitivo parecieron corroborar la función mediadora de la escritura en el pensamiento lógico. Los sujetos analfabetos, provenientes de comunidades aisladas y tradicionales, respondieron a las tareas experimentales de manera concreta, ape­gándose a atributos perceptuales y funcionales. El grupo escolarizado, después de sólo una introducción inicial a la escritura, respondió de manera menos dependiente del contexto, y más en función de relaciones lógicas y conceptuales.

Además, la búsqueda de una división estrictamente binaria entre oralidad y alfabetismo fue alentada por la idea original de que la “naturaleza humana” es, en lo fundamental, algo maleable - el producto de continuos cambios en las condiciones históricas y sociales. En su variante más mecánica se acercó, curiosamente, al axioma del empirismo radical de que “no hay nada en el intelecto que antes no lo haya habido en el conocimiento sensorial”.

Al contrario, era preciso tomar en cuenta los límites de la maleabilidad de las estructuras mentales; hasta qué punto son capaces las invenciones culturales y cambios en la tecnología de modificarlas, y en qué punto se resisten los cambios exteriores. La gran contribución de Vygotski y Luria consistió en intentar forzar el modelo sociocultural hasta sus propios límites. ⁴ Fue precisamente el estudio vai de Scribner y Cole el que contribuyó a trazar las fronteras de la zona donde interactúan los factores “externos” e “internos”; la membrana porosa entre los efectos de la vida material y el entorno social por un lado, y la herencia genética de la especie humana por otro. Los que esperaban encontrar diferencias fundamentales en los procesos de abstracción y pensamiento lógico entre analfabetos y letrados seguramente se sintieron decepcionados. La escritura en sí no era capaz de lograr cambios básicos en las operaciones mentales. En cambio, un materialismo consecuente tendría que reconocer la existencia de por lo menos algunas estructuras y facultades mentales innatas, productos de una larga evolución biológica, que son universales a través de todas las culturas (Chomsky 1989). Las estructuras de la mente/cerebro que permiten la asimilación de competencias sólo accesibles al hombre y presentes universal-

mente en toda agrupación humana, tienen que ser, hasta cierto punto, independientes de los efectos, relativamente pasajeros, de circunstancias sociales y culturales.

En conclusión, es posible que Vygotski llevó demasiado lejos su modelo del signo/herramienta transformador y la relación entre la escritura *per se* y el pensamiento abstracto al sugerir un gran salto cualitativo entre lenguaje oral y escrito. Sin embargo, una lectura prudente de sus trabajos más importantes muestra claramente que se distanció de la “hipótesis general” de la causalidad directa.

Así como notamos en el resumen de sus investigaciones sobre la evolución de los sistemas simbólicos en la edad preescolar, el dominio de la lectoescritura descansa sobre el desarrollo de toda una serie de antecedentes conceptuales. Y los más importantes e inmediatos tienen que ver con antecedentes en los usos orales del lenguaje. Lo que denominó *lenguaje interior*, una interiorización del diálogo, marca un paso hacia la representación gráfica del pensamiento. El “monólogo” es la utilización del lenguaje a un nivel superior, distinta de la conversación arraigada en el contexto interpersonal cara a cara. Luria, mientras insistió en que la escritura es “el único medio de transmisión de la información compleja”, al mismo tiempo reconoció las distinciones entre el habla “dialogal” y el “lenguaje monológico hablado”. Precisamente, difiere del modelo que conceptualiza el lenguaje exclusivamente como un instrumento comunicativo o un mero “medio transmisivo de información...[El] lenguaje hablado y el escrito tienen además otra importante función: la de servir de *medio para consumir el pensamiento* y desempeñar el magno papel de *precisar la actividad intelectual genuina del sujeto*” (Luria 1975, p.93).

Es de notar que por lo menos en una ocasión, al interpretar los resultados de su propia investigación sobre el desarrollo de concepciones científicas y relaciones lógicas con los campesinos del Asia Central sugirió que el alfabetismo y la escolaridad no representaron los únicos factores posibles que contribuyeron al mejor desempeño en el silogismo:

... basta con una instrucción escolar relativamente breve o la inserción en la actividad laboral colectiva, para examinar y planificar conjuntamente el proceso laboral, para que la cosa cambie radicalmente y el hombre empieza a efectuar con facilidad las operaciones de la conclusión lógica y deductiva (Luria 1975, p.138)

Su advertencia representa nada menos que una temprana anticipación de la hipótesis de Denny (cfr. supra); que el uso del lenguaje, en general y no sólo en su forma escrita, en contextos sociales más amplios promueve el desarrollo del lenguaje como un instrumento del pensamiento abstracto -el surgimiento del “código amplio” de Bernstein.

A pesar de las limitaciones del marco teórico que circunscribió su trabajo, las investigaciones de Vygotski y Luria en los años 30 representan el esfuerzo más sistemático de elaborar una teoría general de la transición de la oralidad a la escritura. Y hasta la fecha, sus estudios e hipótesis representan un punto de referencia para la discusión en las ciencias de la educación y la lingüística aplicada. Ningún avance teórico o programa de investigación se libra de las limitaciones que imponen las fronteras de nuestros conceptos en cada etapa del desarrollo de una disciplina. Se encuentran circunscritos así como, de una manera análoga, el alcance de nuestras facultades mentales y su inagotable poder creativo se define, paradójicamente, por los límites del conocimiento humano. Un modelo teórico incompleto, incluso deficiente en algunos aspectos importantes, nos sirve como esquema organizador, para estructurar la investigación empírica con su gama desordenada de datos y evidencia inevitablemente confusa y contradictoria.

Objetivizar el discurso - el lenguaje como artefacto

El renovado interés en las conceptualizaciones del lenguaje de parte del niño y su relación con los procesos de la adquisición de la lectoescritura ha llamado la atención de numerosas investigaciones en los últimos años. Vygotski enfatizó las transformaciones radicales (por lo menos potencialmente) asociadas con la apropiación de la escritura. El lenguaje se desdobra y se convierte en su propio objeto. Ahora, el texto se retoma co-

mo objeto de una operación; por ejemplo, cuando el lector, al manipular mentalmente las unidades lingüísticas del discurso, traza las relaciones de correferencia a un nivel superior. Una postura “consciente y deliberada” frente al lenguaje escrito facilita la operación *intratextual* (Schneuwly 1988), más allá del obvio recurso visual de poder regresar sobre el texto leído. Así, el desarrollo de una conciencia metalingüística en el niño se ha convertido en un importante tema de discusión en la investigación sobre los procesos de alfabetización. Al reconocer que la lectura es más que una complicada destreza visual y que la adquisición de la lectoescritura se apoya en el desarrollo de conceptualizaciones y competencias psicolingüísticas, se amplió el examen del papel de la conciencia metalingüística en la lectoescritura. Por un lado, se ha afirmado que sólo la escritura permite el distanciamiento crítico en relación con el discurso, y por otro, investigadores han analizado cómo los niños preescolares manifiestan las “especificidades” de la escritura en su lenguaje oral. Se ha señalado que, por lo menos en la redacción, el proceso de generar y revisar textos en interacción con sus pares facilita la internalización del punto de vista del lector/audiencia. Para el joven escritor/neolector el trabajo colectivo apoya el proceso de distanciamiento; poder mudarse de una perspectiva de autor, a la de “audiencia de su propio texto” (Wells Rowe 1989, Marty 1991).

Volviendo a la cuestión de los antecedentes orales y cognoscitivos de la lectoescritura, la investigación ha enfocado precisamente competencias y destrezas asociadas con una postura analítica hacia el lenguaje. ¿Es el desarrollo de una conciencia metalingüística en el niño una condición necesaria para tener acceso a la lectoescritura, o es una consecuencia de la alfabetización en sus primeras etapas? Lejos de ser una discusión puramente teórica, conlleva amplias implicaciones prácticas respecto a los métodos y materiales didácticos.

La capacidad de analizar el lenguaje (aparte e independiente del significado), examinar y manipular los elementos mínimos (v.gr. la segmentación fonológica), tratar el discurso como artefacto y contar con situaciones institucionalizadas donde textos son el objeto de la interpretación han sido identificados como factores determinantes, vinculados con el dominio de la lectoescritura (Simons y Murphy 1988, Heath 1986a). Sin embar-

go, el problema metodológico más persistente que ha acosado todas las investigaciones tanto de tipo experimental como etnográfico ha sido la separación de los efectos del temprano contacto con la escritura en la edad preescolar. ¿Es el surgimiento de la conciencia metalingüística un prerrequisito para, o una consecuencia de, la alfabetización inicial? En otros términos, ¿es el fenómeno que se ha registrado función de una relación de causalidad o simple correlación? Mientras las investigaciones consistentemente señalan una correlación positiva entre por ejemplo la habilidad de segmentar palabras e identificar fonemas, y la adquisición de la lectoescritura, estudios sobre la alfabetización precoz (Baughban 1990) e investigaciones de campo sobre los procesos de alfabetización “vernácula” y no institucionalizada (Bennett y Berry 1991, Scribner y Cole 1981, Shearwood 1987) han puesto en duda una relación forzosamente causal. Hoy en día, con la proliferación de programas de preescolar y su énfasis, en la gran mayoría de los casos, sobre las relaciones entre letras y fonemas, es difícil de controlar el factor de la enseñanza directa de las destrezas metalingüísticas. No obstante, la pregunta queda pendiente: ¿Son necesarias para la apropiación de la escritura, ayudan al niño a leer pero no de manera indispensable, o son aspectos completamente marginales al proceso de la alfabetización?

Ciertamente la utilización del lenguaje oral para fines comunicativos no depende de ningún conocimiento formal y consciente de las unidades lingüísticas o de la estructura gramatical. Pero al entrar en contacto con la escritura, y sobre todo cuando el niño empieza a emplear la nueva modalidad para la elaboración de sus propios textos, sus intenciones y referentes “se materializan” de una manera cualitativamente diferente; le confiere una “realidad distinta” (Gombert 1988). Donde la escritura forma parte, de manera omnipresente, del entorno, el preescolar llega a conocerla mucho antes de producirla o intentar una decodificación deliberada. Si ve a las personas en su alrededor utilizarla para recados, notas, listas y cartas adquiere nociones de su función comunicativa; si escucha cuentos, sus funciones creativas e imaginativas. No obstante, se ha señalado la etapa donde empieza a experimentar activamente con la escritura (descifrándola), y a expresarse, utilizando grafías, cuando surgen concepciones específicamente relacionadas con las unidades discretas del lenguaje.

Gombert (1986), en un resumen de la investigación sobre el desarrollo de la actividad metalingüística la ubica en una etapa que generalmente coincide con el ingreso a la escuela. En cuanto al nivel de la palabra, la evidencia sugiere que no es hasta los siete años que se manifiesta una capacidad de analizar y sintetizar de manera reflexiva sus componentes fonológicos. En juzgar la aceptabilidad de frases, hasta la edad de siete u ocho años, el niño tiende a rechazar sólo aquellas a las cuales no puede asignar algún significado, o sea predominan criterios semánticos sobre sintácticos. Sólo más tarde empiezan a juzgar frases como “me pelota la tira” como “incorrectas”. Respecto al desarrollo “metasemántico”, no es hasta la edad de nueve o diez años que los alumnos comienzan a superar plenamente el realismo nominal y reconocen el aspecto convencional de los significantes (entre cinco y seis años: mientras distinguen el nombre del objeto, lo consideran como una cualidad inherente del objeto, de siete-ocho años: el nombre fue inventado por el que fabricó el objeto, el primer hombre o Dios). A nivel discursivo, es necesario esperar hasta la edad de siete u ocho para que sea capaz de asignar la responsabilidad de la ambigüedad de un mensaje no suficientemente explícito, la distinción entre “lo dicho” y la intención (Olson 1987). En fin, parece que la manipulación consciente y reflexiva del lenguaje como objeto es una adquisición tardía en la niñez. Por un lado coincide con las actividades de la lectoescritura en el contexto escolar y por otro, como han indicado varios investigadores, el dominio de la *reversibilidad* descrito por Piaget. Hacia la edad de siete años pasa de la simple posibilidad de representar la acción y los objetos a la *coordinación de atributos*. Durante la fase de las operaciones concretas, el niño se libra de la situación inmediata, utilizando símbolos adaptados a situaciones pasadas, presentes y futuras. Representa, fundamentalmente, la antesala del pensamiento hipotético maduro que se manifiesta plenamente en la fase de las operaciones formales (von Gleich 1989, Gombert 1986).

En una importante reformulación de hipótesis previas sobre las consecuencias del alfabetismo, Olson (1991) advierte, en primer lugar, que la cuestión de los conocimientos metalingüísticos y su relación con la lectoescritura se extiende mucho más allá de las correspondencias entre sonido y grafema.

En términos generales, la relación entre la lectoescritura y la conciencia metalingüística se debe a la atención que el lector/escritor tiene que prestar a las *formas* del discurso, en particular en el proceso de la redacción. En realidad, la objetivización del lenguaje y la adquisición de conocimientos acerca de sus elementos, mecanismos y funciones son una consecuencia inevitable de la alfabetización. En el proceso de planificar y crear un texto, el escritor constantemente se fija en las estructuras sintácticas y semánticas; mas, a atender a dichos aspectos de su producción es indispensable para transmitir mensajes no ambiguos y coherentes. Así que la escritura es en principio metalingüística (tal vez aquí pusiéramos mayor énfasis en la diferencia entre el procesamiento receptivo de la lectura, y los procesos de producción propios de la redacción). El niño puede adquirir este conocimiento y postura hacia el lenguaje a través de la alfabetización, o aprendiendo un metalenguaje oral acerca de sus aspectos formales.

Partidarios de la versión general de la hipótesis del alfabetismo han planteado que es la escritura que hace el lenguaje el objeto de comentario, interpretación y reflexión. Olson, mientras todavía acepta la proposición en su sentido amplio, advierte que no es la única manera de distanciarse del discurso y examinarlo independientemente de su significado. Sin embargo, en la tradición occidental, fue la representación gráfica del lenguaje que dió lugar a “formas especiales del discurso”. Que a partir del uso y el perfeccionamiento de estas formas especiales del discurso surgió “un conjunto especializado de competencias intelectuales (Olson 1991, p.267). En el próximo capítulo volveremos a examinar el papel de la conciencia metalingüística en la adquisición de la lectoescritura y su relación con el discurso académico en general. Encontraremos que la cuestión del desarrollo de esta postura reflexiva hacia el lenguaje ha atraído la atención de investigadores del bilingüismo infantil. Pero por ahora, es preciso no perder de vista las importantes distinciones entre procesos receptivos y productivos; las exigencias cognoscitivas y lingüísticas respectivas del descifrado y la comprensión por un lado, y la codificación y la expresión, por otro. Una distinción similar encontraremos en los estudios de los procesos de adquisición de segundas lenguas.

Antecedentes orales de la alfabetización

Los estudios sobre el desarrollo de la conciencia metalingüística y el papel que desempeña en la alfabetización han enfocado el dominio de ciertas destrezas, frecuentemente de la misma clase que las que forman parte del currículo tradicional del primer grado. Otra línea de investigación, relacionada pero más amplia en cuanto a los antecedentes cognoscitivos y lingüísticos de la alfabetización, ha intentado identificar los precursores de la lectoescritura en las prácticas discursivas orales. Su contribución metodológica más importante consiste en proveer un marco conceptual que parte del *nivel discurso* en el examen de las interacciones entre la oralidad y el alfabetismo. Abordar el análisis de la alfabetización desde la perspectiva del discurso conexo, textos íntegros y usos auténticos del lenguaje, ha minimizado los problemas asociados con los enfoques experimentales sobre los fragmentos del lenguaje. Además, examinar el uso de la escritura a partir de unidades lingüísticas más allá del nivel de la palabra y la frase ha replanteado la validez como el prerrequisito primordial en el trabajo investigativo. Aunque un amplio consenso sobre las consecuencias cognoscitivas del alfabetismo nos siga eludiendo, en general, el “enfoque discursivo” reconoce el carácter no unitario de la distinción entre lenguaje oral y lenguaje escrito. Enfatiza la variación dentro de cada modalidad, reflejando, en esencia, fenómenos complementarios (Horowitz 1990). Optan por un modelo de *interdependencia* en conceptualizar su relación.

En los sistemas alfabéticos, los procesos de lectura y redacción y su adquisición, aunque están basados en el hecho de que la escritura representa unidades fonémicas del lenguaje, no depende “parasíticamente” del habla (Coulmas 1983). Como ya hemos constatado, en los actos de habla contextualizados e interactivos, típicamente el mensaje verbal puede prescindir de formulaciones precisas. Frecuentemente, el hablante comunica fácilmente su intención con lenguaje altamente ambiguo, apoyándose tanto en claves paralingüísticas, situacionales y de un trasfondo de expectativas compartidas. El significado se construye de manera intersubjetiva. Así que la “comprensión cotidiana” descansa menos sobre los recursos léxicos y sintácticos y de mayor grado en esquemas previos, disponibles inmediatamente. El texto típicamente requiere un procesamiento distinto. Para ex-

plorar “mundos hipotéticos” y conceptos imaginarios se necesitan mayores grados de elaboración y “convencionalización” en cuanto a los aspectos formales del lenguaje. Se separa del autor quien a su vez pierde el control sobre su interpretación, y las palabras mismas (textuales) cobran un significado inherente y más autónomo. Sin embargo, al mudarse así de modalidad y género, se crea un nuevo dilema de significado, un problema de ambigüedad de otro tipo. En el acto de transformar el lenguaje en un objeto visible y permanente, preservamos las palabras pero no el significado (la intención); un nuevo problema que el lector ahora tiene que resolver con sus propios recursos (Olson 1986). Como hemos notado, el discurso oral autónomo, formal y no conversacional presenta la misma distinción y exige un tratamiento especial de parte del oyente para reconstruir las relaciones de coherencia y significado global. Ciertamente, para ciertos propósitos, géneros, temas o contenidos, el modo visual facilita el proceso; para muchos es indispensable. No obstante, queda evidente que las características y capacidades en cuestión se traslapan. Asimismo, dentro del modo escrito podemos identificar diferentes niveles de descontextualización. La ubicua escritura ambiental de alta funcionalidad y visibilidad está fácilmente al alcance de gran parte de las personas (niños y adultos) que se consideran a sí mismas prealfabetas o analfabetas. Un contexto situacional familiar del parabrisas de una combi posibilita la identificación de palabras y la “lectura” incluso en condiciones sumamente desfavorables de distancia, luz, ortografía y claridad de la letra. En circunstancias normales los esquemas anticipatorios descartan con extrema celeridad y eficacia una multitud de alternativas entre SABRITAS PAPAS FRITAS, LECHE NIDO, o FAYUCA si el “lector” se encuentra esperando el colectivo en el Boulevard Cinco de Mayo.

Sin embargo, como nos advirtió Tannen, una de las características de la prosa literaria que logra la sensación de acercamiento es la necesidad de parte del lector de “hacer una parte del trabajo” en armar la trama, identificar las voces, trazar conexiones y asumir alternativamente papeles de narrador de tercera persona, observador por encima de la acción y lector. Así, la ambigüedad es un rasgo que comparten las dos modalidades aunque es lo que distingue géneros literarios y artísticos de la prosa de tipo exposición y el ensayo analítico - aunque no siempre, como ya sabemos.

Examinaremos los resultados de algunas investigaciones representativas recientes que han explorado las continuidades (y discontinuidades) en la construcción de concepciones de la escritura. Comparten la noción de que una de las variables críticas tanto en los estudios de tipo experimental como etnográfico es la variabilidad contextual del uso del lenguaje. Que su estudio como sistema autosuficiente, representando una competencia abstracta, resulta inadecuado respecto al fenómeno multifacético de la alfabetización donde toda una serie de factores propiamente no lingüísticos entran en juego.

En una investigación longitudinal que examinó los antecedentes lingüísticos de la alfabetización, se analizaron tres factores relacionados con diferentes prácticas discursivas y la lectura en el hogar que podrían incidir en su adquisición subsecuente en la primaria. Entre las actividades de *Dibujar e iluminar*, *Mirar libros* (y manipular otros materiales impresos), y *Escuchar cuentos*, sólo la última mostró una correlación positiva con el aprovechamiento académico en el área de la lectoescritura. Lo llamativo de los resultados consiste en que las actividades visuales, enfocadas sobre representaciones gráficas, incluso acompañadas de la interacción con un adulto (identificando y nombrando ilustraciones) evidenciaron una correlación débil o nula con el acceso posterior a la lectura frente a las actividades auditivas. Escuchar narraciones, recrear mentalmente la experiencia, sin ningún otro apoyo contextual que su propio conocimiento previo, contribuyó positivamente a la adquisición de competencias discursivas asociadas con la comprensión de la lectura. En lo fundamental, se trata de la manipulación de representaciones simbólicas alejadas de la situación inmediata de los eventos, y la capacidad de procesar un discurso por medio de la reconstrucción de las relaciones internas de coherencia y cohesión. Al parecer, el género de la ficción, y la extensión imaginaria que exige, representa uno de los precursores del desarrollo del “pensamiento exploratorio controlado” y de la abstracción (Wells 1985).

Utilizando el método del dictado al adulto, quien funge como un escriba, una serie de estudios recientes han examinado la producción narrativa de niños prealfabetas. Así, librando al preescolar de la carga de tratar de registrar por escrito su narración, fue posible cambiar el enfoque del

análisis de las unidades mínimas del lenguaje al nivel textual. A través de los 16 meses del estudio se registraron tendencias hacia el uso más descontextualizado del lenguaje, más característica de la organización textual (v. gr. un aumento en el uso de la referencia anafórica, expresando de esa manera, dentro del discurso, la interdependencia de las unidades). En general, la solicitud de una historieta que “tiene como fin la escritura” puso en marcha procesos tendientes hacia la transmisión “autónoma” del significado, y registros con características más “literarias”, al nivel oral (David 1991, Pontecorvo 1991, Pontecorvo y Zucchermaglio 1989, 1990).

Comparando cuentos orales con su versión escrita, se encontró que los alumnos quienes se apoyaban más en claves prosódicas en sus relatos orales, para distinguir entre personajes principales por ejemplo, experimentaron mayores dificultades al expresarse por escrito que los alumnos que lexicalizaron en mayor grado los vínculos de cohesión en su discurso oral. Para los últimos, cuyas narraciones orales se caracterizaban por un troceado de información y desplazamiento de perspectiva señalados más léxica y sintácticamente, en vez de por medio de la entonación, el ritmo y el énfasis, aprender a escribir representó una continuidad de un sistema que ya dominaban. Dado que marcar la cohesión temática prosódicamente no encuentra su equivalente adecuado en la modalidad escrita, los alumnos que dependían de este recurso enfrentaron la necesidad de apropiarse de un nuevo sistema (un “discurso secundario”) además de adquirir un dominio sobre los aspectos mecánicos de la estructura de superficie (Collins y Michaels 1988).

Sin embargo, como advierte el mismo Collins (1988), la adquisición del discurso académico en general y la lectoescritura en particular, no se dan en un vacío sociolingüístico. Las explicaciones del fracaso escolar de parte de las minorías étnicas y lingüísticas, basadas en una variante u otra de la “teoría de la diferencia” resultan inadecuadas precisamente por enfocarse exclusivamente discontinuidades abstractas entre el lenguaje de la comunidad/familia y la escuela. En cambio, es preciso examinar el papel de las divergencias discursivas en la práctica del salón de clases; cómo las diferencias se transforman en déficit al interactuar con las expectativas del maestro. A través de la observación de los patrones de interacción verbal,

se pudo observar que mientras algunos alumnos cuentan con obvias ventajas en el pasaje a la modalidad escrita por dominar los discursos más descontextualizados, diferencias discursivas y dialectales interactúan con ciertas prácticas educativas para *profundizar* las discontinuidades, o crearlas donde antes no existían. Con frecuencia, divergencias leves de superficie que, lingüísticamente, no se relacionan en lo absoluto con las aptitudes para la alfabetización, se convierten en obstáculos por el tratamiento diferencial por parte del maestro. Se analizaron los registros de la interacción maestro/alumno durante las actividades de lectura en voz alta, y se identificaron dos grupos distintos según la manera en que segmentaron el texto prosódicamente, examinando, en este caso, diferencias asociadas con distintos estilos narrativos orales (la vernácula inglesa afronorteamericana y el inglés estándar respectivamente). Además, los grupos se encontraron divididos por “habilidad” - baja y alta. El grupo alto (que coincidió con el inglés estándar) mostró una tendencia general de colocar el núcleo tonal al final de las cláusulas, un rasgo discursivo que extendieron a su lectura en voz alta. Para el observador informal se percata con mayor facilidad el comienzo y final de cada frase y la lectura *suena* más fluida y competente. Las características de la entonación de los vernáculohablantes (respecto al rasgo del núcleo tonal) dio la impresión de que leían trabajosamente y con dificultades de comprensión. A su vez, estrategias de corrección que insistieron sobre la pronunciación estándar, reforzaron la tendencia por parte del lector a fijarse más en los rasgos de superficie de la lectura. Consecuentemente, las intervenciones del maestro con el grupo vernáculohablante gravitaron progresivamente hacia la instrucción de destrezas lingüísticas de “bajo nivel”, las correspondencias grafema/fonema (Collins 1988, p. 311-321).

Recientemente, ha surgido una importante corriente entre investigadores y docentes de que los procesos que confluyen en la adquisición de la lectoescritura no dependen directa y mucho menos exclusivamente de la práctica y ejercicio de representaciones gráficas de letras y palabras. La lectura tiene menos que ver con habilidades visuales y destrezas de discriminación y asociación de lo que habíamos pensado. Tal vez en un sentido restringido, la lectura se reduce a la descodificación de letras y la identificación de palabras. Pocos alumnos, después del tercer año, experimentan

dificultades en la “lectura” de los mensajes altamente contextualizados, sobre todo en el medio urbano. Y con frecuencia los con mayores problemas en la comprensión de lectura, además de no haber evidenciado grandes dificultades en el aprendizaje de sus “primeras letras” en la etapa inicial “leen” con una pronunciación e incluso entonación normal. Su manejo de textos contextualizados de tipo *comics*, o para los cuales cuentan con un nivel de conocimiento previo completo, parecen desmentir los problemas de comprensión que se muestran evidentes con otro tipo de material. En un sentido, sí, no falló la alfabetización. El discurso académico oral les presentaría las mismas dificultades puesto que el factor crítico reside en el procesamiento del lenguaje autónomo y descontextualizado en general.

De la teoría a la práctica

La evidencia que hemos examinado sugiere que son las competencias discursivas, y cómo se organizan en la comprensión a nivel textual, independientes de la modalidad, que determinan en gran medida el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura. La relación se vuelve particularmente evidente cuando el alumno se encuentra ante la necesidad de utilizar la escritura como una herramienta de la adquisición de nuevos conocimientos, utilizar el lenguaje para organizar mentalmente ideas complejas y manipular conceptos más abstractos. Sin embargo, como han señalado varias etnografías del aula, la interacción verbal entre maestro y alumno típicamente, e incluso bajo condiciones materiales óptimas, es sumamente restringida y asimétrica. Mientras el niño de reciente ingreso a la primaria empieza a escuchar un nuevo discurso (p. ej: las peticiones de demostración del conocimiento) las oportunidades que tendrá para utilizar el lenguaje para la referencia más allá del momento preciso de la actividad serán limitadas. Incluso en comparación con la interacción verbal en el hogar que se da con sus hermanos y otros familiares, el lenguaje que usa el niño en el salón de clase se caracteriza por ser menos elaborado semánticamente y menos complejo sintácticamente. Por lo general, la escuela explota sólo una parte de su competencia discursiva; una de las paradojas de la institución que proyecta como objetivo enseñar y promover los usos del lenguaje más abstractos e independientes de la situación conversacional (Wells 1988).

En relación a la alfabetización, las prácticas tradicionales, con su énfasis en los elementos discretos del texto, difícilmente han podido encontrar un espacio para los usos más abiertos y creativos del lenguaje. Como consecuencia, se han mostrado incapaces de aprovechar los discursos vernáculos, menospreciados por su origen “no letrado” y popular. En contextos interétnicos y multilingües, las discontinuidades con frecuencia se erigen como verdaderas barreras insalvables. Por otro lado, la experimentación con la tradición oral (su registro y extensión al ámbito escrito), la literatura autóctona y la incorporación de conceptos y esquemas compatibles con las formas orales comunitarias han promovido la lectoescritura como un objeto de comentario, reflexión e interpretación. Parte del reconocimiento de que la retención del alfabetismo depende enteramente de sus funciones expresivas y comunicativas (Heath 1984, 1989, Thiemer 1980). Son las interacciones y traslajos entre la oralidad, la comunicación y el diálogo por un lado, y por el otro, la escritura, la expresión y la creación imaginativa que marcan los parámetros de la discusión.

Los modelos teóricos basados en los enfoques comunicativos y el procesamiento de la información contribuyeron a reorientar la investigación y la práctica docente hacia el significado y la comprensión. Al mismo tiempo, se trazaron los límites de este nuevo marco conceptual.

La interacción verbal empuja a los locutores hacia la convergencia y la acomodación. La negociación clarifica y las reparaciones reentretejen las redes de conocimiento y anticipación fuera de sincronización. Pero se cobra un precio, un constreñimiento de la libertad de interpretación y la reconstrucción del significado. Con la escritura, el lector se encuentra de repente con nuevas opciones. El autor anticipa las reacciones de su público hipotético, pero la interacción se escapa de su control. El lector “decide” si se someterá a una convergencia de los marcos de referencia, cambiar la dirección de la acomodación o “resistir” la modificación de sus expectativas (Widdowson 1984). En este sentido el proceso de la comprensión es tanto *receptivo* como *activo*. El lector percibe y procesa el texto a partir de su “teoría del mundo”. El ciclo sigue su curso de muestreo, confirmación o corrección, y la modificación de los esquemas previos por medio de un proceso que el mismo lector dirige, sin la “ayuda” de los turnos dialogantes.

En cuanto a la expresión escrita, sobre todo en lo referente a su enseñanza formal, es necesario tomar en cuenta su potencial más allá de las funciones comunicativas. Ciertamente, transmitir información figura entre las más útiles, pero no como la única. Hemos visto como, para determinados fines y ciertos contextos, la comunicación escrita, sin los recursos disponibles a la modalidad oral y la interacción conversacional, resulta netamente deficiente. Sin embargo, para las actividades autónomas vinculadas con la creación imaginaria, parece que la escritura sobresale como el medio más apto. Amplificando y extendiendo las posibilidades y recursos de la planificación, la reflexión, la revisión, etc., la expresión gráfica facilita la invención de mundos hipotéticos, reales y fantásticos. Si es la imaginación la que estructura la realidad, la expresión escrita se convierte en el vehículo por excelencia para plasmar y codificar las representaciones mentales del niño. Las clases de lectoescritura que cuentan con espacios para la exploración y la experimentación (actividades solitarias o en compañía de otros neolectores), y no exclusivamente para la redacción de mensajes, aprovechará la plena amplitud de sus competencias y motivos para aprender a leer y escribir (Smith 1985).

Capítulo 3

MARCOS CONCEPTUALES LENGUA UNO, LENGUA DOS

Como veremos, la discusión sobre el bilingüismo y sus consecuencias académicas ha pisado gran parte del mismo terreno teórico donde se debatía la interacción entre oralidad y escritura. Volveremos a examinar, desde otro ángulo, la relación entre lenguaje y pensamiento. ¿Cómo afectan los procesos cognoscitivos, y el desarrollo de la competencia lingüística en general, el manejo de dos lenguas?, y ¿cuáles son las implicaciones educativas de la coexistencia de los dos códigos, sobre todo respecto a la adquisición de la lectoescritura?

Lenguaje y pensamiento

Vygotski postuló la conjugación de los factores culturales como el motor del desarrollo. La mediación de sistemas simbólicos reestructura la realidad externa, y participa en la formación del pensamiento. El paso al lenguaje internalizado posibilita la manipulación mental de la experiencia. El individuo ya no está encadenado a las relaciones recíprocas de estímulo/respuesta y el procesamiento de las imágenes concretas, enraizadas en el campo perceptual inmediato. El lenguaje organiza las representaciones internas, transformando información nueva en imágenes generalizadas (Echeverría 1984) almacenadas jerárquicamente. Que la formación de conceptos y categorías, el desarrollo del pensamiento abstracto, depende de su función semiótica. La extensión del lenguaje al mundo escrito amplifica esta capacidad. Factores culturales (como la escritura), las variaciones en los recursos disponibles al sujeto en su lucha por ordenar y transformar mentalmente el mundo, amoldarán el pensamiento. Desde la pers-

pectiva del modelo sociocultural, el bilingüismo se sumaría a las influencias sobre la cognición. La tarea del investigador residiría no sólo en reconocer las capacidades generales que subyacen el lenguaje y el pensamiento, sino en la identificación de las especificidades de su interacción; para el educador, le interesarán las consecuencias prácticas del bilingüismo respecto a la alfabetización y el dominio del discurso académico.

Sin embargo, las hipótesis que postulan una estrecha interacción entre lenguaje y cognición cuentan con fuertes competidores. Hasta los años 50 la corriente dominante en la investigación lingüística y psicológica había, en efecto, excluido del ámbito científico el estudio de las características generales del lenguaje humano, o cualquier especulación sobre estructuras cognoscitivas. El rechazo del “mentalismo” encontró sus raíces filosóficas en las concepciones empiristas del conocimiento, exigiendo el estricto apego a los datos observables. De modo que el lenguaje se define como “conducta verbal”, con la experiencia (el historial acumulado de estímulos y respuestas), conformando la única fuente del conocimiento lingüístico. En cuanto a la cognición, la célebre afirmación de John Watson marcó la pauta de la investigación: “...lo que hasta ahora los psicólogos han llamado pensamiento no es otra cosa que hablar consigo mismo.” (citada en Hakuta 1986, p.78). Evidentemente, no había lugar para el examen del conocimiento abstracto que subyace la competencia lingüística.

A su crédito, Vygotski se distanció del enfoque empirista radical, criticándolo por su inclinación reduccionista y mecánica. Sus investigaciones marcaron, en la práctica, una ruptura con el “asociacionismo”. Pero la crítica a fondo de las concepciones conductistas del lenguaje y la reorientación en la investigación psicolingüística requeriría un cuestionamiento más general. La reseña de *Verbal behavior* de B.F. Skinner (Chomsky 1956) publicada por la revista *Language* abrió las puertas a una conceptualización de la relación entre conocimiento y lenguaje que habría de admitir el estudio de las facultades mentales correspondientes y sus relaciones internas. La nueva tendencia, de corte racionalista, dio ímpetu a la búsqueda de universales psicolingüísticos no sólo en el desarrollo de la lengua materna, sino en su relación con la alfabetización y la adquisición de segundas lenguas. Partiendo de la suposición de que los procesos de adquisición del lengua-

je dependen de mecanismos innatos y universales, producto de la herencia biológica del ser humano, reservaron para la competencia lingüística una facultad independiente. Todo niño normal desarrollará una habilidad que lo distingue como *hablante nativo* del idioma de su comunidad, independientemente de la amplia variación de condiciones sociales, culturales, oportunidades educativas, etc. Mecanismos autónomos, independientes del ámbito de los “mecanismos generales de aprendizaje”, estructuran el input* lingüístico - la única manera de que el niño pueda construir un sistema de reglas tan abstractas en tan corto tiempo, disponiendo de un corpus de lenguaje relativamente “pobre”. Así que la competencia del hablante nativo representa un conocimiento independiente de la inteligencia; lenguaje y pensamiento dependen de facultades mentales autónomas. Consecuentemente, se prediría que no existen vínculos de causalidad entre lenguaje y cognición, o a lo sumo, las consecuencias del alfabetismo y el bilingüismo se manifestarían de manera marginal (Williams y Snipper 1990).

La discusión teórica acerca de las diferentes nociones de la relación entre lenguaje y pensamiento se reflejará en la controversia alrededor de la “teorías del déficit”. Por un lado, investigadores que postularon un factor unitario y global de la proficiencia* lingüística sugirieron que en el uso significativo del lenguaje, una especie de “gramática de expectativa” general organiza el procesamiento de nueva información, y que dicho factor resulta difícil de distinguir de los mecanismos generales que subyacen la actividad cognoscitiva.

Sin embargo, una de las consecuencias al identificar la competencia lingüística con procesos cognoscitivos generales es confundir la falta de control sobre las estructuras de superficie de la variante estándar con supuestos déficit intelectuales. Es decir, que un modelo unidimensional de la competencia lingüística, que no la deslinde de los procesos cognoscitivos generales, entra en franca contradicción con el amplio consenso sobre la universalidad del conocimiento gramatical con el cual cuenta todo hablante. En otras palabras, ninguna variante dialectal representa un lenguaje deficiente que impida el desarrollo del pensamiento lógico y abstracto. Sin embargo, como ya hemos notado, no todos los usos del lenguaje reflejan el tipo de proficiencia asociado con la situación comunicativa “natu-

ral” (conversacional). El análisis de los resultados de la investigación sobre la educación bilingüe, proveniente de situaciones contrastantes a nivel internacional, ha señalado que resulta insuficiente restringir la evaluación y el estudio del lenguaje del alumno a los aspectos de fluidez comunicativa y del dominio sobre las estructuras de superficie (Cummins y Swain 1986). Es precisamente la necesidad de identificar esa dimensión que se aparte del contexto interpersonal y “dialogante”, estrechamente relacionada con el aprovechamiento académico, que examinaremos en la siguiente sección.

Mientras el modelo de las facultades autónomas tenga una fuerte atracción conceptual, las complejidades multidimensionales de los procesos de la comprensión y la producción del lenguaje manifiestan importantes interacciones, sin las cuales los enunciados más sencillos y banales resultarían incomprensibles. El control que ejerce el niño sobre las estructuras sintácticas de su lengua materna le proporciona un poderoso dispositivo de predicción; un recurso de primera línea cuando se encuentra frente a la tarea de leer y comprender textos. El control sobre las reglas gramaticales, un conocimiento implícito y automático, es dependiente de la estructura y no de factores puramente probabilísticos relacionados con determinadas secuencias (Miller 1985, p.130). El dominio de este sistema de reglas funciona como un esquema anticipante extraordinariamente eficaz y eficiente. Es capaz (por ejemplo en la lectura) de compensar por fallas y lagunas en otros ámbitos del conocimiento previo. Hace posible el fenómeno, hartamente conocido por el maestro del salón de clases, cuando el alumno responde “correctamente” a preguntas de comprensión apoyándose en la segmentación gramatical sin haber entendido el texto; hasta emplear términos textuales, fuera de su propio almacén léxico, en la respuesta. Hasta la inagotable imaginación infantil resulta insuficiente para formar una representación mental de enunciados como “el libro cazó el viento”, sin el recurso del conocimiento, automáticamente disponible, de la estructura de su lengua; una competencia gramatical inconsciente que rara vez le falla.

Sin embargo, la comprensión del lenguaje está siempre vinculada irremediablemente con el significado. Lo que a primera vista parece una afirmación obvia y trivial, representa un principio muchas veces ignorado

en la alfabetización inicial. La interpretación de enunciados resulta igualmente imposible sin recurrir al fondo general de conocimientos previos, los que Smith denomina la “teoría del mundo en la cabeza”. Como advierte el profesor de literatura: “Los caballos sólo vuelan con alas hípicas.” Las operaciones de la *autónoma facultad lingüística* interactúan estrechamente con facultades mentales asociadas con la cognición; conceptualizaciones del mundo, operaciones lógico-matemáticas, construcciones hipotéticas, etc.

Resultados contradictorios

Ya en la primera mitad del siglo XX educadores y psicólogos dirigieron su atención al estudio del bilingüismo. Examinaron el aprovechamiento académico de minorías lingüísticas e inmigrantes recién llegados, además de tratar de correlacionar el bilingüismo con medidas estandarizadas de inteligencia. Independientemente del enfoque metodológico, por lo general, los estudios llegaron a la conclusión de que el monolingüismo es la condición óptima para el desarrollo intelectual y el aprendizaje. Surgió el concepto de una desventaja o déficit lingüístico que a su vez da lugar a una especie de confusión cognoscitiva. Las dos lenguas se competían, por decirlo así, por un espacio finito, causando interferencias y desfases en el desarrollo del niño (véase González, 1984, quien reporta resultados de un estudio más reciente sobre las consecuencias de la interferencia interlingüe).

Partiendo de la hipótesis de una coincidencia entre facultades lingüísticas y competencias intelectuales generales, se argumentó que, para el niño de edad preescolar, las exigencias cognoscitivas de adquirir y procesar una segunda lengua sobrecargan su nivel de madurez. Por lo que la introducción de la L2 debe postergarse hasta alcanzar una etapa más avanzada de desarrollo mental, o reservar la experiencia del bilingüismo infantil para los infantes más dotados; cf. Hakuta (1986) para un resumen histórico del debate. Para la familia inmigrante, la recomendación de utilizar exclusivamente la lengua escolar en el hogar y evitar la “alternancia de códigos” parecía lógica. A lo sumo, la lengua “étnica” debería estar reservada para ciertos ámbitos bien definidos y circunscritos, dejando libre el camino al desarrollo de la segunda lengua.

En una serie de investigaciones más recientes y desde una perspectiva distinta, Skutnabb-Kangas (1987) sugirió que la temprana introducción de la L2, antes de la consolidación de la primera lengua, podría atrofiar el desarrollo lingüístico en general. Los sujetos del estudio, finlandeses inmigrantes residentes en Suecia, que habían llegado antes de los siete años de edad, lograron calificaciones por debajo de la norma tanto en sueco como en finlandés - una adquisición “deficiente” (en destrezas típicamente evaluadas en las pruebas académicas estandarizadas) en L1 y L2.

Mientras en los Estados Unidos, el consenso entre investigadores y autoridades escolares advertía contra las consecuencias negativas de manejar más de una lengua en la niñez temprana, la combinación de una conjuntura sociolingüística particular y los comienzos del despertar del nacionalismo quebequés, dieron ímpetu a lo que tal vez sea la corriente más fructífera y productiva en el estudio del bilingüismo hasta la fecha. Al principio de los años 60 el psicólogo social W. Lambert publicó los resultados de lo que llegaría a ser un clásico en el estudio de las percepciones sociales del bilingüismo. La internalización de estereotipos negativos afectó el juicio de los mismos francoparlantes quienes, implícitamente, subvaloraron el uso de su propio idioma frente a los hablantes ingleses en una situación experimental de “double déguisement”. Véase Muñoz (1983) para un informe sobre su aplicación al contexto bilingüe español/hñähñú en México.

Lambert extendió sus investigaciones en un intento de evaluar la evidencia sobre las consecuencias negativas del bilingüismo. Problemas metodológicos en dos áreas habían marcado previos trabajos: 1) la determinación del grado de bilingüismo, y 2) la comparabilidad de los grupos experimentales. En general, no se evaluó el nivel de competencia en cada lengua de los sujetos bilingües para asegurar que no se confundieran bilingües incipientes, bilingües balanceados y bilingües en vías de perder su primera lengua. Además, con frecuencia, los grupos monolingües y bilingües, respectivamente, provenían de diferentes capas socioeconómicas, confundándose aún más las supuestas relaciones de causalidad (Genesee 1987).

Por otro lado, las investigaciones que intentaron controlar las variables intervinientes encontraron que el bilingüismo se correlacionó positivamente con índices de desarrollo cognoscitivo y lingüístico: 1) el contacto intensivo con una segunda lengua facilitó la comprensión de ciertas estructuras gramaticales en la L1, 2) el manejo de dos lenguas promueve una “orientación analítica hacia el lenguaje” en general, 3) niños bilingües muestran ventajas en la interpretación de enunciados ambiguos y son más atentos a las necesidades comunicativas de su interlocutor. Sin embargo, pocos estudios han podido librarse de las limitaciones de metodologías asociadas con el enfoque comparativo/experimental (falta de control sobre antecedentes no lingüísticos, definición de criterios, medidas inadecuadas, etapa de desarrollo cognoscitivo, etc.) (Cummins y Swain 1986).

Por otro lado, consecuencias positivas y ventajas del bilingüismo están asociadas con programas educativos que característicamente sirven a poblaciones de la clase media. Así que, la persistente correlación entre bajo rendimiento académico, bilingüismo donde la L1 es una lengua desvalorizada y clase social sugieren que factores lingüísticos tienen poco que ver con el fracaso escolar.

En un intento de reconciliar los resultados dispares, sin abandonar, al mismo tiempo, las hipótesis que atribuyen al lenguaje un papel en el desempeño académico, se han propuesto dos modelos del uso del lenguaje asociados con el bilingüismo: 1) la distinción aditivo/sustractivo y, 2) teóricamente distinguir entre dos dimensiones de la proficiencia lingüística.

1+1 frente a 1+(-1+1)

Gran parte de la evidencia positiva proveniente de los programas de inmersión donde la L1 del alumno es mayoritaria y de alto prestigio (en el caso del inglés en Quebec, minoritaria y prestigiosa). La enseñanza en la segunda lengua, incluso a la completa exclusión de la L1 en los primeros años, no sólo no representa ninguna amenaza a su mantenimiento, sino repercute favorablemente en su desarrollo, a pesar de haber dedicado mucho menos tiempo en actividades académicas en la lengua materna que en un programa monolingüe tradicional. El alumno de inmersión no sufre

ninguna desventaja frente a sus pares monolingües en las áreas de comprensión de lectura, expresión oral y redacción (incluso en relación con los aspectos mecánicos, ortografía, puntuación, etc.) en su primera lengua. Su bilingüismo es netamente aditivo. Hasta se ha sugerido que la dinámica aditiva del bilingüismo enriquecedor va más allá de la simple relación 1+1; que, en términos vygotskianos, “ver el lenguaje como un sistema entre otros”, y manipularlo a un nivel más general facilita la adquisición de los discursos secundarios y el desarrollo de una postura analítica en general.

La condición sustractiva, donde, en la mayoría de los casos, la lengua vernácula del inmigrante o grupo étnico minoritario ocupa un lugar subordinado en relación a la lengua nacional, fundamentalmente representa un estadio transitorio al monolingüismo en la L2 del niño, o el uso restringido de la primera (con las consecuencias inevitables en la competencia). El desplazamiento de la L1 puede estar acompañado de una fuerte desvalorización (vergüenza, negación, etc.), o simplemente seguir un curso gradual de pérdida, incluso a pesar de una valorización positiva e intentos conscientes de mantenerla. En un momento dado, dependiendo de las circunstancias y la etapa de la pérdida de la L1, los respectivos perfiles lingüísticos entre un “bilingüe aditivo” y un bilingüe que está pasando por el proceso sustractivo, resultaría difícil, si no imposible, diferenciar, sobre todo en contextos comunicativos de intercambio directo. No obstante, representan carriles en sentido contrario, con consecuencias inversas. Al respecto, una de las hipótesis que queremos examinar es si el proceso de desplazamiento sustractivo se impone antes de que el alumno haya alcanzado el desarrollo de ciertas funciones y competencias, que el resultado de las sumas y restas puede quedar corto en algunos aspectos del nivel exigido por las tareas escolares y el discurso académico. ¿Cuáles son las características y consecuencias de las discontinuidades, o “fracturas”, en la adquisición de ciertos usos del lenguaje?; véase Siguán y Mackey (1986), Hamers (1988).

Con frecuencia, no es hasta el tercer año de primaria que, para muchos alumnos, se manifiestan los efectos de lo que Fitouri (1984) denomina “bilingüismo conflictivo”. La falta de “arraigo en una tradición cultural” deja al alumno en una posición desfavorable en el momento de aprender

y manejar, para fines académicos, el idioma dominante. La iniciación a una segunda lengua está condicionada por el conflicto cultural, legado del colonialismo. En su estudio del bilingüismo árabe-francés, concluyó que los alumnos sólo están en condiciones de aprovechar las ventajas del bilingüismo si parten de una base etnolingüística segura, adecuada para asegurar la variante aditiva. Sin un nivel adecuado de integración en su propia cultura, un mínimo umbral, se pueden predecir efectos desagregadores al entrar en contacto con la presión aculturadora de la lengua y cultura de la metrópoli.

Interdependencia y transferencia

Tanto el dilema teórico de la relación entre lenguaje y pensamiento, como los problemas de índole más práctica que surgieron del crecimiento en gran escala a nivel internacional de los programas bilingües, impulsaron una línea de trabajo que intentó recoger los hilos de la investigación a los que todavía les faltaba coherencia. Los esfuerzos de J. Cummins por sistematizarla, a través de una serie de hipótesis de trabajo, nos proveen otra perspectiva desde donde enfocar nuestro examen de la alfabetización bilingüe. Su modelo psicosocial toma como marco básico la necesidad de distinguir entre dos dimensiones de la proficiencia lingüística; que los modelos comunicativos que conceptualizan el lenguaje estrictamente en términos del intercambio de intenciones e información son incapaces de dar cuenta de la evidencia aparentemente contradictoria. Se proponen dos dimensiones del uso del lenguaje; una distinción que conceptualmente recupera el trabajo teórico del análisis del discurso en la discusión sobre oralidad y escritura. Surge como un modelo para explicar la discrepancia entre el dominio de las destrezas comunicativas de cara a cara (fluidez de superficie) que evidencian alumnos minoritarios en su adquisición de la L2, y la persistente dificultad que experimentan en dominar los usos académicos del lenguaje. Pero las implicaciones de la distinción entre usos del lenguaje “dependientes de la situación” y el dominio de discursos menos arraigados en el contexto interpersonal son, al mismo tiempo, más generales y más básicas. En lo fundamental, lo que se aplica a los procesos de la alfabetización, las transiciones e interacciones entre oralidad y escritura, resulta válido para el lenguaje en general y para la adquisición de segundas len-

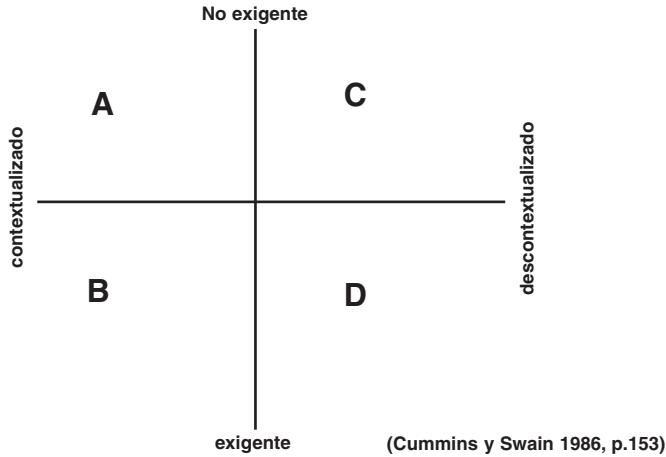
guas en particular. Se trata de las funciones “no comunicativas” del lenguaje en contextos de uso que trascienden el plano interpersonal. Si para Smith es la “creación de mundos hipotéticos” por medio de la expresión gráfica, o el uso del lenguaje como un instrumento de la abstracción y “herramienta de la organización del conocimiento” (Hamers 1988), es la escuela, con sus nuevas exigencias y modalidades discursivas que cambia del todo, para la gran mayoría de los niños, las reglas del juego. Véase DGEI (1990) - una eficiencia terminal nacional de 22 por ciento entre primero y sexto años para las escuelas indígenas.

En el desarrollo del bilingüismo en las edades escolar y preescolar, se evidencia una amplia gama de interacciones entre L1 y L2, variaciones en el ritmo de adquisición de uno u otro aspecto del lenguaje en general, traslapo de etapas, tensiones entre diferentes usos y contextos, etc. Así que un modelo del bilingüismo infantil debe partir del estudio de dichas formas dentro de un esquema evolutivo. Entre las varias manifestaciones psicosociales y lingüísticas se ha propuesto una distinción entre esos aspectos de la fluidez superficial asociados con situaciones comunicativas interpersonales, y el procesamiento del discurso que cuenta con menos apoyo en el contexto conversacional o extralingüístico. La segunda dimensión, típicamente vinculada con el texto expositivo, y la comprensión de discursos conexos en general, en cierto sentido, representa un contexto “artificial”, alejado de las situaciones “naturales” del habla. Ciertamente, en su forma más “autónoma”, el discurso académico se apoya cada vez más exclusivamente en el contexto puramente lingüístico, hasta exigir cierto grado de suspensión del conocimiento del “mundo real” (Cummins 1984). Para conceptualizar los varios usos del lenguaje y sus destrezas correspondientes, que para el alumno bilingüe representan nuevas demandas en el aula, se postuló el doble continuo donde se cruzan grados de apoyo contextual con niveles de “exigencia cognoscitiva” (ver gráfica #01).

Así que por el eje horizontal encontramos usos del lenguaje que se diferencian según el grado de contacto e identificación interpersonal y arraigo situacional. De un lado, donde los antecedentes y el conocimiento previo compartidos hacen superflua la necesidad de elaborar mensajes lingüísticamente explícitos, el contexto situacional transmite gran parte de la

GRÁFICA # 1

Doble continuo de la proficiencia lingüística de Cummins



información. Al otro extremo, donde se reduce el apoyo situacional y contextual, los procesos de la transmisión y la comprensión tienen que buscar los puntos de referencia cada vez más dentro del mismo discurso, y menos en apoyos y claves fuera del discurso (oral o escrito). El eje vertical marca el grado de “complejidad cognoscitiva” de la actividad, la cantidad de información que el lector u oyente debe procesar de manera simultánea o sucesivamente.

En el *cuadrante A*, se encontrarían, por ejemplo, situaciones comunicativas tales como una conversación entre dos amigos íntimos en el patio de recreo, en la lengua que dominan los dos, sobre un tema de alto nivel de familiaridad. La misma conversación informal, con la introducción de un tema menos conocido y con un cambio a la segunda lengua todavía en una etapa de adquisición temprana, tensionaría los recursos lingüísticos de los hablantes. Aquí la falta de automaticidad dentro de un contexto conversacional caracterizaría el *cuadrante B*. Para el alumno bilingüe, avances en el dominio sobre las estructuras en la L2 desplazarían la actividad hacia arriba, por el eje vertical, de nuevo hacia el *cuadrante A*. El modelo de Cummins conceptualiza la misma relación para los *cuadrantes C y D*,

pero correspondiendo más bien a situaciones no dialogantes/interactivas (exponer un tema complejo, escuchar una explicación elaborada en la L2). En general, con el dominio progresivo de la segunda lengua, las actividades lingüísticas (de producción, de comprensión, orales, escritas, etc.) se desplazan de abajo, cuadrantes B y D, hacia arriba.

Lo anterior nos lleva precisamente a una de las hipótesis fundamentales del modelo de interdependencia (Cummins 1989, 1988), la de una Proficiencia Común Subyacente (PCS). Que dada la motivación suficiente y un contacto adecuado con la L2, transferencias positivas de un sistema al otro facilitan la adquisición de la lengua meta. En particular, destrezas lingüísticas asociadas con usos descontextualizados del lenguaje y con tareas cognoscitivamente exigentes, evidenciarán mayores niveles de interdependencia. Su transferencia de la L1 a la L2 (o viceversa) se facilita por encontrar puntos de apoyo en las capacidades y los recursos cognoscitivos independientes de las destrezas puramente lingüísticas asociadas con los diferentes sistemas del lenguaje (la gramática, la fonología, etc.). Estrategias de comprensión, competencias discursivas y la conciencia metalingüística forman parte de un fondo de proficiencia común que está disponible al alumno bilingüe en cualquier código en que se encuentra en la necesidad de emplear.

De este modo se perfila una conceptualización del bilingüismo y su desarrollo en el niño que traza un curso entre las posiciones opuestas. Tal vez, algunos aspectos de la proficiencia lingüística están ligados a facultades que determinan y regulan la fluidez, la expresión e interacción espontánea, la competencia gramatical, la pronunciación, etc. Por otro lado, el alumno tiene que utilizar el lenguaje como un instrumento para la solución de problemas, la adquisición del nuevo conocimiento, de la comprensión de textos y el análisis. Si el dominio de la competencia gramatical (lo que distingue al hablante nativo del hablante de L2) es universal, el dominio de los usos del lenguaje relacionados con la producción y comprensión de textos y discursos conexos y más elaborados, ciertamente no lo es. Tratándose de distintos mecanismos de adquisición y aprendizaje, se puede reexaminar los debates sobre el déficit lingüístico, código restringido y el semilingüismo, desde una perspectiva más general.

Si la transferencia de proficiencias relacionadas con la lectoescritura se efectúa con tanta facilidad como la evidencia sugiere, las implicaciones prácticas para la educación indígena, donde la castellanización representa una prioridad de primer orden, pintan un cuadro más alentador. Seguramente pone en duda el principio, intuitivamente lógico, de que el máximo contacto y la práctica exclusiva con el español (L2) desde una temprana edad sean las precondiciones para su eficaz adquisición (López y Jung 1989).

Así como en la discusión sobre las consecuencias psicolingüísticas de la alfabetización, el bilingüismo aditivo se relaciona con el desarrollo de la conciencia metalingüística. El hecho de que el niño cuente con más de una etiqueta para el mismo concepto, que sea capaz de manipular dos sistemas y expresar el pensamiento y manifestar sus intenciones por medio de dos códigos, debe favorecer el mismo proceso de distanciamiento que ocurre en la adquisición de la lectoescritura. (Cummins 1991).

Estudios que han examinado el desarrollo del bilingüismo aditivo en los hijos de trabajadores inmigrantes han confirmado sus efectos enriquecedores. El uso de las dos lenguas tanto como vehículo de la enseñanza como objeto de estudio, sobre todo en la forma escrita, obliga al alumno bilingüe a reflexionar sobre los distintos rasgos de los dos códigos. Poder separarlos y minimizar progresivamente las interferencias de uno sobre el otro es el resultado de un aprendizaje consciente y deliberado de, y a través de, los dos idiomas. El alumno bilingüe ve sus formas *desde una perspectiva más general*, (Danesi 1988, 1991). Incluso se ha sugerido que el bilingüismo, bajo ciertas circunstancias, es capaz de compensar parcialmente los efectos negativos de la condición sustractiva (Appel 1989).

Sin embargo, problemas metodológicos, siempre abundan en los estudios comparativos, particularmente cuando se trata de aislar y operacionalizar variables difíciles de deslindar. Además, a las hipótesis que enfatizan factores lingüísticos, no les han faltado fuertes críticas. Se les ha cuestionado la distinción teórica entre discursos académicos asociados con la lectoescritura y la fluidez conversacional. Que las discrepancias observadas son artefactos de los métodos de evaluación que erróneamente conceptua-

lizan el lenguaje como algo divisible y analizable. De suerte que evaluaciones del “lenguaje escolar” miden aspectos del discurso que son culturalmente específicos, sobre todo cuando la situación comunicativa se vuelve “artificial” por los procedimientos del examen (Troike 1984, Martín-Jones 1987). Postulan, por ejemplo, factores de aculturación y variables sociales como determinantes por encima de los aspectos psicolingüísticos, aduciendo que un énfasis desmesurado sobre éstos representa una nueva versión de la “teoría del déficit”.

Respondiendo a las críticas, Cummins insiste que desde los primeros planteamientos de su hipótesis, las proficiencias cognoscitivas y lingüísticas han sido conceptualizadas como variables mediadoras, dentro de un esquema interactivo, en vez de factores causales independientes; el desarrollo de “...destrezas conceptuales/lingüísticas y el conocimiento [en general] ocurre en contextos socioculturales particulares en función de experiencias interpersonales e interactúan con el tratamiento educativo para producir resultados académicos..., la primacía de factores sociopolíticos no está en disputa, no obstante, la relevancia de factores cognoscitivos y lingüísticos como factores mediadores es evidente” (Cummins 1984, p.72).

En todo caso, tres hipótesis acerca de la relación entre el bilingüismo y el desempeño académico se debaten entre sí: 1) el bilingüismo, así como otras variables que se conjugan en el uso del lenguaje, directa o indirectamente, inciden en el desarrollo de capacidades cognoscitivas generales; 2) la hipótesis más defensible: que su efecto se limita a proficiencias directamente vinculadas con el lenguaje; 3) variables asociadas con el bilingüismo representan factores marginales, o completamente secundarios en explicar el éxito o el fracaso escolar.

Inmersión - la prueba de tornasol del enfoque comunicativo

Desde su modesto inicio como un programa experimental en una comunidad suburbana de Montreal en 1968, la idea de enseñar una segunda lengua a través del contenido académico (como vehículo de la enseñanza) de la primaria, recibió una amplia aceptación en todas las provincias de Canadá; ya a fines de la década de los 80 se había implantado en por lo

menos 27 distritos escolares de los Estados Unidos. Por sus características particulares, y su extensión hacia nuevos sectores sociales del sistema de educación pública, los programas de inmersión posiblemente se hayan convertido en el modelo pedagógico más estudiado en el área de la lingüística aplicada en los últimos 20 años (Calvé 1991).

Probablemente, el impulso principal que motivó la propuesta original fue el reconocimiento del fracaso de los métodos de enseñanza que restringieron las actividades en segunda lengua al estudio y ejercicio de sus estructuras. Convertir la L2 en un *medio de la instrucción* y lengua de relación entre maestro y alumno desde el primer día de clases se basa en un viraje radical hacia un enfoque comunicativo/naturalista total. El modelo de la “adquisición incidental” del francés (subsecuentemente, español, alemán, etc. en los Estados Unidos) como subproducto de la alfabetización, el aprendizaje de las matemáticas, etc. coincidió netamente con la hipótesis del Input, la teoría del Monitor, y la distinción adquisición/aprendizaje (Krashen 1987, 1988).

La adquisición del lenguaje ocurre cuando la atención del alumno está centrada en el contenido del mensaje, y la comprensión global del discurso, un input comprensible. Pero evidentemente, si el input en L2 siempre se restringe a estructuras gramaticales y vocabulario dentro del nivel inicial del principiante, los procesos de adquisición no avanzarían. El hablante no nativo adquiere nuevas estructuras de la segunda lengua al captar el significado de estructuras que ya domina (nivel “i”), más esas que quedan inmediatamente accesibles más allá de su nivel de comprensión. Input comprensible que contiene cantidades suficientes de “i+1” representa la materia prima del proceso de la adquisición de la L2. La comprensión de nuevos elementos y estructuras es posible dado que la información contextual, no lingüística, en interacción con los esquemas del conocimiento previo, apoya el proceso de la “negociación del significado” (análogo al modelo de aprendizaje propuesto por Vygotski de la Zona de Próximo Desarrollo). Se incorporan nuevas estructuras, ligando forma con significado; sucesivamente ampliando la base de “i”, y posibilitando el acceso a niveles de la L2 que antes quedaban más allá del alcance del hablante no nativo.

De esta manera, proporcionar dosis masivas del input comprensible en su variante “i+1” representa la piedra de toque del programa de inmersión. El enfoque se mantiene sobre el significado y la interacción verbal en el aula se inclina forzosamente hacia patrones comunicativos puesto que la L2 se convierte en el *medio* de transmisión del contenido académico. De parte del alumno, no hay esperanzas de que el “salvavidas” provenga de una traducción del mensaje. Así no le queda otra alternativa más que tratar de comprender el input en L2. El maestro, consciente de sus limitaciones, recurre a todo su repertorio de apoyos contextuales y modificaciones del habla para ampliar el margen de comprensión.

Ciertamente, el maestro llama la atención a las estructuras de la lengua meta, y practica con sus alumnos fragmentos y puntos discretos del lenguaje. Sin embargo, la función predominantemente vehicular de la L2 garantiza que se mantiene íntegro el discurso; el lenguaje conserva su autenticidad. Así que se presentan las estructuras nuevas de la L2 a través de unidades mayores del lenguaje, las categorías émicas (Titone y Danesi 1985), condición óptima para la adquisición.

Recientes estudios etnográficos, enfocando la interacción maestro/alumno, han identificado los procesos de construcción de los andamiajes del significado que faciliten los intercambios recíprocos característicos del modelo de inmersión (Tardiff 1991, Weber 1991). En un contexto donde auténticos mensajes se transmiten, niños de hasta cinco y seis años desarrollan estrategias interactivas para captar el contenido académico y participar en el diálogo del aula. Buscan índices del significado en la organización material y contextual de la situación. Se apoyan en su conocimiento cultural general, “el filtro de experiencias pasadas”. Weber y Tardiff registraron cómo los alumnos son capaces de interpretar las intenciones y expectativas de la maestra sin contar con un dominio del código lingüístico, y su notable tolerancia por la ambigüedad. El desafío para el docente en el salón de inmersión consiste precisamente en disminuir progresivamente la dependencia sobre las claves contextuales para dar lugar a una “negociación” basada cada vez más en representaciones lingüísticas.

Según el modelo, la enseñanza directa de estructuras con un enfoque sobre reglas y patrones desempeña una función limitada. Por ejemplo, la corrección de errores, llamar la atención sobre la forma del discurso, puede servir para ayudar al alumno a formular una representación mental de la generalización lingüística en cuestión. Sin embargo, su utilidad se restringe al papel de un *Monitor*, un recurso que, bajo ciertas condiciones, modificaría la producción del enunciado. Además, utilizar la corrección directa de manera recurrente conlleva efectos contraproducentes sobre la interacción verbal y la adquisición: 1) interrumpe el discurso y fragmenta el enunciado; 2) desvía la atención del alumno hacia la forma a costa de la comprensión debido a las mayores exigencias de procesamiento que pesan sobre el hablante no nativo; 3) consecuentemente, inhibe su disposición de “correr riesgos” y experimentar con nuevas formas, sobre todo en la expresión oral.

A su vez, el Monitor (conocimientos explícitos acerca de las estructuras de la lengua, que para el hablante nativo desempeñan un papel más reducido todavía) sufre de importantes limitaciones: 1) el hablante debe saber la generalización gramatical y tener acceso inmediato a la regla que le corresponde. En situaciones conversacionales, el factor del tiempo, la necesidad de disponer de un acceso rápido al almacén de conocimientos léxicos, gramaticales, etc., limita drásticamente la utilidad del conocimiento explícito de reglas; 2) deber existir la posibilidad de dividir la atención, procesar la información, simultáneamente, entre contenido y forma. Es necesario atender al significado de los enunciados y las intenciones de su interlocutor, y al mismo tiempo analizar las estructuras lingüísticas.

Detrás de la hipótesis del input y la teoría del Monitor está la distinción fundamental entre los mecanismos de adquisición y aprendizaje, el primero análogo al proceso de adquisición de la L1. Se trata del dominio de un saber implícito, no consciente. Da cuenta de la fluidez y automaticidad en el uso de la L2 que el hablante no nativo ha adquirido; estructuras de la lengua que pasaron a formar parte de su competencia por medio de su utilización en contextos comunicativos/naturales. El aprendizaje, según la acepción que le da Krashen, representa ese conocimiento reflexivo, metalingüístico y formal que permite al alumno explicar una generalización

lingüística. Son los mecanismos a los cuales recurre cuando la adquisición de las estructuras en cuestión resulta parcial. En otros términos, dependen de módulos independientes de la facultad del lenguaje. El aprendizaje de reglas y generalizaciones ofrece obvias ventajas para el principiante; sin embargo, su aplicabilidad, sobre todo bajo la “presión comunicativa” o la necesidad de procesar el discurso oral no modificado, pronto se topa con las limitaciones que sufre el Monitor. Véase Krashen (1985) para una discusión de las implicaciones pedagógicas de su modelo para los programas de inmersión.

Más allá del input comprensible

La evaluación de programas de inmersión muy temprano comprobó la eficacia de utilizar la L2 como vehículo de la instrucción. Los alumnos de inmersión no sólo demostraron ningún atraso en su aprovechamiento académico general, sino evidenciaron índices de proficiencia en la L2 en comprensión (oral y escrita) comparables a los del hablante nativo. A ningún costo al desarrollo de las destrezas en la primera lengua, lograron niveles funcionales en la L2 generalmente fuera del alcance de los programas tradicionales de francés como segunda lengua. Sin embargo, los resultados que mostraron persistentes desequilibrios a través de una amplia gama de destrezas productivas, sobre todo en la expresión oral, diversamente han consternado e intrigado a los investigadores. Mientras no se esperaba en ningún momento niveles de competencia nativa en todas las áreas, las asimetrías, al parecer algo desproporcionadas, por ejemplo entre la comprensión de lectura y la adquisición de las estructuras gramaticales han planteado un nuevo desafío pedagógico y teórico. Se ha presentado la posibilidad de una temprana “fossilización”, lejos de las normas de la competencia expresiva en la L2 la formación de un interlenguaje propio del salón de clases, producto de la simplificación a que están obligados los alumnos al tener que comunicarse más allá de su nivel de control sobre la lengua. El dominio* limitado de la sintaxis de la L2, un vocabulario restringido, y las fuertes interferencias provenientes de la L1 caracterizan una producción oral marcadamente deficiente (Pellerin y Hammerly 1986).

Estudios más recientes han identificado cómo los varios aspectos de la proficiencia lingüística se diferencian en el contexto del salón de clases. Comparando alumnos de inmersión con hablantes nativos del francés, se perfilaron importantes variaciones e interacciones entre las diferentes destrezas. Por la modalidad escrita diferencias significativas se manifestaron a través de las dimensiones de la gramática y el vocabulario. Sin embargo, tomando en cuenta los aspectos de “contenido y organización” y “coherencia”, los alumnos de inmersión se compararon favorablemente con sus contrapartes francófonos (Vignola y Wesche 1991). La evidencia corroboró, una vez más, los efectos de la transferencia positiva, y la interdependencia de destrezas lingüísticas vinculadas con habilidades cognoscitivas generales. Contradijo, además, la hipótesis de que un solo factor general subyace la proficiencia lingüística, véase Harley et al. (1990).

Así que en la adquisición de L2 se presentan importantes discrepancias entre las varias dimensiones del uso del lenguaje y, además, entre los procesos de comprensión y producción. En términos generales, las mismas tendencias se manifiestan en la adquisición de la L1, con la diferencia de que su amplitud y persistencia en L2 sugieren una divergencia cualitativamente distinta entre los dos procesos. Al respecto, la evidencia proveniente de los estudios de evaluación indica que el input comprensible, incluso en cantidades masivas, resulta insuficiente para la adquisición. El mismo Krashen (1987, p.66) advierte que “i+1” sólo representa una condición *necesaria*.

Gran parte de la información gramatical de un enunciado es redundante y de poca “visibilidad”. Frecuentemente, con el apoyo de la información situacional, tampoco es indispensable descifrar el significado exacto (Genesee 1987, Terrell 1990). Sin la oportunidad de usar la segunda lengua en la expresión, probando hipótesis y esforzándose por ensanchar los límites de su competencia, el alumno quedará al nivel de una especie de “bilingüismo pasivo”. En su producción utilizará una sintaxis reducida y simplificada de la L2. Hatch (1983) propone una hipótesis de input/interacción; que la negociación activa del significado, el intercambio recíproco, no sólo resulta en un discurso modificado de parte del hablante nativo (o más

avanzado), sino que obliga al principiante a aproximarse cada vez más a las estructuras meta de la L2.

Procesos de adquisición y aprendizaje en L1 y L2

El desafío del modelo conductista de la adquisición del lenguaje le dio un importante impulso a la investigación en las áreas de la psicología y la lingüística. En cuanto a sus implicaciones prácticas, el salón de clases se convirtió en unos de los principales focos de la controversia. En oposición a la noción de que la formación de hábitos y el ciclo estímulo/respuesta representan los mecanismos básicos del desarrollo de la proficiencia lingüística, las teorías cognoscitivas plantearon la necesidad de conceptualizar una interacción entre las nuevas estructuras del lenguaje y los esquemas previos que organizan y reestructuran la percepción y la comprensión. Sólo así, insistían, es posible reordenar y asimilar la nueva información jerárquicamente para su almacenamiento y recuperación. Mecanismos preexistentes (precisamente una especie de Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje) “buscan” patrones sintácticos, morfológicos, etc. para construir un sistema de reglas sumamente abstracto, difícil de describir formalmente, pero de manejo sorprendentemente eficiente de parte del niño de seis o siete años (Titone y Danesi 1985).

En la investigación sobre los procesos de adquisición de una segunda lengua, vimos una reacción en contra del enfoque de *análisis contrastivo* que tomó como punto de partida la hipótesis de que la L1 del alumno influye sistemáticamente en el aprendizaje de la segunda. La adquisición de estructuras que comparten L1 y L2 presenta pocas dificultades; donde existen discrepancias, la interferencia proveniente de la L1 provoca errores que el aprendiz tiene que extinguir.

Mientras la influencia de la primera lengua nunca se ha puesto en duda, el modelo de análisis contrastivo sólo ha sido confirmado parcialmente. Erró al equiparar mecánicamente los contrastes estructurales y los procesos psicolingüísticos que subyacen la adquisición de una segunda lengua (von Gleich 1988, p.104). Estudios empíricos empezaron a detectar clases de errores condicionados por factores independientes de la influen-

cia de la L1. El hablante no nativo elabora un sistema específico que incorpora rasgos tanto de la L1 y la L2, pero que también genera formas nuevas, manifestando rasgos propios que aparecen en su habla, y que no se pueden explicar por la interferencia de L1 (Selinker 1991). El denominado “interlenguaje” (IL) es el producto de la construcción activa de sistemas lingüísticos (inestables y mudables por naturaleza). Por lo que el concepto de “error” sufre un importante cambio; no necesariamente implica hábitos que obstaculizan el aprendizaje. Si son intentos de parte del alumno de formular hipótesis sobre cómo funciona el nuevo código, su presencia en el discurso tampoco requiere la acción correctiva inmediata de parte del maestro.

Sin embargo, la evidencia surgida de la investigación sobre la adquisición de L2, sobre todo en contextos escolares, ha generado serias dudas acerca de una equivalencia con los procesos de adquisición de la primera lengua. Indudablemente, varios aspectos de la adquisición de L2 se muestran paralelos con procesos análogos o similares en la L1; no obstante, distinciones fundamentales señalan mecanismos diferentes. En tanto los interlenguajes de los aprendices se caracterizan por errores sistemáticos, el mismo concepto implica un conjunto de estructuras mixtas (Bibeau 1983). El hablante no nativo apela a su dominio parcial de la L2, pero apoyándose al mismo tiempo en generalizaciones que tiene su origen en la primera lengua, un recurso que le sirve en una amplia gama de contextos comunicativos, especialmente cuando se encuentra en situaciones donde debe utilizar la segunda lengua más allá de su nivel de competencia.

Desde otra perspectiva, Schacter (1988) pasa revista a la evidencia que distingue los procesos de adquisición en el alumno posadolescente, y de los de la lengua materna en la infancia temprana. Pero como han demostrado las evaluaciones de los programas de inmersión, algunas de las discrepancias que se evidencian entre adultos y niños, en cuanto al nivel alcanzado en L2 y las dificultades de aprendizaje que experimentan, también se presentan en la niñez.

Dos aspectos de la adquisición de la primera lengua la diferencian de la adquisición de la segunda: la equipotencialidad y lo “completo” del

conocimiento lingüístico. Para el niño de 18 meses, todas las lenguas naturales presentan, en términos generales, las mismas “dificultades”. Pero el proceso de adquirir la competencia gramatical básica de su lengua materna resulta sorprendentemente uniforme a través de las diferentes culturas, independientemente de las características estructurales de las lenguas. Para el alumno de una segunda lengua, la combinación de las transferencias positivas y negativas (interferencias) de la L1 influye en el proceso de adquisición. Por ejemplo, diferentes dinámicas y mecanismos se ponen en marcha en la adquisición del español si el alumno es hablante de portugués o catalán, o si su primera lengua es el eúscaro o el náhuatl. Salvo casos de patología severa, dentro de una comunidad de habla determinada, todos los hablantes logran una plena competencia de su primera lengua. Algunos se destacan por su elocuencia, se muestran distinciones en expresividad, conocimiento léxico, destrezas discursivas, etc., pero de ningún hablante se puede decir que le falta competencia nativa. Por lo general, bastan unos minutos de intercambio conversacional para darse cuenta si su interlocutor está hablando en su segunda lengua. En cambio, entre estudiantes de una L2, hasta después de 20 años de estudio y uso diario, se evidencia una amplia variación en el dominio de su estructura gramatical. A propósito, el fenómeno de la fosilización (entendida como la falta de acceso a una estructura bajo la presión comunicativa o el sobrecargo de información que el hablante no nativo “conoce” y utiliza correctamente en otras situaciones) no se manifiesta en la lengua materna.

Aparentemente, el hablante no nativo, en proceso de extender y ampliar su proficiencia, recurre a conocimientos y competencias cognoscitivas no lingüísticas de una manera cualitativamente diferente que el hablante nativo infantil. Citando a Chomsky, enmarca la distinción entre competencia y actuación de una manera que nos parece especialmente pertinente:

No debemos excluir la posibilidad de que lo que normalmente conceptualizamos como el conocimiento del lenguaje puede consistir de sistemas cognoscitivos dispares que se entretajan en el curso del desarrollo normal. El sistema de estructuras conceptuales relacionado con las funciones referenciales, con todas sus sutilezas y complejidades, estructuras temáticas,

factores situacionales, y así por el estilo, puede representar facultades distintas de la facultad lingüística, no obstante vinculadas con ella,... [Gran] parte de la investigación sobre el desarrollo temprano del lenguaje tiene que ver con cuestiones que no corresponden propiamente a la facultad del lenguaje, sino a otras facultades de la mente que interactúan de una manera íntima con la facultad lingüística en el uso del lenguaje (Chomsky, citado en Schacter 1988, p.232).

De nuevo, la evidencia corroborante proviene de la investigación sobre los programas de inmersión. En una serie de estudios que examinaron el rendimiento de alumnos “subnormales”, o con trastornos de aprendizaje, se compararon los resultados de la evaluación en diferentes áreas académicas. Mientras, como era de esperarse, el grupo que recibió bajas calificaciones en las pruebas de inteligencia también mostró un bajo rendimiento en francés, después de la etapa de la alfabetización inicial logró en la evaluación de la comunicación interpersonal (comprensión y expresión oral) el mismo nivel que las muestras medias y superiores (Genesee 1991).

Desde el principio de su estudio sobre las consecuencias del alfabetismo, Scribner y Cole insistieron en un enfoque funcional (un conjunto de destrezas estrechamente vinculadas con prácticas culturales y usos sociales). Se tratan de “operaciones que el individuo realiza antes que alguna capacidad estática que posee”; suposición que dio lugar a una serie de preguntas. ¿Hasta qué punto la escritura funciona como un medio de transmisión del conocimiento y un instrumento de socialización? ¿Se utiliza la escritura para la adquisición de nueva información, y para la introducción de nuevas ideas? ¿Permite el dominio de la lectoescritura el acceso a oficios o actividades fuera del alcance de los miembros iletrados de la comunidad vai (p.18)? Concluyeron, con base en un examen de las prácticas sociales vinculadas a la escritura, paralelo a las evaluaciones experimentales, que la escritura vai ocupa un lugar central en ciertas prácticas culturales principalmente relacionadas con el intercambio de cartas y el mantenimiento de registros. Sin embargo, el conjunto de los usos de la escritura dentro de la

comunidad representa un claro ejemplo del alfabetismo restringido. La herencia cultural se transmite oralmente, y ninguna actividad educacional está mediada por textos impresos en la escritura vernácula. El mismo proceso de alfabetización no requiere de ningún material aparte de los ejemplares que utilizan de manera informal el maestro y el aprendiz (p.ej.: la lectura, estudio y análisis de una carta entre familiares, amigos, o vecinos). La escritura *vai* no instrumentaliza la introducción de nuevas prácticas culturales o innovaciones tecnológicas.

La domina un sector reducido de hombres selectos. Individuos se relacionan dentro de una red comunicativa sobre temas familiares que da por sentado la existencia de esquemas culturales compartidos por los miembros de la comunidad. Evidentemente, el discurso epistolario que caracteriza el uso predominante de la escritura no se reduce a la simple transcripción del habla, pero sí depende de un fondo de conocimiento previo, íntimamente vinculado con la relación personal de los correspondientes (Scribner y Cole 1981, p.219-238). Resultó que el dominio de la mecánica de la lectoescritura, e incluso su uso frecuente y competente, no se correlacionó con amplias consecuencias cognoscitivas. De modo que el alfabetismo en sí no representa una variable causal independiente. Concluyeron que las relaciones multifacéticas entre la alfabetización, el desarrollo intelectual y el rendimiento académico se inscriben dentro de los contextos de uso y las prácticas discursivas, escritas y orales.

De la misma manera, las proficiencias lingüísticas que el bilingüe “posee” se condicionan por los contextos de uso. En cierto sentido ni la apropiación de la escritura ni la adquisición de una segunda lengua pertenecen al ámbito de los discursos primarios. Parten de, y se apoyan en, capacidades universales, pero su desarrollo depende en mayor grado de las circunstancias de la experiencia. Las que nos interesan aquí corresponden a la interacción entre enseñanza y aprendizaje en el contexto del salón de clase.

* * * * *

Capítulo 4

EL CONTEXTO SOCIAL DEL BIALFABETISMO

Así como en el estudio del lenguaje en general se enfocan importantes aspectos sociales y comunicativos (en los llamados *actos del habla*), la lectura y la redacción son más que un conjunto de competencias y destrezas que “posee” el individuo. Los *actos de escritura* se inscriben dentro de un contexto sociolingüístico en el cual inciden una multitud de factores “externos”. El grado de proficiencia en la lectoescritura que alcanza el alumno y su capacidad de aplicarla para los fines académicos, se determinan en gran parte por las prácticas culturales y discursivas que exigen su uso. La variable del bilingüismo agrega otros factores contextuales.

Valiosas contribuciones a la teoría de la alfabetización se han hecho posibles a través de las investigaciones de tipo experimental, aislando los procesos psicológicos y lingüísticos que entran en juego a nivel individual. En el capítulo 5 haremos referencia a una línea de investigación en particular sobre la interacción entre lector y texto que forma una parte integral del diseño metodológico del presente estudio. Sin embargo, por el contexto social particular del bilingüismo de las comunidades de habla náhuatl de La Malintzi, un enfoque parcial nos dejaría sin un marco para abordar las interrogantes más inmediatas, o poder ofrecer alternativas prácticas al maestro del salón de clases. Junto con una contextualización sociolingüística de los procesos de adquisición de la lectoescritura, un estudio integral de la alfabetización bilingüe incorporaría un examen detallado de la interacción entre el bilingüismo individual y el bilingüismo social. El enfoque de nuestra investigación se inclina hacia el primer eje de la interacción, los procesos psicolingüísticos de la lectura. Pero fue la reflexión sobre y la redefinición del objeto de estudio, producto del trabajo de campo y el con-

tacto directo y diario con los alumnos de la escuela Xicohténcatl, el que nos obligó a ampliar la discusión del contexto social. Con todo, representa la faceta menos desarrollada del trabajo de campo; un examen preliminar y tentativo que sugiere un trabajo de continuación más profundo que aplicaría herramientas teóricas y metodológicas más allá del alcance del proyecto en su etapa actual.

El enfoque de la sociolingüística interaccional parte de una extensión del concepto de competencia gramatical hacia el ámbito del uso cotidiano del lenguaje - su objeto de estudio: los detalles de su realización concreta en *situaciones comunicativas*. Surge el concepto de una “competencia comunicativa”. Representa un conjunto de conocimientos y esquemas culturales más allá del control que ejerce el hablante sobre la sintaxis, la fonología y el léxico de la lengua, regidos por normas contextuales. El hablante/oyente, miembro de una determinada comunidad de habla, llega a dominar un sistema de reglas por un proceso de aprendizaje análogo al proceso de adquisición de la competencia gramatical: 1) Las reglas convencionales de la interacción verbal operan inconscientemente, a manera de expectativas implícitas. 2) El acceso a dichas reglas es automático y sumamente eficaz. 3) Su aprendizaje incidental no depende de la enseñanza explícita, ni el usuario competente es capaz de explicitar, generalmente, por qué falló la “negociación del significado” si el discurso se aparta de los patrones establecidos (Gumperz 1982, Scollon y Scollon 1981). En la investigación se enfatiza la observación etnográfica, la variabilidad y los procesos interactivos. El análisis del discurso procura identificar principios organizativos autónomos, independientes de la estructura gramatical. La interacción conversacional está gobernada por secuencias, coherentes e íntegras, de movimientos y contramovimientos, arraigadas en supuestos dependientes del contexto situacional y cultural. Junto con los principios de la cooperación activa, conforman los parámetros de la expresión y la comprensión (Gumperz 1988).

La teoría educativa en general ha podido aprovechar una serie de trabajos empíricos que, a su vez, han afinado un acopio de herramientas analíticas sumamente sofisticadas. En particular, investigadores, trabajando dentro del marco de la etnografía de la comunicación, han identificado

procesos interactivos claves en la apropiación de la escritura en la escuela primaria. Al dirigir su atención hacia la heterogeneidad de la actuación lingüística (y de la variación en la competencia comunicativa que la subyace) se hace evidente la utilidad de los métodos del sociolingüista para el estudio del bilingüismo en el salón de clases. El cambio y la variabilidad, las dinámicas diacrónicas y sincrónicas de la lengua, operan internamente, y como producto del contacto con otros sistemas (Silva-Corvalán 1989, p.115). Así que los fenómenos de la comunicación intercultural y de las lenguas en contacto, cuentan entre los más fructíferos campos de investigación para la nueva disciplina.

Sin embargo, sin quitar méritos a sus contribuciones teóricas e innovaciones metodológicas, nos parece oportuno proponer una nota de cautela. Los postulados y las herramientas de la sociolingüista están condicionados (de igual manera como para todos los campos de investigación) por su objeto de estudio: “la lengua como conducta social” (Silva-Corvalán 1989, p.2); y parece lógico y natural que se dé prioridad a las funciones comunicativas del lenguaje. Mientras para algunos, el apego a los detalles del habla, y el método inductivo abra la puerta a la adopción de las posiciones de una epistemología netamente empirista, los métodos y las proposiciones de la sociolingüística no conducen forzosa e inexorablemente al rechazo del estudio de los universales del lenguaje y los intentos de describir la competencia lingüística basada en el constructo del hablante/oyente “ideal”. Insistir en una incompatibilidad intrínseca entre las investigaciones basadas en la teoría de la Gramática Universal y la sociolingüística interaccional, en el mejor de los casos, nos ocuparía con polémicas superfluas. Procuraremos evitarlas, respetando los ámbitos de las respectivas subdisciplinas.

Contacto, diglosia y conflicto

El análisis de las relaciones sociales en situaciones donde dos o más lenguas entran en contacto ha ofrecido un importante marco contextual para la discusión de los problemas de la educación bilingüe. Las transferencias o influencias mutuas entre las lenguas en contacto se manifiestan en todos los niveles, reflejando los procesos más generales de contacto cul-

tural. Dependiendo de toda una gama de factores extralingüísticos se produce una amplia variación de competencias y usos de las lenguas a nivel individual. Sin embargo, el término “lenguas en contacto” (en cierto sentido, una formulación algebraica) sólo indica el hecho de la contigüidad, sin registrar las inevitables asimetrías y desequilibrios, producto de las relaciones de dominación y subordinación entre clases, nacionalidades y grupos étnicos.

Cuando Ch. Ferguson propone el concepto de *diglosia* en 1959, se refiere a dos variedades de una lengua. A cada una le corresponde una función especializada dentro de un esquema de distribución complementaria, reservando para la variedad “A” los discursos formales, literarios, religiosos, etc. - las funciones “altas”. La conversación cotidiana y familiar se realiza en “B”. En general, a la escritura le corresponde “A”, a la oralidad conversacional e informal “B”. La variedad alta se adquiere como un discurso secundario (cfr. Gee), principalmente en la escuela, y está asociada con el “habla culta”. El bajo prestigio de “B” llega hasta el extremo de negar su existencia por los mismos usuarios (Ferguson 1959/1984, p.252). En el análisis de las cuatro “lenguas definidoras” (el árabe, el germano suizo, el créole hatiano y el griego), son las normas estrictas del uso especializado las que dan lugar a la estabilidad de la diglosia; en esencia, representa la condición para la persistencia de la situación diglósica. Las tensiones que surgen en la comunicación se resuelven recurriendo a formas intermedias y al préstamo de vocabulario de “A” a “B”. En su definición ampliamente citada, esboza sus características fundamentales:

La diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua..., hay una variedad superpuesta, muy divergente, altamente codificada..., vehículo de una considerable parte de la literatura escrita..., que se aprende en su mayor parte a través de la enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria (Ferguson 1959/1984, p.260).

Pero más adelante, señala algunas tendencias desestabilizadoras que socavarían la rígida delimitación de los ámbitos del “dialecto primario” y

la “variedad superpuesta”: 1) una más extendida capacidad de leer y escribir, 2) una comunicación más vasta entre los diferentes sectores regionales y sociales de la comunidad, y 3) el deseo de establecer un estándar “nacional” completamente desarrollado, como atributo de la autonomía o soberanía (p. 262).

J. Fishman amplía el concepto de la diglosia para abarcar todas las situaciones donde perdura una jerarquía funcional, entre variantes del mismo idioma, lenguas emparentadas o estructuralmente divergentes. Además, aplica su modelo al campo de la educación bilingüe, y en particular, a la utilización de las lenguas minoritarias en la enseñanza, de la cual ha sido un partidario consecuente desde varias décadas. En el sistema educativo, por un lado, enfatiza el papel que puede desempeñar la lengua minoritaria como una afirmación simbólica; “...es el más sutil y sensible sistema de símbolos de la especie humana... La parte no es el todo, pero puede representar el todo. La lengua no es la razón de ser ni el fin de su cultura, pero la representa para todo aquel que la utiliza y la oiga.” Respecto a la continuidad de la cultura, afirma que sería difícil concebir siquiera la posibilidad de resistir la absorción una vez que la lengua mayoritaria haya ocupado todos los espacios de comunicación y de expresión (Fishman 1984, p.57).

Sin embargo, el dilema de la distribución complementaria amenaza con marginar, hasta excluir la lengua desfavorecida del discurso académico, y en particular de los ámbitos de la lectoescritura. No sólo es el uso de la lengua minoritaria en la escuela una garantía para su mantenimiento y la continuidad cultural en general, sino que puede llegar a representar, según Fishman, el comienzo de un proceso de aculturación muy a pesar de las intenciones y deseos de la misma comunidad. La escuela que facilita el ingreso e integración de los niños del grupo minoritario, antes marginados por las barreras culturales y lingüísticas, “abre las puertas del mundo exterior”, a la presión de la cultura mayoritaria y el prestigio de su lengua. Sobre todo cuando la comunidad no ejerce un control efectivo sobre el programa, y el personal, la apertura educativa se convierte, a través de “sus más sutiles mensajes”, en uno de los agentes de desplazamiento más eficientes. Si bajo el acoso de la lengua nacional, la lengua minoritaria empie-

za a entrar en decadencia (la progresiva disminución de su capacidad expresiva), llegará a ser simbólicamente rechazada por la propia comunidad como vehículo de enseñanza.

Así que la diglosia estable y generalizada representa una meta, una condición indispensable para el mantenimiento de la lengua “B”. “Las fronteras funcionales entre ambas [lenguas] deben ser siempre conocidas y salvaguardadas” por medio de una compartimentación, tanto entre materias y las diferentes actividades académicas, como dentro de cada una de ellas (Fishman 1984, p.60). En otros términos, es preciso respetar los espacios complementarios para evitar la sustitución de una por la otra debido a una semejanza o duplicación de función (Jacquot 1985).

En una amplia redefinición de la diglosia, la Escuela Catalana de sociolingüística retoma el marco del contacto asimétrico del modelo, mientras insiste en las limitaciones del concepto de la distribución funcional como prerrequisito para la estabilidad. Surgida de la lucha contra el franquismo y en defensa de la identidad lingüística y cultural de Cataluña, propone una reflexión teórica crítica que al mismo tiempo contribuye, de manera práctica, a resistir la aculturación. Contra la noción de una polaridad neutra, de convivencia entre ámbitos complementarios, plantea la tensión y la inestabilidad problemática. Las relaciones entre los códigos altos y bajos expresan relaciones de poder y de dominación, que se reflejan en la conciencia lingüística de los hablantes. La misma teoría de las funciones, “el mito del bilingüismo”, sirve de pantalla, encubriendo el conflicto y la tendencia sustitutiva de parte de la lengua dominante (Boyer 1991). Sobre todo en situaciones de marcada asimetría, sería utópico esperar que los ámbitos y funciones de la lengua desfavorecida se respetarán. El diferencial en prestigio, utilidad y amplitud de uso, la presencia de la lengua dominante en los medios y contextos institucionales ejerce una presión implacable (aunque sea de manera casi impalpable y a largo plazo) sobre los reductos más íntimos y “protegidos” de la vernácula.

Detrás de la diferenciación funcional se oculta una valorización social diferenciada. La cultura y la lengua de los sectores hegemónicos se imponen, logrando definir sus formas culturales como normas de referencia.

Su expansión y homologación implica, a su vez, una fragmentación de la cultura subalterna, paso previo a su sustitución (Hamel y Sierra 1983). Contraparte de la fragmentación cultural, avanza la progresiva dialectalización de la lengua. Los mismos locutores perciben las repercusiones del proceso, reforzando, a manera de círculo vicioso, la evaluación negativa que hacen de su propia variante y del prestigio de su lengua frente al idioma favorecido. Al respecto, véase Maurais (1993) para una discusión de las percepciones del uso del lenguaje por parte del quebequés francoparlante. Promover el uso de una “lengua en vías de dialectalización” en los ámbitos del discurso elaborado (los “estilos sostenidos”) puede contribuir a contrarrestar la fragmentación y desvalorización.

La alternativa a las tendencias de asimilación se encuentra en la *normalización*, una política del lenguaje consciente que procure la extensión de las funciones de la lengua y su expansión hacia nuevos ámbitos. En vez de tratar de preservar los límites de una distribución “ideal” se proyecta la meta de lograr el empleo de la lengua de la comunidad en todos los contextos de la comunicación social. Lejos de soslayar el conflicto, la normalización implica una transgresión de las normas establecidas, hasta la “reivindicación del estigma” (Boyer 1991), y un “cambio en la correlación de fuerzas” (Hamel y Sierra 1983).

Implícito también en la nueva conceptualización de la diglosia está la posibilidad de un bilingüismo persistente a nivel social e individual. Soñar con la utopía de desplazar o marginar la lengua dominante sin duda representa una alternativa tan irreal como reaccionaria en sus implicaciones políticas y sociales.

Respecto a la adquisición y uso de los discursos secundarios, una política del lenguaje cuyo fin sea el de resistir la asimilación, procuraría revertir la estrecha identificación entre oralidad/vernáculo y escritura/lengua dominante. El sistema educativo se convertiría en un recurso indispensable para la comunidad etnolingüística. A través de la generalización del uso de su lengua en la enseñanza, con especial atención a la escritura, se aspira a fomentar un *bilingüismo no diglósico* (Boyer 1987).

Significativamente, de las investigaciones sobre el créole hatiano (CH), una de las “lenguas definidoras” de Ferguson, proviene la evidencia más sugestiva que sustenta el modelo de la diglosia conflictiva de la Escuela Catalana. Aunque en México no se presenta ninguna situación semejante del surgimiento de una lengua *pidgin* que subsecuentemente evolucionó para convertirse en créole de base lexical española, los problemas que enfrentan actualmente los hablantes del CH ejemplifican algunas cuestiones teóricas centrales aún por resolver por la investigación sociolingüística, en particular, las relacionadas con la alfabetización y el bilingüismo. Precisamente, es el dilema que ha surgido con la extensión del CH en los ámbitos anteriormente reservados para el francés el que ha ocupado la atención de educadores y lingüistas.

En términos generales, el créole nace como una versión simplificada de la lengua dominante para fines comunicativos en un contexto de contacto interlingüístico. Su posterior desarrollo como lengua, con una estructura autónoma vinculada a una comunidad de hablantes nativos, está caracterizado por formas gramaticales propias, mientras comparte con la lengua colonial casi el total de su léxico (el CH, 92.3 por ciento). Desde la perspectiva de las relaciones sociales, permanece siempre en una posición subordinada respecto a su lengua de base léxica. En el caso del CH, constantemente bajo la presión estructural del francés, se perfila, de hecho, un continuo de formas (el “continuo poscréole”) que hace imposible delimitar, en todas las situaciones, con exactitud, las fronteras entre las dos lenguas. Más bien se clasifican según su aproximación relativa al polo créole o al polo francés respectivamente (Valdman 1989); un movimiento cíclico, cuyo origen se halla en las necesidades comunicativas de los colonos franco-parlantes y los hablantes de las distintas lenguas africanas (ver gráfica #02).

Como señala el autor, toda relación diglósica se vuelve potencialmente conflictiva por el acceso diferencial a las variantes o lenguas que coexisten en la sociedad. El caso de Haití muestra claramente los rasgos señalados por los sociolingüistas catalanes, particularmente en la profunda ambivalencia que manifiesta, tanto por hablantes bilingües como monolingües del CH, hacia el uso del créole y su identidad etnolingüística; desde la reivindicación de la herencia africana, la promoción del CH dentro

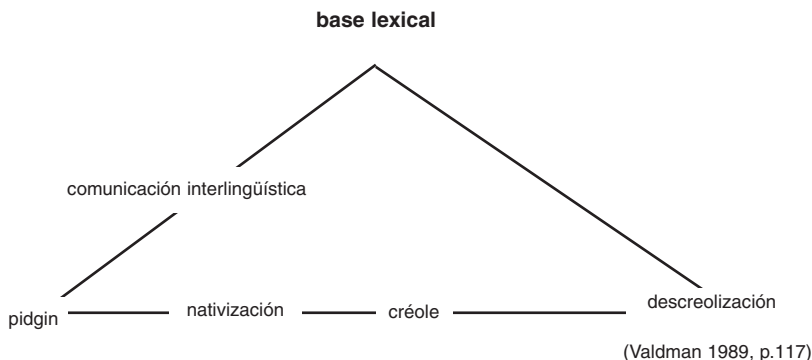
del sistema educativo y su grafismo, hasta la sobrevaloración del francés reflejada en el uso fingido de la lengua dominante por los hablantes monolingües. En cuanto al corpus mismo de la vernácula, la dinámica del continuo poscréole vuelve las relaciones entre las lenguas y variantes en contacto volátiles e inestables.

Alfabetización, discurso escolar y bilingüismo

Entre los más importantes avances de la sociolingüística interaccional podemos señalar los estudios etnográficos del salón de clases, en particular su contribución al debate alrededor de las “teorías del déficit”. Las explicaciones del por qué los alumnos minoritarios, hablantes de variantes dialectales, tienden a experimentar dificultades con la lectoescritura caían dentro de dos hipótesis generales: 1) El dialecto étnico o minoritario representa una variante menos elaborada o incompleta, deficiente respecto a las capacidades de expresión que brinda el estándar, variante tanto del discurso formal y académico como del lenguaje escrito. Las condiciones socioeconómicas/culturales desfavorables de la minoría étnica traen como consecuencia menos estímulo lingüístico y la falta de modelos positivos de

GRÁFICA # 2

El ciclo vital pidgin - créole de Valdman



la variante alta. 2) Que el problema no estriba en una supuesta deficiencia, sino en simples diferencias entre variantes con la misma complejidad y capacidad para expresar el pensamiento, y que las divergencias entre una y otra presentan obstáculos similares a los que experimentan los alumnos hablantes no nativos - una situación análoga a la de la interferencia de L1 sobre L2. Interponiéndose entre las relaciones maestro/alumno y estándar/vernáculo se encuentran los factores netamente extralingüísticos de prejuicio y desvaloración institucional de parte del sistema educativo.

Mientras desde la posición universalista/racionalista se descartó de antemano la primera hipótesis como teóricamente inadmisibile, investigaciones realizadas desde la perspectiva sociolingüística demostraron cómo la falta de rigor metodológico había conducido a la percepción de deficiencias en la estructura gramatical del lenguaje en el caso de los alumnos minoritarios. Sin embargo, tampoco prosperó la segunda hipótesis, la “teoría de la diferencia”, para explicar el bajo rendimiento académico y el fracaso en la lectoescritura. Respecto al “inglés afroamericano” por ejemplo, resulta que no era posible señalar un vínculo causal entre la distancia lingüística y dificultades con la adquisición de la lectoescritura. El inglés en particular es notoriamente “neutro” respecto a las variantes regionales y étnicas. Y en los centros urbanos, el vernáculohablante controla el estándar pasivamente, hasta la capacidad de utilizarla selectivamente en determinados contextos de la comunicación interétnica. Así que “las opciones de estilo” para el hablante monolingüe (bidialectal) funcionan de una manera similar como el “cambio de código” para el bilingüe, indicador de límites, función solidarizante, etc.; véase Gumperz (1988) p.61-77 para un resumen más completo de la discusión.

Otras investigaciones han enfocado el proceso de mediación en que interviene el discurso académico, facilitando el acceso a la escritura de manera diferencial. Desde esta perspectiva, el salón de clases representa un escenario para la construcción conjunta del significado; las transformaciones del texto en que participan el maestro y sus alumnos (Rockwell 1987). Las características particulares de los patrones de interacción verbal altamente asimétricos representan para la gran parte de los ingresados a la primaria rural una clase de discurso enteramente nueva. A partir de las ex-

pectativas y percepciones del maestro, y a través de los primeros intercambios con su grupo, se determinan los patrones y ritmos de la apropiación de la escritura. Y como hemos visto, algunos rasgos del discurso oral del alumno favorecen una mediación enfocada en unidades globales del texto, mientras otros inclinan al maestro hacia un enfoque no textual (las sílabas y el análisis morfológico).

Investigadores trabajando en comunidades bilingües canadienses donde los francófonos representan una minoría (31.8 por ciento Nueva Brunswick frente al 82.9 por ciento en Quebec) han propuesto ampliar el concepto de la distinción aditivo/sustractivo. En un intento de enfatizar los determinantes sociales del bilingüismo que varía a lo largo de un continuo aditivo/sustractivo, se propone un modelo que abarca la totalidad de los contactos dentro del intercambio diglósico. Una Red Individual de Contactos Lingüísticos (RICL) daría cuenta de los contextos que van más allá de las situaciones de comunicación interpersonal, privilegiando el papel de la “vitalidad etnolingüística subjetiva” y los factores afectivos vinculados a la capacidad de resistencia a “los valores pragmáticos vehiculares de la cultura dominante” (Landry y Allard 1988). Más allá del ámbito familiar (hogar, vecindario, compañeros de juego) se encuentran los discursos formales de la escuela; en otro nivel, los contactos institucionales y los medios netamente no interactivos. Suponiendo, por un lado, el uso generalizado de la lengua materna en el ámbito familiar (aunque no exclusivamente), y por otro, la falta de acceso a los medios de difusión y la imposibilidad de modificar la presencia abrumadora de la lengua mayoritaria, la escuela se convierte en uno de los pocos contrapesos que puede inclinar favorablemente el balance, compensando las presiones del desplazamiento y la asimilación.

Así como los programas de inmersión en francés para el alumno mayoritario corren el riesgo de producir un bilingüismo “efímero y diglósico” si los contactos con la L2 se restringen al ámbito escolar, el desarrollo de la lengua materna del francófono minoritario se precipitará por la espiral sustractiva si se queda circunscrito dentro de los usos informales de la familia y demás círculos íntimos. Para la minoría etnolingüística una inmersión en la lengua materna representa la condición óptima tanto para

el desarrollo del bilingüismo aditivo como para contribuir a la conservación de la lengua de la comunidad en general. La competencia comunicativa interpersonal en la L2 está casi garantizada por la frecuencia de contactos y su uso en la interacción social cotidiana.

En cambio, es el desarrollo de las proficiencias lingüísticas ligadas a las tareas académicas, que la escuela fomenta o desvía de su “curso normal”, según la manera en que cada lengua esté asignada y distribuida a través de las diferentes actividades escolares. Al respecto, los autores ofrecen una definición del bilingüismo sustractivo que retomaremos después de examinar nuestros propios resultados: una etapa del bilingüismo donde los contactos con la L2 no monopolizan el desarrollo lingüístico, sin embargo, son suficientemente frecuentes para embarazar el desarrollo de la L1 (en desuso). Si el conjunto del RICL llega a favorecer la segunda lengua, se puede predecir que el proceso sustractivo desemboca en una rápida transición hacia el unilingüismo en L2 (Landry y Allard 1990).

Central en el balance del los factores que tarde o temprano inclinan el desarrollo bilingüe hacia un polo u otro del continuo aditivo/sustractivo son las actitudes y las creencias: ¿qué postura toma el maestro respecto a las diferentes proposiciones que genera el conflicto diglósico? Desde los años 80 en México, así como en otros países donde el sistema educativo ha tenido que responder a las necesidades de las comunidades bilingües, con cada vez más frecuencia el maestro de grupo habla la lengua vernácula de sus alumnos. Sobre él pesan, de una manera u otra, directa o indirectamente, las tensiones encontradas de asimilación/desplazamiento y mantenimiento/resistencia. Se debate entre la reivindicación de su propia identidad lingüística, reconocida como válida en los manuales de lectoescritura publicados por el Ministerio de Educación, y la sobrevaloración de la lengua nacional y su avance irrefrenable sobre todos los ámbitos de uso de la lengua de su comunidad (Corvalán 1984, 1989).

Retomamos brevemente el dilema del créole haitiano. De manera gradual, la lengua vernácula ha venido penetrando los ámbitos antes reservados exclusivamente para el francés. La Constitución de 1986 la reconoce como idioma cooficial. Hasta el quinto año, en por lo menos un tercio

de las escuelas primarias, se ha convertido en medio de la enseñanza, y la estandarización de un sistema de escritura único avanza junto con su uso cada vez más generalizado en los medios de comunicación. Pero a medida que se extiende su uso más allá de los contextos informales exclusivamente orales hacia el discurso institucional, escolar y la representación gráfica, se acelera su desplazamiento hacia el polo acrolecto (próximo al francés) del continuo poscréole. Al entrar en los ámbitos de la lengua dominante, la misma ejerce una presión sobre su propia estructura (p.ej.: respecto a la grafización), favoreciendo la descréolización, y según Valdman (1986) la desestabilización del CH. Aunque, respecto a los aspectos peculiares a la situación sociolingüística de Haití, la disyuntiva del CH no se aplica a la relación entre el español y las lenguas indígenas, ilustra el problema teórico, planteado por Fishman y aún no resuelto, de la distribución funcional en situaciones de diglosia. Si es la inestabilidad y el conflicto lo que caracteriza la relación entre las lenguas en contacto, queda la interrogante: ¿para qué le sirven al hablante dos lenguas para los mismos fines comunicativos?, o en otros términos: ¿es el bilingüismo a nivel de la comunidad sólo una etapa transitoria hacia el unilingüismo y la pérdida inevitable de la lengua autóctona?

Al aplicar los esquemas conceptuales de la diglosia y el conflicto lingüístico a México es precisamente esta interrogante la que ha ocupado el primer plano en la investigación. En el proceso de extinción de una lengua indígena se podrían identificar las distintas etapas de sustitución y pérdida donde una sucesión de generaciones de hablantes bilingües optan por transmitir sólo la “lengua de orientación” a sus hijos. Incluso en situaciones donde conscientemente se excluye la lengua indígena de la interacción padres/hijos, su adquisición de parte de la nueva generación se efectúa por el contacto con los abuelos, “la adquisición incidental” (las conversaciones entre adultos no dirigidas al niño), y de otros niños bilingües o monolingües vernáculohablantes. Sin embargo, cuando entre la nueva generación el balance se inclina hacia el bilingüismo pasivo, el sector unilingüe hispanohablante de la población infantil crece en la misma proporción. El reemplazo se efectúa a mediano o largo plazo, pero sus características se manifiestan a través de todos los usos del lenguaje: 1) La restricción progresiva en términos geográficos y por ámbitos; el español se usa cada vez con más

frecuencia en el centro, y la lengua autóctona se reserva exclusivamente para cada vez menos funciones. 2) La frecuencia del uso del español aumenta en los contextos de “uso optativo”. 3) La reducción y simplificación de las estructuras mismas de la lengua, hasta la pérdida por una capa decisiva del dominio activo, en particular a nivel discursivo (Roth Seneff y Rodríguez 1986). Evidentemente, no se refiere aquí a la estructura de la lengua como sistema que, si queda un registro escrito, se puede conservar en casos excepcionales para una posterior revitalización, o como lengua muerta para fines de estudio científico, investigación literaria, histórica, etc.

Relacionado estrechamente con los procesos de cambio lingüístico en una situación de asimetría y conflicto, se encuentra toda una gama de percepciones, creencias y teorías de parte de los hablantes. De modo paralelo, se ha desarrollado la discusión entre investigadores sobre las varias hipótesis y su aplicabilidad al contexto nacional. Relacionado con el conjunto de creencias que descalifican de una manera u otra la lengua indígena, se señalan las consecuencias del desplazamiento de la lengua como las causas del mismo, explicaciones que “justifican” el avance del español (Muñoz 1987). La evidencia de la pérdida de vitalidad de la lengua se encuentra en la presencia de préstamos y la “interferencia” de parte de la lengua dominante, con referencias a lapureza del idioma que dominaron hablantes de épocas pasadas. Se señalan a los ancianos como los últimos paragonos de la herencia lingüística corroída por el habla *cuatrera*. La fragmentación dialectal se presenta como un defecto inherente respecto a la normalización, reforzando la percepción de que la variante local es ininteligible fuera de los límites de la comunidad. Y la transferencia de rasgos fonológicos al español que tanto estigmatizan el habla del bilingüe en el medio monolingüe castellano hablante refuerzan las tendencias de la desvalorización.

No obstante, y en contraposición a las “ideologías devaluadoras”, se ha analizado un conjunto de tendencias de resistencia lingüística, por lo general de carácter pasivo, ligadas a las estructuras y prácticas de la organización comunal, y a la reproducción de ciertas formas culturales. Por ejemplo, en diferentes situaciones bajo estudio donde el español ha llegado a cubrir todas las funciones comunicativas, no se han puesto en marcha automáticamente los procesos de sustitución de la lengua autóctona (Coronado 1986, Rendón 1992).

Investigaciones de campo, aplicando metodologías que privilegian el registro de datos directos, provenientes de la interacción verbal en situaciones comunicativas (Hamel 1987) han cuestionado los modelos que predicen mecánicamente la sustitución lingüística con base en la frecuencia de contacto y asimetría de prestigio. Más bien, los factores macrosociológicos se correlacionan como variables intervinientes con los cambios lingüísticos; representan condiciones necesarias pero no suficientes. La elección de parte del hablante bilingüe de un código o registro no está determinada solamente por su grado de competencia y las presiones externas del ámbito. Los factores contextuales interactúan con las intenciones y expectativas de los hablantes que, a su vez, apelan a valores simbólicos determinados al elegir entre su repertorio bilingüe y multiestilístico. A propósito, en un análisis discursivo de las variedades de registro del hñähñú (Valle del Mezquital), se identificó el surgimiento de una nueva variedad formal caracterizada por la alta frecuencia de préstamos del español, cambios de código y rasgos del discurso formal/institucional en general. En vez de una manifestación del desplazamiento del hñähñú y la reducción de la lengua indígena hacia los discursos exclusivamente informales, las reestructuraciones pueden representar una adaptación; evidencia de cierto grado de vitalidad (Hamel 1990).

Lo anterior arroja nueva luz sobre las cuestiones de la mezcla o alternancia de códigos, y los procesos de transferencia e interferencia. A través del curso de la sustitución de una lengua desfavorecida, que termina en su extinción en una comunidad o región, la expansión de la lengua dominante ciertamente se refleja en los fenómenos de simplificación y reducción en el uso de la primera, junto con la penetración de nuevas formas procedentes de la segunda.

Sin duda, el hablante bilingüe en vías de perder la competencia en su lengua materna recurrirá, a través de las diferentes etapas de pérdida, y con una frecuencia variable según el caso, a la alternancia de códigos y al préstamo. Se evidenciará la progresiva interferencia de la L2 cuando se encuentre en la necesidad de expresarse en L1. Además aparecerán estructuras independientes tanto de L1 como de L2, producto de la formación de interlenguajes (Selinker 1991) con la ayuda de bilingües que se encuentren

en etapas más avanzadas del proceso sustractivo. Así que la “transferencia negativa” cada vez más frecuente del español y la reducción de las estructuras bajo su control en L1 pueden representar las distintas estaciones del desplazamiento, confirmando la percepción popular de dichos fenómenos. Sin embargo, bajo el concepto de la refuncionalización, la integración de nuevas formas en el discurso puede reflejar la capacidad de la lengua subordinada de resistir la sustitución en una situación donde la correlación de fuerzas es sumamente desfavorable.

Coronado (1989) plantea la posibilidad de un “bilingüismo equilibrado” o “persistente”, pero no estable dada la naturaleza conflictiva del contacto y las condiciones de desigualdad social. Advierte que la extensión de instituciones y la infraestructura nacionales no necesariamente, y bajo todas las circunstancias, provocan el desplazamiento de formas de organización comunal. Más bien pueden propiciar la readaptación de prácticas culturales tradicionales como el tequio para la construcción de carreteras, la creación de nuevas comisiones de participación colectiva relacionadas con el funcionamiento de la escuela o la clínica, cambios en la estructura de autoridad que revalorizan la posición del maestro bilingüe y su conocimiento de la lengua indígena. De la misma manera, la valoración positiva y la defensa de la lengua no depende forzosamente de un estado ideal de “autenticidad” y “pureza”. Al contrario, la incorporación de ciertos elementos del español pueden reflejar una tendencia de resistir el desplazamiento en contextos formales e institucionales que en otras circunstancias ocuparía la lengua dominante en su totalidad (Coronado 1986).

Investigaciones previas

Antes de presentar un resumen del diseño metodológico del estudio, repasaremos una parte importante del proceso de reflexión que dio forma al proyecto. Antes de establecer el primer contacto con los maestros de la Escuela Xicohtécatl, se realizó un extenso examen de varios estudios de campo en busca de pistas para orientarnos tanto teóricamente como en las cuestiones prácticas de la observación participante y la evaluación. En este capítulo hemos seleccionado entre la amplia bibliografía, los informes de trabajo de campo que más contribuyeron a informar sobre la construc-

ción del objeto de estudio, y en algunos casos que llegaron a servir como una especie de manual de trabajo al que se remitió para determinar los próximos pasos a tomar. Examinaremos los resultados de una serie de investigaciones provenientes de tres regiones distintas: 1) *El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno* que se realizó en las zonas de habla quechua y aymara del altiplano del departamento de Puno, Perú. Iniciada a finales de los años 70 y con más de 10 años de seguimiento, investigación etnográfica, y lingüística, que representa una de las evaluaciones más extensas y sistemáticas en el área de la educación indígena (Rockwell et al. 1989, Pellicer y Rockwell 1991, por parte del Departamento de Investigaciones Educativas, DIE, López 1989, 1987, Zúñiga 1990, Hornberger 1990, 1989, 1989a). 2) Una serie de investigaciones sociolingüísticas y pedagógicas del estado de Oaxaca de la zonas de habla mixteca, mixe, y zapoteca. 3) Un proyecto en el que han participado, a lo largo de los últimos 12 años, varios equipos de trabajo enfocado sobre las relaciones diglósicas entre el hñáñhñú y el español en el Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo, y sus implicaciones para la educación bilingüe, en particular la adquisición de la lectoescritura. Como un conjunto, los estudios de Puno, Oaxaca y del Valle del Mezquital tratan los tres temas interrelacionados que hemos venido examinando: 1) La interacción entre las tendencias de desplazamiento y resistencia lingüística en el contexto de “diglosia conflictiva” que caracterizan a todas las comunidades autóctonas/bilingües del continente. 2) La relación entre la oralidad y la alfabetización, en particular, respecto a la posibilidad de extender el empleo de las lenguas indígenas a los ámbitos y discursos asociados con la escritura. 3) El papel que desempeña la escuela y específicamente la educación bilingüe en dichos procesos.

Entre las varias preguntas que plantean, hemos recuperado las siguientes que guiaron el primer acercamiento a la escuela y sus alumnos. Si la participación en los ámbitos de la vida nacional pone en peligro la preservación de la lengua vernácula y si las adaptaciones que se dan en el interior de la comunidad reproducen las condiciones asimétricas de una diglosia *expansiva*, ¿cuáles son las perspectivas para lograr un equilibrio entre las funciones de las dos lenguas dentro del contexto escolar? (Roth Seff 1986). La investigación sociolingüística ya ha advertido de los problemas de la confiabilidad y validez de los métodos tradicionales de encuesta

y entrevista, a saber, la contradicción entre el uso del lenguaje (libre de los efectos de la observación y el registro) y las declaraciones valorativas respecto a su importancia, empleo, autoevaluaciones de competencia, etc. de parte de los mismos hablantes nativos. ¿Qué relación existe entre las “ideologías diglósicas” (la búsqueda de una resolución del conflicto en un estado ideal de bilingüismo) y el frecuente rechazo de parte de las comunidades de emplear la lengua indígena en el proceso de alfabetización? (Muñoz 1987). A nivel más general, ¿cómo se logra una articulación no conflictiva entre la escritura y el discurso escolar por un lado, y las prácticas comunicativas y de transmisión cultural en la comunidades de tradición oral? De León (1985, p.57), a base de estudios de campo en comunidades de habla tzotzil, parte del supuesto de que “la producción de significaciones se inscribe en un universo fragmentado por la tensión, el conflicto y la resistencia en donde la intersubjetividad está expresada en relaciones asimétricas en algunos casos y complementarias en otros.” En su caso describe la introducción de la escritura como una implantación de “una tecnología desplazadora de las prácticas discursivas indígenas”, tanto por el enfoque castellanizador que se reduce al ejercicio de “destrezas gráficas” en ausencia de la comprensión, como por la imposición de modelos culturales externos. Por otro lado, el persistente tema de la castellanización deficiente (Ros Romero 1981), específicamente en el caso de los egresados del sexto año de la primaria, ha puesto en duda la eficacia de todos los modelos educativos; bilingüe transicional, mantenimiento, inmersión en L2 y submersión.

La advertencia de dar cuenta de la especificidad de las relaciones diglósicas, nos lleva a volver a examinar los criterios que definen las situaciones paradigmáticas - por ejemplo, las características de la “típica” comunidad de alta vitalidad etnolingüística. Parece que el patrón de la adquisición de la lengua indígena como *segunda* lengua, español como L1, (Podestá 1991) se manifiesta con más frecuencia de la que habíamos pensado, así como el cuestionamiento de la estricta correlación entre aislamiento geográfico con la capacidad de mantenimiento lingüístico (de la Torre 1987).

El proyecto Puno- Perú

Como parte de un estudio previo de la región lacustre sureña de la sierra peruana en 1977, con el propósito de trazar un perfil sociolingüísti-

co de las comunidades de habla quechua y aymara, se detectó que el 80 por ciento de los ingresados a la escuela primaria de las zonas rurales eran monolingües vernáculohablantes; el porcentaje restante mostraba varios grados de bilingüismo, desde un dominio incipiente en español hasta niveles más o menos equilibrados. El proyecto experimental identificó 40 escuelas (24 en comunidades de habla quechua y 16 aymara) con un total de 4.442 alumnos para la aplicación de un modelo de mantenimiento, explícitamente diferenciado de los enfoques transicionales. Su meta declarada era el bilingüismo aditivo dentro del marco de una orientación pluralista. Se proyectó el empleo de la lengua indígena en el quehacer académico, al lado del castellano, a lo largo de los seis años de primaria, y se concibieron el uso de ambas lenguas como asignaturas del currículo escolar y medios de aprendizaje, en lugar de restringir la lengua vernácula a funciones ancilares y transicionales (López 1987). En un reciente informe (Zúñiga 1990) se reporta que en la mayoría de las escuelas, después de una labor consciente y sostenida de parte de los maestros bilingües, se ha vencido la desconfianza y resistencia inicial de parte de la comunidad. Al parecer, lo que ganó la confianza de los padres de familia fue la demostración de una apropiación eficaz del castellano, en algunos casos superior a las escuelas monolingües tradicionales. El empleo reflexivo y ponderado de la L1 amplifica la capacidad expresiva, contrarrestando los efectos negativos de la inseguridad en general, bajando el “filtro afectivo” (Krashen 1988).

En su caracterización del contexto sociolingüístico de la región puneña, el equipo DIE describe la estratificación diglósica en términos de un bilingüismo donde la expansión del castellano, tanto su adquisición escolar como informal, no amenaza el arraigo de las lenguas autóctonas. El proceso de desplazamiento no se evidencia sino en el estatus diferenciado y el uso obligatorio de la lengua dominante en determinados contextos públicos, formales e institucionales. Además, como el magisterio de la región nunca ha pasado por un proceso de ruptura definitiva con su lengua y cultura de origen, se mantiene una identificación entre alumno y maestro que diferencia la situación de las escuelas rurales de Puno del modelo clásico de submersión en L2. Aunque la escuela se encuentra, sin duda, dentro del ámbito del castellano, un “bilingüismo de hecho” (reconocimiento y respeto de la lengua indígena de parte del docente, la falta de cen-

sura de la vernácula en la interacción alumno/alumno, el empleo libre tanto de L1, como la L2 de parte de los alumnos al dirigirse a su maestro) mantiene importantes espacios informales para el quechua y el aymara. En general, las comunidades muestran una fuerte lealtad a su lengua cuya sobrevivencia y reproducción está asegurada por profundas raíces históricas y su uso generalizado en todos los ámbitos informales y familiares. El castellano se identifica a la vez con el saber escolar, la escritura, y el ascenso social.

Es en este contexto que los investigadores realizaron el estudio comparativo entre las escuelas experimentales del Proyecto Puno y una muestra de alumnos que no participaron en el programa. Con base en una batería de pruebas de tipo académico y la observación en el salón de clases, evaluaron la hipótesis de que al legitimar explícitamente la lengua materna por medio de su incorporación al discurso escolar y al proceso de alfabetización, se permitirá una mayor participación del alumno bilingüe que a su vez favorecerá su desempeño en la segunda lengua.

Aunque en ciertas materias el grupo experimental/bilingüe aventajó a los alumnos de las escuelas de control, en términos globales, su desempeño académico, según las evaluaciones aplicadas, no evidenció ventajas significativas. Así que los resultados generales no indican una clara superioridad, ni para el modelo bilingüe, ni para la castellanización directa. Mientras la evidencia de una castellanización más efectiva en las escuelas bilingües quedó inconclusa, el tiempo dedicado a la alfabetización en L1 no repercutió negativamente en la adquisición de L2 ni en el rendimiento académico global, confirmando la hipótesis de interdependencia (cfr. Cummins *supra*). Notablemente, encontraron que para una submuestra de alumnos con menos acceso extraescolar al español, el programa bilingüe sí facilitó su participación y adquisición de la lectoescritura tanto en L1 como el L2. Aparentemente, este grupo que históricamente ha estado en desventaja en los programas de submersión, prosperó en una situación donde pudieron apoyarse más directamente en su lengua materna. Por otro lado, en el área de la redacción, comparando índices de coherencia en las producciones escritas de los alumnos en ambas lenguas, se confirmó la transferibilidad de destrezas lingüísticas a nivel textual. La alta correlación

entre las calificaciones en L1 y L2, incluso para los textos producidos por los alumnos del grupo comparativo, indica una vez más que dentro del conjunto de las habilidades y destrezas asociadas con la producción de textos continuos, existe un núcleo de competencias que se mantiene independiente de la lengua en que se realiza la actividad. Sorprendentemente, las producciones de los alumnos de las muestras experimentales y comparativas salieron con calificaciones más o menos equivalentes, a pesar de que los segundos tenían poca, o ninguna, oportunidad de escribir en quechua o aymara. Este resultado, junto con la correlación significativa entre la redacción en L1 y L2 y el hecho de que ningún alumno de las escuelas no experimentales se negara a leer o tomar dictado en la L1, evidencia la facilidad con que el alumno bilingüe puede servirse de su fondo de competencias discursivas, recurso a que tiene acceso en una u otra de las lenguas que domina.

Hornberger realizó su investigación etnográfica en tres comunidades de habla quechua que participaron en el Proyecto Puno. Un período más prolongado de observación y su conocimiento del quechua posibilitaron una comprobación, desde otra perspectiva, de los resultados sustanciales, del estudio del DIE.

En su bosquejo del perfil sociolingüístico de las comunidades, señaló las mismas tendencias de marginalización del quechua, producto de la expansión de la lengua nacional y la identificación del español con las *tres E's*- escritura, educación y empleo. El valor intrínseco del alfabetismo está vinculado con el conocimiento en general. A pesar del bajo prestigio del quechua, se sostiene por su valoración como vehículo de la identidad étnica y la transmisión cultural, interferida, por cierto, por la misma postura ambivalente identificada por otros investigadores. La inseguridad frente al español que se atribuye a la interferencia proveniente de la lengua indígena encuentra su reflejo en la inquietud por un quechua puro, libre de la “contaminación” del castellano. Aun si su acento lo delata, es común observar la negación del conocimiento de su lengua materna en los centros urbanos, hasta, ocasionalmente, en las comunidades donde tal aseveración carecería de toda credibilidad. Son los ámbitos de elección optativa, las “situaciones en desajuste” (Hornberger 1989, p.154-156), que más eviden-

cian la tensión entre las tendencias de desplazamiento y la resistencia pasiva de parte de la comunidad quechua hablante.

Las observaciones más pertinentes a nuestro estudio, coincidiendo con similiares conclusiones en el informe del DIE, enfocaron la participación del alumno en varias actividades académicas y el uso del lenguaje de parte del maestro. Con el empleo explícito y formalizado del quechua en los salones del programa bilingüe, se registraron índices de expresión verbal más variados, hasta gramaticalmente más complejos tanto de parte de los alumnos como de los maestros (Hornberger 1990). Por otro lado, durante las actividades de lectura en L2 en las escuelas donde el quechua quedó restringido a las funciones estrictamente ancilares, la falta de control sobre el español se reflejó en los característicos estilos laboriosos de “silabeo” e identificación lenta y secuencial de las palabras. El énfasis preponderante puesto en la pronunciación correcta, sólo reforzaba esta tendencia. El afán de erradicar los marcadores fonológicos de las variantes regionales y las interferencias provenientes de la L1, conjuga convenientemente con los enfoques centrados en el análisis silábico y morfológico. Para los alumnos en las escuelas no experimentales, la producción escrita tiende a limitarse a la ejercitación de destrezas motrices cuando la comprensión se dificulta por la falta de conocimiento del español. Al respecto, se señala la característica principal del enfoque mecanicista y su relación con la lectura en la L2 que el alumno todavía no domina:

De hecho se trata de un círculo vicioso. En cualquier ejemplo específico, era imposible determinar si el maestro se encontraba a sí mismo constreñido a limitar su enseñanza a las tareas de copiado porque eso era todo lo que sus alumnos podían hacer, o que éstos parecían estar capacitados únicamente para hacer dicha tarea porque eso era todo para lo que se les había preparado (Hornberger 1989, p.280).

Así como en el estudio del DIE, se registraron varios ejemplos del primer contacto con la escritura en quechua por parte de alumnos alfabetizados en español. La producción espontánea de escritos en quechua en las escuelas no experimentales proporcionó más evidencia de la facilidad de transferencia entre L1 y L2 de las destrezas de la lectoescritura.

No obstante, en las tres comunidades bajo estudio, los padres de familia solicitaron la restauración del antiguo programa no bilingüe. Hornberger concluye con un análisis del rechazo de la educación bilingüe y ofrece una hipótesis sobre la relación entre el mantenimiento de la lengua vernácula y su empleo en la alfabetización. Por un lado, señala el hecho de que la introducción del programa bilingüe se originó a partir de una iniciativa institucional fuera de las comunidades, y se logró la aceptación inicial por un proceso de convencimiento posterior a la inauguración del programa. En una situación donde la lengua nacional goza de un prestigio desmesurado y una amplia utilidad, además de la abierta discriminación contra el vernáculohablante, la comunidad puede percibir la exclusión del quechua del programa académico como necesaria para la preservación de una institución que provee el acceso más efectivo al español. Tal vez aceptaría el empleo del quechua en los primeros grados, pero sólo como un instrumento transicional.

En un sentido más fundamental, el uso de la vernácula en la escuela puede representar un factor desestabilizador que perturbaría el “patrón ideal” de la separación de ámbitos; “... la identificación del quechua con la comunidad y la fuerte distinción tradicional entre escuela y comunidad podrían unirse para determinar que los comuneros vieron el uso del quechua en la escuela como una amenaza a su continuidad y, como consecuencia, a su identidad individual” (Hornberger 1989, p.321). Bajo las circunstancias actuales de asimetría entre las lenguas a nivel nacional y comunitario, “...aun un programa de educación bilingüe que mantiene el uso del quechua a través de los primeros años de la escolaridad formal y por consiguiente hace de ésta una experiencia comprensible para los niños quechuahablantes, puede paradójicamente contribuir al cambio hacia el castellano manteniendo más niños quechuahablantes en la escuela por más tiempo.” (Hornberger 1989, p.325)

De este modo, la delimitación estricta de la vernácula, al margen de las actividades académicas, puede reforzar su presencia en los ámbitos tradicionales. En este sentido, la oposición a la educación bilingüe se debe a una necesidad percibida por parte de la comunidad de mantener una separación funcional entre el español y el quechua, principal garantía de su

preservación. Hasta qué punto estas conclusiones son válidas o generalizables más allá de la situación de las tres comunidades quechuahablantes bajo estudio, dependerá de investigaciones más sistemáticas, no obstante, plantea de nuevo el mismo dilema, esbozado por Fishman, y desde otra perspectiva, Valdman, entre la extensión de las funciones de la vernácula y su conservación. Reexaminaremos la discusión a la luz de los resultados de la comunidad náhuatlhablante de La Malintzi.

Diglosia y escritura en Oaxaca

Las investigaciones realizadas en el estado de Oaxaca que hemos seleccionado, enfocadas a la relación que existe entre la vitalidad etnolingüística y la escritura, han podido iluminar la discusión por haber salido de un contexto sociolingüístico más favorable. Además de representar una de las concentraciones más importantes, en términos numéricos, de vernáculohablantes del hemisferio, en varias zonas del estado se evidencian tendencias que reflejan una resistencia activa al desplazamiento de las lenguas indígenas. La cuestión de la grafización y desarrollo literario de las lenguas de tradición oral se plantea a un nivel más allá de la posibilidad teórica, gracias a las iniciativas surgidas dentro de las propias comunidades de habla. Tomar en cuenta las necesidades de autores y lectores reales ha contribuido a cambiar el enfoque de la problemática de los criterios descriptivistas hacia una nueva apreciación de los procesos psicolingüísticos que subyacen la adquisición y uso de la lectoescritura. Se conceptualizan, a su vez, como una práctica social y medio de expresión autónoma. Desde esta perspectiva, en primer plano, se encuentran las consideraciones pedagógicas.

Mientras la expansión del sistema educativo en las áreas rurales ha contribuido decisivamente, junto con otros factores, a la castellanización de las nuevas generaciones, no necesariamente desempeña el papel de un agente de desplazamiento. La competencia bilingüe de parte de los maestros (aunque imparten todas las materias en español), la interacción informal en L1 entre alumnos y el reconocimiento implícito de la lengua vernácula, potencialmente inclinan el balance, según las circunstancias, hacia una situación del “bilingüismo de hecho” descrita por los investigadores del Proyecto Puno.

Con datos provenientes de un estudio en la Mixteca Alta, Coronado (1987) confirma lo que hemos visto en otros contextos: que las necesidades comunicativas de los hablantes, junto con los factores de prestigio y utilidad no determinan, de manera directa y automática, el desplazamiento de la lengua subordinada. Donde los monolingües en lengua indígena representan un reducido sector de la población y que, para los bilingües, su nivel de competencia en español es suficiente para transmitir sus intenciones y expresarse libremente, la evidencia nos obliga a considerar explicaciones alternativas por la persistencia del bilingüismo.

Sin embargo, e independientemente del grado de vitalidad de la lengua vernácula, una de las dimensiones de la asimetría diglósica se expresa por la oposición oralidad/escritura, ésta a su vez estrechamente identificada con la escolaridad y la adquisición del conocimiento en general. De modo que su condición de lengua oral y ágrafa (aunque puedan existir ejemplares de escritos en manos de algunos miembros de la comunidad) contribuye a su “repliegue social” frente a la lengua nacional en continua expansión que llega hasta fungir como una *lingua franca* entre los hablantes de diferentes variantes de la misma lengua a nivel intercomunitario. Rodeados por un sinnúmero de mensajes gráficos y toda una variedad de textos pertenecientes a los ámbitos dominados exclusivamente por el español, la escritura deviene en una nueva “línea divisoria” que circunscribe la valoración lingüística (Gigante y Pardo 1985). Fenómeno contradictorio, refleja la subordinación de la lengua relativa al *idioma* escrito, por la carencia de una escritura estandarizada. Así que en su acepción corriente y popular, se reserva el término de *dialecto* a las lenguas de tradición oral; hasta extender la oposición a las distinciones entre las lenguas indígenas, unas más “cultas” o “elaboradas” que otras.

Varios proyectos que proponen el desarrollo de la escritura en las lenguas vernáculas han surgido de la región. Los encuentros de escritores y talleres de escritura de lengua indígena han enfrentado el dominio abrumador del “mundo gráfico” de parte del español con diferentes propuestas: trascender los procedimientos de la simple selección de grafías, fomentando la implantación de alfabetos prácticos y unificados a través de un verdadero desarrollo cultural. Transformar informantes en autores impli-

ca forzosamente la superación, o compensación, de las barreras dialectales, reales y artificiales (Cabellero 1990, Salinas y González 1990). Abrir el camino hacia la estandarización está estrechamente vinculado al deseo colectivo de un mayor grado de cohesión cultural, siendo la escritura uno de sus vehículos. Pasa por el reconocimiento de una variante alterna a la particular de cada comunidad, que tal vez refleja la posición favorecida de las comunidades más numerosas, política y socialmente dominantes (Valiñas 1983). En ningún caso representa un proceso libre de tensiones y conflictos, hasta de imposiciones, pero sólo prospera como una iniciativa surgida del propio grupo étnico. Del mismo modo que en la elaboración de un sistema gráfico, se enfatizan las unidades significativas, inscritas en el contexto social más amplio (sobre un enfoque desmesurado en los contrastes fonémicos y correspondencias entre sonido y letra), la escritura se fundamenta en el uso del lenguaje más allá de lo cotidiano y el entorno local. Por un lado, abarcará lo extraño y distante (Gigante y Pardo 1985), y por otro, facilitará el proceso de reflexión metalingüística, tan necesaria para revertir la fragmentación. “Entrar en competencia” con el español escrito significa expandirse hacia nuevos ámbitos, incluso más allá del discurso tradicional.

Estudios sobre la inteligibilidad entre las variantes del zapoteco subrayan las relaciones entre la expansión funcional de la lengua, la intercomprensión y la escritura. La política fragmentaria colonial inició el proceso que llevó a fincar el español como *lingua franca* y “código formal” entre diferentes comunidades de habla zapoteca. Si el mercado tradicional era lo que contrarrestaba la diversificación, las nuevas relaciones comerciales, estrechamente vinculadas con y dependientes del mercado nacional, han reforzado las tendencias de la expansión de la lengua dominante. La limitación del ámbito de empleo del zapoteco y su desvalorización han contribuido a un “proceso de caducidad”, a su vez, manifiesto en el abandono progresivo de la lengua y la diferenciación dialectal (Rendón 1981).

Sin embargo, la ininteligibilidad es relativa, en pocos casos absoluta y, más importante, no está determinada exclusivamente por aspectos estructurales entre una variante y otra. La comprensión también depende de un conjunto de factores contextuales, no lingüísticos, ámbitos discursivos,

expectativas culturalmente compartidas y un fondo común de conocimiento previo. Rendón y Cifuentes (1983) informan sobre la observación y seguimiento de una serie de asambleas regionales en la Sierra de Juárez que nos recuerda los informes de Luria sobre las consecuencias del trabajo colectivo en el desarrollo de las concepciones lógicas. La necesidad de estrechar relaciones con otras comunidades, plantear problemas y trazar estrategias comunes, junto al hecho de que algunos de los participantes no dominaban el español, y el deseo de “alcanzar una discusión más ágil ...condujo finalmente al empleo de la lengua zapoteca como lengua de trabajo en las asambleas”, sustituyendo al español (p.71). La organización de encuentros que trascendieron lo “cotidiano y cercano” puso en marcha dinámicas que relativizaron, a través de la práctica de la interacción verbal, la percepción de la incompreensión.

Es en Juchitan, centro urbano y comercial de la costa pacifica, donde las relaciones de la diglosia conflictiva muestran un perfil distinto. Mientras en gran parte de las comunidades bilingües del país la tendencia dominante encuentra una resistencia pasiva, con pocas perspectivas para detener el proceso de desplazamiento, el contexto sociolingüístico del Istmo se acerca más al modelo propuesto por la Escuela Catalana (guardando todas las proporciones entre la posición del zapoteco y el catalán respecto al español). La comunidad bilingüe juchiteca (85 por ciento de la población) se debate entre las dos tendencias en pugna: en primer término, la transmisión del español como lengua materna, consecuencia de la presión ejercida por la institución escolar, y segundo, la recuperación de los espacios anteriormente dominados por el zapoteco, hasta su extensión a nuevos ámbitos en los medios de comunicación y el discurso político. La refuncionalización de elementos externos se inserta en el conflicto, dando lugar a un “tipo particular de diglosia” (Saynes 1992). Los factores de cohesión interna, lealtad y prestigio relativo del zapoteco (valoración del acento, por ejemplo), han contrarrestado los procesos de desestabilización. Entre una capa social no marginal, notablemente entre los bilingües pasivos, conscientes de su incapacidad de transmitir la lengua a la nueva generación, han surgido iniciativas para promover su rescate y conservación: cambios en la política educativa con el fin de promover un bilingüismo no subordinado, la apropiación de la lectoescritura y la normalización

de un sistema alfabético por medio de la difusión de una literatura incipiente (de la Cruz 1992a).

Cerrón y López (1990) sacan el balance de los varios proyectos e iniciativas señalando una serie de distinciones teóricas fundamentales: la diferencia entre la escritura y la transcripción, un sistema ortográfico contra métodos de notación, y el salto cualitativo que representa la producción creativa sobre el mero registro y la recopilación. La posibilidad de acumular nuevas funciones sociales y resistir el paulatino empobrecimiento frente a la lengua dominante de larga tradición literaria depende de un “auténtico desarrollo idiomático”, ligado a la grafización. Ciertamente no es el único factor determinante; pero, según los autores, los criterios tradicionales para la elaboración de alfabetos se erigen como un obstáculo a medida que se limitan a un enfoque localista y dialectologizante. Señalan que si la alfabetización en lengua indígena tiene como fin exclusivo la transición a la castellanización y eventual monolingüismo en español, la diversidad ortográfica entre variantes (y la exacerbación de las diferencias dialectales) incluso puede facilitar el proceso de sustitución. En cambio, una perspectiva de mantenimiento implica la producción de un discurso autónomo capaz de “abstraerse del contexto en el cual es producido” y el manejo reflexivo del lenguaje. Parte de lo nativo y familiar, pero la lógica de la expresión escrita la impulsa hacia afuera.

El registro exacto y fiel del habla requiere un sistema de notación que refleje todos los contrastes fonémicos. Si semejante representación gráfica satisface las exigencias de la transcripción para los fines del análisis científico, de ninguna manera correspondería a las necesidades de la expresión y la comunicación más allá de los límites del dialecto local. En esto precisamente radica la ventaja fundamental de un sistema de escritura, y en última instancia, su función esencial.

Valle de Mezquital - el registro de las situaciones comunicativas claves

Situado en la parte occidental del estado de Hidalgo, a sólo 160 kilómetros de la ciudad de México, en el Valle del Mezquital, se encuentra la más importante concentración del grupo hñähñü. Aparte de la zona irri-

gada, el Valle es una de las regiones geográficas más inhóspitas del país. El clima árido limita la producción agrícola al cultivo del maguey, nopal y lechuguilla. Aunque se siembra maíz y frijol, por la escasez de lluvia y las fuertes heladas, la cosecha, con frecuencia, ni sirve para la venta en el mercado local ni para el autoconsumo humano. A pesar de la necesidad de emigrar en buscar de fuentes de trabajo, el Valle continúa siendo el asentamiento tradicional de los hñähñús a donde fueron relegados durante el Imperio Azteca. Su nombre de origen náhuatl, “otomí”, refleja su posición subordinada desde la época prehispánica. Hasta hoy en día, en San Isidro, al amonestar a sus nietos a hablar correctamente, su abuela les dirá: “Xiyek tlajto. Amo san kejtí otomitl.” Una lengua tonal, emparentada con el pame, el mazahua y el ocuilteca, seguramente le parecía exótica e incomprensible al mexica monolingüe.

Cada lunes, en Ixmiquilpan, centro regional sobre la carretera Pa-chuca-Tampico, se encuentran los comerciantes regionales con los campesinos, artesanos y otros pequeños productores que bajan de las comunidades. El día de plaza, que se remonta a la época del mercado indígena pre-capitalista, articula ahora las formas de producción tradicional con la red de intercambios mercantiles del mercado nacional moderno. En el punto de las interacciones de compra y venta, se cristalizan las relaciones socioeconómicas asimétricas que excluyen la posibilidad de autosuficiencia para el campesinado del Valle. Como expresión de las contradicciones sociales, el mercado representa uno de los escenarios de la castellanización y desplazamiento del hñähñú. El estatus del español como lengua escrita y del intercambio comercial se refleja en la penetración de su léxico en el discurso hñähñú, y una estricta repartición funcional, en parte, impuesta formalmente. El estudio de Flores (1984) sobre los patrones de interacción verbal de compraventa se puede resumir por la cita del reglamento del mercado en su Artículo 18 que reza:

LA DENOMINACION DE LOS GIROS O PROPAGANDA COMERCIAL QUE HAGAN LOS COMERCIANTES A QUE SE REFIERE ESTE REGLAMENTO DEBERA HACERSE EXCLUSIVAMENTE EN EL IDIOMA ESPAÑOL Y CON ECTRICTO APEGO A LA MORAL Y BUENAS COSTUMBRES.

(citado en Flores, 1984, p.24)

Así que una serie de investigaciones etnográfico/sociolingüísticas a lo largo de un período de 12 años han registrado la interacción entre las dinámicas predominantes de sustitución y las tendencias subordinadas de resistencia y retención. A partir de un esquema que representa un continuo entre la reproducción de formas tradicionales y la transmisión familiar de la vernácula por un lado, y los contextos y etapas de la desintegración del bilingüismo activo por el otro, esbozan las características y momentos de una diglosia sustitutiva/expansiva. El examen de los procesos lingüísticos de la alfabetización y el desarrollo del español y el hñähñú en las escuelas bilingües, se inscriben dentro de una evaluación más amplia de “la relación de fuerzas simbólicas” (Sierra 1992) que atraviesan el conflicto lingüístico a nivel de la comunidad y la región. En el centro del análisis de dichas relaciones está el problema metodológico: por un lado inclinar la captación de los datos hacia los procesos de la construcción del significado, y por otro, dar cuenta de las contradicciones y discontinuidades entre las posturas expresadas por los informantes y el sistema de creencias subyacente, reflejado en el propio uso diario del lenguaje. Las representaciones e interpretaciones del comportamiento lingüístico están condicionadas por procesos ideológicos sobre todo en las situaciones de desequilibrio, conflicto e inestabilidad. Como hemos visto, una “teoría de congruencia” que, a la vez, reconoce las fronteras funcionales del español y la lengua indígena y justifica la expansión del primero a costa de la segunda, parte de una teoría (o anhelo) de un equilibrio idealizado. La “desconflictivización del conflicto” (Muñoz 1983) oculta a propios y extraños las relaciones de tensión, subordinación y desplazamiento. La detección de los índices de resistencia y retención presentan las mismas dificultades, y otros tantos, en cuanto a su registro y medición.

De allí se desprende la necesidad de recurrir a registros más directos al nivel de las interacciones mismas. La reconstrucción de la perspectiva de los hablantes/actores se efectúa a partir de la captación de las situaciones comunicativas claves al producirse en su contexto normal y cotidiano (Sierra 1992, Hamel y Muñoz 1988). Como veremos más adelante, los dilemas de método con que la sociolingüística se ha esforzado representan desafíos para las ciencias sociales en su conjunto. De manera similar, las distinciones proceso/producto, y del registro directo frente al indirecto son

consideraciones fundamentales para la determinación de la validez de la evaluación de los aspectos académicos del lenguaje.

Al esquematizar la dirección y momento de las tendencias en conflicto volvemos a percatarnos de la necesidad de examinar el contexto social y lingüístico más allá de las condiciones objetivas y de las funciones meramente comunicativas de cada lengua. Mientras el valor instrumental del español se perfila como el factor que más pesa en el balance diglósico, las funciones fácticas y expresivas, ligadas a la identificación afectiva, representan tal vez el contenido, o materia prima, de la tendencia subordinada de mantenimiento. En todo caso, la evidencia que han recopilado los investigadores del Mezquitlan los lleva a oponerse, por lo menos tentativamente, a las hipótesis de la irreversibilidad del proceso de desplazamiento. No se puede descartar la posibilidad de que cambios socioeconómicos y políticos abran espacios para tendencias reivindicativas que verían en la lengua un instrumento de unificación y cohesión. No obstante, si además de cederle al español las funciones comunicativas, la lengua minoritaria deja de actuar como reproductora de las relaciones intersubjetivas y de vehículo de la expresión en el sentido más amplio, "...entonces podemos afirmar que se encuentran en vías de perder su lugar histórico como lengua viva." (Hamel y Muñoz 1988, p.118). En la ausencia de un proyecto cultural conscientemente asumido de parte del grupo étnico se puede predecir la creciente imposición de las tendencias sustitutivas a medida que siga evolucionando el acelerado proceso de cambio social del cual los vernáculohablantes son los testigos más directos.

Si por las dimensiones funcional (pérdida de ámbitos a la lengua dominante) y geográfica de la sustitución se evidencian índices relativamente transparentes de la pérdida del hñähñú, a nivel del discurso y la competencia lingüística nos encontramos en terreno menos firme. Como ya hemos notado, la erosión de la capacidad de innovación léxica y sintáctica, junto con la creciente interferencia de parte de la lengua dominante acompañan la desintegración del bilingüismo activo. El bilingüismo pasivo de parte de un sector decisivo de la nueva generación no representa sino un breve descanso (en términos históricos) hacia las últimas etapas de la extinción. Pero una vez que rompamos con la "concepción dicotómica"

entre las lenguas como entidades estáticas y aisladas, nuevas hipótesis se introducen en la discusión sobre la interferencia y alternancia entre los códigos (Sierra 1987). A fin de cuentas, se reduce a una cuestión empírica determinar de qué tipo de interferencia y/o alternancia se trata en cada contexto particular.

La clase de situaciones comunicativas tipificadas por la asamblea de ejidatarios y reunión de cooperativas, por ocupar un locus en el continuo de desplazamiento/retención donde la tensión diglósica se agudiza y se muestra más evidente, ha ofrecido una importante oportunidad a los investigadores para registrar e ilustrar el afloja y estira del conflicto lingüístico. Si la asamblea en la Sierra de Juárez se convirtió en un espacio de revitalización etnolingüístico y superación parcial de la fragmentación dialectal, bajo condiciones distintas, de una correlación de fuerzas simbólicas desfavorables (imposición de la lengua nacional y registros formales y jurídicos por foráneos monolingües), la misma situación institucional representa sólo otro vector del desplazamiento. Infundir la inseguridad y la sumisión por medio de estilos asociados con la escritura y el “español culto”, y las instituciones del estado está asegurado por el elevado nivel de la “tensión subjetiva” (Sierra 1992, p.83) que se mantiene de principio a fin. Análoga al concepto de “filtro afectivo” en la teoría de la adquisición de segundas lenguas (cfr. supra Krashen, capítulo 2), bloquea la expresión verbal por la percepción, de parte del vernáculohablante en este caso, de la distancia entre la norma y su nivel de control sobre la misma. Es en este contexto donde la competencia discursiva y bilingüe de los maestros los propulsa a desempeñar, de una manera u otra, el papel de intermediario cultural (Hamel y Muñoz 1988).

La “submersión relativa” y el maestro bilingüe

Con el nuevo prerrequisito de proficiencia bilingüe para el ingreso en el sistema de educación indígena que, dependiendo de las circunstancias, se cumplió en gran parte de las zonas de supervisión de la DGEI, surgió una nueva generación de maestros de primaria, originarios de las comunidades a donde iban a impartir clases. En el Valle del Mezquital, se encontró efectivamente que en varias comunidades la mayoría, si no la tota-

lidad, del personal docente de la escuela primaria y el preescolar son hñäh-ñühablantes y nativos de la zona, hecho que, por sí solo, tendría importantes consecuencias para las normas de interacción verbal entre alumnos y maestros. Una concepción particular de la relación entre castellanización y alfabetización implícitamente asumida por la escuela, en parte producto de una postura contradictoria (o en proceso de definición) hacia el bilingüismo de parte de la comunidad y los maestros, ha dado forma a un currículo *de facto* que ha reducido el empleo de la primera lengua de los alumnos a un papel estrictamente auxiliar. A partir de una “teoría de congruencia”, a través de sus distintas expresiones y variaciones, el objetivo de la alfabetización, altamente valorizado, se identifica de manera exclusiva con la adquisición del español. La lengua de la expresión escrita y del mundo gráfico, en general, para la mayoría de los alumnos es su segunda lengua (de la Garza et al. 1987).

Excluir el hñähñü de la escuela o limitar estrictamente sus funciones, concuerda con la percepción de que, como lengua ancestral, su conservación está asegurada dentro de los ámbitos circunscritos por las prácticas e instituciones tradicionales. Incluirlo como material de estudio parece, en el mejor de los casos, superfluo, o más bien, dada la premura en superar el estigma del “español otomí”, una nueva traba en el difícil camino de la escolaridad. Tan estrecha se concibe la identificación entre escritura y español que se ha extendido la misma relación a las prácticas pedagógicas; lograr la castellanización por medio de la alfabetización (Hamel 1983).

El procedimiento de enseñar la segunda lengua a través de su abecedario representa una estrategia consecuente con el doble, no obstante contradictorio, objetivo de la primaria bilingüe; así como explica a sus alumnos la maestra de primer año:

...en base a...estas letras que ven en la lámina...en base a esto...van a ir aprendiendo poco a poquito...a hablar español...con ayuda de estas letras, vamos a ir aprendiendo...cómo vamos a pedir las cosas, cómo vamos a saludar a una persona, cómo vamos a pedir las cosas cuando vamos a una tiendita...vamos a ir aprendiendo en base a esto..a ver, ¡todos los niños lean!

(citado en Hamel 1983, p.72)

La observación etnográfica de las clases de español y de la lectoescritura confirmó el aparente conflicto entre los dos objetivos (así como los conciben en la actualidad), reflejando a su vez el dilema general de las relaciones diglósicas entre el hñähñú y el español: 1) el alto índice de actos de elicitación fallidos asociado con patrones de interacción sumamente restringidos; 2) la participación mecánica apoyada en las formas gramaticales de pregunta y respuesta (cfr. supra Rockwell), o con expresiones memorizadas de previas sesiones; 3) un enfoque sobre la ejercitación de sonidos (sílabas) y la serie de grafías que les corresponden. Así que la lógica de la sucesiva fragmentación lleva a abandonar, en la práctica, la comprensión como meta inmediata de la lectura - “Le cortamos un pedacito, le cortamos un pedacito a la pelota. ¿Qué quedó? ¡Pelo!...le cortamos un pedacito a la pelota y quedó ¡Pelo!” (citado en Hamel 1988, p.334); 4) de igual manera, en la clase de español se recurre a la práctica oral estilo “repite lo que digo” con un énfasis sobre la corrección gramatical y la pronunciación; forma por encima de función. Respecto a las materias que dependen de la comprensión del contenido, se registró el procedimiento de la alternancia entre input no comprensible y la traducción/repetición en hñähñú, puesto que la interacción unidireccional durante la presentación deja al maestro sin la retroalimentación necesaria para modificar su discurso en segunda lengua (Hamel 1988, 1983).

Esta variación particular del modelo transicional que los autores prefieren denominar “submersión relativa”, apenas basta, en las comunidades más aisladas, para compensar el limitado acceso al español fuera de la escuela, y en general, no es capaz de producir niveles de dominio en la L2 normalmente asociados con las normas regionales o nacionales para egresados de sexto año. Aunque hasta la fecha, faltan datos empíricos provenientes de una amplia muestra sobre el aprovechamiento en español de los alumnos indígenas, la evidencia tentativa y la observación informal indican que dista mucho de las metas del modelo transicional. Lógicamente, sería difícil esperar resultados más favorables dadas las severas limitaciones del programa, tanto en lectoescritura como en español como L2. Si de manera concurrente el desarrollo del hñähñú se estanca, o empieza a pasar por un proceso de desplazamiento a nivel individual, se presenta la posibilidad de que a la transición deficiente a la L2 se le acompaña una pér-

dida de competencia en la L1; el surgimiento de una especie de “semilingüismo” (Hamel 1988, p.355). Se trata de un bilingüismo sustractivo bajo la presión sustitutiva en condiciones de extrema asimetría entre las dos lenguas. La suposición de parte de la escuela, de que los esfuerzos de las familias de castellanizar mínimamente a sus hijos (práctica cada vez más generalizada en las comunidades bilingües) ha destrabado el camino hacia el uso exclusivo de la segunda lengua, representa la falacia fundamental detrás de la interacción restringida en el salón de clases. Se inicia un proceso de apropiación de la lectoescritura y una segunda lengua truncada desde un principio, donde los alumnos concluyen el ciclo “semicastellanizados” sin dejar de adquirir una imagen sobrevalorada del español, lengua que dominan deficientemente; “marginación doble” cuando uno se da cuenta de que ya no puede expresarse con la misma fluidez de antes en hñähñü (Coronado et al. 1982).

Como enfatizan los investigadores, es preciso no perder de vista el hecho de que el maestro bilingüe, por compartir una herencia cultural y lingüística con sus alumnos, puede establecer una relación cualitativamente distinta que su contraparte monolingüe. Su respeto y aceptación del uso de la lengua vernácula en el salón de clases, tanto entre alumnos como en las preguntas y peticiones dirigidas a él, introducen un nuevo factor que todavía no se ha evaluado a fondo. No obstante, la libertad con que se expresan los alumnos en hñähñü y el levantamiento de su prohibición general en el ámbito escolar, el maestro no puede dejar de participar en la compleja “red de tensiones diglósicas” donde su control de la variedad alta del español le confiere uno de los papeles centrales en el conflicto.

Así que el tema del semilingüismo, que tanta polémica ha suscitado en el campo de la lingüística aplicada, resurge de nuevo en las investigaciones de las escuelas bilingües del Valle del Mezquital. Aunque nunca se ha definido con precisión el concepto y, al parecer, la mayoría de especialistas han abandonado el término, proponemos explorar los límites de su aplicabilidad a la problemática de la adquisición de una segunda lengua bajo las condiciones desfavorables de rápido desplazamiento de la lengua autóctona. Tanto en el caso del bilingüismo hñähñü/español como en el de las lenguas indígenas en general, varias cuestiones teóricas y empíricas quedan por resolverse: 1) ¿a cuáles dimensiones de la competencia lingüís-

tica y/o su uso se refieren? 2) la necesidad de separar los factores de estigma social y los prejuicios lingüísticos de la habilidad de utilizar plenamente el lenguaje como un instrumento de expresión y comunicación; 3) distinguir las dificultades que experimenta el hablante con los aspectos superficiales de la proficiencia en L2 de una adquisición verdaderamente deficiente y claramente parcial; 4) la necesidad de determinar empíricamente el nivel de proficiencia en la comprensión de lectura y la redacción de los alumnos bilingües en comparación con sus pares monolingües a lo largo de varios ejes de análisis; 5) exactamente, a través de qué dimensiones de la expresión oral y la comprensión se distingue el niño bilingüe hñähñú-hablante, y cuáles son sus consecuencias (reales y aparentes) para el desempeño académico; 6) delimitar los fenómenos de alternancia de códigos, interferencia y transferencia; 7) ¿cuál es el verdadero perfil de competencia bilingüe o monolingüe del niño que ingresa a la primaria. Coronado et al. (1984) informan, por ejemplo, sobre el proceso de la temprana adquisición del español impulsado por muchos padres de familia con el propósito de preparar a sus hijos para las exigencias de la escuela. Simultáneamente (e “incidentalmente”) adquieren una competencia pasiva en hñähñú por estar en contacto con la lengua, sobre todo con los abuelos y otros familiares monolingües. Con el ingreso al preescolar o primer año, se remite la responsabilidad de la castellanización al maestro, volviendo a los patrones de interacción familiar “normales”.

Al evaluar la expresión oral, la comprensión de lectura y la redacción de los alumnos de la Escuela Xicohtécatl, nos encontraremos de nuevo con las mismas preguntas e interrogantes.

En su etapa más reciente, el marco metodológico de la investigación sobre los usos del lenguaje en las comunidades bilingües del Valle se aplicó a la evaluación del aprovechamiento escolar, en particular la adquisición de la lectoescritura. Con un enfoque sobre las estrategias de transferencia entre L1 y L2, éste representa un importante avance en la elaboración y aplicación de métodos cualitativos (Hamel 1992). Si en el análisis etnográfico se examinó la reconstrucción de los mecanismos que permiten a los sujetos resolver las tareas de interpretación de la interacción verbal, su extensión al ámbito de la evaluación académica plantea nuevos desafíos. En

primera plana está el requisito de observar y registrar el acto verbal dentro del contexto normal o cotidiano en que se realiza. A medida que se deslize de la situación interactiva en marcha, se aleja cada vez más de la posibilidad de mantener una perspectiva integrativa, condición ineludible para el análisis de los *procesos* de comprensión y expresión. Como veremos en el siguiente capítulo, los requerimientos del enfoque integrativo no encuentran soluciones fáciles ni procedimientos puros; no obstante, los dilemas que plantean los métodos cualitativos, parece que no quedan alternativas aceptables, sobre todo para las situaciones particulares de bilingüismo que nos ocuparon en este estudio.

San Isidro y las comunidades de La Malintzi

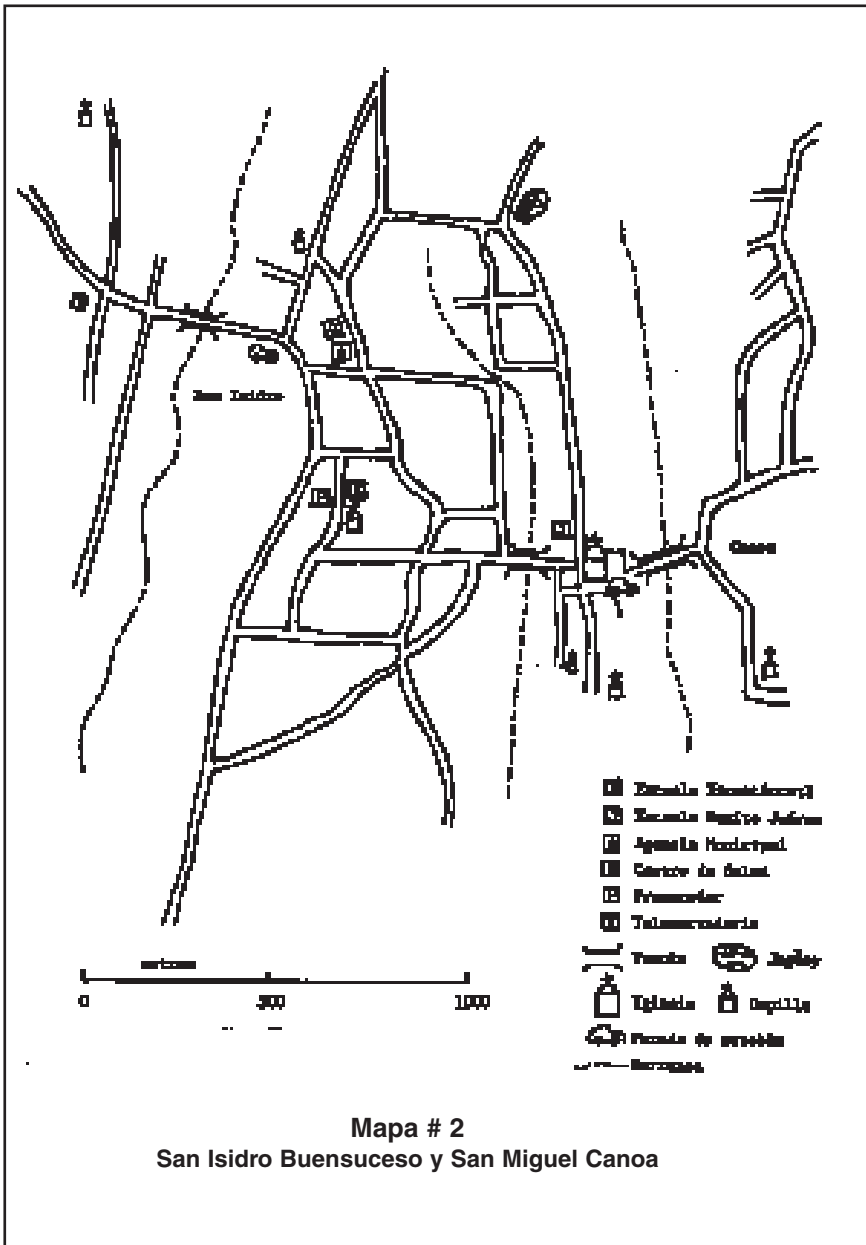
En un día despejado, observando el valle desde el patio de recreo de la Escuela Xicohténcatl, se distinguen las torres gemelas de la catedral de Puebla. Media vuelta atrás se eleva el volcán La Malintzi. A 2.700 metros sobre el nivel del mar, San Isidro Buensuceso, junto con el pueblo vecino de San Miguel Canoa, es la comunidad más cercana a la cumbre. De noche se ilumina el valle poblano-tlaxcalteca formando un gran arco desde Zacatelco al norte, rumbo a la capital del estado, hasta Amozoc, sobre la carretera México-Veracruz. La intensidad de las luces le da a uno la sensación que está más cerca, y en efecto, la comunidad queda geográficamente dentro de lo que se podría considerar la zona conurbana de la ciudad de Puebla. Los camiones que suben, pasando por San Pablo del Monte hasta las siete de la noche cubren la ruta entre San Isidro y la parada cerca del Mercado Cinco de Mayo, en el centro, en poco menos de una hora.

Sólo en un sentido relativo, más bien desde un punto de vista histórico, se podría decir que San Isidro es la más aislada de las comunidades de La Malintzi. Mientras el camino de asfalto que comunica el pueblo con la cabecera municipal lleva menos de 10 años sirviendo como principal vía de acceso a los centros urbanos, el servicio de transporte diario a Puebla ha estado al alcance de la población por lo menos desde los años 50 de Canoa (15 minutos caminando, desde la iglesia hasta la plaza); ver mapa #2. Desde las seis de la mañana salen cada 30 minutos, cada 10 durante las horas pico. Aparte del día de plaza, todos los lunes en Canoa, son los merca-

dos Hidalgo, Zaragoza y Cinco de Mayo de Puebla los que surten a la comunidad de sus necesidades.

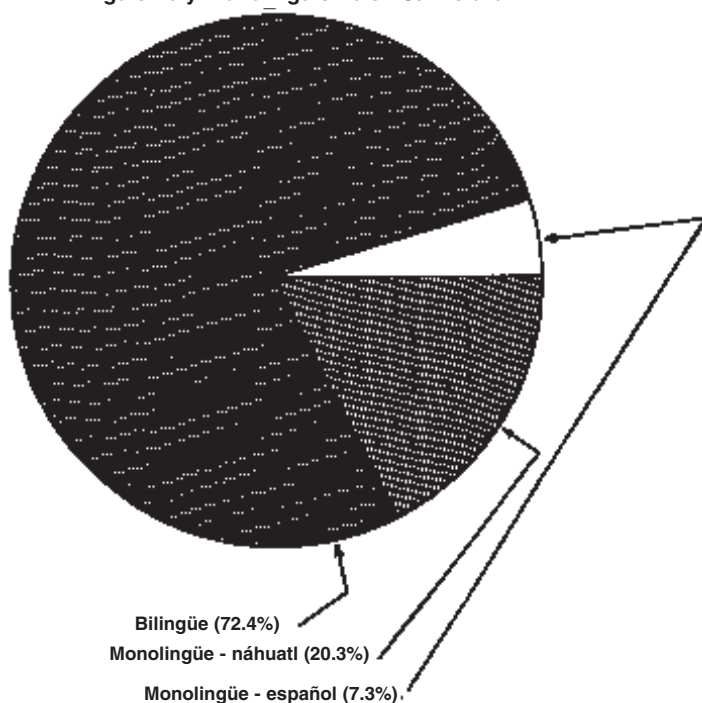
El nuevo camino de asfalto y el horario de transporte, cada vez más frecuente, reflejan el mismo proceso de transición económica y social que han experimentado las demás comunidades de habla náhuatl de la región. Tal vez representa una etapa más reciente en comparación con las zonas que se encuentran más abajo, pero su característica más notable es, sin lugar a duda, el ritmo del cambio. A lo largo de todo un conjunto de dimensiones claves, parece que San Isidro compartirá el mismo destino de integración acelerada que las comunidades en la periferia de las ciudades de Tlaxcala y Puebla; mas, se aparta en un aspecto que la ha distinguido singularmente de todas las demás, la conservación del náhuatl. Entre sus 4,042 habitantes, muestra el índice más bajo de monolingües en español en el estado. Con un cinco a seis por ciento que declara una falta de conocimiento de la lengua indígena, según el censo de 1990, en una u otra forma, el uso del náhuatl es virtualmente universal a través de todos los estratos generacionales, y está presente en todos los ámbitos de la comunicación oral (ver gráfica #3). Salvo el caso anómalo de los tres niños que viajan diariamente de Puebla para asistir a clases, la población escolar primaria en su totalidad se divide entre la abrumadora mayoría que prefieren el náhuatl para la conversación cotidiana y esos niños que se encuentran en una u otra etapa de aprendizaje.

Al indagar acerca de los factores que han contribuido a la conservación de su lengua, entre las hipótesis más comunes ofrecidas por los entrevistados está la baja escolaridad, culpando diversamente tanto a la negligencia del gobierno como a la falta de conciencia de la propia comunidad. Regresaremos al tema de la relación entre escuela y conservación lingüística al evaluar los resultados de la investigación, pero al parecer, nuestros informantes identificaron la otra característica que rubrica a San Isidro en una categoría excepcional. Xicohténcatl, junto con su homólogo del turno vespertino, que comparte las mismas aulas, es la única escuela primaria del pueblo. Un examen cuidadoso del censo de 1990 confirma la percepción (ver tabla #1). Mientras la tasa oficial a nivel estatal se cifra en un 11 por ciento, una mayoría absoluta de los adultos de la comunidad (53.1 por



Mapa # 2
San Isidro Buensuceso y San Miguel Canoa

GRÁFICA # 3
Bilingüismo y monolingüismo en San Isidro



Fuente: XI Censo general de población y vivienda (Tlaxcala)
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1990)

ciento) se identificaron como analfabetos; entre la edad escolar, una relación similar (8.9 por ciento - estado, contra 33.3 por ciento -local). Un 31 por ciento de los niños entre 6 y 14 años no asiste a clases. Ninguna localidad de la región de La Malintzi (incluyendo las comunidades del lado de Puebla), o del estado, muestra niveles de analfabetismo e inasistencia que ni siquiera se aproximan a los de San Isidro.

Política y administrativamente vinculada con San Pablo del Monte, 8 kilómetros cuesta abajo (conformando su duodécimo barrio) el pueblo se remonta, en realidad, a un origen independiente de sus vecinos del centro. San Miguel Canoa, con quien forma parte de la misma zona cultural,

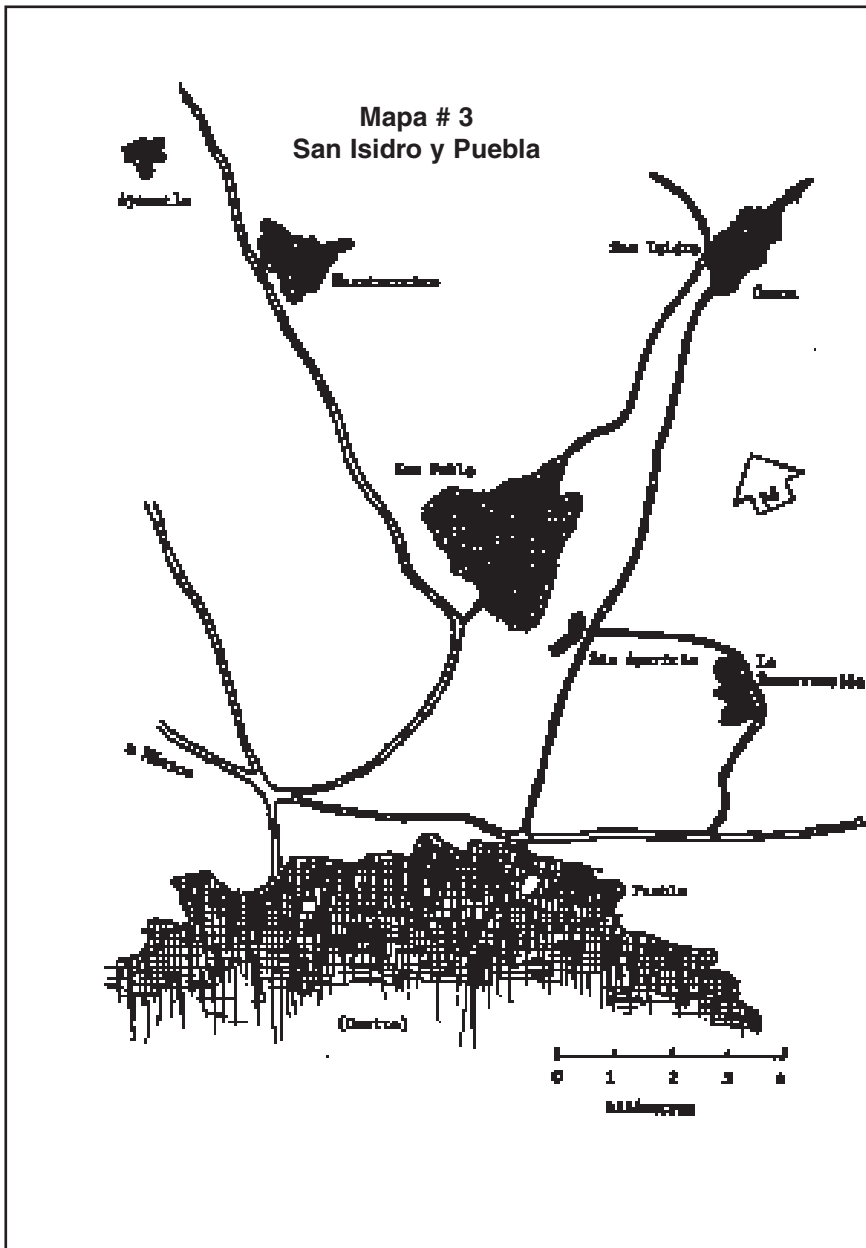
se separa de San Isidro por la barranca Apancoatlal que por accidente histórico llegó a trazar el límite entre Tlaxcala y Puebla solamente en el siglo XIX. Canoa luce una prosperidad relativa (o más bien evidencia de una diferenciación socioeconómica más avanzada) con varias tiendas modernas (con vidrio), dos de las cuales sacan fotocopias, una línea telefónica, varias casas de dos y tres pisos, etc, frente a San Isidro con su aspecto más rural y socialmente más homogéneo. Pero a pesar de las importantes diferencias (para nosotros la más llamativa es el afianzamiento en Canoa de un sector de hispanohablantes monolingües, 10 por ciento según el censo), en muchos aspectos, los dos pueblos forman una sola comunidad. Mientras con San Pablo, las relaciones políticas y administrativas generan los conflictos propios de la subordinación del pueblo apartado de su cabecera municipal, con su vecino poblano comparte cientos de lazos de parentesco y compadrazgo, la misma Arquidiócesis (y el mismo cura) y una lengua común. En las respectivas fiestas de San Isidro y San Miguel participan los danzantes y músicos de ambos lados junto con la comunidad en general.

Los escasos datos que se pudieron recabar al respecto indican que Canoa y San Isidro comparten los mismos orígenes coloniales y prehispánicos. El Valle de Puebla-Tlaxcala, por su proximidad al centro y ubicación sobre la ruta a Veracruz, fue una de las primeras regiones del continente que se evangelizó en gran escala. Aquí se conjugaron los factores históricos de la independencia de los señoríos tlaxcaltecas de Tenochtitlán, su papel en la Conquista, y los privilegios (siempre relativos), y la autonomía parcial que subsecuentemente les concedió la Corona. Antes del siglo XVII, los pobladores de habla náhuatl de Tlaxcala, se habían convertido completamente al catolicismo, siguiendo el temprano ejemplo de Xicohtécatl y Maxixcatzin. Puebla se funda en 1531, sede del importante centro evangelizador de los franciscanos que empezaron sin demora a trabajar las faldas sureñas de La Malintzi. Según los archivos de San Miguel, la iglesia, y oficialmente el pueblo, se fundó en 1641. Pero existe evidencia de que la colonización europea del área se inició durante el siglo XVI:

1. De acuerdo con la leyenda/biografía del fray Sebastián de Aparicio, quien entró en el convento franciscano de Puebla en 1571 y viajaba por las comunidades de La Malintzi hasta su muerte en 1600, solía

tomar un descanso en el pueblo de Tlaxicui [donde se labra mucha madera] de regreso al convento, que hoy en día lleva su nombre (elevado extraoficialmente a la condición de santo)(ver mapa #3) - 5 kilómetros del convento y 7 siguiendo el trazo de las barrancas cuesta arriba hasta Canoa. En efecto, si descansaba en San Aparicio, rumbo a Puebla, debía haber partido de Canoa, única localidad accesible por carreta, sin tener que cruzar las abruptas barrancas.

2. Curiosamente, en San Isidro y Canoa, por ser los únicos pueblos de la región que todavía conservan el náhuatl en un 90 por ciento, todos los apellidos son de origen español. Las pocas familias que llevan apellidos nahuas, comunes en los pueblos de la región desde San Bernardino Contla hasta La Resurrección, se identifican inmediatamente como fuereños. Entre todos los alumnos de la escuela, sólo un niño, Cuamatzin, de primer año (parentéticamente, entre los siete monolingües hispanohablantes de su grupo), se llama con un nombre de pila de origen americano. Junto con otras características culturales, se sugiere una temprana y masiva evangelización (p.ej., bautizo con nombre y apellido) de la población. Además, con la excepción notable de San Pablo del Monte, San Isidro es el único pueblo en las faldas de La Malintzi sin nombre náhuatl que sigue su santo patrón. El nombre de Canoa proviene de la traducción al español del toponímico indígena.
3. La virtual ausencia de artefactos prehispánicos, y particularmente de cualquier estructura (a diferencia de la Resurrección Tepetitla donde la cancha de pelota evidencia un asentamiento permanente) sugiere un origen posconquista. Según la teoría de algunos informantes locales, los pobladores originarios perecieron durante las primeras epidemias del siglo XVI; tal vez dejando un puñado de sobrevivientes. Para aprovechar los valiosos recursos naturales de la zona (madera y agua potable) los españoles repoblaron la comunidad desierta. Los recién llegados, nahuatlhablantes traídos de otras regiones, trabajaron los bosques y en la construcción de acueductos. Una tal concentración de náhuatlhablantes no originarios del área se señala como explicación por las divergencias dialectales con los



municipios de Contla, Chiautempan, Teolocholco, hasta de la misma Resurrección que queda apenas 6 kilómetros al sur. Después de varias semanas de búsqueda en la zona boscosa, aproximadamente 100 metros más arriba de Canoa saliendo de la sección 4a, encontramos la pista histórica que confirma un temprano contacto con los españoles. El hallazgo (nuevo para nosotros) de la inscripción-SEBASTIAN DE APARICIO - AÑO SANTO 1567 a un costado de una parte de la impresionante obra hidráulica colonial (restos de acueductos, caminos empedrados, puentes, presas, tanques de recolección) indica que el beato conocía San Miguel de las Canoas antes de su ordenación, como ingeniero y supervisor de la construcción. Así que la evidencia física de una empresa que seguramente requirió de la concentración de un buen número de cuadrillas, trabajando por varios años, respalda la hipótesis de la repoblación durante los primeros años de la colonización de la zona.

4. Los datos históricos indican la presencia de una comunidad prehispánica de filiación nahua-chichimeca, perteneciente al señorío de Cholula (Carrillo 1993). Sus pobladores abastecieron al centro de maíz, y leña, y enviaban guerreros para participar en las guerras floridas contra los señoríos de Tlaxcala. De su nombre original, Acallantepec [En el monte de las canoas], se le denominó San Miguel Canoas del Monte por los franciscanos, integrando los barrios dispersos entre las barrancas del lugar. En cualquier caso, parece que se trataba de pequeños ranchos y caseríos tanto antes como después de la Conquista/Peste, por la falta de evidencia arqueológica.

Parece que el lado noroeste de la barranca Apanacoatlal empezó a poblarse gradualmente, consolidándose con la fundación de la hacienda hasta el siglo XIX donde, según la historia oral, se encontró la imagen de San Isidro, que se trasladó posteriormente a la iglesia, su morada actual. El pueblo se fundó oficialmente con una población fundamentalmente de origen canoaense con el cual los estrechos vínculos religiosos y de parentesco se han mantenido hasta la fecha.

Aparentemente, el único influjo importante desde la expansión inicial de San Miguel se dio durante la Revolución Mexicana. En un reciente

trabajo etnográfico, Aztatzi (1991), antropólogo náhuatlhablante, originario de Tetlanohcan, identificó, por medio de una extensa encuesta de la comunidad, un sector cuyas familias habían llegado durante la segunda década del siglo XX. En su mayoría oriundos de Teolochohco, Tetlanohcan, Contla y Huamantla, huyeron montaña arriba y rumbo al sur, hacia una zona relativamente libre del reclutamiento y las epidemias que arrasaban sus comunidades. Aunque San Isidro no quedó exento de las convulsiones sociales (se disolvió la hacienda por las mismas fechas con la huida de sus dueños españoles), llegó a ser durante la época revolucionaria una especie de “zona de refugio” por su aislamiento y relativamente difícil acceso.

El breve retrato sociolingüístico que se presentará en esta sección se basa en tres fuentes principales: la etnografía de la región realizada por Nutini e Issac (1974), con datos recopilados a finales de los años 50, el estudio sociolingüístico que abarcó la misma zona, de Hill y Hill (1986, 1988) 20 años después, y un resumen de los testimonios del grupo de informantes claves, entre los cuales se incluye la entrevista con Aztatzi, único que no se salvó del anonimato. Junto con los informes del censo, seguiremos su orden cronológico (1950, 70 y 90) para presentar un panorama de las relaciones entre el español y el náhuatl a través del tiempo.

1880 - 1960

Nutini e Issac enfocaron su estudio sobre los procesos del “cambio sociocultural rápido” trazando las transiciones socioeconómicas y culturales a partir de la última década del siglo XIX (su “punto de arranque”). A través de su muestra de 35 comunidades tlaxcaltecas de La Malintzi, analizan la tensión entre las instituciones e ideologías antagónicas que se debaten en el contexto de profundos cambios en las relaciones económicas; la “socioreligiosa tradicional”, frente a la nueva orientación secular.

La sorprendente persistencia cultural que examinaron a nivel regional, (la sobrevivencia de pueblos indígenas a unos escasos kilómetros, pavimentados, de los centros urbanos de Tlaxcala, Chiautempan y Puebla) encuentra dos explicaciones. 1) Histórica: un intenso regionalismo e identidad étnica ha marcado la región desde la época precolombiana; la uni-

dad lingüística, la relativa autonomía política, la ausencia de la encomienda y el desarrollo más débil de la hacienda, y el consecuente reducido impacto de la Reforma Agraria a raíz de la Revolución (en San Isidro y Canoa, por ejemplo, nunca hubo ejido). 2) Sociocultural: la elasticidad de las instituciones tradicionales (el culto a los santos, sistema de mayordomías, organización de barrios, ciclo de vida alrededor del parentesco y compadrazgo, etc.) facilita su adaptación a nuevas variables sociales basadas en la economía de mercado del trabajo. Su capacidad de incorporar selectivamente elementos urbanos atenúa la creciente secularización y desplazamiento de las prácticas culturales autóctonas (p.432-444).

Pero es el proceso de industrialización, iniciado a finales del siglo XIX, en el comienzo principalmente textiles, las migraciones diarias y semanales y el nacimiento y subsecuente predominio de un proletariado rural que impulsa la “estandarización de las diferencias etnoculturales” y el desplazamiento del náhuatl. Cuando los autores redactaron su informe, notaron que “pocas comunidades subsisten exclusivamente de la agricultura” (p.310). Con el progresivo desgaste de las tierras y la continua expansión de los corredores fabriles, notablemente a lo largo de la nueva super-carretera, la “Vía corta” desde los años 70, hoy podemos afirmar que ninguna localidad en las faldas de La Malintzi es predominantemente agrícola.

Para 1890, estimaron un índice de monolingüismo en náhuatl de 70 por ciento en *más de 100 comunidades* de la región, “con una estructura económica social, religiosa y política esencialmente la misma que a fines del siglo XVII” (p. 277). En sólo 40 años, el náhuatl prácticamente había desaparecido de la mayoría de las comunidades, refugiándose en los pueblos más alejados. Hoy en día, solamente en San Isidro/Canoa persiste un sector significativo de monolingües náhuatlhablantes. Entre los factores determinantes se cuenta el salto en la expansión de la educación primaria entre 1917 y 1922, cuya orientación homogeneizadora respecto a la lengua nacional promovió la supresión de la lengua indígena. Los maestros/revolucionarios culturales desempeñaron un papel central en el proceso de sustitución lingüística.

Antes de pasar al estudio más reciente de los Hill, resumimos su valiosa descripción de San Isidro, así como lo vieron en 1959, cuando los etnógrafos llegaron ahí a pie de San Miguel o de San Pablo; llamativa tanto por los cambios que observamos 33 años después, como por la resistencia a los mismos.

La profunda barranca que separa los pueblos hacía imposible llegar en automóvil de Canoa y de San Pablo por la vereda, se transitaba caminando, o a caballo. Antes de inaugurar la carretera, algunos camiones subían por lo que se había convertido en brecha. A pesar del acceso a Puebla por Canoa (dos corridas diarias en cada dirección por el camino de terracería), muy pocos hombres buscaban trabajo fuera de la comunidad. Las personas que usaban camas, sillas y utensilios de metal no llegaron a 12, el calzón y el titixtle se vestían mucho, “y casi toda la gente [andaba] descalza” (p.89). La mayoría de los techos eran de tejamanil o paja y los pisos de tierra. No había mercado ni en San Isidro ni en Canoa. Nunca ha habido protestantes “ni es probable que se les tolerara.”

En materia de agricultura, la relación etnográfica de 1959 mantiene su actualidad: las parcelas privadas, de extensiones reducidas (promedio de media hectárea a una hectárea), se cultivan intensamente con arado y mula e implementos manuales. Durante dos ciclos de siembra y cosecha, en ninguna ocasión se notó el empleo de maquinaria agrícola. La siembra todavía se efectúa antes de Semana Santa, en marzo, pero la progresiva disminución de las lluvias y el empobrecimiento de la tierra han desplazado la cosecha, dependiendo de las circunstancias, hasta después del año nuevo. Las mismas adversidades han obligado a los productores a abandonar los cultivos más riesgosos de trigo y frijol en favor del más resistente maíz. Así que al lado de cada casa, con pocas excepciones, se encuentra el característico zencal; evidencia física de la persistencia de los vínculos con la tierra y la agricultura, a pesar de su productividad marginal y la creciente atracción del trabajo asalariado fuera de la comunidad hacia el cual ha gravitado la mayoría de los hombres jóvenes económicamente activos. Hoy en día, ningún hombre trae puesto el calzón, y aunque dentro del patio, o trabajando en su maizal, prefieren quitarse los zapatos, sólo en contadas ocasiones se vio a un señor descalzo en la calle, y nunca a un joven. Los hua-

raches de correa no son de uso común, más bien su uso está restringido a los hombres de más avanzada edad. Mientras las mujeres en su mayoría eligen una vestimenta tradicional (falda larga bordada, rebozo y cuatzotzomal para protegerse del sol), está lejos de ser universal. Son generalizadas las trenzas con listón y los aretes llamativos, pero hoy en día la mayoría calza uno u otro tipo de zapatilla. Ya en los años 50 los molinos de nixtamal habían reemplazado el metate, pero las vistosas piedras planas para lavar la ropa todavía adornan la entrada de muchas casas, aunque los más modernos y eficientes lavaderos portátiles de concreto son de preferencia entre las amas de casa. El mismo temazcal ocupa su lugar prominente. Al parecer, un gran número ya han pasado al desuso o desempeñan otras funciones, pero nuestros informantes insisten que, a pesar de las apariencias, hasta las familias más “modernas” prefieren bañarse al estilo tradicional.

Cabe aclarar que tanto los contrastes como las continuidades se aplican al “centro histórico” del pueblo, y menos a las secciones de la periferia y a las nuevas construcciones (y a las familias de más alto ingreso) en general.

Perfil sociolingüístico - años 70

El estudio de Jane y Kenneth Hill, sobre el sincretismo lingüístico y el desplazamiento del náhuatl, aparte de destacarse como el tratamiento más completo y sistemático del tema, representa uno de los principales puntos de referencia para cualquier trabajo de campo en la región. Sus planteamientos respecto a una de las controversias más relevantes, tanto para investigadores como para los mismos hablantes, la interpenetración y convergencia de los códigos, son particularmente pertinentes para el examen de los procesos de lectoescritura entre los alumnos bilingües.

A través de una serie de entrevistas y el análisis de su corpus, realizados en una amplia muestra de comunidades a lo largo de las faldas del volcán (desde Canoa y Resurrección por el sur, hasta Tepatlaxco y Cuauh-tenco en el municipio de Contla), examinaron el conflicto dual entre lengua dominante y vernácula, y dentro de la misma comunidad de habla bilingüe, entre las orientaciones divergentes del “purismo” por un lado, y las

posturas que permiten un margen más amplio a la convergencia entre el español y el náhuatl por otro. Como señalan los autores, la segunda se inscribe dentro de los parámetros de la primera que define, en gran parte, los términos de la discusión, producto, en el fondo, de las respectivas relaciones materiales. Frente a la constante incursión del español en el discurso mexicano (más evidente en el léxico), la actitud sincrética fija relativamente alto el nivel de tolerancia o aceptabilidad respecto a los fenómenos de alternancia, préstamo y transferencia estructural.

A cambio, la purista se empeña en cerrar el paso a lo que sus más conscientes exponentes prefieren denominar la interferencia, simplificación y corrupción del “mexicano legítimo”. Sus paragones son el hablante del “náhuatl culto”, el anciano, “indio puro”, que todavía sabe recitar íntegramente, sin recurrir a los hispanismos, pasajes del catecismo y el Padre Nuestro. A nivel social, las voces del español (código de poder), sus variantes subordinadas (interferidas por el náhuatl), el náhuatl (de autenticidad y solidaridad) y el “mexicano hispanizado” (en sus distintos grados que abre el camino al primero) maniobran para posicionarse dentro de un contexto diglósico que asigna significados según el ámbito, las relaciones asimétricas entre hablantes y el control que el bilingüe ejerce sobre los respectivos códigos.

Así que no sorprende la multitud de posturas mixtas y teorías contradictorias que nacen de una identidad etnolingüística en conflicto. El español y su inserción en el discurso mexicano expresa tanto la formalidad y el poder, como la inautenticidad y la distancia (p. 402).⁵ El náhuatl, voz de la intimidad y la sinceridad (“de las verdaderas palabras”), pero además, “marcador de la subordinación”, en particular al aceptar el esquema purista que desprecia virtualmente la totalidad del uso real de parte tanto de bilingües como monolingües. Que salvo unos cuantos ancianos y estudiosos de la lengua, todos hablan una versión incompleta y mezclada de la lengua de sus antepasados, idioma de una gran cultura e imperio. Al renegar la vergüenza, su propia elección de metáfora delata la ambivalencia, como se expresó con tanta precisión su informante de San Isidro:

¿Tleca nipinahuaz? In Dios itlahtlacolzin in toidioma, queh huetzi, oncan tiahueh, ¿tleca nipinahuaz? Nipinahua nitlachtequiz, nipinahuaz nicuicaz ce cabrón, toro, bueno niman nicqyuechcoyonitih, pero amo nicuica toro, zan por in palabra que en mexicano occuel tlahtoa.

[¿Por qué estar avergonzado? Acaso es culpa de Dios que éste es nuestro idioma, así es, ¿por qué debo estar avergonzado? Me da vergüenza si robo algo, me da vergüenza si me llevo una cabra, o un toro y luego voy para degollarlo, pero no me llevo un toro, sólo por decir una palabra en mexicano de vez en cuando.]

(Citada en Hill y Hill 1986, p.408)

Acuñados entre una productividad agrícola en declive y la creciente participación en el mercado regional del trabajo, las familias luchan por abrir el acceso a las oportunidades económicas externas y mantener su posición dentro de la red de privilegios y obligaciones mutuas de la comunidad que amortiguan los altibajos del empleo y desempleo, de sueldos bajos y altos precios. La persistencia de rasgos culturales se manifiesta como un intento de refuncionalizarlos a partir de nuevas relaciones económicas y sociales “en vez de [conservarlos como] reliquias del pasado” (p.52). En este contexto, la elección de lengua o variante y el peso que se le asigna a cada conjunto de interferencias “...forman parte de una formulación simbólica de la conciencia a través de la cual...el material simbólico heredado históricamente se dirige hacia nuevos propósitos. Hablar mexicano codifica relaciones de compadrazgo y su red de apoyo mutuo...constituye un complejo filtro simbólico” que reformula y recrea su material (p.53).

Según los autores, es desde esta perspectiva que se deben evaluar las respectivas posturas del purismo y sincretismo, respecto a la conservación del náhuatl en La Malintzi. Acudir a la defensa de una norma abstracta, con la esperanza de limpiar la lengua de las interferencias del español, representa una nefasta utopía que, paradójicamente, contribuye al desplazamiento. Desvaloriza la única variante que la inmensa mayoría de hablantes domina. Por otro lado (tal vez a partir de un implícito reconocimiento de las relaciones desiguales), aceptar y facilitar la adaptación, asimilando libremente las transferencias provenientes de la lengua dominante, puede

favorecer su vitalidad como una auténtica (y autónoma) variante del mexicano, propio del hablante bilingüe, peculiar a la identidad cultural de la región.

Perfil sociolingüístico - 1993

Apenas 15 años después, en un intento de contextualizar nuestra investigación, situada físicamente en las aulas de la Escuela Xicohténcatl, buscábamos algunos de los mismos indicadores. En su mayor parte, surgieron notables coincidencias. Las observaciones divergentes se deben, probablemente, a una combinación de factores: media generación de tiempo transcurrido, nuestro principal enfoque sobre una sola comunidad (la que más ha resistido el proceso de desplazamiento), y un objeto de estudio que hizo que ciertas tendencias se destacaran más que otras.

Empezando con los datos del censo de 1990, las comparaciones y contrastes a lo largo de varias categorías nos proporcionan una vista panorámica de la región. De los pueblos de La Malintzi, se escogió una muestra de entre las comunidades que más han conservado el náhuatl, tanto en números absolutos como en relación a su población total. En todo momento, recordaremos que la confiabilidad de las cifras reportadas resulta siempre relativa, en particular respecto a las respuestas a preguntas como: “¿Habla usted alguna lengua indígena? ¿Qué lengua indígena habla? ¿Habla también el español?”. La tendencia, evidentemente se inclina hacia la subestimación, a nivel nacional, del número de hablantes de la vernácula, dependiendo de factores como la interpretación que le asigna el entrevistado a la solicitud de información o la negación consciente del bilingüismo. Pero independientemente de sus defectos, proveen índices comparativos que por ningún otro medio están disponibles. Nuestra propia encuesta, basada en la muestra de 45 alumnos y sus familias, confirmó, en términos generales, la cifra reportada. Censos paralelos, levantados por los maestros bilingües cada dos años, produjeron un resumen notablemente similar (monolingües en español 6.5 por ciento, monolingües en náhuatl - 13.7, bilingües - 79.7 por ciento). Entrevistas realizadas en Canoa, San Pablo, Contla, Tetlanohcan y Azatlan corroboraron las proporciones relati-

vas entre monolingües hispanohablantes y bilingües, en general, estimando el porcentaje de los náhuatlhablantes levemente más alto.

Un primer vistazo a las categorías de lengua indígena, escolaridad y alfabetismo (tabla #1) confirma, sin lugar a duda, la situación excepcional de San Isidro y Canoa. Son las únicas comunidades donde un sector significativo no habla español (en los demás el monolingüismo en náhuatl prácticamente ha desaparecido), y donde una pequeña minoría no habla náhuatl. En las columnas para analfabetismo y asistencia escolar, empiezan a diferenciarse las dos, siendo San Isidro la única con una mayoría absoluta de adultos analfabetos; de hecho, la tasa más alta del estado de Tlaxcala. La extraordinariamente alta cifra de no inscripción de 31 por ciento entre las edades 6 y 14 años, reflejo del abandono de la comunidad por las autoridades educativas, confirma la sospecha de que los alumnos que participaron en el estudio no representen el conjunto de la población infantil.

Los contrastes salen más nítidas si consultamos las cifras de 1980 para lengua indígena. En todas las comunidades de la muestra, menos San Isidro y Canoa, en los 10 años, el porcentaje de náhuatlhablantes (monolingües + bilingües) disminuye; en cuatro pueblos importantes, sensiblemente (ver tabla #2). Curiosamente, en San Isidro y Canoa, el censo indicó un incremento significativo en el porcentaje de hablantes de náhuatl, resultado seguramente de una subestimación durante la primera encuesta. Aun tomando en cuenta la proclividad hacia la estimación parcial, las tendencias se muestran inconfundibles, básicamente las mismas que identificó Nutini en su análisis del desplazamiento del náhuatl durante el período 1890-1960. Entre 1980 y 1990, en toda la zona bajo el nivel 2600 metros sobre el nivel del mar (ver mapa #4), el español ha ganado espacios a expensas de la lengua indígena. En el valle por donde pasa la carretera Puebla-Tlaxcala (2200 metros sobre el nivel del mar), hace 10 años en los municipios de Tepeyanco, Xicohtzinco y Zacatelco, 1.309 personas entre 39.544 reportaron el conocimiento del náhuatl. Y a pesar de un aumento general de la población de 35 por ciento, hoy sólo 481 se declararon hablantes.

Tabla # 1
Náhuatlhablantes y analfabetos

	% habla náuatl	% 15 + analfabeta	% 16-14 analfabeta	% 6-14 no asiste a la esc.	% monolingüe analfabeta
San Isidro	92.7	53.1	33.3	31.0	20.3
Canoa	89.6	41.0	22.8	25.2	13.5
Resurrección	52.3	36.6	19.1	21.1	1.0
San Pabla	10.9	17.1	14.5	14.3	0.1
Mazatecochco	14.6	18.6	1.0	14.0	0.4
Teolocholca	11.1	18.0	8.8	7.5	0.1
Contla	14.6	14.7	10.4	7.6	0.1
Aztatla	51.3	20.3	12.7	17.9	2.0
Cuauhtenco	63.8	16.8	10.4	6.1	0.3
Tetlanohcan	20.1	18.5	8.2	5.9	0.1

Fuente: XI Censo general de población y vivienda (Tlaxcala y Puebla)
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1990)

Tabla # 2
Náhuatlhablantes 1980 - 1990

	1980	1990
San Pablo del Monte	23.1	10.9
La Resurrección	85.9	52.3
Cuauhtenco	71.0	63.8
Mazatecochco	20.2	14.6

Fuente: INEGI 1980, 1990

Subiendo cien metros, atravesamos la hilera de pueblos, desde los 1970 comunicados por la “Vía corta”, que sirve a la vez al nuevo cinturón industrial. De San Pablo hasta Contla ninguna comunidad, hoy en día, cuenta con más de 15 por ciento de náhuatlhablantes, aunque por su distribución numérica, en términos absolutos, San Pablo todavía alberga una de las concentraciones más importantes (3.548 bilingües, 19 monolingües). Pero en general, esta franja representa la zona donde, en años recientes, el proceso de sustitución lingüística ha avanzado más rápidamente.

A la altura de 2500 metros se encuentran los pueblos mejor comunicados, pero sólo pasando por sus respectivos centros más abajo. Hace poco eran pueblos que se parecían mucho a San Isidro y Canoa, los que a principios de siglo formaban parte del sólido anillo de monolingüismo.

Si la tabla #1 marca la distancia que los separa del resto de la región, los “Índices de marginación” y el “Continuo rural/urbano” (tabla #3) indican de nuevo que San Isidro y Canoa comparten el mismo destino de sus vecinos. Como sugeriremos en los siguientes capítulos, el proceso de la sustitución del náhuatl tal vez no atravesase el umbral crítico de la no recuperación como en las comunidades del valle. Pero como hacen patente las correlaciones socioeconómicas, no hay razón para dudar que los buensucesos y canoas de 1990 serán los Tetlanohcan y Cuauhtenco de mañana. Mientras en términos lingüísticos, se encuentran en un lugar privilegiado, a través de los índices de hacinamiento, piso de tierra, falta de agua entubada y drenaje, ninguna comunidad de la muestra ostenta condiciones cualitativamente más modernas en todas las categorías. Sólo en el número de casas sin luz eléctrica, realmente se queda atrás, y sólo en San Isidro. Dirigiéndose a la proporción entre trabajo agrícola y asalariado de la población económicamente activa de San Isidro, encontramos el hilo común. Con casi la mitad orientada hacia el sector secundario, las distinciones se desvanecen por completo. De nuevo, es el corte diacrónico que revela los cambios de profundidad que anuncian nuevos patrones en el uso del lenguaje. Hace apenas 20 años, 79 por ciento se dedicaba a trabajos asociados con la agricultura frente a 2.5 por ciento en fábricas y talleres. Todavía en 1980, la gran mayoría, 68 por ciento, seguía vinculada a la tierra, con sólo

Tabla # 3
Indices de marginación y continuo rural/urbano

	ocup. cuarto	% piso de tierra	% sin agua ent.	% sin drenaje	% sin luz el.	% sector I	% sector II
San Isidro	2.47	24.3	18.8	90.6	22.7	28.6	46.9
Canoa	2.47	32.5	17.4	89.7	16.9	43.6	31.9
Resurrección	2.14	18.0	23.4	74.4	13.0	36.4	44.8
San Pabla	2.06	9.9	13.8	40.0	10.5	6.0	65.5
Mazatecochco	1.93	27.3	10.9	38.7	9.4	31.3	48.7
Teolocholca	2.19	19.2	11.0	71.4	9.2	21.5	50.8
Contla	2.09	25.1	11.8	64.3	6.4	7.7	60.8
Aztatla	2.55	43.8	95.2	99.7	12.1	29.7	60.4
Cuahtenco	2.55	31.2	7.3	90.6	10.4	37.8	49.3
Tetlanohcan	2.28	26.8	12.0	77.6	5.3	41.4	25.1

Fuente: INEGI (1990)

12.5 en el trabajo asalariado. En 1970, 82 por ciento de las casas carecían de luz eléctrica, y 88 por ciento conservaron los pisos de tierra. De hecho, es la conversión de la fuerza de trabajo a un proletariado rural lo que caracteriza la década de los 80 para gran parte de la muestra de los pueblos nahuas de La Malintzi.

Indudablemente, entre los factores determinantes en la estabilización del náhuatl en San Isidro, al corto y mediano plazo, figura una de las tasas de natalidad más altas del estado. Según la oficina del Registro Civil, nacieron 159 niños en 1989, 186 en 1990, 200 en 1991, y otro tanto el año siguiente. De 1970 a 1990, registrándose un incremento de 128 por ciento, y con el actual ritmo de crecimiento, se prevé semejante duplicación en 17 o 18 años. Además, parece que todavía confluyen variables demográficas favorables a la expansión de la comunidad, en marcado contraste con las condiciones restrictivas, por ejemplo en la Mixteca poblana y otras regiones indígenas empobrecidas:

1. A pesar de una disminución en la fertilidad, los minifundios siguen siendo marginalmente productivos. Mientras la expansión hacia

arriba está limitada por las adversas condiciones climatológicas, terrenos abruptos y por las prohibiciones de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, todavía queda “espacio agrícola” hacia el noreste siguiendo las líneas del contorno a la misma altura de 2.600-2.700. En cierto sentido, San Isidro y Canoa todavía se encuentran sobre una especie de frontera, puesto que ninguna otra localidad se ha establecido a lo largo de la misma franja. Cabe recordar que si en las faldas de La Malintzi las peripecias del temporal determinan si hay o no un pequeño excedente para vender, en los altos del Valle del Mezquital la escasez de lluvia convierte la cosecha en forraje.

2. La expansión industrial proyectada para el corredor San Martín Texmelucan-Puebla, (el “Megaproyecto Angelópolis”) y el continuo crecimiento del sector manufacturero a lo largo de la “Vía corta” (Puebla-Santa Ana Chiautempan) seguirá ofreciendo oportunidades de trabajo a los jóvenes de la próxima generación.

Las tasas de mortalidad infantil, mientras ya no representan un contrapeso al crecimiento demográfico, siguen reflejando lo que el médico del Centro de Salud describió como el “cuadro típico de enfermedades propias de los países en vías de desarrollo.” Según las mismas fuentes de la Agencia Municipal, de las 258 defunciones entre 1987 y 1992, 61.6 por ciento se verificaron entre el grupo de edad de uno a cuatro años, (infecciones gastrointestinales, enfermedades respiratorias, septicemia neonatal), aunque las proporciones respectivas de la sección infantil y la sección de adultos del único panteón sugieren que muchos entierros con cruz blanca y música de cuerdas se efectúan sin registrarse ante las autoridades civiles. Pero indudablemente, a pesar de los importantes rezagos en el área de la salud pública (p.ej.: 91 por ciento de las casas en 1992 carecían de letrinas, según la encuesta del personal médico), el Centro de Salud, todavía subutilizado, recibe consultas con cada vez más frecuencia a expensas de los curanderos locales y “médicos particulares”.

El uso del lenguaje - oral

A través de la observación directa y los informes de segunda mano (entrevistados residentes nativos) se elaboró un esquema, sin pretensiones de exhaustividad, del uso del lenguaje oral que permitió aproximarnos a una distribución entre el español y el náhuatl. Si ayudó a delimitar las fronteras (ciertamente borrosas y en constante movimiento) entre la lengua nacional y la vernácula, la categorización de las distintas situaciones de habla ciertamente no se divide nítidamente entre tres apartados discretos. Sobre todo en el caso de los contextos institucionales, la interacción verbal “en la periferia”, las conversaciones individuales al margen del discurso central que lo envuelven con una multitud de comentarios, comparte espacios con los contextos íntimos. Además, se presentan las situaciones netamente mixtas, como la que nos describió el señor Pérez. Ver programas de televisión para él, su esposa e hijos es una actividad familiar, cuando todos se sientan juntos en la sala después de cumplir con los quehaceres y responsabilidades de la casa. Todos son bilingües, con un dominio completo del español, pero el comentario sobre lo que acontece en la película, novela o noticiero casi siempre se da en náhuatl. Más bien el eje de situaciones y contextos representa un continuo de “interactividad” donde los medios se agrupan alrededor del polo de los patrones unidireccionales “puros”.

La *familia*, como veremos al resumir los resultados de la encuesta, conforma el sostén diario del náhuatl, llegando a ser el código exclusivo entre adultos en la vasta mayoría de las casas. Pero al mismo tiempo, por lo menos durante un período aproximadamente de entre año y medio y cinco años de edad, en una capa importante, los padres de familia conscientemente “enseñan” el español a sus hijos para facilitar su ingreso y adaptación al kinder y primer grado. Entre los entrevistados que indicaron explícitamente cual fue su práctica de socialización al respecto, un 56 por ciento iniciaron el proceso de castellanización antes de los cinco años. Se valen de varias estrategias: en presencia de sus hijos siempre conversan entre sí en español y/o se dirigen preguntas, solicitudes, señalamientos, etc., a los niños en español, exclusivamente, alternándose con el náhuatl, o sólo esporádicamente en español. Como ya hemos advertido, aquí los entre-

vistados provenían de una submuestra de la población en general: las familias con una orientación hacia la escuela, que virtualmente en todos los casos inscribieron a sus hijos en el programa de preescolar para garantizarles un lugar en primer año. Al parecer, según el testimonio de varios entrevistados, los patrones de conversación/enseñanza “se relajan” después del ingreso del niño a la escuela donde los maestros se encargarán del objetivo lingüístico principal de todos los padres de familia.

Las 52 *tiendas* de abarrotes que sirven a cada rincón del pueblo forman, para cada sección, una importante red de sitios de reunión para niños y adultos. Con la notable excepción de los maestros, la gran mayoría de pedidos y comentarios relacionados con la interacción de compra y venta se da en náhuatl (alternancia al español: el precio, las medidas y números en general más allá de tres, el nombre de productos comerciales y un número significativo de préstamos, arroz, naranja, gordita, etc.). Notablemente, en presencia de foráneos monolingües, las conversaciones en curso (comprador/tendero, grupos de vecinos), no se desplazan hacia el español hasta que se les dirijan directamente, algo que rara vez sucede por iniciativa propia. Por cierto, el conocimiento del náhuatl fue señalado por los propietarios entrevistados como requisito básico y de gran utilidad para el funcionamiento de su negocio.

Conversaciones entre vecinos en *la calle*, durante el tequio, saludos entre paseantes, pertenecen al ámbito vernáculo casi exclusivamente. Automáticamente, saludos y conversación dirigida a no residentes se dan en español, incluso si hay razón para creer que son náhuatlhablantes (p.ej.: maestros).

La conversación entre viajeros en el *autobús*, por lo menos en el trayecto entre San Isidro y San Pablo transcurre predominantemente en náhuatl. Por los comentarios de algunos informantes claves, parece que la decisión de *no cambiar* al español al llegar a Puebla o al subirse en la ciudad rumbo al pueblo, representa un “uso marcado” de la lengua, asociado con la autoafirmación o demostración pública de su conocimiento. Entre el chofer y su chalán, el español es de preferencia, aunque en ocasiones, incluso saliendo del centro de Puebla, conversan en náhuatl.

Los únicos registros del “habla ebria” (sólo dos, la pulquería) notaron el uso en proporciones iguales de español y náhuatl; hasta el empleo vocífero del primero tendió a predominar, observación, por lo demás, congruente con las de Hill y Hill.

Las *fiestas tradicionales y ceremonias cívicas*, después de las tiendas, ofrecen las mejores oportunidades para encontrarse a platicar con amigos, compadres y vecinos. Y por su carácter institucional, ocupan también uno de los espacios más importantes para los discursos formales. Respecto a los últimos, el español claramente predomina desde la invocación hasta las palabras de clausura; por ejemplo, el discurso ceremonial recitado alternando entre coro y declamador durante la ejecución de la única danza tradicional que se presenta en público, “Los vaqueros vasarios”, se pronuncia en español. Pero significativamente, un paréntesis importante en náhuatl se ha introducido, por parte de la iglesia y la escuela. Ahora parece que es costumbre que el cura pronuncie la homilía en náhuatl durante las misas al aire libre de la fiesta patronal. Asimismo, desde hace cuatro años, la entonación del Himno Nacional en náhuatl durante las fiestas patrias corre a cargo de los maestros y alumnos de la primaria. Seguramente, retomando el ejemplo de sus predecesores del siglo XVI y de la exitosa experiencia entre los grupos étnicos de los misioneros protestantes, parte de la misa, de vez en cuando, se celebra en náhuatl. De manera más informal, según su estilo más interactivo, los servicios evangélicos se realizan, la mayor parte, en español, con intervenciones esporádicas en náhuatl. El discurso ceremonial alrededor del altar familiar en el Día de los Muertos, toma de votos, consagración de lazos de compadrazgo, etc., sobre todo en presencia de los abuelos, exigen el empleo del náhuatl *por respeto* ante todo. Pero aquí también, según nuestros informantes, el español se ha introducido. En cuanto al discurso estético/formal, de profundas raíces entre los grupos de habla náhuatl, la tradición oral narrativa y didáctica, no se pudo encontrar a ningún niño o joven que conociera la versión completa de La Malintzi u otra leyenda de la región, evidencia de su avanzado estado de pérdida entre la generación actual.

Trámites y consultas en *la agencia y la clínica* del Seguro Social se inclinan más abiertamente hacia el uso no optativo del español. El agente

municipal siempre se dirige a sus ayudantes en español, alegando durante una entrevista que ya no habla náhuatl, aunque en ocasiones ha mostrado sus capacidades de traducción con admirable fluidez y facilidad. El médico de turno, siempre pasante en servicio social, atiende a sus pacientes en español, mientras la enfermera, bilingüe, de San Isidro, puede ayudar en los casos donde la comprensión resulta incompleta.

Pasando a los medios de comunicación, entramos de lleno en los ámbitos dominados en su totalidad por el español. Sólo un programa de radio, en la XETT de Tlaxcala, de media hora los domingos a las siete de la mañana transmite en náhuatl, desafortunadamente para la comunidad de habla más numerosa del estado, de difícil captación por la interposición de la falda noroccidental. Por otro lado, el aficionado de los programas de televisión se aprovecha de los cielos despejados; gracias a su altura, San Isidro goza de la mejor recepción de la región, recibiendo con excepcional claridad todos los canales del Distrito Federal, además de un amplio abanico de programación radial fuera del alcance en el valle. No desaprovechando la oportunidad, el porcentaje de las casas con luz eléctrica correlaciona estrechamente con la tenencia de un televisor (77 y 70 por ciento respectivamente). Hasta el símbolo de la comunidad de triste fama, conocido mundialmente por su papel en el premiado largometraje *Canoa*, “el aparato”, anuncia exclusivamente en español.

Treinta tres años después de la visita de Nutini e Issac, este año conectaron las primeras líneas telefónicas.

Ahora bien, para empezar a conformar un resumen global de la relación entre las lenguas en movimiento y tensión, notamos la tendencia, de parte de la lengua dominante, de ocupar una creciente porción de los ámbitos del habla a medida que disminuyen sus aspectos interactivos/conversacionales. Entre más independiente o alejado esté de las situaciones “cara a cara”, menos espacios se reservan para la vernácula. Aunque el náhuatl ha “recuperado” nichos aislados en la categoría institucional (las expresiones simbólicas asociadas con la nueva escuela bilingüe y la iglesia), es en los ámbitos informales y familiares donde se da el desplazamiento más notable, en la socialización temprana, y la reciente predilección de parte de un

sector de jóvenes por el español. Aunque en una amplia gama de ámbitos de uso optativo (no existe probablemente ninguno de empleo obligatorio generalizado) predomina el náhuatl hasta en un 90 por ciento, la tendencia hacia el uso compartido y equilibrado se manifiesta en todos y cada uno sin excepción.

El uso del lenguaje - la escritura

El lenguaje escrito se correlaciona tanto con el español como con los medios electrónicos de la (nueva) oralidad. Los escritos a un costado y el otro de la Agencia Municipal son los únicos ejemplares en náhuatl, aparte de los letreros que indican las calles Cuauhtemoc, Malintzi, y Xicohtécatl, a la vista en todo el pueblo. Entre las leyendas políticas, la constelación de productos que anuncian las omnipresentes tiendas, y carteles de varias clases, las oportunidades visuales del entorno gráfico para el neoelector seguramente no pasan desaprovechadas. De diseño llamativo, y en multicolores, cuentan entre los recursos de primera línea para todo niño que empieza a leer por medio de los mensajes altamente arraigados en el mundo real y tangible. Además, no representa ninguna coincidencia el hecho de que el castellano de su cartilla de primer grado corresponda al 99 por ciento de la escritura que ve de regreso a casa. Correspondiente a la voz en el desierto del maestro Inocencio de XETT, se encuentran los apreciados ejemplares de panfletos, antologías bilingües, publicaciones bíblicas y uno u otro verso que escriben los modernos *tlamatinime*. Si se distribuyeron algunas copias de la cartilla de lectoescritura en náhuatl, probablemente han sido colocadas entre las colecciones de libros de texto gratuito de la SEP que guardan muchas familias en un lugar accesible de la sala. Pero en general, es de notar la virtual ausencia, hasta entre los desechos que se acumulan en calles y barrancas, de periódicos, fotonovelas, historietas u otro material de lectura comercial.

El inventario de usos del lenguaje en el contexto multilingüe de San Isidro no estaría completo sin la mención de la situación híbrida más visible, una novedad cuya introducción durante el año escolar 92/93 ha provocado no pocos dolores de cabeza a los maestros. Las “maquinitas” instaladas en la mayoría de la tiendas, particularmente en las más cercanas a la es-

cuela, atraen continuamente sus ruedas apiñadas de jugadores y espectadores. Como toda situación de juego/relajo, generan los patrones más espontáneos del habla, siempre en náhuatl, representando el segundo ejemplo de una situación mixta. Pero contrariamente a las expectativas, los mensajes en inglés y las voces sintetizadas que salen de las videoimágenes *round one, knock out, you win, play over*, no sólo llamaron la atención de los jóvenes bilingües sino, aparentemente, estimularon su apetito por el aprendizaje de este tan apreciado idioma internacional. Al descubrir, afortunadamente para el proyecto, a finales del año escolar, que el maestro/investigador, en efecto, era hablante nativo, resultó sumamente difícil desviar las conversaciones y entrevistas hacia otros propósitos que no fueran la traducción y práctica de expresiones y vocabulario básico que se empeñaban en memorizar y copiar en sus cuadernos.

Equilibrio precario

Los compromisos y las tensiones en competencia del desarrollo (y subdesarrollo) económico encuentran su expresión en las posturas contrastantes, sentimientos mixtos y dudas del informante.

Para muchos, escribir el náhuatl y enseñarlo representa una continuidad histórica. La escuela podría rescatar la “lengua de los mexicanos, *los mexicas*, por eso decimos que hablamos *mexicano*.” (Arturo). Con más de una referencia a los poetas clásicos, su “antigüedad” y mayor “expresividad” en comparación con el español, por su capacidad de formar con facilidad nuevos vocablos, insisten que los *dialectos* se refieren al habla de pueblos que nunca conocieron la escritura (como el otomí, “dialecto” por excelencia). En cambio, al náhuatl se le confiere la condición de idioma, junto al español, por su sistema de ortografía, que “es más perfecto” y su tradición literaria (maestro Prudencio). Pero si la conciencia de un náhuatl elevado que se defiende frente a las lenguas europeas es una fuente de valorización (como declara el señor Conde: “para usted sería un orgullo aprender el náhuatl, ¿sí? e ir a su tierra y decir a la gente que aprendió”), la ideología purista, como señalaron los Hill, se erige como una norma implícita del autodesprecio. La herencia de Nezahualcóyotl y Tecayehuatzin se ha convertido en un código mezclado y “chueco”, donde el estándar se

mide a través de los índices inciertos de la interferencia. En todos los casos señalan a las pasadas generaciones y a los mayores que “hablaban mejor”. La variante de Tlaxcala se aproxima más al “clásico”. Si en San Isidro hablan mejor el mexicano es porque es “más puro”, mismo criterio que se esgrime si opinan lo contrario: “que en Teolocholco hablan mejor que nosotros, no mezclan tanto las palabras”. La admiración, varias veces exteriorizada de los hablantes que manejan estilos elevados y estructuras gramaticales y vocabulario del “buen náhuatl” es evidentemente sincera y corresponde a un conjunto de criterios de uso y conocimientos implícitos que permiten discriminar entre la competencia de un hablante y otro. Por otro lado no faltan los cuestionamientos a nivel práctico: que si la aglutinación facilita la codificación de conceptos abstractos y la creación de nuevos términos, “las palabras son muy largas para leer” en comparación con el español; y se preguntan de modo puntual: “¿acaso hay libros en mexicano para leer?” (señora Martínez).

Los valores expresados respecto a la conservación y mantenimiento se desestiman por su identificación con el “atraso” y el aislamiento cultural. La educación formal, llave del progreso, ha acabado con la lengua en Tenancingo, Panzacola y otros pueblos cercanos, como parte de un proceso único: escuela/castellanización/nuevo monolingüismo. Aceptado como un avance de “la civilización”, lamentan los inevitables costos sociales y culturales:

Antes, cuando yo era chiquito [señalando], como esas niñas, mi mamá martajaba el maíz, hoy es difícil encontrar a una mujer que se preste a hacer eso. Ahora, van al molino, pero no sabe igual.

Mira a esta niñas. Van a la escuela, luego se les suben las letras y ya no quieren: “mejor me largo para Puebla para trabajar.” Antes era más sabroso, ya no. señor Reyes

A muchos jóvenes les da vergüenza hablar el náhuatl. Ya no quieren hablar. Las muchachas salen a trabajar, se ponen vestido, se visten como una cualquiera, como esas mujeres alegres. Usted sabe. señor Huerta

Sobre las perspectivas de conservar la lengua se expresaron ampliamente. Siempre serían otros que lo olvidarían; *sus* hijos sabrán y probable-

mente los nietos también, pero como insiste el señor Reyes: “no podemos saber qué quieren cuando sean grandes, con sus propios hijos, ¿qué podemos hacer?”

Como vimos en el esquema sociolingüístico, a través de los ámbitos institucionales, los limitados márgenes de la expansión del náhuatl se encuentran en la iglesia y la escuela. Particularmente, los informantes señalaron las exhortaciones del cura y de religiosos de Tlaxcala de visita en la parroquia en favor del mantenimiento, y los concursos de poesía, narración e Himno Nacional que ahora promueven los maestros; encuentros en que siempre salen lucidos por la aparente facilidad con que los alumnos bilingües de Xicohtécatl se llevan los galardones. Los símbolos cuentan como expresiones de una voluntad, de intenciones y nuevas disposiciones. Así lo relataron la experiencia de la primera vez en la que los padres de familia escucharon a sus hijos cantar el Himno en náhuatl durante un programa cívico/cultural, y la conmoción que suscitó. El discurso del diácono (nativo de Canoa), por cierto no carente de una buena dosis de demagogia al fomentar la persecución de la pequeña comunidad evangélica de San Isidro, vincula los valores de unidad alrededor de la lengua autóctona y las tradiciones religiosas y culturales, cimiento de la identidad y la solidaridad.

Trabajar dos y hablar dos parece ser el lema de gran parte de los minifundistas que han logrado cierta estabilidad en la combinación de las actividades económicas. El padre de Francisca sintetiza muchos de sus vecinos y compañeros de trabajo. Volteando para señalar su media hectárea de maizal, habla de su trabajo en Puebla:

Allá piensan que es una maldición vivir acá, lejos, en la montaña, pero que, cuando nos castigan en el trabajo, a mí no me importa, puedo quedarme y trabajar en el campo, siempre hay trabajo, todo el año, todos los días.

Cuando empezó hace 12 años le daba pena hablar el español en Puebla y con la gente de afuera, pero ya no; lo mismo respecto al mexicano que, según él, nunca desaparecerá en San Isidro.

Es precisamente el acceso a los empleos del valle que se propone como explicación para la excepcionalidad lingüística de la comunidad. Para la mayoría, la migración es diaria, semanal para algunos que regresan los fines de semana. Sin embargo, queda suficientemente lejos y aislada para no atraer (hasta la fecha) las olas de nuevos inmigrantes que prefieren establecerse más abajo en San Pablo del Monte.

En el último análisis, será como se inclina el delicado balance de los recursos naturales y materiales de la región que determinará los contornos de la ecología lingüística de esta comunidad bilingüe en particular. Históricamente, han sido la intensa explotación agropecuaria y deforestación de las faldas del volcán las que dieron los primeros impulsos de apertura hacia los centros urbanos. El ciclo de crecimiento demográfico, el agotamiento del suelo y la tala inmoderada del bosque dan lugar a cambios cíclicos en el ecosistema que aceleran los procesos del primero. Menos filtración de las abundantes lluvias que caen en la zonas boscosas y más erosión se traducen en una disminución de la fertilidad de la tierra, de por sí marginal. Desde la fundación de Puebla, cuando comenzó la deforestación, La Malintzi ha perdido la mayor parte de las 70 mil hectáreas de su superficie original. El atraso, disminución y nueva irregularidad en el ciclo pluvial han provocado el desplazamiento de la cosecha hasta finales de diciembre o enero y la tendencia hacia el monocultivo. La inversión en semilla y fertilizante, terreno y tiempo, para la producción de trigo, habas y frijol, se vuelve demasiado riesgosa.

Ahora, con una producción restringida al autoconsumo y la consolidación de un nuevo “equilibrio” con la masiva proletarización de los años 70 y 80, los “recursos simbólicos” (Hill y Hill 1986) fluyen por una nueva y más amplia multiplicidad de canales. Las relaciones entre el náhuatl y el español (más bien entre hablantes y las fuerzas sociales a las cuales corresponden) se desenvuelven dentro de los parámetros actuales de desplazamiento y refuncionalización. Es desde esta perspectiva que tenemos que examinar los fenómenos de transferencia, interferencia, bilingüismo sustractivo o aditivo, y los procesos del bialfabetismo.

Capítulo 5

PISTAS METODOLÓGICAS

Evidencia e interpretación

Fueron las investigaciones pioneras de Bronislaw Malinowski en la primera década del siglo XX las que abrieron paso no sólo a nuevas conceptualizaciones del trabajo de campo en la antropología, sino en las ciencias sociales en general. Si el descriptivismo ya contaba con una larga y no tan despreciable tradición, como en el caso de algunos de los más destacados misioneros/etnólogos del Nuevo Mundo, a Malinowski le debemos su afianzamiento sobre una nueva base científica, la investigación interpretativa. Rescatando los constructos de mente y conciencia, examinó el conocimiento cultural implícito, ampliando así la definición de *evidencia*. Que lo directamente observable por el investigador, y la reflexión más franca de parte de los informantes, puede representar, incluso en las circunstancias más favorables, datos parciales o defectuosos. Las perspectivas y expectativas compartidas por los miembros de la comunidad, siendo el producto de procesos de socialización implícitos y universales, quedan fuera de su percepción consciente.

Precisamente, la acción humana consiste en algo más que la conducta, y tratar de construir una teoría de la adquisición del conocimiento partiendo de los modelos de la causalidad mecánica, o del encadenamiento de factores exógenos, nos llevaría a las concepciones más pobres del lenguaje, la cultura, y el aprendizaje.

Se presenta la objeción de que nociones como conciencia, facultad mental, esquema, intención e incluso significado, carecen de precisión, ante todo, no son observables directamente. Pero faltando nuevos avances

cualitativos en la neurofisiología y la neurocirugía, no queda otra alternativa. Por otro lado, resulta inadmisibles que las limitaciones transitorias que sufren las herramientas de la investigación determinen, a priori, los parámetros de la teoría general del conocimiento y su adquisición.

Para Erickson (1986) “hacer que lo familiar se vuelva extraño y lo común, problemático”, exige al investigador someter toda suposición acerca del significado más concreto e inmediato a un análisis crítico. Cada ciclo de cuestionamiento debe llevar al proyecto de investigación interpretativa a sorprenderse por lo más sencillo y evidente.

La tradición etnográfica, afinando y sistematizando los métodos interpretativos, ha ejercido una influencia cada vez más importante en el estudio del lenguaje y los procesos educativos. Basándose en la observación naturalista y el registro de la interacción verbal espontánea y cotidiana, ha sido conceptualizada, en ocasiones, como un enfoque en contraposición a los paradigmas experimentales. Las distinciones esenciales se perfilan a través de las dimensiones cualitativa/cuantitativa e integrativa/analítica respecto al registro e interpretación de datos, y la formulación de las hipótesis previas; todas vinculadas a la oposición fundamental: la manipulación y control de la situación bajo observación frente a la no intervención en los procesos interactivos. No obstante representar alternativas reales, provenientes de tradiciones científicas de diversos orígenes, la amplia aplicabilidad de los enfoques cualitativos ha atraído la atención de investigadores trabajando dentro del marco experimental; incluso se puede hablar de una especie de convergencia entre las dos tendencias.

El presente estudio, centrado en los procesos psicolingüísticos de la lectoescritura, optó por un diseño basado en la evaluación individual y el empleo de instrumentos elaborados para una aplicación uniforme, con fines comparativos. Sin embargo, como es el caso con toda una corriente de investigaciones recientes sobre la alfabetización en contextos multilingües, se hizo necesario integrar importantes aspectos de la evaluación cualitativa dentro del marco experimental. En este capítulo, resumiremos la justificación teórica detrás de la elección de los instrumentos y procedimientos utilizados durante el año escolar en San Isidro, con una breve descripción

de cada uno de los que formaron parte de la batería de entrevistas y actividades de evaluación.

Evidentemente, cuando el objeto de estudio trata de fenómenos y procesos del lenguaje que se manifiestan con escasa frecuencia, que no son fácilmente observables en el transcurso del día, o simplemente nunca se evidencian, se impone la necesidad de crear situaciones, organizar actividades y presentar tareas. Al igual que ciertos temas o ámbitos de su conocimiento, al informante nunca se le ocurriría comentar, a menos que se le pidiera, el registro de los procesos internos de la comprensión, y la organización del discurso se hace factible sólo si el investigador monta un escenario apropiado. Pero admitir la necesidad de “manipular el contexto” no resuelve los dilemas y limitaciones que la investigación cualitativa y etnográfica han señalado, en particular, respecto a los problemas de validez y control de las variables intervinientes. El trabajo sobre el análisis conversacional, por ejemplo, ha demostrado la importancia del registro directo e íntegro de la interacción verbal. Las percepciones y las expectativas culturales pasan por filtros interpretativos tentativos que se construyen con nueva información contextual y textual donde todos los niveles de la comunicación son procesados simultáneamente, de manera integral. Cualquier fragmento del evento de habla se vuelve ininterpretable fuera de la situación concreta e inmediata en que ocurre. Los aspectos claves del discurso resultan tan altamente contextualizados, tratándose de detalles tan “frágiles” y perecederos, que no sobrevivirían a la manipulación artificial fuera del contexto natural (Gumperz 1982).

Extendiendo el mismo concepto a la evaluación del lenguaje en el contexto escolar, nos encontraremos en una situación análoga. En el uso normal del lenguaje, tareas comunicativas, de comprensión, etc., construir el significado depende de la posibilidad de procesar el discurso de manera global, aprovechando la redundancia natural entre sus diferentes niveles. Son las expectativas y predicciones parciales, basadas en la interacción entre los sistemas internalizados de reglas y la información contextual, las que hacen posible la comprensión de mensajes. El proceso no es aditivo en el sentido de que se identifican primero los elementos de nivel inferior (fonemas, palabras, etc.), que se combinan posteriormente de manera líneal.

La representación psicológica del sistema de reglas y expectativas se caracteriza por su ordenación integrada, el procesamiento del lenguaje es global, siempre apoyado en un contexto extralingüístico. Por lo tanto, el significado no existe, acabado y disponible en los sonidos del habla o en las grafías de la escritura, sino que se revela a partir de las relaciones entre formas, funciones y contextos (Wesche 1981).

Por lo demás, la evaluación de fragmentos y subdestrezas, fuera del contexto de uso normal, mientras pueda ofrecer información útil para el investigador, siempre sacrifica cierto margen de validez por alejarse del criterio. Es en el procesamiento del lenguaje auténtico, al nivel del discurso, donde se imponen los parámetros normales de su uso, permitiendo tomar medidas que se acerquen a las verdaderas capacidades del alumno (Wesche 1992, Durán 1984, Leeman 1981).

La etnografía del habla, a su vez, ha examinado críticamente las prácticas de evaluación, de manera particular, las que se refieren al alumno bilingüe. Señalan la relatividad de conceptos como la “dominancia”, las limitaciones de la entrevista formal y los contextos de examen en general. Para evitar la subestimación de sus habilidades, afirman que sólo la observación en una variedad de contextos, donde el sujeto puede aprovechar la completa amplitud de sus competencias en las dos lenguas, arrojaría medidas válidas. Incluso la frecuencia de uso observado no ofrece siempre una estimación confiable. El bilingüe se encuentra obligado a emplear su lengua más débil, por ejemplo, por las expectativas asociadas con el ámbito, las presiones sociales, el prestigio de la lengua dominante, la competencia de sus interlocutores, etc. En todo caso, el desempeño lingüístico del bilingüe está en función del ámbito, las características del discurso y la relación social con su entrevistador (Genesee 1984, Phillips 1983, Pedraza 1992, Saville-Troike 1983).

Sin embargo, es el problema de la *sobreestimación* de la proficiencia lingüística del alumno bilingüe, desde el punto de vista de sus necesidades educativas, la que representa un desafío de distinta índole. Se plantea la pregunta de si la proficiencia en el uso, por ejemplo, de la segunda lengua, comprobada en una amplia muestra de situaciones comunicativas, refleja

las mismas destrezas y competencias exigidas por las tareas académicas. Aunque como ya hemos señalado, ningún uso normal del lenguaje está libre de contexto, en la evaluación escolar, nos interesan las habilidades receptivas y productivas que se apoyan en una clase de contexto cualitativamente distinto: el discurso autónomo y sostenido, con una organización interna, que no depende de las claves situacionales. Si después de terminar el segundo año, la primera criba selectiva del sistema educativo, se espera que aplique la lectoescritura a estos usos del lenguaje y como instrumento para la manipulación de nuevos conceptos, la evaluación debe reflejarlos de una manera u otra (Peña 1984, Canale 1984). En última instancia, se trata del mismo principio: no limitar la muestra del lenguaje a una estrecha selección de situaciones, en este caso, no restringirla a los usos conversacionales.

Aunque las tareas lingüísticas asociadas con la comprensión de textos y los discursos académicos sean menos interactivas, en el sentido situacional, las mismas consideraciones generales de validez y autenticidad se aplican a toda actividad evaluativa, además de los requisitos mínimos de administrabilidad del instrumento, nexo comunicativo y relación fática (Triadó 1989). Tomando como ejemplo nuestro intento de examinar los procesos de comprensión de lectura, la advertencia hecha por Davies (1990) en relación con la evaluación de segundas lenguas sirvió como guía general en la elaboración de los instrumentos en español y en náhuatl:

La redundancia en una prueba, en efecto, del habla y el lenguaje en general, es lo que hace posible la predicción. Sin duda, sería posible concebir un lenguaje no predecible, pero en la práctica, no podría funcionar como un lenguaje humano puesto que sus exigencias de procesamiento resultarían demasiado onerosas. Cada unidad requeriría la misma cantidad de procesamiento interpretativo...La fluidez lingüística se reduciría al aprendizaje del lenguaje. Todo uso del lenguaje sería como la recuperación, siempre parcial, de la afasia...Evidentemente, si la redundancia y su concomitante, la fluidez de predicción, es tan central, debe formar una parte integral de toda evaluación del lenguaje (Davies 1990, p.67).

Dos consecuencias se derivan, en términos generales, de su recomendación: 1) en toda evaluación de la comprensión o la expresión, presentamos al alumno con un discurso completo y el registro debe ser global e integrativo; 2) cada tarea de lectoescritura se contextualiza, no el sentido de reproducir las claves situacionales de un diálogo, sino de facilitar el acceso a los esquemas de conocimiento previo que correspondan al texto. Sin expectativas generales en cuanto al género, propósito de la actividad y contenido temático, la lectura pierde las condiciones “normales” de desempeño.

Sin embargo, una vez que aceptamos la necesidad de “provocar un tipo particular de comportamiento” a partir del cual se infieren habilidades y competencias subyacentes (Wesche 1992), el investigador se enfrenta con el dilema de cómo reconciliar los requisitos de validez (el grado de fidelidad al criterio) con las exigencias igualmente insoslayables de confiabilidad de las medidas. Mientras la tradición psicométrico/estructuralista se basaba en la selección “puntual-discreta” (una muestra de elementos escogidos de los diferentes niveles de una jerarquía de estructuras) que le facilitaba la medición uniforme y relativamente precisa (medidas confiables), quedó vulnerable a las críticas de la investigación cualitativa. ¿Qué es precisamente lo que se está midiendo (aunque se haga con bajos márgenes de error)?

No obstante, ninguna investigación empírica que está obligada a *tomar muestras* puede darse el lujo de desechar como superfluas las consideraciones del registro uniforme, la consistencia de criterios de análisis o la comparabilidad. De hecho, existe una especie de tensión entre las características del objeto del estudio (el lenguaje, en este caso) que exigen su registro integrativo, global y contextualizado, y las necesidades del analista. Se ha caracterizado el dilema en términos de un conflicto inherente entre lo explícito (la autenticidad) y la necesidad de controlar la incertidumbre (Davies 1990).

Regresaremos a nuestro dilema metodológico al examinar, más cerca, cómo lo intentamos resolver en la práctica. Pero en todo caso, retomando las distinciones entre las tendencias etnográfica y experimental que

mencionamos al principio del capítulo, proponemos que ni la oposición analítica/integrativa, ni la previa identificación de categorías de observación y evaluación, representan dimensiones cerradas y excluyentes. La falta de un esquema conceptual, y expectativas que guíen la observación e interpretación en el campo de trabajo presentan los mismos problemas para el investigador quien “lee” y registra, que experimenta el lector frente al texto sin acceso al conocimiento previo que guía la comprensión. Erickson insiste en la imposibilidad de la inducción pura y la necesidad de mantener abierto el canal entre la recopilación de datos y los marcos anticipatorios, siempre evitando la “tipificación prematura” (Erickson 1986, p. 259). En otros términos, hay que compensar la tendencia hacia la “interferencia de esquema” con un manejo flexible y abierto de las hipótesis de trabajo.

Retomando el continuo analítico/integrativo, parece que las consideraciones esenciales giran alrededor del *punto de registro*. El análisis posterior, dirigido a uno u otro aspecto en particular de los datos siempre queda como opción, dependiendo de las características del objeto de estudio, y la mejor manera de reducir y reorganizar la gran cantidad de información recompilada. Si el registro original, la materia prima de la investigación se mantuvo libre de la fragmentación y si la muestra del lenguaje se grabó, o fue transcrita en condiciones que minimizaron los efectos intrusivos de la observación y el registro, el trabajo interpretativo/analítico puede proseguir con la seguridad de tener siempre la oportunidad de regresar y corregir. *La cuantificación prematura* deja al investigador con una representación secundaria.

La psicología gestalt y la experiencia íntegra

Al mismo tiempo que Malinowski se encontraba detenido en las islas Troibriand por las autoridades británicas, surgía una nueva corriente dentro de la psicología experimental que cuestionaría los enfoques puntual-discretos, desde otro punto de vista. La relación entre el análisis de los procesos mentales en sus elementos, y la posterior determinación de sus conexiones fue invertido por los psicólogos gestalt para darle el lugar central a la experiencia íntegra en el estudio de la organización mental. En sus experimentos sobre la percepción, que recuerdan las demostraciones de

J. Catell del siglo pasado acerca de la habilidad de captar series de letras, palabras y frases, propusieron dos principios básicos: 1) la tendencia de percibir las partes en términos del conjunto, y 2) el aspecto reconstructivo de la percepción y la memoria. Los datos visuales se interpretan con base en representaciones de “tipos generales” o *esquemas*. El nuevo concepto, aplicado a los procesos de la comprensión, se formuló como “la organización activa de reacciones o experiencias pasadas”; que la percepción y la comprensión, más allá de los niveles inferiores de la repetición mecánica, forzosamente tienden a integrar la información, por lo demás, organizada arbitrariamente, bajo la “égida de un esquema”. “Anclas” y “puentes” ligan el input, de por sí confuso e ininteligible, con estructuras cognoscitivas, subsumándolo dentro de categorías más generales (Anderson y Pearson 1988). Subsecuentes avances en la teoría de los esquemas ejercieron una importante influencia sobre el estudio de la lectura, en particular, los procesos de comprensión en segunda lengua; véase Reed (1982), Woodley (1984) y Smith (1988) para concisos resúmenes de la investigación sobre la percepción, la memoria y la comprensión desde el punto de vista de la psicología cognoscitiva y la psicolingüística.

El habla y la representación gráfica: coincidencia aproximada

Presentamos, a continuación, el modelo que más directamente informó la selección y elaboración de los instrumentos de evaluación de lectura. Surgido de una serie de estudios realizados en la década de los 60, conforma la base del Inventario de Despistes* de la Lectura Oral. Sus autores, Kenneth y Yetta Goodman, en colaboración con investigadores, trabajando en una variedad de contextos sociolingüísticos, han comprobado la aplicabilidad del Inventario con poblaciones bilingües leyendo en inglés, español, alemán, polaco, gidish y el lenguaje de los signos.

Tanto históricamente como en el desarrollo lingüístico individual, la escritura representa una forma “secundaria”. Sin embargo, en el sistema alfabético su vínculo con los sonidos del habla dista mucho de una relación de correspondencia uno a uno, sino entre patrones, o, en otros términos, la escritura representa el *lenguaje* en vez de una transcripción de la señal acústica (Ferreiro 1991, Vaca 1987).

En el caso de la comprensión, a un nivel más general, tampoco existe una relación directa entre la señal (oral o visual) y el significado. En la producción, el significado genera una estructura profunda, desencadenando la operación de una serie de reglas que la transforman, produciendo una señal, una estructura de superficie completa, el código lingüístico. Sin embargo, como enfatizan los autores, la estructura producida por los procedimientos de codificación no es la misma que ingresa por los dispositivos de la comprensión. De nuevo tomamos nota de la distinción fundamental entre expresión y recepción, la codificación y la descodificación, el input y el output. Se perfiló como central en la discusión de la adquisición de la segunda lengua, y la volveremos a encontrar al examinar la relación entre comprensión de lectura y la expresión escrita.

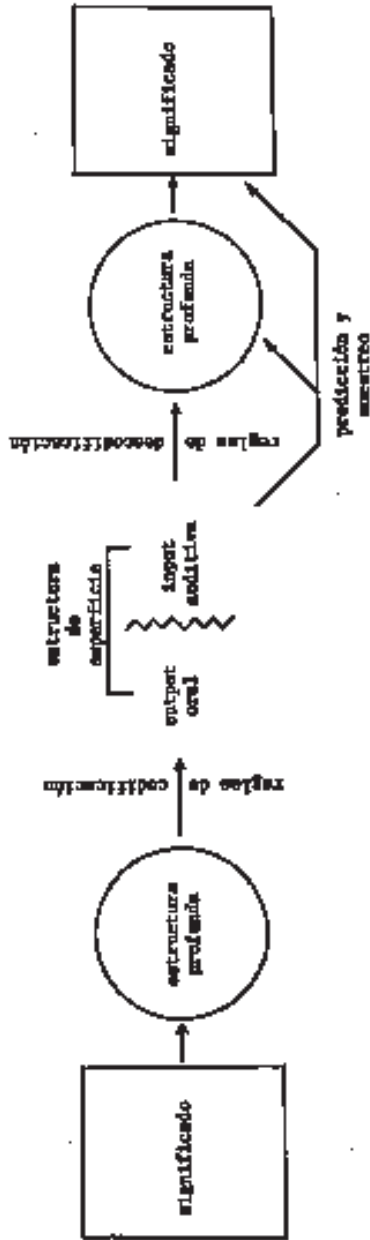
En primer lugar, la percepción está condicionada por los mecanismos de selección de la mente, donde, a su vez, se recrea el significado. Los dispositivos de descodificación (el muestreo y la predicción) digieren la información textual haciéndola comprensible. Pero como es evidente, no representa la recapitulación, al revés, del proceso de codificación; ver gráfica #4. Gracias a los marcos anticipatorios y los ciclos de predicción y selección, el lector/oyente puede “saltar” hacia el significado.

De la perspectiva de la teoría de la información surgieron importantes avances en la manera en que conceptualizamos la lectura y la comprensión. Un modelo que integró la evidencia de las limitaciones de la percepción y la memoria a corto plazo, su interacción con el conocimiento previo, la teoría de la detección de señales y las nociones de redundancia y selectividad, dio lugar a un profundo cuestionamiento del fonetismo* en la enseñanza y la evaluación de la escritura.

El concepto del “embotellamiento” en el procesamiento de la información por el sobrecargo de su capacidad limitada, contribuyó a reenfocar nuestros métodos hacia las unidades del lenguaje del “nivel superior”. No obstante, los mismos conceptos de información y procesamiento sufren de importantes limitaciones, como ha señalado el propio Smith (1985), quien más influyó en la reorientación de la teoría de la lectura. En el capítulo anterior ya hemos examinado su argumento: que un enfoque

GRÁFICA # 4

La construcción del significado - el habla



comunicativo, en el sentido estricto del término, resulta insuficiente para explorar el amplio potencial de la expresión escrita. En el mismo espíritu, en su edición actualizada de *Understanding reading*, matizando el esquema original, insiste en que el concepto de significado va mucho más allá de la “reducción de la incertidumbre entre los conjuntos de alternativas disponibles”; definición general de *información*. Al nivel subfrase, es posible “estimar” la capacidad del canal comunicativo y reducir los procesos a una transmisión y recepción de ítems facilitada por las interacciones entre información visual, almacén sensorio y la memoria a corto plazo. Pero los procesos de comprensión del significado, de discursos y textos, requieren un modelo (mientras incorpora algunos elementos del procesamiento de información) que toma en cuenta las complejas teorías internalizadas del mundo, sistemas de conocimiento, y los poderosos mecanismos para la manipulación de símbolos que forman parte de un vasto órgano de interpretación (Smith 1988).

Las críticas al modelo Goodman/Smith han argumentado que exagera el papel de los marcos predictivos y el conocimiento previo en el proceso de comprensión de textos; “...la idea de la actividad de la lectura como acceso directo al significado, y como juego de adivinación e interpretación libre” (Marro et al. 1990). De tal manera que una dependencia excesiva del contexto, y a la vez, el deficiente uso de la información gráfica (un procesamiento “deconstructivista”), llevan al lector a malinterpretar, en el mejor de los casos, las intenciones del autor. En su lugar se propone otorgar un papel más activo a “lo que está en el texto.” Con lo que el programa de investigación encontrará un terreno fértil en el análisis de sus características (aspectos de género, estructura, coherencia, etc.).

Sin embargo, en nuestra extensa revisión de la bibliografía, no pudimos encontrar ninguna versión del modelo que asigne un lugar subordinado o secundario a la información textual. Consideraciones de “libre interpretación” aparte, la comprensión literal del más “bajo nivel” depende de un acceso directo a los marcos apropiados de conocimiento previo. La “adivinación”, o predicción, opera en todos los niveles de la descodificación (más bien representa el mecanismo fundamental de la percepción y la comprensión) hasta la identificación de las letras. Además, pareciera que

la distinción entre comprensión e interpretación se relaciona más bien con cuestiones de género, y sus propios fines al iniciar la actividad, que al peso que el lector le otorga al texto o al “contexto”.

La discusión teórica, además, guarda importantes implicaciones pedagógicas para las políticas de alfabetización. Harto conocido por todo maestro de primaria como una estrategia compensatoria frente al material más allá del nivel de comprensión del alumno, el lector se apoya, digamos excesivamente, en su conocimiento previo para construir un significado a partir del texto. Representa una “situación de lectura” contemplada por el modelo que corresponde a dos variantes: 1) dadas las circunstancias (lectura en L2, estructura o género desconocido, tema para el cual no cuenta con un esquema correspondiente) se presenta como la única estrategia disponible al lector en el momento; 2) una verdadera sobredependencia de estructuras contextuales o extratextuales que da lugar a una lectura no productiva.

A propósito, Matlin (1984) identifica dos tendencias disfuncionales, a medida que el neolector se enfrenta con material cada vez menos dependiente de la situación: 1) la lectura caracterizada por la fijación en los elementos mínimos del código y una descodificación local que efectivamente obstaculiza la construcción de la coherencia a nivel del discurso; 2) una falta de integración de los sistemas lingüísticos y extralingüísticos (el grafónico, sintáctico, semántico, en interacción con los esquemas de conocimiento previo) donde el alumno se desliga del texto y depende excesivamente de las estrategias situacionales y contextuales que le sirvieron en la identificación de la “escritura ambiental” y en las primeras etapas de la lectura de los cortos textos escolares, pero que resultan poco productivas para la comprensión de discursos más extensos.

Puesto que los distintos niveles del lenguaje, y los esquemas interpretativos confluyen de manera integral en las tareas de comprensión, una deficiencia o disfunción en uno de los componentes (control sobre las estructuras gramaticales, disponibilidad léxica, acceso a conceptos, etc.) afectará el funcionamiento eficiente del sistema en un conjunto, sin causar necesariamente la descomposición total del proceso de comprensión dada la

capacidad de los módulos interdependientes de compensar por los desequilibrios que se presentan. Volveremos a examinar este importante mecanismo al examinar las estrategias que utiliza el bilingüe cuando lee en su segunda lengua. Al respecto, nos referimos al estudio de Menyuk (1984) en torno al desarrollo del lenguaje y la lectura en el cual examinó la relación entre la adquisición de ciertas estructuras sintácticas y la “automaticidad” en su procesamiento. Si el control del sistema gramatical básico, que permite al niño de cinco o seis años sostener una conversación fluida, le está disponible al ingresar a la primaria, el dominio subsecuente de estructuras más complejas, (la subordinación, por ejemplo) puede afectar de manera diferencial la comprensión de lectura. Asimismo, los sistemas grafofónico, sintáctica y semántica tienden a operar al nivel de la oración. Las reglas de la correferencia (nivel discurso), y la habilidad de trazar las conexiones de coherencia en general, representan operaciones superiores, más allá del “núcleo” o “tronco básico” de la competencia gramatical.

Frente al texto que exige al lector una carga adicional de procesamiento a nivel local, donde la identificación de un número mayor de estructuras se vuelve menos automática y forzosamente más consciente, le queda menos capacidad para las operaciones de la comprensión global. Además, confirma los resultados de Matlin (1984) en cuanto a la necesidad de superar las “estrategias de superficie” que dependen predominantemente de la información contextual o representaciones “imaginales”. En resumen, proponemos un esquema metodológico *interactivo e integrativo*, en su acepción más amplia, para la evaluación del lenguaje, oral y escrito; en nuestro caso, dentro de un contexto bilingüe.

La organización del significado

Probablemente una de las contribuciones más importantes de los varios modelos interactivos ha sido ayudar a desplazar el enfoque de la investigación hacia la comprensión textual. Partiendo también de las limitaciones impuestas por la memoria a corto plazo, denominada por van Dijk (1990) memoria semántica funcional, postularon un papel activo para las estructuras esquemáticas en el proceso de percepción y asimilación de nueva información. Sus estudios demostraron que para poder construir el

significado, el lector u oyente tienen que estructurar los nuevos datos que pasan por los filtros de la percepción *durante la entrada* (una conclusión congruente con los principios de los investigadores gestalt). Pero la única manera de lograr una coherencia entre este caudal de información es reordenarla - por medio de las macroreglas (reglas de “proyección semántica”) que la reducen, la reorganizan y la transforman. Proyectan la totalidad de la información hacia una representación más abstracta, análoga a la proyección de puntos geográficos en la elaboración de un mapa.

Para la teoría de la adquisición de la lectoescritura, lo anterior representó un concepto fundamental: la comprensión y recuperación del material leído no son reproductivas en ningún sentido exacto, y están en función de la disponibilidad, por parte del lector, de marcos y esquemas de reorganización. Al parecer, los procesos de selección y transformación operan de manera universal, hasta con niños de edad preescolar. De esta forma, el concepto de la memoria activa implica la elaboración de un *nuevo discurso*, obra de las macroreglas reconstructivas. Se generan, a partir de expectativas generales, almacenadas en forma abstracta, representando procedimientos mentales altamente flexibles. Como afirma Rumelhart (1984), la “confianza” que tenemos en nuestros esquemas y teorías permite *la interpretación superar la observación*, y transformar datos inconexos en significado.

El movimiento es bidireccional: la activación descendente (el conocimiento previo, esquemas, etc.) se enlaza con los procesos ascendentes (información visual/oral proveniente del texto/discurso). Nuestras expectativas nos obligan a “buscar el contexto” de todo elemento aislado para asignarle significado, o simplemente para subsumirlo dentro del conjunto al que pertenece (Rumelhart 1985). La construcción mental de estas estructuras interpretativas (las “macroestructuras”) corresponde a una “aluidad” global del discurso. Así, las expectativas que corresponden al género del cuento tradicional, por ejemplo, tienen importantes consecuencias tanto para la evaluación como la enseñanza de la lectoescritura. Como veremos en el siguiente capítulo, el lector, independientemente de la edad, es particularmente sensible a los aspectos formales del texto. En efecto, el empleo de la estructura “canónica” del cuento infantil en los materiales de

investigación resultó ser un factor que facilitó, probablemente más que cualquier otro procedimiento que se aplicó, el desempeño de parte de los alumnos en las actividades de lectura y escritura.

Para breves resúmenes de la teoría de la comprensión del texto y sus aplicaciones para la investigación y práctica educativas, véase Kintch (1986), Kintch y Miller (1984), van Dijk y Kintch (1985), Rumelhart (1985, 1984), Díaz Barriga y Villalobos (1988), Bocaz (1986), Rojas Drummond (1988). Para un tratamiento más extenso, van Dijk (1990), y más extenso y técnico, van Dijk y Kintch (1983).

La teoría de los esquemas y la lectura en L2

La investigación sobre los procesos de lectura en segunda lengua se ha beneficiado directamente de las teorías interactivas. A pesar de que la mayor parte de los trabajos se enfocan al alumno bilingüe de nivel superior, por las amplias generalizaciones que han planteado, y su particular relevancia para nuestro tema, formó parte del marco de referencia mínima en la elaboración de los instrumentos de evaluación.

La pregunta central que abordan los estudios sobre las estrategias de comprensión de parte de los lectores bilingües gira alrededor de la relación entre el nivel de proficiencia de la segunda lengua (L2) y la habilidad de aplicar eficazmente las destrezas de lectura. Por ejemplo: ¿cuál es el efecto de un dominio parcial de las estructuras de la L2 sobre la transferibilidad de estrategias adquiridas en la L1 -o- en el caso del alumno que se alfabetiza en su segunda lengua, ¿en qué aspectos se difiere del proceso de la alfabetización en su lengua materna? Tanto al nivel teórico como práctico, la multitud de variables que entran en juego han hecho una resolución de las interrogantes más difícil de encontrar que una vez el sentido común habría sugerido. Por un lado, se ha registrado la tendencia de parte del hablante no nativo (lector L2) de revertir a estrategias “locales”; un desplazamiento en su procesamiento hacia el nivel grafofónico. La necesidad de dedicar una mayor porción de su atención a los rasgos de superficie, afectaría negativamente la comprensión. Por otro lado, el lector L2, quien cuenta con un acceso directo a los esquemas de conocimiento previo pertinen-

tes al texto (además de la capacidad de transferir las eficientes estrategias que emplea normalmente en su primera lengua), puede valerse de dichos mecanismos para compensar el control parcial o incipiente de la segunda lengua. Nos interesa en qué niveles funcionan los universales de la lectoescritura, y en cuáles aspectos y hasta qué punto el dominio del código lingüístico se presenta como un factor limitante (Carrell 1989, 1987, 1984, Long 1990, Clarke 1981). Para el investigador del bilingüismo, los resultados disponibles hasta la fecha convergen hacia un consenso cada vez más amplio de recurrir a los métodos cualitativos: enfatizar el proceso sobre el producto y la calificación integrativa, relativizar las categorías de dominancia y bilingüismo equilibrado, y enfocar las diferencias entre individuos que tienden a “nivelarse” en la categorización cuantitativa prematura (Alderson 1984, McLeod y McLaughlin 1986).

Los instrumentos

La serie de entrevistas, pruebas y evaluaciones que finalmente se aplicaron a una muestra de 45 alumnos de segundo, cuarto y sexto grado de la Escuela Xicohtécatl se definió como producto de un largo proceso preparativo que dio inicio en el verano de 1991. Su elaboración se nutrió de tres fuentes: 1) el examen crítico de las varias propuestas teóricas y prácticas, provenientes de previos estudios sobre la lectoescritura en situaciones multilingües; 2) una prueba de campo de una serie de instrumentos durante el año escolar 91/92 dentro del contexto del proyecto de investigación: *Educación bilingüe bicultural, análisis y desarrollo de instrumentos de evaluación en la adquisición de la L1 y L2* (El “Proyecto piloto”, Valle del Mezquital); 3) la observación participante durante los primeros meses del año escolar 92/93 con los alumnos de la Escuela Xicohtécatl, y un segundo y último “piloteo” de actividades de lectoescritura similares a las que se iban a aplicar en la evaluación formal, dándoles su forma final después de una serie de correcciones y modificaciones. Resumimos de manera sintética el esquema de evaluación que surgió de la etapa preparatoria en las dos comunidades.

El conjunto de los instrumentos se dividió en cuatro enfoques generales: procesos de lectura y comprensión, grado de bilingüismo (expresión

oral), redacción, y contexto sociolingüístico (actitudes, historia de adquisición y uso cotidiano del español y el náhuatl).

1. Para los procesos de lectura, el principal enfoque del estudio, se aplicaron dos instrumentos: el Inventario de Despistes de Lectura (ID), seguido por la Renarración oral (RN) y una prueba de lectura que pide a los alumnos reconstruir un texto donde varias palabras han sido suprimidas. La Prueba Cloze (PC), que el alumno lee en silencio, sin las presiones de la lectura en voz alta, se introdujo para complementar el Inventario y la Renarración, evaluaciones de la lectura oral.
2. El grado de bilingüismo fue estimado por medio de la *Entrevista bilingüe para la escuela indígena preescolar y primaria*, (DGEI 1992). La Entrevista Bilingüe (EB), además de producir una medida aproximada de dominio en cada lengua, elicitó muestras de lenguaje en las áreas de disponibilidad léxica, diálogo conversacional y narrativa.
3. Una actividad de redacción basada en la narrativa tradicional, evaluó la Expresión Escrita (EE).
4. Entrevistas individuales, de tipo informal y conversacional, utilizando una serie de textos cortos en español y en náhuatl, abordaron con los alumnos temas relacionados con el uso cotidiano de cada lengua, una autoevaluación de su propia competencia y sus concepciones y actitudes acerca de la escritura en las dos lenguas. La Entrevista Sociográfica (ES), término tomado de Hernández y Curtis (1984), fue elaborada especialmente para la presente investigación a partir de la observación de la interacción verbal entre alumnos y maestros en situaciones no estructuradas y espontáneas con el propósito de corroborar las observaciones y preparar el terreno para una serie de entrevistas con los familiares de los alumnos.

Todos los instrumentos se aplicaron en dos versiones paralelas, español y náhuatl, con la excepción de la Entrevista Sociolingüística que se realizó en español.

Comprensión de lectura - una aproximación a los procesos (ID, RN y PC)

El examen de los procesos de lectura y comprensión se centró en el registro y análisis de la lectura oral de dos cuentos, uno en español, y el otro en náhuatl, aplicando una versión levemente modificada del Inventario de Despistes. Para una descripción detallada y un tratamiento completo, tanto para los fundamentos teóricos, como para las aplicaciones pedagógicas, remitimos al lector a la edición más reciente del manual, *Reading miscue inventory: alternate procedures* (Y. Goodman et al. 1987) y a K. Goodman (1984). Aunque se aplicó una versión simplificada del Inventario original, compartimos plenamente su marco conceptual general.

Como señalan los autores, se presentan dos opciones al lector cuando se enfrenta la tarea de lectura oral: 1) traducir el código gráfico en lenguaje oral (recodificar), que a su vez pasa por el proceso de descodificación (la construcción del significado); 2) descodificar directamente de la representación gráfica y producir una realización oral a partir del acceso al significado. Al parecer, cuando la interacción con el texto está orientada hacia la comprensión y procede de manera fluida, sin trabarse por estructuras gramaticales desconocidas, un sobrecargo conceptual, etc., el procesamiento se inclina hacia la segunda opción. Corresponde al modelo de comprensión representada en la gráfica #4, de muestreo y predicción, para llegar a la estructura profunda *por la ruta más corta*, y luego codificar el producto final de la lectura oral. Así que la primera opción (código escrito — código oral — significado) representaría la más ineficiente y, consecuentemente, la que levantaría mayores obstáculos a la comprensión. Mientras todo “evento de escritura” incorpora las dos tendencias en cierta proporción, dependiendo de las circunstancias, el lector que depende, como estrategia habitual, de la recodificación es quien con más frecuencia sucumbe al “cortocircuito entre letra y habla” (K. Goodman 1984); el alumno que “lee” sin comprensión.

Es precisamente la relación paralela y no reproductiva (en el sentido mecánico) entre texto, construcción de significado, y lectura oral la que posibilita la *interpretación* de los despistes (o despistes), la consabida “ventana a los procesos psicolingüísticos” que abre el lector cuando no produce la “respuesta esperada” (RE). Como señala el instructivo del Inventario, es la “respuesta observada” (RO) que no corresponde a la RE la que provee la mejor oportunidad de examinar los procesos de comprensión puesto que su coincidencia los “encubre”. De modo que podemos ejemplificar nuestra discusión del capítulo 3 acerca de la *independencia relativa* entre lenguaje y pensamiento. La lectura está basada, en primera instancia, en el vasto conocimiento del lenguaje. Entran en juego los mecanismos cognoscitivos en general y las representaciones del conocimiento del mundo. Lenguaje y pensamiento se apoyan y se interpenetran mientras mantienen su autonomía. Las repuestas del lector a veces parecen difíciles de interpretar, o quedan más allá del alcance de nuestros implementos analíticos, pero el modelo explícitamente descarta la posibilidad de patrones de conducta al azar. Al contrario, los patrones de *despistes*, que se manifiestan a partir de la interacción entre texto y lector, deben proporcionar importantes *pistas* para el investigador respecto a las estrategias que emplea el alumno, tanto las productivas como aquellas que conducen a la interrupción del ciclo predictivo/reflexivo de la comprensión.

Siempre, e independientemente de las circunstancias, el análisis cualitativo de los despistes del “texto del lector”, parte del registro de una “sola y completa experiencia de lectura oral”. El “texto del autor”, suficientemente largo para poner en marcha el funcionamiento integral de todos los sistemas y mecanismos de comprensión entre percepción e ideación, debe reunir las características de autenticidad y afinidad cultural para el lector.

Para el examen en profundidad de la apropiación de la lectoescritura de parte de los alumnos bilingües de la Escuela Xicohtécatl, el Inventario nos pareció particularmente atractivo ante a la posibilidad de explorar cómo, precisamente, en el proceso de la alfabetización, se diferencia el acceso a la escritura de una lengua a la otra, la primera frente a la segunda. Si la sistematicidad de los despistes está en función del conocimiento

del lenguaje en general (Vaca 1986), variaciones sistemáticas se deben evidenciar entre individuos que se encuentran en las diferentes etapas de la adquisición de la L2. De hecho, entre las investigaciones sobre la lectura en segunda lengua que han enfatizado los procedimientos de la comprensión, las más prometedoras han recurrido a una u otra variante del Inventario de Despistes (Hudelson 1981, Rodríguez-Brown y Yircott 1983, Miramontes 1987, Zhang 1988, Devine 1981). Un repaso de sus conclusiones nos sugiere las siguientes preguntas directamente relacionadas con nuestra propia investigación: 1) La coordinación de sistemas caracteriza la lectura fluida y competente. En cambio, la falta de control sobre ciertas estructuras de parte del lector L2 se refleja en diversos grados de automaticidad, y el desplazamiento hacia ciertos puntos de apoyo, tanto textuales como extratextuales. ¿Cuál es el efecto de subordinar o privilegiar uno u otro en detrimento del conjunto? 2) ¿Cuál es la relación entre las diferencias estructurales de las dos lenguas del bilingüe, y las estrategias de lectura; así como, en la transferencia de una lengua a la otra con diferentes niveles de regularidad respecto a las correspondencias grafofónicas? En términos generales, ¿cómo se manifiestan los universales de la adquisición de la lectoescritura en cada lengua? y finalmente, ¿existen estrategias específicas que corresponden a diferentes lenguas o sistemas ortográficos? 3) Los despistes en segunda lengua reflejan interferencias y apoyos provenientes de la L1. ¿Cuándo o en qué circunstancias obstruyen la construcción del significado, lo facilitan, o resulta marginal y sin trascendencia? 4) Efectivamente, las investigaciones sobre la lectura en L2 han identificado tendencias importantes en la manera en que monolingües y bilingües aplican las varias destrezas y estrategias de lectura. No obstante, dos limitaciones a nivel metodológico (de que padecen la mayoría de los estudios) quedan sin resolverse; la comparabilidad intergrupala entre muestras y la cuestión de los grados de bilingüismo o variabilidad en la competencia en L2. La primera se reduce al clásico dilema de la investigación cuantitativa/comparativa: el control de las variables intervinientes, la “eliminación” de factores no pertinentes y extraños. La segunda, el nivel de adquisición de la L2 del lector bajo observación, en el último análisis, representa una determinación empírica, la cual se efectúa, forzosamente, por medio de la observación/evaluación, directa y sistemática del lector bilingüe. Si la lectura en L2 le impone restricciones o requiere ajustes cualitativamente diferentes que

la lectura en L1, deslindar las categorías del bilingüe pasivo, hablante no nativo principiante, intermedio, avanzado, etc., se convierte en una de los requisitos mínimos de la investigación.

En cuanto a la relación entre los patrones de despistes y la construcción del significado, la evidencia indica que una alta proporción de desviaciones del texto, que no obstante preservan las estructuras gramaticales intactas y mantienen un vínculo semántico con el texto, estaría asociada con altos índices de comprensión. Sadowski (1984) propone el término “alterclave”, o “alterpista”, para denominar la RO que no coincide con la RE. Se presentan tres variantes: la “superpista” que se correlaciona positivamente con los procesos de comprensión, no obstruye, o incluso “mejora” el texto original. La “pseudopista” interrumpe el ciclo de predicción y comprensión, y la “entropista” que se correlaciona debilmente.

Las medidas académicas corrientes de la comprensión, con su enfoque sobre el producto postlectura, han sido criticadas desde varios puntos de vista. Ciertamente, el cuestionario, a partir de una serie de preguntas preestablecidas goza de un alto grado de *validez de contenido* (corresponde a la práctica cotidiana en el salón de clases). Parece lógico esperar que el alumno, con base en las solicitudes del maestro, sea capaz de recuperar información del texto. Sin embargo, el consejo de Erickson, de sorprendernos por lo obvio y desconfiar de las interpretaciones más evidentes, debe informar, igualmente, los procedimientos experimentales. Entre los problemas que enfrenta el método del cuestionario que nos parecen pertinentes, se destaca el de controlar el factor del conocimiento previo en las respuestas del alumno (el grado de *dependencia del texto* de las preguntas). Por un lado, una reconstrucción postlectura, apoyada exclusivamente en los conocimientos generales del lector, desvinculado de la información textual, refleja, por lo menos una comprensión parcial. Sin embargo, como ha sido reconocido ampliamente, tratar de eliminar por completo y de manera artificial el factor del conocimiento previo en la evaluación de la lectura produciría una medida tan trivial como desprovista de cualquier característica de las circunstancias normales de la comprensión. Así que la comprensión de lectura se puede conceptualizar como “pensamiento estimulado por símbolos gráficos”, fenómeno que explica gran parte de la va-

riabilidad en los comportamientos observados en el aula y la sesión de evaluación (Farr y Carey 1986).

Optar por la Renarración oral representó un intento por acercarnos a un registro más directo y preservar intactas, lo más posible, las interacciones contextuales. Evaluar, por ejemplo, la comprensión a través de una serie de reactivos discretos, habría introducido todo un conjunto de factores azarosos, sobre todo en náhuatl, por la novedad del procedimiento. Mientras el dilema de la independencia frente a la dependencia del texto no se resuelva automáticamente con la elección de la Renarración oral, la oportunidad que se le brinda al lector de reestructurar el texto y la posibilidad de explorar, en una situación informal y conversacional, sus propias pistas (Mandel 1988), nos aproximaron a una medida más integrativa. Bajo las circunstancias de tomar muestras paralelas en náhuatl y español, ningún otro método habría prometido niveles aceptables de validez.

Sin embargo, al esquema de comprensión en que se fundamenta el Inventario y la Renarración le quedó una interrogante: parte de la suposición de una base unitaria cognoscitiva entre la lectura en voz alta y la lectura silenciosa, siendo la última la condición “normal” u óptima para el lector competente. Salasoo (1986) sostiene que la evidencia, hasta la fecha, queda inconclusa. Enfatiza la variable del “cortocircuito”, característica de la lectura de baja comprensión (la mera recodificación fonológica). Otros estudios han propuesto un modelo diferencial donde la lectura en voz alta facilita u obstruye la comprensión en función del nivel de la proficiencia general. Para el neolector, por ejemplo, una mayor atención a los aspectos mecánicos de la lectura, manteniendo un vínculo más directo con el lenguaje oral, puede representar una “estrategia marginal” que, no obstante, le sirve en ausencia de estrategias más productivas (S. Miller 1990).

Evidentemente, dichas consideraciones deben incidir de una forma u otra en el sobrecargo de procesamiento de la lectura en L2. Dependiendo del grado de control sobre las estructuras de la L2 de parte del lector bilingüe, la necesidad de producir una representación oral durante la lectura (sobre todo tratándose de un texto no ensayado) puede afectar significativamente los procesos de decodificación. En este caso, una mayor aten-

ción a las correspondencias grafofónicas, por la falta de automaticidad, entorpecería el flujo eficiente de la información. Además, es preciso tomar en cuenta las expectativas de la situación (el aspecto pragmático de la evaluación) donde el alumno está naturalmente pendiente de la presencia del entrevistador. Mientras al investigador le interese observar los procesos de comprensión, las percepciones del lector, probablemente, le llevaría a enfatizar los subprocesos y microdestrezas de “bajo rendimiento” (atención a la pronunciación en primer lugar); que su lectura *suene bien*.

Para contar con un índice de comprensión que completara el Inventario, manteniendo el enfoque sobre los procesos integrativos, y al mismo tiempo procurando evitar los posibles efectos negativos de lectura oral, se elaboró una versión modificada del procedimiento Cloze (Jongsma 1980, Bernhardt 1984, Artola 1988). La principal ventaja que ofreció este intento de “triangular” la evaluación reside en que permite al lector cumplir con la tarea de lectura sin las presiones de la producción oral.

Se varió el género con la selección de textos de tipo ensayo, no narrativo, del área de las ciencias naturales y sociales, aplicando un procedimiento de supresión de palabras de *contenido* (sustantivos, verbos, modificadores, etc.) de cierta predecibilidad, evitando, al mismo tiempo, la supresión de la primera palabra de la frase (ver anexo para ejemplos de textos en español y náhuatl). Frente al texto, al que le falta aproximadamente cada décima palabra, al lector se le pide reconstruirlo (restaurarlo a su estado integral) recurriendo, principalmente, a sus estrategias de predicción. Conscientes de las deficiencias de la Prueba Cloze (una tarea ciertamente artificial en la forma de un pasaje alterado sistemáticamente, y la posibilidad de contestar basándose exclusivamente en las claves a nivel de la frase), esperábamos compensar los problemas de la lectura oral, valiéndonos de un instrumento con un conjunto diferente, pero compatible, de limitaciones y posibilidades.

Grado de bilingüismo (EB), la redacción (EE) y la conciencia metalingüística (ES)

Para una descripción pormenorizada de la evaluación del grado de bilingüismo remitimos al lector a la guía e instructivo de la Entrevista Bilingüe (DGEI 1992), y al anexo donde reproducimos las láminas alrededor de las cuales se centraron las conversaciones en español y en náhuatl. Subrayamos el aspecto *conversacional* de la entrevista, siendo la intención, precisamente, tomar una muestra del lenguaje contextualizado, vinculado, a su vez, a un referente visual. A partir de dos series paralelas de ilustraciones que recrean escenas familiares, se examinó la expresión oral del alumno a través de tres niveles: 1) descripción/identificación - nombrando los elementos evocados por cada una de cuatro escenas cotidianas (objetos y acciones); 2) nivel “gramatical” - a través de dos historietas representadas por cinco episodios cada una, se anotaron las respuestas a un cuestionario que dirigió el entrevistado. Cada pregunta se refería a un episodio en particular, contextualizada dentro del marco de la breve narración; 3) narración libre - retomando las mismas series, se le pidió al alumno contar, sin la intervención o auxilio del entrevistador, cada historieta del principio al final.

Tomando como un marco general, criterios amplios y globales de calificación, pretendimos inclinar, lo más posible, el contexto de la entrevista hacia el registro directo del lenguaje, evitando el tipo de diálogo forzado y normativizado de las pruebas estandarizadas del bilingüismo (Triadó 1989). Como señala la autora, la “respuesta adecuada” con frecuencia es consecuencia del desfase en la interpretación de las intenciones que surgen de una interacción excesivamente estructurada.

Para completar el componente académico, las destrezas y proficiencias más directamente asociadas con el aprovechamiento escolar, se recogió una muestra de redacción en cada lengua. Así que la evaluación de la Expresión Escrita (EE) formó parte del primer nivel de comparaciones. A partir de una revaloración del trabajo de Vygotski, la investigación sobre la apropiación de la escritura ha podido marcar importantes avances, particularmente respecto a los procesos reconstructivos a nivel textual (Sulzby

1985). Llegar a dominar el sistema de escritura como modalidad de expresión, junto con todas las subdestrezas que conforman el código alfabético, como vimos en el capítulo 2, depende del desarrollo de las capacidades de abstracción más que del aprendizaje de una serie de habilidades motoras y correspondencias grafofónicas. La progresión, que se aleja de la representación simbólica de los “acontecimientos de la vida real”, empieza a tomar en cuenta la “audiencia” que ya no dispone del autor para pedir la clarificación, ni una situación a que pueda recurrir en busca de pistas de contextualización. El narrador empieza a cobrar conciencia de que el lector no presencié los eventos, ni conoce a los personajes. Por lo tanto, la narrativa autónoma debe esforzarse por lograr mayores grados de “especificación del contexto”. En primer lugar, fue precisamente la habilidad de redactar un cuento “bien estructurado” la que nos interesó, entendido el criterio de manera más general. El procedimiento que se aplicó fue el mismo que se mostró tan efectivo durante el *Proyecto piloto* del Valle del Mezquital (Hamel 1992).

En busca de un mejor desempeño (bajo condiciones óptimas) en una actividad de escritura, habíamos decidido presentar a los alumnos hñähñú de cuarto y sexto la lectura oral de un cuento tradicional, junto con un apoyo visual de tres láminas en serie, como base para sus propias narraciones. En resumen, pedimos una reconstrucción por escrito del cuento que escucharon y comentaron junto con el examinador. Lo novedoso, hasta inusual, de solicitar un escrito en español y *hñähñú*, sugirió este aspecto particular de la actividad, proveer de manera transparente, un esquema temático y formal para la tarea de redacción. De modo que cada alumno dispondría de un marco alrededor del cual podría estructurar su texto.

Resultó, como veremos en el siguiente capítulo, que entre las tres fases del proceso de redacción, fueron decisivas las actividades preparatorias. Escribir consiste, ante todo, en un encadenamiento de eventos complejos, antes, durante y después de crear, materialmente, el texto; cada uno condicionado por las circunstancias en que se encuentra el escritor y el contexto sociolingüístico en que está inmerso (Y. Goodman y Wilde 1985).

En materia del desarrollo de la conciencia metalingüística, nuestra esperanza era de que la Entrevista Sociolingüística (ES), a pesar de todas las limitaciones del registro indirecto y una situación estructurada, proporcionara una aproximación a las percepciones del uso del lenguaje y las posturas afectivas de los alumnos frente al español y al náhuatl.

En general, nos guiamos por un diseño *intragrupal*, con un enfoque sobre la variación interna. La selección de los alumnos de segundo, cuarto y sexto sirvió como su propia muestra comparativa. Desde un principio, el proyecto había descartado la idea de tratar de comparar los resultados con los de un grupo de niños monolingües hispanohablantes de otra comunidad. Los innumerables y casi inevitables escollos metodológicos de la comparación intergrupala (Carey 1991), característica de los enfoques punto discreto/analíticos en gran escala, nos aconsejaron una orientación dirigida hacia comparaciones dentro del individuo y del grupo.

En todo caso, a medida que iban avanzando los procesos de observación y evaluación, se hizo evidente la necesidad de manejar tanto las hipótesis previas como los instrumentos de la investigación con flexibilidad. Llegó a imponerse una postura tentativa frente tanto a lo inesperado como a los resultados predecibles.

Capítulo 6

EL ESTUDIO: UN RESUMEN DEL TRABAJO DE CAMPO

El primer contacto con los maestros de la Escuela Xicohténcatl se inició en abril de 1992 después de un examen preliminar de las cifras del censo de 1990 y los registros en las oficinas de la DGEI en México de las escuelas bilingües que operan en las zonas de supervisión de Tlaxcala y el Valle de Puebla. No siempre coincidían las comunidades de alto porcentaje de habla indígena y los servicios de la educación bilingüe. La identificación de una escuela en los archivos, juzgando por la concentración de náhuatl hablantes en la comunidad, con un alto grado de bilingüismo entre los alumnos parecía corresponder a las características que estábamos buscando. Además, los antropólogos y lingüistas de la DGEI que habían realizado trabajos de campo en La Malintzi, aseguraron que los datos eran confiables, representando fielmente la situación actual en la zona. Siendo de reciente incorporación al sistema de educación indígena, también era posible que ahí se aplicaba una u otra variante del modelo bilingüe correspondiente a la política oficial de la SEP a nivel nacional.

Llegar a la comunidad resultó demasiado fácil; saliendo del Distrito Federal en la mañana hacia Puebla, y en la parada frente al Mercado Hidalgo tomar el autobús que pasa por San Pablo del Monte. No obstante el corto viaje, la distancia se hizo sentir entre los últimos barrios de San Pablo, ahora prácticamente continuos con la mancha urbana poblana y el trazo netamente rural de San Isidro. La vestimenta femenina y el ubicuo uso del náhuatl completa la demarcación.

La entrevista con la directora, nativa de uno de los pueblos del valle donde hace poco todavía se hablaba el náhuatl, confirmó las expectativas. Señalando las cartillas de primer año de *Noamoch tlen se xiutl tlamachtlistli*, se mostró dispuesta a negociar la participación, durante el siguiente año escolar de un proyecto de investigación sobre bilingüismo y alfabetización.

Después de entregar los oficios correspondientes a las autoridades civiles locales y a la jefatura de educación indígena en Tlaxcala, la fase etnográfica del estudio comenzó con esporádicas visitas a la comunidad, en particular, durante las fiestas patronales en mayo y la clausura del curso escolar en junio. A finales de agosto, durante la semana de inscripciones, el trabajo de campo tomó un giro definitivo hacia una presencia diaria, entre semana, en la escuela. El investigador, el que escribe, llegó a un acuerdo con la dirección y maestros de montar una modesta biblioteca con la colección de libros recién llegados del programa *Rincones de lectura*. A cambio se le concedieron el espacio donde íbamos a poner los estantes y bancas, para trabajar con los alumnos.

Un horario semanal permitió a todos los alumnos de los 12 grupos pasar a la biblioteca cada 15 días para participar en actividades de lectura y escritura; además, durante la media hora de recreo, se mantuvo abierta para la lectura individual, actividades de libre elección y préstamos a domicilio de los nuevos libros que nos había mandado la SEP. En realidad, el arreglo resultó ideal para los fines de la investigación: proporcionó un espacio para la observación de la interacción, hasta cierto punto espontánea, de los alumnos con la escritura, la oportunidad de ensayar actividades más estructuradas que posteriormente formarían parte de la evaluación individual y grupal y un local apropiado para la realización de la misma. A unas semanas de su inauguración, la nueva biblioteca se convirtió en un verdadero centro de reunión y actividad para alumnos de todos los grados, de primero hasta sexto. Sin embargo, fue el beneficio secundario de lograr una integración e identidad, aunque en todo momento parcial, delimitada por las circunstancias de investigador no nativo, dentro del contexto institucional que favoreció más que ningún otro factor el desenvolvimiento del trabajo de campo. La condición de maestro/bibliotecario trajo consigo, a

su vez, nuevas responsabilidades no programadas (trabajos de reparación, aseo, suplir la ausencia de otro maestro, buscar y reunir materiales, y alumnos que no se presentaron a la hora de pasar lista, etc.); pero el tiempo invertido en las tareas diarias del docente resultó sumamente provechoso. Bajar todas las mañanas del mismo autobús en que llegaban los demás maestros, rendir honores a las ocho, y cumplir con el mismo horario y calendario de clases abrió el acceso a los alumnos de la muestra; la oportunidad de examinar en profundidad sus proficiencias lingüísticas y académicas y conocer y entrevistar a sus familiares.

Por medio de una especie de triangulación de los registros, avanzó el proceso de acercamiento a la experiencia del bialfabetismo en el grupo de alumnos de segundo, cuarto, y sexto grados: 1) la observación participante que enmarcó el estudio en el tiempo y el espacio; 2) la entrevista estructurada que enfocó tres diferentes sectores de la “comunidad escolar”, niños, maestros y padres de familia, en busca de perspectivas y posturas no accesibles a la observación; 3) una serie de evaluaciones de tipo académico relacionada con las tareas y expectativas escolares de la primaria, pero difícilmente registrables durante el diario quehacer de salón de clases (en el caso de las proficiencias en lengua indígena, algo que nunca observaríamos durante el curso del año escolar). El desafío primordial sería precisamente el último, el diseño de un conjunto de actividades y pruebas paralelas en náhuatl que arrojarían luz sobre los procesos *relativamente* fáciles de examinar en castellano (la expresión oral, la comprensión de lectura y la expresión escrita). Hacían falta instrumentos y condiciones de aplicación, sin pretender una equivalencia estadísticamente exacta, que nos aproximaran a las interacciones, correspondencias y desequilibrios entre el español y el náhuatl a través de las tres modalidades. La meta consistió en presentar tareas, teóricamente del mismo nivel de dificultad, similares en sus exigencias y patrones de interacción, pero siempre diferentes para no repetir el mismo material en la otra lengua, algo que habría comprometido gravemente la validez de la evaluación. Se esperaba que las tres vertientes del trabajo de campo se informaran mutuamente, corrigiendo los arranques equivocados y afinando el curso de la investigación en conjunto.

El 2 de septiembre, al terminar el primer día de clases, con 10 meses completos por delante, parecía que iba a sobrar tiempo para terminar con el programa de entrevistas y evaluaciones. Faltando dos semanas para la clausura a finales de junio, tuvimos que trabajar a marcha forzada para no quedarnos con vacíos en el esquema de trabajo que se había programado.

Primeras observaciones

Combinándolas con las actividades de la biblioteca, se decidió empezar en seguida con las observaciones en el salón de clases. La sugerencia de la directora, de comenzar con el grupo de primer grado del maestro Felipe, único maestro nativo del municipio y hablante de la misma variante del náhuatl que hablan los alumnos, parecía una buena idea. En efecto los cinco días de observación proporcionaron los primeros datos concretos que posteriormente ayudarían a dar un giro importante en el marco conceptual del estudio.

Tres aspectos de la interacción en el salón de clases se enfocaron en el registro diario: 1) la proporción entre el uso del español y el náhuatl por parte del maestro; 2) el nivel de adquisición del español y grado de bilingüismo en general de los alumnos, reflejados en el patrón de sus respuestas y la conversación informal en las bancas; 3) el nivel general de preparación académica de la clase.

1. En primer lugar se destacó el peso del español en el discurso del maestro: pasando lista, introducciones, instrucciones verbales para orientar las actividades en el cuaderno y la tarea, contando hasta 20, cantos, indicaciones en la pizarra y la conversación individual con alumnos y padres de familia. En náhuatl, el ensayo del Himno Nacional, la alternación esporádica durante el discurso introductorio, números hasta cinco y comentarios ocasionales. Todos los actos de escritura se dieron exclusivamente en español. En total, las intervenciones del maestro en náhuatl llegaron, máximo, al 5 por ciento del discurso total.

2. De parte de la mayoría de los alumnos, el nivel de comprensión del español parecía adecuado para seguir instrucciones sencillas y participar en las actividades grupales del salón. Difícil de constatar en las respuestas en coro que tienden a dominar la interacción maestro/alumnos (casi 40), fue confirmado al día siguiente en el alto nivel de cumplimiento de la tarea, ya que ningún modelo visual se le ofreció a la clase por su actividad de escritura: las vocales a, e, i, o, u, y dibujos que los acompañaran. Seguramente, representó una tarea hartas veces ensayada en el preescolar, de donde egresaron todos los alumnos de primero. No obstante, el control receptivo del español entre la gran mayoría de los niños parecía suficiente para mantener cierto nivel de atención y participación. Por otro lado, el náhuatl dominaba toda la conversación informal entre alumnos. Al tocarle al investigador tomar la clase el día que el maestro Felipe tuvo que atender un asunto sindical, el contacto directo con la clase corroboró las observaciones.

3. En términos generales, el grupo (con unas excepciones que no pasaron de cinco o seis) evidenció el dominio de un conjunto de destrezas básicas propias del niño de seis años con uno o dos años de experiencia en un programa de preescolar: conceptos de los números hasta 20 y nociones globales de suma y resta con objetos concretos, manejo del lápiz y papel de renglones, formación de algunas letras, principalmente las vocales, familiaridad con las rutinas del salón (entrega de la tarea para calificar, presentarse con materiales, etc.), una preparación adecuada para actividades verbales (receptivas) requiriendo la atención sostenida (cuentos, problemas de matemáticas, juegos de vocabulario, etc.).

En suma, al ingresar a la primaria, la mayoría de los alumnos de seis o siete años de San Isidro, presentó un perfil de competencias y grado de socialización académica no cualitativamente distinto del niño promedio de su edad, y claramente adecuados para cumplir con los requisitos de participación en cualquier primaria rural o urbana.

Los comentarios del maestro Felipe después de las clases, respecto a la importancia de la educación bilingüe en la comunidad, reflejaron su práctica en el aula: uso limitado de la lengua indígena en función de su valorización y vehículo de identificación étnico/cultural. A pesar de que en San Pablo, donde vive, se haya perdido el náhuatl en gran parte entre la mayoría de los hombres de su edad, "...con mucho sacrificio" ha podido conservar su lengua materna, y respecto a sus alumnos, afirma que, "el maestro quien habla como ellos es uno de su gente". Al parecer, el esfuerzo ha valido la pena por la relación de confianza que siente con su grupo, la misma que una y otra vez señalan los maestros bilingües como la ventaja más palpable de la educación bilingüe. El maestro Bernardo, nativo hablante del estado de Hidalgo, señaló la misma relación que mantiene con sus alumnos y confirmó el nivel de adquisición del español del grupo de primero del año pasado al que le tocó; insistió en las ventajas de la identificación positiva a pesar de que la instrucción en su totalidad se efectúe en español por su dominio aparente (reflejado en la comprensión) de parte de los alumnos como grupo. La observación e interacción directa con su clase, ahora segundo año, a lo largo del primer semestre, confirmó que ninguno de sus alumnos es monolingüe náhuatlhablante, o hablante principiante del español.

El contacto con los alumnos de la Escuela Xicohtécatl en la biblioteca, por permitir la observación, breve e intermitente, del conjunto de los 401 niños inscritos, proporcionó una perspectiva diferente, aunque no contradujo las observaciones y testimonios iniciales. Pasaron en grupos de 10-15 cada 15 días durante el primer semestre (septiembre-diciembre) para una actividad de escuchar y comentar un cuento, seguida por la lectura libre de su propia elección. En todos los casos de los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto, se evidenció una alta conciencia de la distribución funcional entre el español y la vernácula, en particular en relación con un maestro que no es miembro de la comunidad, quien aparentemente, y en realidad, no habla náhuatl: 1) La conversación informal, negociación de las reglas de juego y hasta comentarios a un compañero de clase sobre un texto escrito en español, se dan en náhuatl (por lo menos 90 por ciento del tiempo). Notable es aquí la fluida, y casi automática, alternación entre códigos en el manejo de los cortos textos en español que forman parte de jue-

gos o que etiquetan ilustraciones llamativas, por ejemplo en un libro de geografía y fauna. Se conjuga esta dinámica de alternancia con el fenómeno más general del “cambio de códigos” tan característica de las comunidades bilingües. 2) La elección, asimismo automática, del español al dirigirse al investigador/maestro, aun si se trata de una pregunta o comentario aparte, dentro del contexto de una conversación entre compañeros de clase. Tan raras son las violaciones de las reglas de ámbito y elección que siempre son motivo de desconcierto, risa o comentario metalingüístico de parte de los hablantes bilingües presentes. 3) Las excepciones caen dentro de las siguientes categorías: i) alumnos de primero o segundo, dominantes en náhuatl, quienes, a pesar de la evidencia al contrario (respuestas no recíprocas o confusas) supusieron que su interlocutor es hablante; ii) “demostraciones de conocimiento” o identidad de parte de los alumnos mayores; iii) “comentarios didácticos” con el propósito de enseñar vocabulario básico al monolingüe. Fue precisamente la segunda variante, lanzada desde el zaguán de una casa cerca de la escuela, como desafío (en náhuatl: “maestro: le vamos a enseñar el mexicano”) por un grupo de niños de cuarto que dio inicio a las primeras clases en náhuatl para el nuevo bibliotecario. Duraron un mes, con la participación del mismo círculo de alumnos, quienes atrajeron a las sesiones diarias algunos de sus compañeros de clase que se encontraron en un etapa menos avanzada de adquisición de la lengua. Característica de la elección de código, tanto entre adultos como niños, incluso dentro de los límites de la escuela, es no cambiar al uso del español en presencia de monolingües hispanohablantes, a menos que la conversación se desplace hacia ellos.

Resumiendo los registros preliminares del salón de clase y la biblioteca (los primeros de una situación más estructurada por los patrones de interacción institucional, casi siempre grupal, los segundos, más espontáneos e individuales) se pudo trazar un perfil tentativo de la población escolar: 1) una gran mayoría, a través de todos los grados, de un nivel del bilingüismo que se aproxima a un equilibrio entre L1 y L2; 2) le sigue un grupo, minoritario pero no insignificante, dominante en náhuatl, con competencia pasiva en español; los bilingües pasivos de lengua materna náhuatl; y 3) un grupo reducido de niños que se encuentran en un nivel incipiente de adquisición del español a quienes la comprensión del discurs-

so escolar en español se les dificulta sensiblemente. El segundo grupo comprende niños de primero y segundo, el tercero, de primer año exclusivamente.

Un prolongado período de observación y convivencia con el alumnado resultó ser un paso imprescindible para el diseño y subsecuente aplicación de las evaluaciones académicas; algo que recomendamos para toda investigación de campo que contemple la medición de proficiencias lingüísticas en el ámbito escolar. Aun así, empezamos con los aspectos menos académicos y más informales de la evaluación, la entrevista oral, para estimar el grado de bilingüismo individual de cada alumno de la muestra de 45. Siendo la más conversacional e interactiva de todos los instrumentos, la Entrevista Bilingüe (EB), en cierto sentido, partió de las mismas actividades lúdicas que tanto llamaron la atención de los niños durante el recreo: examinar ilustraciones, describir láminas, identificar objetos, y la narración de cortas historietas. Más adelante, reportaremos sobre la aplicación y aceptación de la entrevista. Por ahora presentaremos sus resultados globales, los que contribuyeron a reorientar el trabajo de campo. Afortunadamente, por ser la primera, nos ayudó a reflexionar sobre las expectativas del marco teórico y corregir los esquemas con los cuales habíamos estado operando.

Para probar las consecuencias del grado de competencia lingüística en el procesamiento de textos y la comprensión de lectura, esperábamos identificar entre la población de los 401 alumnos niveles de dominio del español claramente delimitados, reflejando las varias etapas de adquisición, desde principiante nivel 0, hasta aproximaciones sucesivas al hablante nativo. Era de esperarse, que en una comunidad como San Isidro, donde todavía el empleo de la lengua indígena es virtualmente universal y con los más altos niveles de monolingüismo en náhuatl del estado y la región, encontraríamos un sector de escolares que no dominaran el español.

Los resultados de la Entrevista Bilingüe confirmaron las observaciones en el sentido de que entre los grados segundo y sexto, aunque los pocos niños que se pudieron denominar bilingües pasivos náhuatlhablantes descuellan fácilmente, su número fue sumamente reducido, y en todo caso restringido al segundo año. En español, a lo largo de las medidas de dis-

ponibilidad de vocabulario básico, destrezas conversacionales y la elaboración de un discurso mínimamente coherente, no se encontró una variación sistemática entre segundo y sexto.

Ciertamente decepcionante en cuanto a nuestras expectativas originales, indujo una reevaluación de las mismas preguntas de la investigación planteadas al principio. Aunque no fuera formulado explícitamente, habíamos partido, por lo menos parcialmente, de un marco que correspondía a los modelos transicionales de la educación bilingüe. Sin querer, se aceptó implícitamente una relación entre oralidad y escritura que fundamenta su análisis en los déficit del lenguaje, una causalidad mecánica entre niveles deficientes en una dimensión con la comprensión y el aprovechamiento en general en la otra. Efectivamente, como veremos en los capítulos siguientes, no haber encontrado a los grupos discretos de principiante, bilingüe incipiente, nivel nativo, etc., ayudó a efectuar un giro saludable hacia un necesario reexamen crítico de las presuposiciones del marco teórico. En realidad, tuvimos suerte en que el ajuste de esquemas ocurrió temprano (novena semana, primera mitad de noviembre).

Liberados del cargo de buscar categorías marginales, dejamos que los registros revelaran las tendencias y correlaciones del bialfabetismo entre los alumnos de la Escuela Xicohtécatl en la medida en que iban surgiendo. En primer lugar, los resultados de la Entrevista Bilingüe plantearon la extensión de la tipología de tres sectores de la población bilingüe infantil para incluir a una importante capa que habíamos pasado por alto, así completando el cuadro con: #4) los niños socializados en español, y con por los menos un año de preescolar, que dominan el náhuatl sólo parcialmente, y #5) los monolingües hispanohablantes.

La escuela

Localizada en la calle Francisco I. Madero a un costado de la sección infantil del panteón junto a la iglesia, se encuentran los 12 salones que rodean un pequeño pero adecuado patio de recreo. Siempre en busca de espacio libre, se consiguió el uso de una casa a la vuelta para albergar al segundo grupo de primer año. El año pasado admitieron 399 alumnos, va-

rios de Canoa, y caso curioso, dos hermanos que suben en autobús de la Ciudad de Puebla cada mañana (este año acompañados por su hermana Silvia de nuevo ingreso al primer año). Para el ciclo escolar 93/94 se logró mantener la inscripción alrededor de 400. El turno vespertino (la escuela bilingüe Leonardo Gómez), menos solicitada entre los padres de familia, cuenta con 322 alumnos, repartidos en 12 grupos.

Históricamente, la educación pública en la zona representa un logro relativamente reciente. Este año, se celebró en Canoa el 40 aniversario de la fundación de la primera escuela primaria a donde caminaron los pocos niños y jóvenes de San Isidro que asistían. La primaria Xicohtécatl data de los años 60 (sustituyendo la antigua casa de adobe que albergó el grupo multigrado a cargo del único maestro del pueblo), y la educación indígena de los finales de los 80. Precisamente hace cuatro años arribaron un grupo de jóvenes maestros de habla náhuatl para reemplazar a los maestros monolingües. Probablemente la comunidad no fue consultada respecto al cambio por la resistencia casi unánime que llegó a expresarse en el bloqueo a la entrada de la escuela y la demanda de revisar las credenciales de los nuevos maestros. En todo caso, se debía haber previsto la reacción negativa que iba a acompañar una modificación, en apariencia tan drástica, en la institución castellanizadora más importante del pueblo. La concesión que se arrancó de las autoridades educativas consistió en insistir en la exclusión de todo candidato sin estudios de normal, quedando así fuera, desafortunadamente, los aspirantes nativos de la propia comunidad (los que mejor conocían la variante local del náhuatl). Si iban a imponer un programa, ahora con menos énfasis en el español con la introducción del náhuatl, por lo menos los maestros iban a ser de afuera, afirmó unos de los principales inconformes; de otro modo “¿cómo va a progresar el pueblo? ¿Cómo nos van a orientar si son de aquí?”

Efectivamente, el primer año fue el más conflictivo y tenso. Los opositores más conscientes cuestionaron abiertamente el uso del náhuatl en la escuela, llegando a vigilar a los maestros durante las horas de clase (así, por lo menos en la percepción de los últimos). No obstante, el mensaje fue claro: enseñar a los niños lo que realmente les hacía falta, no la lengua que ya sabían.

Por dos años, según los maestros, persistió la resistencia, a partir del siguiente septiembre más pasiva que abierta. De todas maneras, un cambio de actitud no se dejó esperar mucho tiempo; independientemente de sus intenciones de aplicar la educación bilingüe, los nuevos maestros, en su mayoría provenientes de la nueva generación del magisterio indígena, llegaron con una disposición más profesional, estilos menos informales y un compromiso, aunque no fuera explícitamente definido, que representó una ruptura con la antigua Escuela Xicohtécatl y sus prácticas más retrógradas. El remozamiento de los salones y el patio, organizado a través del tequio, en que participaron maestros y padres de familia, marcó el paso de los cambios que se efectuaron en las prácticas docentes y una nueva postura hacia el uso del mexicano de parte de alumnos y adultos, sobre todo cuando éstos acudieron a la escuela para tratar un asunto con la directora o el maestro de su hijo. Los cambios se reflejaron más visiblemente en los significativos aumentos en la inscripción y la asistencia. Durante la ceremonia de clausura del cuarto año entregaron 41 diplomas de primaria, en el próximo ciclo, se formarán dos grupos con los más de 50 alumnos de quinto año que pasarán al sexto. En cambio, la primera generación de graduados, hace tres años, no pasó los 18. Al parecer, es el presente grupo de quinto año el que se encuentra entre los más beneficiados. Según el testimonio de los maestros que los recibieron en tercer año, casi la mitad apenas dominaban las más elementales nociones de la lectoescritura. Una evaluación breve e informal del grupo, aunque identificó cinco o seis alumnos con serias dificultades de comprensión, entre los cuales dos se encontraron al nivel del desciframiento silábico, ninguno se podría calificar como analfabeto absoluto.

Para el tercer año, los opositores más recalcitrantes salieron convencidos de que el nuevo plantel merecía, por los menos, el beneficio de la duda, y algunos de los más destacados opositores a la educación bilingüe llegaron a contar entre los más firmes partidarios del nuevo sistema, así como lo percibieron. Durante el transcurso de la encuesta familiar/comunitaria, entre los más de 60 entrevistados, conversamos largo rato con el señor Pérez, cuya esposa es ahora una de las más activas integrantes del Comité de Padres de Familia, y con don Heriberto, principal impulsor del establecimiento de la primaria en San Isidro en los años 60. Enfatizaron el

valor intrínseco del náhuatl como lengua que se debe rescatar y perfeccionar y reconocieron la ventaja con que cuenta el maestro bilingüe en trabajar con niños que todavía no dominan el español. Entre los 47 entrevistados que contestaron la pregunta sobre el cambio del sistema, una minoría de ocho expresaron criterios negativos o ambivalentes, el más explícitamente articulado fue del señor Gómez: que con la alternancia entre las dos lenguas, “no se le graba bien el español”, se confunden y no aprenden a hablar correctamente “si les hablan en una y la otra; ya saben el mexicano, ¿para qué enseñar?” Por otro lado, la hermana mayor de Timoteo recordó que en la primaria, había maestros que le enseñaban “algunas palabras en mexicano, ahora les da pena.” Dos señoras señalaron la conveniencia para el maestro de poder defenderse en náhuatl, por ejemplo, para saber si sus alumnos le faltan al respeto: “Algunos niños son groseros, para qué si los maestros saben les sirve saber el mexicano, que sepa el maestro, está bien”, pero en general se sumaron a los demás que conceptualizan la escuela exclusivamente como vía de acceso al español. El señor Gómez se pregunta por qué en la Escuela Xicohtécatl no eran capaces de enseñar el español correctamente a todos los niños, señalando que muchos jóvenes manejan un español “cuatrero”, “revolviendo las palabras”, y siempre buscando las palabras para contestar. “En Puebla nos ve la gente, dicen: éste es del rancho.” Le parecía ilógico que ahora los maestros quieren quitar horas del escaso tiempo disponible para enseñar el mexicano.

Pospondremos la discusión acerca del dilema en que se encuentra la comunidad de habla vernácula que, por un lado, valora su lengua y desea conservarla frente a las presiones de la lengua nacional y, por otro, reclaman, con toda justicia, a la escuela por no cumplir con su meta declarada de asegurar niveles adecuados de adquisición del español. En el último capítulo trataremos las difíciles elecciones entre primera y segunda, lengua indígena y lengua oficial dentro de los espacios disponibles entre las 8:00 y la 1:00. Pero podemos aventurar que en su oposición inicial, la comunidad se preocupaba demasiado. Tanto a través de la observación de clases y la interacción informal entre alumnos y maestros, como por su propio testimonio, en términos numéricos, la cantidad de tiempo durante el cual se emplea el náhuatl es mínimo. Todos los textos en uso, hasta de primer año, son en español, así como casi la totalidad de la instrucción impartida dia-

riamente. Con la excepción de la participación en los concursos estatales auspiciados por la DGEI (cuentos, poesía, etc. en lengua indígena), la esporádica enseñanza del abecedario náhuatl, vocabulario u otro aspecto formal de la lengua, su uso está reservado casi exclusivamente a funciones ceremoniales y simbólicas, siendo el más notable la entonación del Himno Nacional. Hasta entre los maestros más conscientes de su papel como agentes culturales en defensa de la lengua (en parte en virtud de su fluidez y manejo de alto nivel de la escritura), encontrar las oportunidades para el empleo del náhuatl en su salón se dificultaba por toda una serie de obstáculos y carencias; tema que abordaremos al escuchar su punto de vista. Sin embargo, nada de lo que se pudo observar o registrar durante los 12 meses del trabajo de campo nos hizo dudar de su sinceridad en la defensa, que repetidamente asumieron, del discurso en favor de la educación indígena bilingüe/bicultural. Prueba de que se había recorrido un largo camino desde la poca hospitalaria recepción de parte de la comunidad hace cuatro años fue cuando, por primera vez, fuimos invitados, con motivo del Día del Maestro, el 15 de mayo, a una comida en la casa de la presidenta del Comité de Padres de Familia. El gesto en sí, que rompió la última capa de hielo que tal vez había quedado, dio motivo a sendos discursos, cortos y sucintos, de parte de la anfitriona y el maestro Néstor, que parecían formalizar el nuevo entendimiento entre las dos partes.

La muestra

Estábamos conscientes desde el principio que para profundizar en el examen de los procesos de la lectoescritura y su desarrollo, la observación en el salón de clases, e incluso la situación más flexible de la biblioteca (hasta con las herramientas analíticas más refinadas), no iba a proporcionar los datos necesarios. En un año nunca se aprendería ni siquiera los nombres de la mitad de los 400 alumnos con quienes se entraba en contacto cada quincena. Además, y tal vez más importante, un aspecto central del estudio dependía del registro de los usos del lenguaje que no se observan normalmente. Representó un aspecto de lo que “podría ser” respecto a la realidad cotidiana de la escuela bilingüe. De modo que la necesidad de seleccionar a un grupo de 45 (15 de segundo, 15 de cuarto y 15 de sexto) surgió de este objetivo, tarea que se confió a los mismos maestros.

Mientras la meta de la “representatividad”, en términos generales, siempre surge como inquietud a un nivel u otro, en ningún momento se pretendió realizar una selección estadísticamente balanceada, reflejando con exactitud una distribución normal de la población total. Aparte de las dificultades metodológicas asociadas con semejante proyecto, en cualquier caso, nos pareció de una utilidad cuestionable. Felizmente, como veremos, el diseño global de la investigación no lo exigió como prerequisite para los fines comparativos entre las dimensiones del lenguaje en cuestión.

No obstante, ciertos criterios generales guiaron el proceso para no sesgar innecesariamente uno u otro aspecto de las evaluaciones.

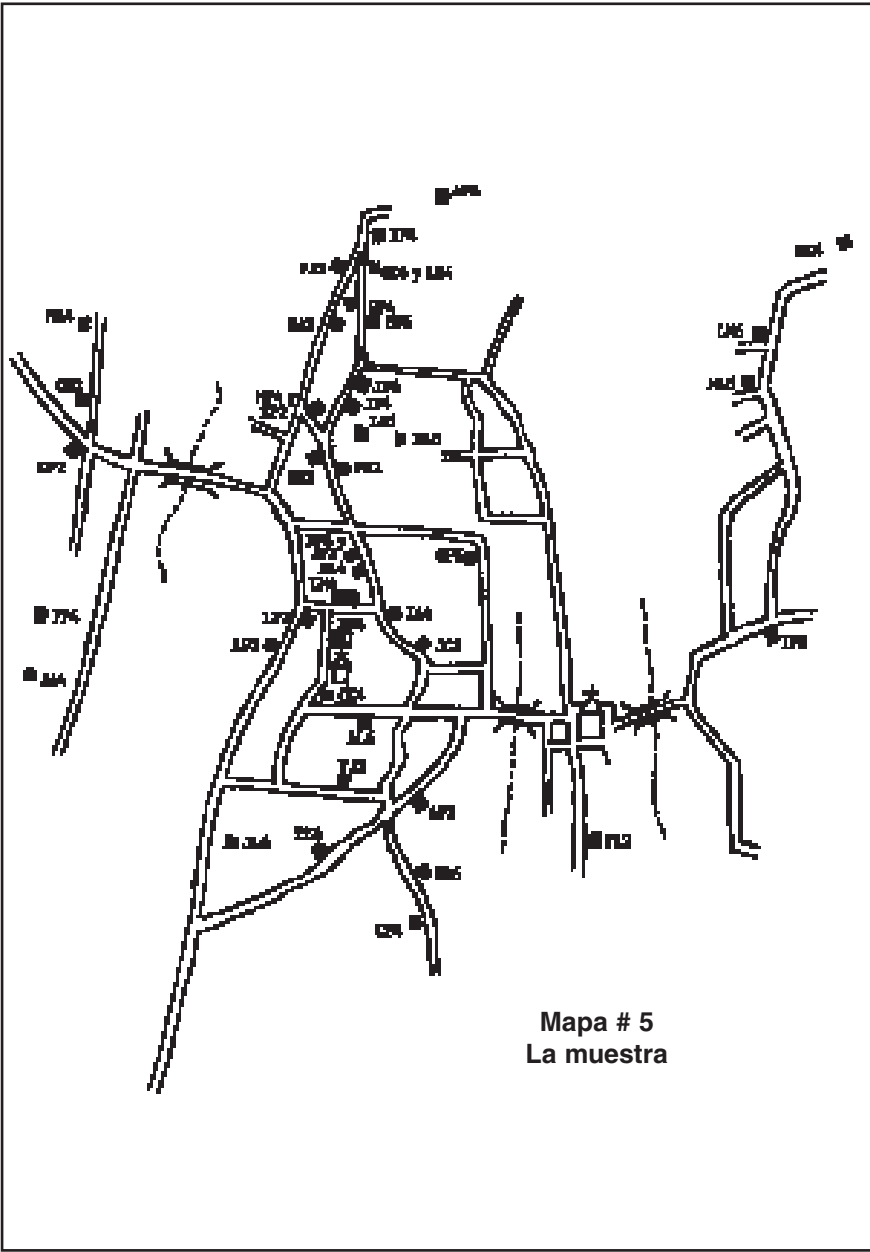
1. Con la excepción de la Entrevista Bilingüe, excluimos a los grupos de primero. Puesto que el examen de los procesos de lectura y comprensión se iba a centrar en el Inventario de Despistes de Lectura, los lectores forzosamente tenían que contar con alguna experiencia previa con textos escritos y las nociones básicas de los procedimientos relacionados con la lectura sostenida. Así que dejamos para un proyecto más amplio y ambicioso el examen de las conceptualizaciones de la escritura en sus primeras etapas (“pretextuales” por falta de un término más adecuado).
2. Pedimos a los maestros de cada grupo que escogieran 15 alumnos que reflejaran, más o menos, los diferentes niveles de proficiencia en lectura. No debían seleccionarse entre los mejores, pero se decidió no incluir a los que tenían serias dificultades de lectoescritura (por ejemplo, en el segundo grado, una minoría numerosa todavía “no leía” según los criterios del maestro). Entre los 725 alumnos de los dos turnos, ningún niño lleva lentes, y en las escuelas rurales apartadas como la Xicohtécatl ningún procedimiento o servicio existe para diagnosticar severos trastornos de aprendizaje (disfunciones sensoriales), etc. En la práctica, la muestra tendió a inclinarse levemente hacia los lectores “por encima del promedio” para enfocar los procesos “normales” y excluir factores no pertinentes como la acuidad visual.

3. Por razones prácticas, se pidió a los maestros no escoger a niños con problemas de asistencia, y que mantuvieran una proporción equilibrada entre hombres y mujeres.
4. El criterio del conocimiento del náhuatl se resolvió con la respuesta en cada caso de que “todos saben”.

Les explicamos a los seleccionados los fines del estudio y la naturaleza de su participación y se les pidió que sean puntuales y que trataran de no faltar las clases. Ninguna recompensa material se les ofreció en el momento de la selección, ni durante ni después de las sesiones de evaluación. Como sabíamos de previas experiencias, la oportunidad de salir del salón para participar en una actividad individual o en pequeños grupos resulta altamente motivante, independientemente de los niveles de dificultad que experimenten al resolver las tareas. Sucedió que los maestros habían escogido bien: dentro de cada grado, se presentó una amplia variación de habilidades, así como entre los 23 niños y 22 niñas en total. Geográficamente se dispersaron por la comunidad en más o menos la misma proporción que sus compañeros de clases; la mayoría del centro de San Isidro, cinco del lado norte de la barranca Xalpatlalco (colonia Las Margaritas), y cinco del lado de San Miguel Canoa (ver mapa #5).

El diseño intragrupal de la investigación sirvió precisamente para evitar los aparentemente interminables escollos metodológicos de la comparación intergrupala, sobre todo, en busca de efectos programáticos diferenciales; véase Carey (1991) para una discusión más completa. Controlar variables extrañas y emparejar muestras, con la esperanza de que sean equivalentes a través de los factores no experimentales, en la práctica, parece que queda fuera del alcance de las ciencias sociales. Aunque de ninguna manera rechazamos el conjunto de las presuposiciones y procedimientos del paradigma “experimental”, como ha quedado evidente en los dos últimos capítulos, optamos por sortear parcialmente los problemas metodológicos más engorrosos.

Tal como la muestra de 45 alumnos bilingües constituyó su propio grupo de comparación a lo largo de las dimensiones internas al mismo. Buscaremos tendencias, coincidencias y oposiciones dentro del individual,



por decirlo así, 45 veces. De modo que ningún intento se hizo de comparar el desempeño de nuestros alumnos con las normas hipotéticas o institucionalmente preestablecidas a nivel nacional. Es posible (aunque no se puede afirmar con absoluta confianza) que las calificaciones en lectura y redacción se encuentran por debajo del nivel del promedio de comunidades similares monolingües de habla castellana. No resultaría sorprendente por otro lado, ni particularmente iluminador desde el punto de vista pedagógico y lingüístico.

Detrás de la decisión de abarcar los grados segundo hasta sexto, estuvo la intención de examinar un corte transversal de los procesos a través de los años de la primaria. Además, se introdujo la tentación de inferir tendencias diacrónicas; al mismo tiempo, atendiéndonos a nuestra propia advertencia: los cambios sociolingüísticos en las faldas de La Malintzi están marcando ritmos inusuales. Una diferencia de cuatro años en el contexto de una zona lingüísticamente más “estable” se pueden descuidar; en San Isidro nuestras inferencias se templarán con cautela. En todo caso, es difícil no tomar nota de la relación que guarden los grupos de segundo, cuarto y sexto con los recientes cambios en la escuela: los alumnos de sexto representan, en cierto sentido, la generación del antiguo sistema. A partir de su segundo año, el grupo de cuarto grado se ha beneficiado de las ventajas por haber de la “educación bilingüe”, y los más jóvenes nunca conocieron la antigua Xicohtécatl.

El proyecto piloto

El propósito de esta sección es presentar una perspectiva amplia del proceso de evaluación - los procedimientos, las dificultades y dudas que surgieron, y lo que se descubrió o se confirmó durante el trabajo mismo de la aplicación de cada instrumento. Como parte de una muy resumida “historia natural” del trabajo de campo, finalidad del presente capítulo en su conjunto, compartir con el lector el desarrollo de sus etapas, cronológica y analíticamente, quizás contribuya a una lectura crítica de los resultados, y al mismo tiempo, proporcionar un resumen de los métodos y enfoques de la investigación. Presentamos una relación de cada entrevista o examen, apartadamente con fines descriptivos y por razones de claridad.

Una síntesis del conjunto, que en realidad conforman, intentaremos lograr en los siguientes capítulos cuando veamos los resultados en más detalle.

El antecedente más inmediato del estudio en La Malintzi, que en términos prácticos, más influyó en la conceptualización del trabajo de campo fue el proyecto de *Análisis y desarrollo de instrumentos de evaluación en la adquisición de L1 y L2* (Hamel 1992) iniciado el año anterior en tres comunidades de habla hñähñú del Valle del Mezquital. De manera más directa y decisiva en la evaluación de la expresión escrita, los ensayos, las pruebas y entrevistas sirvieron para definir categorías y afinar objetivos y procedimientos en las áreas de la comprensión de lectura y expresión oral. Trabajando con un equipo de siete investigadores, además de la colaboración de varios maestros bilingües y traductores, se entrevistaron y examinaron los procesos de lectoescritura, paralelamente en hñähñú y español, entre 102 niños de primaria de Pozuelos, San Andrés y Decá del municipio de Cardonal.

Su singular mérito, como aporte a la educación bilingüe en México, consiste en ofrecer a investigadores y maestros nuevos enfoques para la evaluación de las proficiencias lingüísticas/académicas en una lengua indígena, tanto para examinar las propias dinámicas de su desarrollo, como para enmarcar la discusión de su inserción en el salón de clases al lado del español. El intento de comparar sistemáticamente el desempeño entre las dos lenguas a través de un conjunto de habilidades lingüísticas vinculadas a la lectoescritura implicó incursionar dentro de un campo relativamente desconocido, lo cual se complicó por el reconocimiento de que los métodos tradicionales de enfoque “punto discreto” sobre las microdestrezas aisladas iban a ofrecer sólo un acercamiento sumamente parcial en el caso del español, y resultados ciertamente cuestionables en hñähñú.

Para las evaluaciones paralelas, se elaboraron instrumentos que tomaron como unidad mínima del lenguaje, en la presentación y la calificación, textos íntegros y discursos conexos. Las actividades en que participaron los alumnos partieron de categorías globales en situaciones interactivas: 1) Comprensión de lectura: con base en una entrevista individual que giró alrededor de un cuento completo, leído por el alumno, se registró y

calificó, primero una renarración libre del lector, seguido por un cuestionario estilo conversacional acerca de los personajes y acontecimientos de la historia. 2) Redacción: se preparó a los alumnos con una actividad introductoria: i - lectura oral de un cuento tradicional hñähñú al grupo; ii - intercambio y renarración colectiva; iii - demostración de la escritura (tomando en cuenta su novedad en lengua indígena) en un cartel. Basada en el mismo cuento se le pidió al grupo representar al cuento en un dibujo y reconstruirlo por escrito. 3) Expresión oral: después de una plática introductoria, se solicitó la narración de un breve relato basado en una serie de láminas.

La amplia aceptación de las actividades de evaluación por parte de los alumnos, en particular de lectura y redacción en lengua indígena, superando, en varios casos, una reticencia inicial (o incredulidad frente a la petición de emplear la lectoescritura en hñähñú), comprobó la aplicabilidad de los métodos cualitativos en general y en particular a las lenguas vernáculos, relegadas a los ámbitos orales, no académicos, para las cuales no existen textos escolares, mucho menos procedimientos formales de evaluación.

El extenso corpus (virtualmente 100 por ciento de los alumnos respondieron por lo menos con un corto texto) de escritura en hñähñú, producido por los escolares bilingües, representó la prueba de que la presentación y solución de tareas cognoscitiva y lingüísticamente exigentes es factible a pesar de su relación diglósica sumamente desfavorable frente al español. Además, parece que los resultados son comparables con su desempeño en español.

Un análisis preliminar de los registros durante la primavera de 1992 identificó ciertos aspectos del diseño y otros de la aplicación que se beneficiarían, en el futuro, de modificaciones correctivas. En general, se dividieron en tres categorías: 1) problemas de uniformidad de criterios en la aplicación, registro y calificación en la entrevista de comprensión de lectura, dilema constante que acosa los enfoques cualitativos que emplean varios entrevistadores; 2) la escasa producción en algunas tareas, posiblemente resultado de la falta de un marco adecuado de conocimiento previo de

parte del alumno; 3) la subestimación del nivel general de las destrezas de expresión escrita con que contaban los alumnos, previo a la realización de la actividad de redacción, que resultó en restringir el alcance de la evaluación a los grados cuarto y sexto. En realidad la “baja expectativa” respecto a las capacidades de los grupos más jóvenes (o en otros términos, la grata sorpresa que nos dieron los demás sujetos con su buen desempeño en español y náhuatl) se relaciona con cuestiones más fundamentales de las consecuencias del bilingüismo aditivo frente al sustractivo, y en particular, el modelo de educación bilingüe en las escuelas indígenas de México, temas que retomaremos más adelante.

La Entrevista Bilingüe (EB)

Como ya mencionamos, la entrevista oral sirvió como puente entre las actividades estructuradas y recreativas con los materiales ilustrativos (libros, tarjetas, mapas, rompecabezas, etc.) y las sesiones de evaluación más formales de tipo escolar. En realidad, se asemeja más a una conversación que gira alrededor de una serie de representaciones gráficas de escenas familiares. Mientras el objetivo era identificar niveles de competencia, en particular las etapas de adquisición del español, los resultados señalaron otras dimensiones, a la vez sorprendentes y más sugestivas. Consistió en cuatro secciones o modos de interacción: 1) una plática introductoria con el propósito de establecer un ambiente informal y elicitar un intercambio a nivel básico. (Siete preguntas: ¿buenos días?, ¿cómo estás?, ¿cómo te llamas?, ¿tienes hermanos?, ¿tienes hermanas? ¿cuántos tienes?, ¿quién es el más grande?, ¿quién es el más chico?); 2) después de explicarle al entrevistado la naturaleza de la actividad y pedirle que hable en náhuatl o español según el caso, se le pide que examine las láminas de la sección de vocabulario o disponibilidad léxica (Sección I). Tratándose de una tarea descriptiva, se registra el total de términos que produce hasta agotar las posibilidades de cada lámina (dos para cada lengua). En español las escenas representaron un mercado y el patio de una casa, en náhuatl el campo y el interior de la casa (ver anexo). Se registran tanto sustantivos como verbos exactamente como el niño los identificó; 3) diálogo/cuestionario: presentando una serie de escenas que forman una breve historieta, se entabla un diálogo estructurado alrededor de 10 preguntas preestablecidas

pero con la opción de “negociar intenciones y significados”, reformular preguntas, pedir clarificación, etc. El entrevistador explica el cambio de género; son relatos que “cuentan una historia”, y se pide al niño, primero examinar las tiras (ver anexo). Se registran, textualmente, la respuesta a cada pregunta en la lengua que el alumno eligió, respetando todas las alternancias entre el náhuatl y el español; 4) narración libre: al retomar las mismas tiras se explica que “ahora te toca a ti contar el cuento solito”, sin la intervención del cuestionario. Señalando donde se debe empezar, se graba la narración para garantizar una producción ininterrumpida e independiente.

En todo momento, se mantuvo durante la presentación los principios de la separación de códigos, y la no repetición de los materiales gráficos o narrativos, con la obvia excepción de los saludos y plática introductoria, tratándose de información personal que tendría sentido reiterar con el cambio de interlocutor, puesto que no estuvo presente durante la primera sesión. Las láminas representan contextos familiares distintos, pero equivalentes, y cada entrevistador saluda, conversa y explica las instrucciones como si fuera monolingüe en la lengua que le corresponde. Por un lado resulta evidentemente insuficiente, sobre todo para los alumnos más jóvenes, simplemente solicitar que hablen en una lengua u otra, y por otro, era necesario contrarrestar las expectativas que rigen la interacción verbal en el ámbito escolar (entre compañeros bilingües, náhuatl, entre alumno y maestro, independientemente de la competencia bilingüe del segundo, español). Como ya vimos, el dominio de las reglas de elección, a partir del tercero o cuarto año es virtualmente total, y en cierto sentido la situación que les presentamos, así como las solicitudes explícitas, representó su violación. Evidencia directa de que así la percibieron nos la proporcionó la reacción de Anselma, niña de siete años que formó parte de un grupo de primero a que entrevistamos para confirmar las tendencias que se manifestaron con los alumnos de la muestra. Durante la sesión en náhuatl, empezó a contestar apropiadamente el saludo y las preguntas de la plática. En la sección de disponibilidad léxica, produjo 23 términos en español y 14 en náhuatl. Al proseguir la conversación, seguramente le parecía algo incongruente, empezó a contestar en español, negándose a hablar en náhuatl, a pesar de una reiteración de la solicitud de parte de la maestra y su insisten-

cia en seguir la entrevista según las indicaciones de su papel monolingüe. Admirablemente, Anselma mantuvo un patrón de interacción tercamente no recíproco por el resto del cuestionario (Sección II), y la Narración libre (Sección III). Posteriormente, durante la validación de la entrevista, así como durante la observación en el patio de recreo y la biblioteca, comprobamos lo que habíamos sospechado; que es bilingüe, hablante nativo del náhuatl el cual prefiere para la conversación entre sus amigas.

Respecto al registro y las calificaciones: 1) Para saludos y plática, aceptar cualquier respuesta razonable que demuestre que el alumno entendió la pregunta; puntaje total - 7. 2) Sección I (vocabulario) - contar el total de términos producidos en cada aplicación en cada lengua (por ej: Saúl, durante la entrevista en español nombró 30 en español y dos en náhuatl, durante la sesión en náhuatl nombró 28 en náhuatl y cinco en español, para un puntaje total de 35 español/31 náhuatl). Se calificó como lengua indígena todo “préstamo” asimilado fonológica o morfológicamente al náhuatl -*se pantaló, pantzi, axno, léchon*- y viceversa en español -*nopal, chiquihuite, zacate, comál* pronunciada con acento en la segunda sílaba- 3) Sección II (diálogo/cuestionario) - en casi todos los casos, las respuestas consistieron en enunciados a nivel de la frase. No obstante, se evitó el cuestionable procedimiento de calificar las estructuras gramaticales por “completitud” o por la corrección gramatical. Se aceptó toda respuesta razonable que reflejara la comprensión de la pregunta, incluyendo “reinterpretaciones” de la narración, anotando el enunciado en la lengua que usó el alumno; puntaje total - 10 en cada lengua. 4) La Sección III (narración libre) fue calificada de las transcripciones mecanografiadas de la audiograbación, primero por inteligibilidad y coherencia mínima (la capacidad de reconstruir una serie de sucesos que recapitula, aunque sea a nivel descriptivo, la secuencia de escenas que constituyeron la trama de la historieta).

En un segundo nivel, se calificaron los relatos por: 1) la capacidad del narrador de trascender del nivel puramente descriptivo, sacar inferencias y, en general, ir más allá de la mera imagen de cada escena; y 2) el uso de conectores de discurso que ligan un acontecimiento con la otra, así contribuyendo a la coherencia global. En efecto, las narraciones con un alto índice de “inferencias” y nexos discursivos “suenan mejor”, más como

cuentos. Son más fáciles de seguir y entender sin remitirse a las ilustraciones; dependen menos del apoyo visual para su interpretación. Examinemos las narraciones de cuatro alumnos que, en todos los casos, satisficieron los criterios de coherencia mínima, pero difieren cualitativamente en el número de inferencias y en su uso de los marcadores de coherencia.

Ce soatsintli pia nipipiltontsin uan okse yektlapatilis *para yaske in iluitl*. In popokatsin motson ilpia *uan kuak* a in iluitl se soatsintli chiua in atl uan moli *para in iluitl*. Se soátsintli kuika se tekaxitl de moli de chili *para tekilis* in moli uan seki tlatlakame *kimilia: Tlen konchiua? Yeuan kitoo: "mach tlenon"*

[Una señora tiene su niño y otra señora ya lo cambiará *para ir a la fiesta*. La niña se amarra el cabello *y cuando* está la fiesta una señora hace el agua y el mole *para la fiesta*. Una señora lleva un plato, mole de chile *para vaciarlo* en el mole y algunos hombres le *dicen: ¿Qué hace usted?* Ellos dicen: "*pero qué cosa*".]

Imelda (sexto)

Pipiltontsin motsonilpia in soatl. Cotontia in piltsintli in soatl. Ompa motsonilpia in popokatsin. Tlakual chiua in soatl. Ompa ka in kali. Ompa ka in pipiltontsin kimitstoc uan ompa uetstoc tlatlacatsin. Ye tlakua in pipiltontsin in tlakual.

[El niño amarra el cabello. La mujer le pone camisa al niño. La mujer allá se amarra el cabello. La niña hace la comida. La mujer allá está. La casa allá está. El niño viendo y allá tirado el señor ya comen los niños la comida.]

Saúl (segundo)

Y así fueron caminando. Y un conejo les estaba viendo *y luego* llegaron a su casa. Dejaron al señor *y venían para irse* a su casa. *Pero* se encontraron con unos amigos que les *decían otras palabras que no les gusta*. El niño *y la niña* *ya estaba asustando*. Y le *dijo: No te metas*, mejor vamonos a nuestra casa. *Pero el niño diciéndole: "espera"*. El niño *se enojó*.

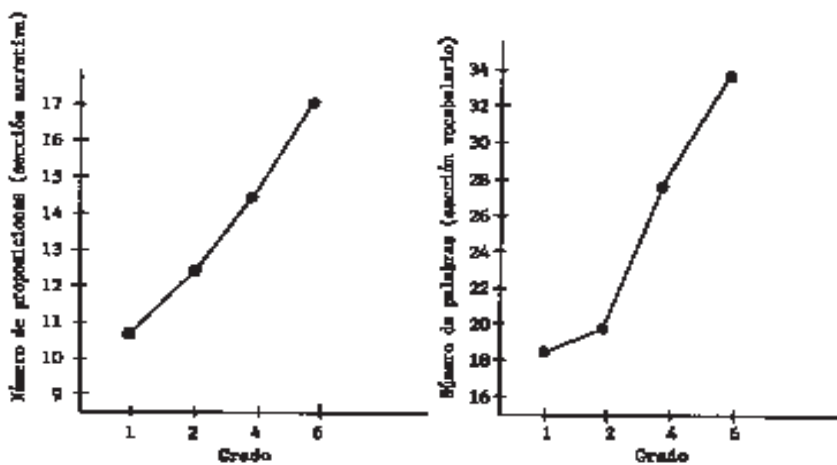
Román (sexto)

Cortando la nopal y la señora cortando la pera. Y el niño lleva la canasta y abuelito caminando. Y la niña lleva la canasta. Y ya pelea y su mamá cortando su cabello.

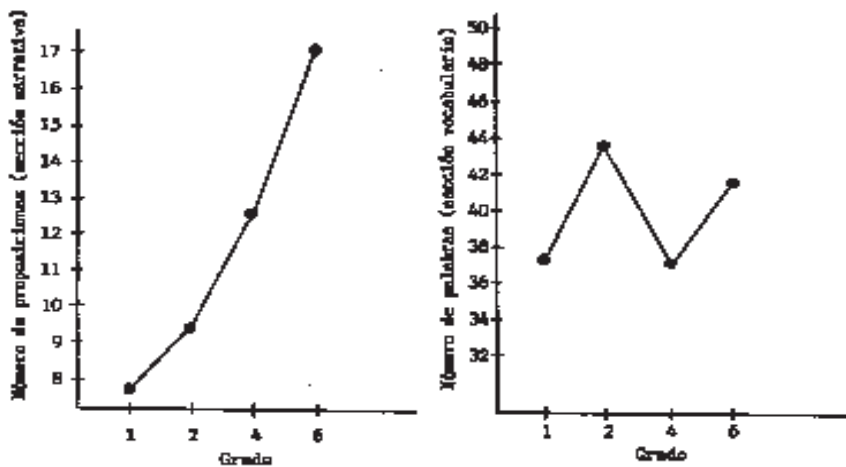
Inés (segundo)

Los resultados iniciales sugirieron, por un lado, niveles de validez concurrentes aceptables (que más tarde tendríamos que comprobar mediante la observación en contextos informales), y por otro, tendencias en la relación entre el náhuatl y el español que se evidenciarían a través de otros usos del lenguaje. Entre los alumnos de segundo, cuarto y sexto, encontramos una uniformidad no esperada, pero después de un poco de reflexión, nada sorprendente. En las secciones de Diálogo/cuestionario (Sección II) y Narración libre (Sección III), calificada por coherencia mínima, en español, prácticamente todos los alumnos lograron puntajes de 10 (una niña de segundo sacó 9 en la Sección II, así como una de sus compañeras de salón quien sacó 8 en la Sección III). En náhuatl, sólo cuatro entre 45 no alcanzaron la máxima calificación en las secciones correspondientes. Enfocaremos después, en más detalle, los casos particulares de estos cuatro niños (Sergio, Gabriela, Fidel, y Marta), pero por ahora es preciso aclarar que aunque la mayoría o la totalidad de sus respuestas las dieron en español (con la excepción de Marta), quedó evidente que entendieron las preguntas en náhuatl y eligieron el español para contestar por falta de competencia *productiva*; manifestando diferentes grados de un bilingüismo *pasivo*. En el examen de las respuestas en la sección de vocabulario, salta a la vista la abrumadora predominancia de términos producidos en español. Estábamos prevenidos del fenómeno en general: la creciente transferencia del léxico de origen castellano hacia el náhuatl; el desplazamiento de terminología hasta para las relaciones de parentesco más íntimas (ni pápan, ni máman). Pero las proporciones que se dieron en el discurso descriptivo de los alumnos, a través de todas las edades, motivaron una pausa reflexiva durante la aplicación de las entrevistas. Uno de los maestros recomendó invertir el orden de presentación de las láminas para que la entrevista en náhuatl precediera a la parte en español para minimizar la influencia de la lengua dominante/académica, que al parecer no surtió el efecto deseado. Posiblemente con otra combinación de gráficas, el balance se hubiera inclinado más hacia el náhuatl; sin embargo no hay razón para suponer que las tendencias globales se hubieran modificado.

GRÁFICA # 5
Vocabulario y narración (Entrevista Bilingüe)
NAHUATL

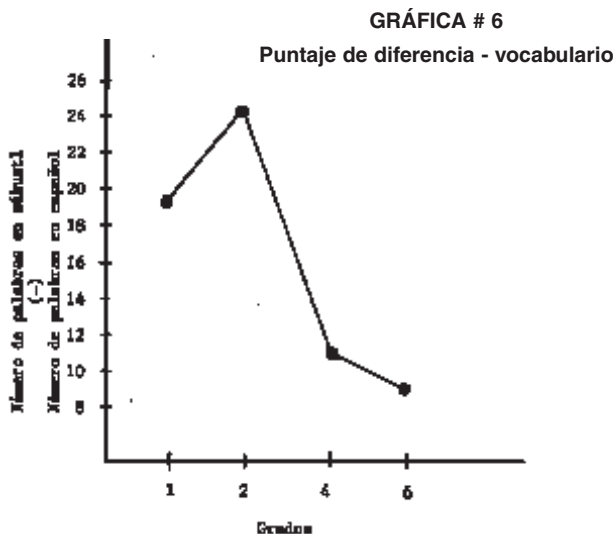


ESPAÑOL



En todo caso, la elicitación de vocabulario comprobó la utilidad relativa de medidas de léxico en la evaluación del bilingüismo, particularmente en situaciones de profunda asimetría entre la lengua nacional y la vernácula. No obstante el desequilibrio a favor del español (entre un grupo de niños que rara vez lo emplean para la conversación informal entre sus pares), el resumen de los datos reveló un fenómeno que habíamos observado en varios contextos, pero al que en un principio no le dimos mucha importancia.

Aquí incluimos los resultados del grupo de primero para completar el perfil primero-sexto: 1) Primero en español (ver gráfica #5) comparando el número de palabras producidas en la sección de vocabulario con una medida de simple extensión (número de proposiciones no repetidas) en la narración libre, no se registró ninguna relación sistemática. Mientras a través de los años, las narraciones son más extensas (más “completas”), ninguna tendencia se marcó en las calificaciones de disponibilidad léxica. Enfatizamos que los ámbitos que se emplearon para evocar el vocabulario se relacionan estrictamente con escenas cotidianas y familiares, a su vez, asociadas con un acervo de vocabulario básico y de temprana adquisición. Así que no nos sorprende que los puntajes no tracen una curva ascendente de



primero hasta sexto. Por otro lado, las competencias asociadas con la construcción mental y producción de narrativas depende de la experiencia con la gran variedad de géneros escritos y orales que se encuentran en la escuela, principalmente y ante todo en sus textos escolares. 2) Pero dirigiendo nuestra atención a las mismas tareas en náhuatl, contrariamente a los resultados en español, los promedios muestran un comportamiento distinto. Entre primero y sexto, notamos un aumento constante en vocabulario que se correlaciona positivamente con la extensión de las narraciones a nivel individual comparando los puntajes para cada alumno; significativamente más allá del nivel .01, cociente de correlación de Spearman (r_s) = 54.

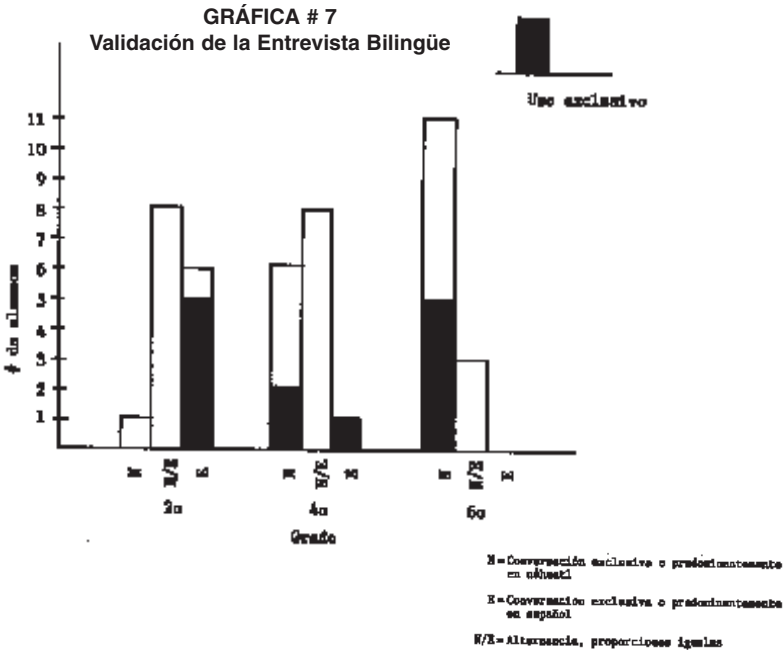
La explicación para la discrepancia la podemos encontrar tal vez en la proporción entre la producción en náhuatl y español a través de los años como se puede apreciar en la gráfica #6. En los primeros años el número de términos en español aventaja el total en náhuatl a razón de más 2 a 1, proporción que disminuye sensiblemente con la edad, aproximándose a un equilibrio en sexto año, (en promedio, una diferencia de 9.4 a favor del español). A primera vista, el hecho se antoja relevante. En San Isidro, entre la población infantil escolarizada, durante los años de la primaria, parece que el náhuatl, en vez de sufrir un estancamiento o desplazamiento por el español, muestra evidencia de desarrollo y consolidación. Coincidentemente, los cuatro niños, identificados por la entrevista como “bilingües pasivos”, a quienes cuesta trabajo expresarse en náhuatl, se concentran en los grados inferiores (tres en segundo, uno en cuarto). Por ahora, dejaremos al lector con los primeros resúmenes y la dirección tentativa a donde apuntan. Veremos, desde otra perspectiva, la observación semiestructurada de actividades recreativas, otra dimensión del grado del bilingüismo que queríamos estimar.

Validación de los primeros resultados

Aunque, aparentemente, la Entrevista Bilingüe arrojó un caudal de información confiable, con una amplia dispersión en los resultados, por lo menos en algunas categorías (vocabulario, narración libre), quedó la interrogante de si en efecto, la calificación que recibió cada alumno reflejó el uso real del lenguaje en situaciones no controladas (en el sentido de ser dirigidas y manejadas por un maestro). Como han señalado varias investiga-

ciones, las reglas de interacción que implícitamente impone la voz del entrevistador, y las relaciones sociales asimétricas que envuelven el intercambio, pueden afectar sensiblemente el patrón de respuestas. Precisamente son réplicas, “deudas” que contrae la parte subordinada de una serie de turnos donde uno de los interlocutores siempre se lleva la iniciativa y la “ventaja”.

Las sesiones de observación se calificaron como semiestructuradas por el hecho de que los alumnos fueron invitados en grupos de cinco o seis a pasar a la biblioteca para trabajar “en equipo” sobre la solución, primero de una serie de rompecabezas y, acto seguido, un juego de emparejamiento de tarjetas (dibujos con palabras, todas escritas en español). Las tareas, altamente motivantes, dieron lugar a suficiente “relajo” para generar un flujo adecuado de habla espontánea, pero de todas formas organizadas e introducidas por un maestro, en español. Por un lado, queríamos observar una actividad recreativa fuera del salón de clase donde el español monopoliza todos los intercambios entre maestro y alumno, y los azares del arreglo de muebles y el orden alfabético determinan su compañero de



banca. Por otro, acercarse suficientemente para escuchar y registrar conversaciones ajenas, tanto en el salón como en el patio de recreo, quita todo lo espontáneo de la interacción en curso (frecuentemente, lo único que se pudo registrar consistió en un abrupto silencio, acompañado de miradas perplejas y desconcertadas). Evidentemente, perseguir grupos de niños, con grabadora, tablita y lápiz en mano no iba a satisfacer los requerimientos de la validación; registrar la conversación natural, libre del efecto intrusivo del investigador (insistimos en que sólo existen *grados* de “intrusividad”). El desafío de la observación de tipo etnográfico, cuando es necesario registrar el habla, consiste en asumirla conscientemente para controlar y minimizar sus efectos coercitivos e inhibidores.

Los materiales que se escogieron contaban entre los más solicitados durante la hora de recreo; la primera puramente “visual”, y la segunda mediada por la necesidad de identificar palabras. En efecto, queríamos ver si la introducción de tarjetas de vocabulario en español afectaría la elección de lengua al pasar de una actividad a otra. Durante las sesiones, que en algunas ocasiones duraron más de una hora (promedio 25-30 minutos), se anotaron para cada alumno la lengua de elección (o la que predominó) para cada turno de conversación.

Examinando el comportamiento de la muestra, se aprecia una tendencia que, a grandes rasgos, convalida los resultados de la Entrevista (ver gráfica #7). En segundo grado, seis niños conversaron exclusivamente, o casi exclusivamente, en español durante la solución colectiva de las tareas, ocho se alternaron entre las dos, y con uno quien habló predominantemente en náhuatl, sin llegar al uso exclusivo. Entre el grupo de cuarto, seis conversaron en náhuatl, ocho alternándose, y sólo uno en español. Al examinar los registros del sexto año, vemos que ya no emplean el español de manera predominante, tres se alternaron, y la gran mayoría, 11, escogieron el náhuatl. Los cuatro alumnos a quienes habíamos calificado como “bilingües pasivos” hispanohablantes, sin excepción, hablaron exclusivamente en español, hasta Marta quien entre los cuatro sacó el más alto puntaje en la Entrevista en las secciones de diálogo y narración en náhuatl. Además, comparando el puntaje de diferencia en vocabulario (número de términos en náhuatl menos el número de términos en español) los alumnos que se aproximan a una producción más equilibrada (entre +5 y -10), en general,

son los que menos hablaron en español, prefiriendo el náhuatl durante la validación.

Un último dato que llamó mucho la atención, la tendencia a hablar en voz baja (hasta susurrar) en náhuatl, y en voz alta en español, resultó ser una de las pocas que diferenciaron los niños y las niñas. Cinco niñas (significativamente, cuatro de segundo y uno de cuarto) casi en el momento de desplazarse hacia el español, durante un cambio en la actividad, empezaron a hablar con un tono conversacional normal. Evidentemente, la presencia del investigador, su propia actividad de registro y el contexto institucional de la biblioteca incidieron en sus elecciones. Es de enfatizar que, para el grupo de sexto, niños y niñas igual, su uso preferencial del náhuatl se caracterizó por un patrón de interacción que, aparentemente, no se afectó por la presencia del observador. El efecto del cambio de actividad, de rompecabezas a tarjetas con inscripciones en español, fue prácticamente nulo en la elección de lengua para todos los grupos.

El perfil lingüístico del primer año mostró importantes diferencias. Mientras en el grupo de segundo, se identificó un sector que todavía no domina el náhuatl completamente (dos entre los 15 entrevistados, siete, según la maestra, entre sus 32 alumnos), también encontramos entre los recién ingresados a los niños que son aprendices principiantes del español (cuatro entre 15), dos, Josefina y Alejandra que mostraron un control receptivo parcial. Durante la actividad de validación, en efecto, el náhuatl predominó (13 contra dos, tal vez explicando el leve “gancho” en la curva de la gráfica # 6 entre primero y segundo). Felizmente, la comparación entre las calificaciones de la validación resultó congruente (los cuatro de dominancia náhuatl conversaron casi exclusivamente en náhuatl, y viceversa con los dos de dominancia castellana).

Armados con un contorno más o menos fidedigno del grado de bilingüismo a nivel individual y colectivo entre los 45 niños de la muestra, seguimos la pesquisa, ahora introduciéndonos directamente en el área de la lectoescritura; tareas más estrechamente vinculadas a las exigencias académicas de los segundo, cuarto y sexto grados. Después de haber preparado el terreno con las actividades orales, de fácil e inmediata aceptación, estuvimos en una mejor posición para pedir la solución de tareas más difíciles.

Una aproximación a los procesos de la lectura

Desde los años 60, cuando surgió como alternativa a las pruebas estandarizadas de tipo punto discreto, el Inventario de Despistes de Lectura (ID), junto a otros métodos llamados “informales”, sigue siendo el más confiable entre los enfoques cualitativos. Ha demostrado confiabilidad y uniformidad de registro sin haber tenido que ceder terreno respecto al criterio central en la evaluación de la lectura, la validez ecológica. Su poder como instrumento de análisis estriba en el examen de *actos de lectura* a partir de textos auténticos e íntegros, registrando la interacción misma “en vivo” entre el lector y el discurso escrito. Aunque ha sido empleado en el estudio de los procesos de lectura con una variedad de lenguas y lectores bilingües, hasta donde sabemos, nuestro empleo del Inventario representa la primera vez que se le ha aplicado a un grupo de alumnos leyendo textos en una lengua indígena, muchos, si no la gran mayoría por primera vez. En esto radica la novedad para ambas partes; para el proyecto, repleta de incertidumbre y nuevas interrogantes.

A continuación presentamos un resumen de nuestra experiencia colectiva con el ID, cómo se aplicaron sus categorías de análisis, y cómo lo aceptaron los alumnos.

Los materiales

Se seleccionaron de la antología bilingüe *Cuentos nahuas* (DGEI 1988) cuatro textos completos, cuentos cortos provenientes de la narrativa oral tradicional. El criterio de “lo completo” no se puede enfatizar suficientemente. La lectura de fragmentos de texto, hasta de párrafos enteros, modifica considerablemente el proceso de la construcción del significado. Además se cuidó de escoger textos con una estructura “reconocible” - presentación del escenario y los personajes, un suceso inicial que marca el inicio de nuevos episodios, desarrollo, desenlace, etc.; correspondientes a las expectativas del joven lector respecto a la forma del cuento infantil tradicional, máxime, si les íbamos a pedir que leyeran precisamente *un cuento*. El nivel de dificultad de las selecciones se tomó en cuenta para no inflar artificialmente las diferencias con los alumnos de segundo, quienes en reali-

dad, como grupo, apenas habían empezado a leer independientemente, y sus contrapartes más experimentados de cuarto y sexto. A estos neolectores, les tocaron los cuentos “Soatl iuan miko” y “La que chupa sangre del corazón”: el primero acerca de las aventuras de una joven, secuestrada por un chango, y su hijo nacido durante sus años de cautiverio; el segundo, de cómo descubren siete niños que su madre es una bruja y su posterior liberación. De estructura narrativa paralela, los cuentos correspondieron aproximadamente al mismo nivel que los textos en su libro de lectura. “Tetsitsilintlan” y “Los señores Tlalocan”, más largos y de vocabulario más variado, leyeron los grupos de cuarto y sexto; los dos también de género ficción imaginaria; la piedra sonora que recuerda a los jóvenes de sus responsabilidades para con sus mayores y el viaje de un muchacho al mundo subterráneo de los señores guardianes de los secretos de la vida. Guiados por las consideraciones de estructura narrativa predecible y mérito literario, completamos la selección y la corrección de los textos en náhuatl para que se conformaran a la variante local de San Isidro. Se pasaron los cuentos a máquina y se armaron con ilustraciones apropiadas para que se parecieran a los libros infantiles tan apreciados que llevaban prestados de la biblioteca.

Contrario al caso, por ejemplo, de la Prueba Cloze, ninguna preparación o adiestramiento especial se requiere para la aplicación del Inventario. La lectura en voz alta, sobre todo en las primarias rurales, viene a ser una práctica tan habitual que resulta natural y razonable solicitarla en una sesión de evaluación. Lo novedoso, claro, está en su naturaleza informal e individual. Prácticamente, para todos los niños, la presencia de la grabadora portátil, ninguna novedad entre el gran número de aparatos electrónicos que conoce la generación actual de San Isidro, apenas les llamó la atención.

La administración del Inventario, así como todas las demás evaluaciones, no requiere de ninguna preparación en particular, o dominio de alguna técnica sofisticada de parte del maestro. Su propósito era registrar proficiencias de tipo escolar. Seguramente, la evaluación de las mismas en lengua indígena queda lejos de lo cotidiano y normal, y la revisión posterior de los datos con finalidades analíticas exige una inversión de tiempo sólo disponible al investigador de tiempo completo. Pero los materiales y

procedimientos se encuentran fácilmente al alcance del maestro del salón de clases; una decisión que habíamos tomado conscientemente y cuyas implicaciones abordaremos en la conclusión de este informe.

Antes de empezar la lectura del cuento, el ensayador, siempre en la misma lengua del texto, “preparó” al alumno para la actividad de lectura. Ponerle al lector en antecedentes y proporcionar un marco anticipatorio para la tarea de comprensión, desafortunadamente es un paso frecuentemente omitido en la evaluación de la lectura, tanto la formal/estandarizada como la informal/cualitativa. La lectura “normal” presupone un propósito, o por lo menos la existencia de un conjunto de expectativas acerca de lo que se pretende comprender de parte del lector. Posiblemente una de las variables decisivas que distinguen a los “buenos” y “malos” lectores consiste en que los primeros se acercan al texto anticipando o buscando algo que se encaje con unas nociones previas que se entretuvieron respecto a su forma y a su contenido. Desde otro punto de vista, la “introducción” pretendió servir como un factor que igualaría, por lo menos parcialmente, el nivel de conocimiento previo entre los lectores. Consistió en: 1) como ya mencionamos, establecer las bases para la evocación de un esquema formal. Mientras el alumno examina las ilustraciones del librito, se le explica que se trata de un *cuento*, llamando su atención a la serie de dibujos que corresponden a los episodios de la narrativa; 2) enseñando el título, el maestro le cuenta los “antecedentes” del personaje o personajes principales, un breve cuento introductorio, sin revelar los acontecimientos propios de la historia, que después le va a tocar al lector “reconstruir” durante la Renarración.

Listo para empezar, el alumno simplemente lee en voz alta el texto hasta terminar. Durante la lectura, el maestro no interviene en ninguna forma para corregir o dirigir el proceso, incluso si el lector salta una línea o se muestra frustrado con el desciframiento de una u otra palabra. Significativamente, era raro que se le pidiera ayuda al maestro cuando se toparon con dificultades (máximo dos o tres incidencias entre un total de 90 sesiones), hecho que facilitó muchísimo el proceso de registro por no tener que negar repetidamente las solicitudes de auxilio. Al terminar, el lector cuenta todo lo que puede recordar.

A pesar de la dificultad que experimentaron varios alumnos durante la lectura, era admirable su persistencia y buena disposición hacia la tarea, de nuevo, seguramente debido a la excepcional oportunidad de salir de la rutina del salón y recibir la atención exclusiva de un adulto. Las lecturas más difíciles, naturalmente, de “Soatl iuan miko” y “Tetsitsilitlan” procedieron, a veces palabra por palabra, pero, notablemente, sin comentario alguno de parte de los lectores. En el caso de varios niños de segundo que desde un principio se atoraron en un procesamiento lento y trabajoso, se dio término a la lectura de su cuento al llegar a la conclusión del segundo episodio, para luego renarrar su versión de los primeros acontecimientos. Sin embargo, en todos los casos la aceptación de la actividad parecía favorable, confirmando nuestra experiencia del proyecto piloto donde ningún alumno se negó o desistió después de empezar a leer en lengua indígena alegando la falta de conocimiento o proficiencia.

Un sistema de codificación

El análisis de la interpretación de la lectura del texto comienza con la grabación en una mano y una reimpresión a triple espacio, del original, una verdadera labor de talacha. Partiendo de la conceptualización transaccional de Goodman, de dos textos, se examina el que creó el lector cuyo punto de referencia era el original que redactó el autor; la partitura y la urdimbre de significados que logra extraer. Lejos de representar un modelo que otorga, indiscriminadamente, plena validez a toda construcción del lector, como algunos críticos han insinuado, se escrutan las respuestas observadas (RO) en relación con las respuestas esperadas (RE); hasta qué punto divergen y hasta qué punto el lector logra mantener la unidad del discurso. Pero rechaza la noción de que el significado y la coherencia residen estáticamente en el texto del autor. Los dos interactúan durante el proceso de lectura, siendo la versión del sujeto de la acción, el objeto de estudio (Goodman y Gespass 1983).

Codificamos cuatro categorías de despistes, las RO que no coincidieron con las RE: 1) sustituciones, 2) omisiones, 3) inserciones, 4) correcciones.


In soatl ompa oyek: ochantia inauak uan okipix se
 kuak
 piltsintli; ^ omoskalti, ninantsin...

4) Las correcciones se notan cuando el lector comete una *sustitución* completa que luego rectifica, a veces, después de seguir leyendo, y después, regresar sobre el texto para releer. Flavio, al darse cuenta que ocurrió una ruptura en la estructura de la frase cuando leyó:

Ellos le respondieron que no podían hablar con él porque
 mucho
 era del mundo de arriba y ellos del corazón del mundo..
 lo corrigió; anotado en la hoja de registro así:

...era del


mucho
mundo de arriba...



En náhuatl, corrigió un despiste que mantiene la misma función gramatical pero carece de sentido en la siguiente frase:

Ika miek

yolkakolistli
yolkokolistli tikualkaktiuej tlen tech

 ual tlajtlapoitue:


Por medio de este sencillo sistema de anotación, se codificaron los primeros 30 despistes para cada lectura en náhuatl y en español. Entre los lectores más avanzados, desafortunadamente, tuvimos que conformarnos con menos de 30 por su baja incidencia, incluso a veces en náhuatl. Paradójicamente, la ejecución fiel de un texto en voz alta, a veces oculta las dinámicas lingüísticas que subyacen su procesamiento real; se cierra “la ventana”, como la denomina Goodman, que nos permite asomarnos y examinar los procesos no observables de la lectura. Indudablemente, y así demostró la evidencia de nuestro propio análisis, el lector competente tiende a cometer menos despistes; sin embargo, la relación no es constante. La característica lectura en voz alta del alumno quien se mantiene “clavado”

en las correspondencias fonémicas de las palabras, y a quien se le dificulta en alto grado la comprensión (a consecuencia de la misma estrategia de descodificación) tiende a manifestar el mismo fenómeno, la ejecución fiel del texto. De allí precisamente se desprende el concepto, más neutral y riguroso, de despiste (en contraposición a *error*). Como veremos en el examen de los registros, existen distintos grados de compatibilidad o textualidad cuando el lector se desvía de la representación ortográfica delante de sus ojos.

La calificación de los despistes

El principio fundamental de la calificación cualitativa, la *interpretación* de la respuesta en busca del proceso de construcción del significado, introduce indudablemente cierto nivel de incertidumbre, pero a cambio de una mayor aproximación al objeto bajo escrutinio. En vez de la asignación de aciertos y fallas (o mejor dicho la asignación del mismo valor a todas las “fallas”), el análisis de cada despiste, o conjunto de despistes, se guiaba por dos categorías generales del lenguaje: 1) el aspecto sintáctico - su relación con la estructura gramatical de que forma parte; y 2) la relación semántica con su entorno a diferentes niveles. Al partir de esta distinción no queremos sugerir que las dos categorías constituyen componentes independientes, sino que representan más bien “puntos de perspectiva” desde donde se infieren los procesos constructivos. Examinemos algunos ejemplos:

...nijki nik neki manehtlaltokakan innauak in
 tokojkoltsitsiuan
 nokojkoltsitsiuan una innauak in nokniuan,...

Lucina (cuarto)

La sustitución de *tokojkoltsitsiuan* por *nokojkoltsitsiuan* no sólo mantiene intacta sintácticamente la estructura de la frase, sino también tiene sentido. Además, más allá del nivel de la frase, no cambia sustancialmente, ni contradice la secuencia de proposiciones a nivel textual.

cuencia que le antecede, o con la parte posterior de la frase, pero no con las dos, formando una frase completa. Así que con la inserción de *a*, Emilio forma un fragmento que hasta ese punto *podría haber formado* parte de una frase comprensible y gramaticalmente aceptable:

a

Le decían que tenía que salir ^ brincando por un sendero en una noche de luna llena,...

Imelda provoca una ruptura al sustituir *tlen* por *ye* :

Mijtoa se tlakatl okipiaya nitajtsin omokokoaya
tlen
ye uejkan.

Aquí la compatibilidad parcial se mantuvo con la primera “mitad”.

Casi por definición, al quedar incompleta la estructura sintáctica, queda rota, en la misma proporción, la construcción del significado en la categoría semántica; otorgando en los dos últimos ejemplos una calificación de *1+1*.

Sin embargo, lo inverso (crear un fragmento en el aspecto semántico) puede resultar todavía en un despiste compatible gramaticalmente con toda la frase. En los dos siguientes casos *3 (sintáctica) + 1 (semántica)*.

pensar

Muy contento, el joven empezó a pasear por esa gran ciudad para conocerla y aprender otras costumbres

apan

Nimitsonuikas Zongolica, ompa katej kuakuali tepajtijkej,.

Emilio (cuarto)

Lo anterior nos lleva a reconocer un aspecto particular de la relación entre las dos dimensiones del lenguaje que hemos escogido (entre otras numerosas). Un despiste, pseudopalabra o neologismo en general, puede carecer por completo de un referente en el mundo real, pero por su

estructura interna- prefijos, raíces, inflexiones desempeña una función gramatical determinada. Entre las más conocidas aplicaciones de este principio, en este caso utilizado como recurso literario, es “Jabberwocky” de *Alicia en el país de las maravillas*. Para nuestros propósitos, diferenciar entre el empeño del lector en mantener la unidad sintáctica de sus construcciones, y el despiste que pierde por completo el hilo del significado, no logrando ligarse a ningún fragmento gramatical, parecía relevante. Fijémonos en los siguientes contrastes entre: 2 (sintáctica) + 0 (semántica) y 0+0:

omoyolkonots
Nitelpoch omoyolnonots uan otlajto inauak.
surerania
Se metió al sótano y llegó a una ciudad subterránea muy bella.

En los dos casos Mónica recibió 2+0. En náhuatl, su sustitución, aunque no tenga ningún sentido, conforma la misma función gramatical que *omoyolnonots*; todavía es verbo. De la misma forma, la sustitución de *surerania* conserva estructura porque todavía funciona como modificador. Por otro lado, Flavio recibió 0+0 para las siguientes sustituciones:

tla tla
...oktlali ipan se tetl tlen ompa okajsik.
entres
...y seremos enfermizos, ya no tendremos fuerza como antes.

En el primer caso, *tla tla* por *tetl tlen*, la secuencia que resulta ni sueña a náhuatl. Mientras *entres* forma una voz castellana se desliga por completo del texto.

Por fin, consideremos el último ejemplo sin, por supuesto, agotar todas las posibilidades. Contra las recomendaciones del manual (Y. Goodman et al. 1987, p.84), decidimos crear una excepción a la regla (por lo demás bien fundamentada) de no calificar semántica por encima de sintaxis. Tal vez por la naturaleza aglutinante del náhuatl y altamente inflexional del español, surgieron casos (tampoco muy frecuentes) cuando una “leve desviación de superficie” en la forma gramatical no perturbó realmente la

construcción del significado a nivel de la frase, ni textualmente. Correspondiendo a la calificación de 2+3 son los siguientes despistes:

fuera
Los cuernos le brillaban como si fueran de cristal.
nauak
...kan amo niktemakas tekipachol inauak akin amo kenin...

Alfredo (sexto)

En el capítulo 7, al presentar los resultados del Inventario, estaremos pendientes de las tendencias y correlaciones que arrojan los datos. Pero nuestra experiencia con la aplicación de la ID desde la “traducción” de los textos a la variante local del náhuatl, hasta la última fase del resumen de la calificaciones motivó una serie de reflexiones tentativas; en la mayor parte confirmando las hipótesis que informalmente habíamos venido sope-sando: 1) La aceptación unánime de parte de los lectores de los textos y las tareas, en particular en náhuatl (afortunadamente para el estudio, generando un juego completo de datos para cada uno de los 45 niños en las dos lenguas), representó un buen augurio para futuras investigaciones en las comunidades bilingües, hasta con hablantes de lenguas completamente ágrafas. No hubo la necesidad de sustituir a ningún alumno de la muestra por haber rechazado la tarea. Los maestros hicieron la selección y todos cumplieron. 2) La noción de universales fundamentales en la adquisición de la lectoescritura y en los procesos de comprensión de textos, al parecer, se ve sustentada en el desempeño de nuestros lectores bilingües. Aparentemente, los procesos de descodificación y comprensión en náhuatl compar-ten con el español un conjunto de “proficiencias subyacentes comunes”, retomando el término de Cummins, independientemente de las convenciones ortográficas, el contexto sociolingüístico en que el uso de cada lengua está inmersa, y las prácticas culturales asociadas a la escritura. 3) Comparando de manera superficial, los patrones de interacción lector/texto, en náhuatl y en español, podemos plantear tentativamente una confirmación del modelo transaccional: la lectura es un proceso psicolingüístico basado en la predicción de estructuras en la cual interactúan, de manera simultánea, los sistemas sintáctico, semántico y grafofónico. Consecuentemente,

los enfoques cualitativos/interactivos, tales como la ID, se aplican plenamente a la evaluación de la lectoescritura en lenguas vernáculas que se encuentran marginadas de la expresión gráfica.

La Renarración (RN)

Como han señalado varios investigadores (Farr y Carey 1986, Mandel 1988) ninguna medida “post-lectura” de la comprensión refleja fielmente el proceso de construcción del significado que se da *durante* la lectura, en primer lugar por el factor interviniente de la memoria. Las tradicionales pruebas de elección múltiple dependen de una multitud de variables no pertinentes, y las de reproducción (resumen escrito y hasta nuestra propia aplicación de la renarración oral) tienen que tomar en cuenta las habilidades expresivas del lector; recuérdese a los alumnos que escucharon “El cocuyo y la mora” en español y lo renarraron en náhuatl. Sin embargo, los autores del Inventario recomiendan la renarración por la oportunidad que le ofrece al lector de continuar el proceso de reconstrucción al terminar la lectura oral. Según Y. Goodman (1982), restringe *menos* su habilidad de representar lo que leyó; no depende de un cuestionario de preguntas preestablecidas.

El procedimiento es sencillo: inmediatamente después de terminar la lectura oral, el maestro pide al alumno que narre todo lo que sucedió en el cuento. Si se muestra reticente, se le recapitula la “introducción”, y se pregunta “¿cómo empezó, qué pasó primero?” etc. Al terminar su Renarración, por medio de un cuestionario tipo entrevista y de estilo conversacional, el maestro “sondea” la memoria del alumno para asegurar si, por fallas de la memoria, no se omitieron episodios o sucesos importantes.

La calificación se efectuó con base en la propia renarración del lector, contando el número de sucesos identificados y dividiendo el total por el número de elementos en el original (en el caso de los niños que sólo leyeron la mitad, dividir por el número de sucesos hasta donde llegaron en el texto). Al examinar cada renarración, la distinción entre la recuperación exacta y la inventiva resulta decisiva. Como hemos visto, la relación entre comprensión y memoria no es sinónima, pero en ambos casos se trata de

procesos reconstructivos. Así, cuando Zacarías integró dos sucesos al concluir su renarración:

“Luego Tlalocan dijo que no podemos pasar sin permiso.”

Se salió del contenido textual y “se equivocó” respecto a un detalle importante. No obstante, recibió crédito por haberse remitido al texto en su interpretación. Por otro lado, el niño que cuenta con un esquema anticipatorio de la estructura de cuentos infantiles, bien puede producir una “renarración”, en su mayor parte, o totalmente, desligada del texto. En todo caso sólo un alumno entre 45 recibió una calificación de 0, por coincidencia no gratuita, en náhuatl y en español.

Por fortuna, pudimos ensayar el procedimiento durante el proyecto piloto, y encontramos que en la práctica, para muchos lectores, la distinción entre renarración libre y renarración apoyada en el cuestionario se borra, obligando al entrevistador a intervenir desde un principio en el proceso de recuperación, se supone, por la falta de práctica con la actividad de parte del alumno. Se registraron 44 renarraciones en ambas lenguas que posteriormente se correlacionarían con los resultados del Inventario, cotejando proceso y producto.

La Prueba Cloze (PC)

Buscar una alternativa al análisis de la lectura oral se volvió cada vez más recomendable al escuchar a los lectores, uno por uno, descifrar los textos: 1) Por un lado, varios alumnos habían cometido menos de 30 despistes, algo que ocurrió en ambas lenguas. En algunos casos sabíamos que se trataba de lectores avanzados que, en general, leían con fluidez y comprensión; para otros no estábamos seguros. 2) Como mencionamos en el capítulo anterior, existía la posibilidad de que las exigencias de la lectura oral (en sí una condición “no natural” en algunos aspectos; producir una representación sonora simultáneamente con el procesamiento del significado) afectaran negativamente los patrones de interacción para los lectores bilingües. El procedimiento Cloze reunió las características deseadas, una medida “procesual” (Artola 1988), análoga a la del Inventario, y la lectura en voz baja, que liberaría al lector de las presiones de realizar una eje-

cución oral del cuento. En este aspecto se aproximó más a las condiciones “normales” de la lectura; sobre todo la oportunidad de regresar libremente sobre el texto, releer, confirmar, etc. sin estar “bajo registro”. En efecto, sin la presión del tiempo encima, como en la lectura oral, varios alumnos aprovecharon al máximo las instrucciones que les pidieron “tomar todo el tiempo necesario para terminar”.

Como el Inventario, la Prueba Cloze enfoca el proceso a través del cual el lector rearma, o reconstituye, la unidad de un texto que fue sistemáticamente modificado, omitiendo, en nuestro caso, palabras claves a lo largo del mismo. Para cada vacío, espacio en blanco, busca entre una lista de opciones o alternativas de su propia elección para cerrarlo. Decidimos introducir una variación importante al procedimiento usual, véase Jongasma (1980) ofrecerle al lector listas que contenían las palabras originales, con igual número de “distractores” de varios grados de compatibilidad con las frases incompletas. Para los neolectores de segundo año, y niños que en general no están acostumbrados a este tipo de actividades, contar con opciones contrarrestaría la tendencia a escoger y responder al azar.

Sin embargo, sus ventajas como instrumento de evaluación encuentran su contrapeso en la novedad (y consecuente confusión inicial respecto al propósito de la actividad y las expectativas del maestro). Ciertamente presentar para su solución, sin preparación, un texto repleto de espacios en blanco representa una tarea de validez cuestionable, lo cual hizo imprescindible la aplicación de una etapa de ensayo y experimentación con materiales similares. Por otro lado, su novedad como actividad académica facilitó enormemente las sesiones de enseñanza y práctica de lo que llegó a bautizarse “las adivinanzas”. Si el entusiasmo por el nuevo rompecabezas lingüístico ya había mermado cuando llegó la hora de tomar el examen, por lo menos no quedó ninguna perplejidad frente al extraño formato de los pasajes.

Para la prueba misma, se cambió de género: en vez de narrativa, texto expositivo - para segundo grado, “Yeloiljuitl” y “El maíz”, para cuarto y sexto, “Yolkatsitsin” y “Colibrí”. Las sesiones de evaluación dieron razón a los consejos de pasar por una fase preparatoria: en promedio tomaron 53

minutos para terminar la prueba, característicamente, hasta los alumnos de segundo, releendo para buscar el contexto, probando alternativas, borrando y revisando su trabajo de principio a fin como se les había enseñado durante los ensayos, antes de entregarlo.

Para calificar las respuestas se modificó el esquema propuesto por MacLean y d'Anglejan (1986) para concordar aproximadamente con las calificaciones del Inventario. Tratándose, en todos los casos, de “inserciones” con el fin de reconstruir un discurso violentado (completar estructuras fragmentadas), se aplicó la siguiente escala para las respuestas:

- 6 -Compatible semánticamente (nivel texto), y sintácticamente (nivel frase)
- 5 -Compatible semánticamente (nivel texto), con ajuste mínimo de sintaxis
- 4 -Compatible semántica y sintácticamente sólo a nivel de la frase
- 3 -Compatible semánticamente a nivel de la frase, con ajuste mínimo de sintaxis
- 2 -Compatible semántica y sintácticamente con un fragmento de frase
- 1 -Misma función gramatical, alguna relación semántica con el texto, o compatibilidad parcial con un fragmento
- 0 -Ninguna relación semántica o sintáctica con ningún fragmento

Nótese las calificaciones en los siguientes textos de Ramiro (cuarto):

...una nauyakakuatl kijtlakua in yolyeso **popotl** (0) uan niman miki... Senka **yajti** (4). Axan in tetajmej “Lacandonos” kitlatlajtia in kuatl amo xikuajkua in **cuatl** (2) amo xikmikti. Ninke yolcamej momatij ijtek in **mili** (6) motlakuitlania tleka kikuaj chauil,..., kuak itech in mili kaj **uelik** (1) in kuamej kikuaj.

Los colibríes zumban cuando vuelan porque agitan las alas al igual que lo hacen las *flores* (4) y la libélulas,... sin cambiar la posición de su *cuervo* (6)... Con su lengua larga...puede *mirar* (2) a sus presas... El colibrí habita solamente en el *pecho* (1) americano.

La Expresión Escrita (EE)

Tratándose de un conjunto de destrezas que forman parte de la actividad diaria en el salón de clases, la evaluación de la expresión escrita pudo obviar una prolongada fase de adiestramiento. No obstante, asegurar las condiciones óptimas para el desempeño de la tarea sí implicó la necesidad de preparar mínimamente el terreno. Al respecto, nos remitimos a la exitosa experiencia del proyecto piloto con la esperanza de que la muestra de San Isidro iba a ver, por lo menos, tan productiva como los alumnos hñähñús. Precisamente, queríamos prevenir que, por la falta momentánea de esquemas de conocimiento previo, el alumno quedara sin un marco para organizar su pensamiento y la expresión. En su defecto, habríamos estado evaluando algo distinto de la habilidad de redactar.

Decidimos reaplicar, con una leve modificación (supresión de la “demostración de la escritura”), el procedimiento del proyecto piloto. Los alumnos escucharon en grupo “El cazador de venados” y “Konemej uan tekuani”, los dos de estructura narrativa paralela, tipo lógico/causal. Cuentos tradicionales, de tres episodios cada uno, giraron alrededor de la solución de problemas que enfrentan los protagonistas. Aunque las instrucciones enfatizaron la opción de modificar cualquier aspecto del cuento durante la fase de redacción, fue notable que pocos alumnos la aprovecharon en el momento de renarrar por escrito sus respectivos cuentos. Por otro lado, la reconstrucción de los detalles, como era de esperarse, mostró una amplia variación. Sin embargo, igual que en el proyecto piloto, se logró una producción de 100 por ciento en las dos lenguas; hasta los más jóvenes entre el grupo de segundo, quienes todavía no habían asimilado plenamente los principios del sistema alfabético, entregaron redacciones completas.

Sobre el proceso de la producción escrita se registraron varias observaciones: 1) Mientras la aceptación general de la actividad resultó ade-

cuada entre los grupos de cuarto y sexto, se pudo notar grados de desconcierto e incomodidad, sensiblemente mayores, durante la redacción de “Konemej uan tekuaní”; resistencia inicial, largos períodos de inactividad y reticencia (varios de los alumnos tuvieron que dejar sus trabajos incompletos por falta de tiempo hasta el día siguiente), hasta algunas leves expresiones de disgusto, frustración y nerviosismo frente a las dificultades de escribir en náhuatl. 2) Probablemente, por su novedad para el grupo de segundo, sobre todo el aspecto de combinar las actividades, sumamente amenas para su edad, de narración oral, dibujo y expresión escrita libre, escribieron y dibujaron con gran entusiasmo. Al parecer, las exigencias de la tarea las percibieron de un nivel de dificultad equivalente que, por lo demás, fueron compensadas por el alto grado de motivación que se mantuvo a lo largo de la sesión. 3) Aunque al introducir la actividad se indicó que los escritos representan un “primer borrador”, se observaron frecuentes intentos de revisar (releyendo) su copia, corregir, editar y reflexionar sobre sus propias formulaciones y la elección de palabras. Mientras en ocasiones se consultaron entre sí, principalmente para averiguar términos en náhuatl, en ninguna ocasión en español, y sólo contadas veces en náhuatl, solicitaron auxilio de los maestros presentes, no obstante haberlo ofrecido antes y durante la actividad.

El particular método de proporcionar un marco organizador para la tarea seguramente produjo cierta uniformidad en las redacciones (más bien temática, mientras como veremos, en las calificaciones, se produjo una amplia variación) que en efecto, facilitó el análisis y la comparación. Mas, no hay razón para suponer que una preparación más extensa, con la presentación de varios “modelos” habría incidido significativamente en la calidad de los escritos; habido un efecto, habría sido de enriquecer las producciones, y no al revés. Simplemente se evitó una situación en que se produjera un desempeño pobre y deficiente por no tener a la mano en ese momento algo que decir. Al contrario, se comprobó, tentativamente, a nivel impresionista, la existencia de capacidades que con demasiada frecuencia pasan desaprovechadas tanto en la práctica docente como en la investigación del bilingüismo en las escuelas indígenas.

Respecto a la oposición entre renarración e invención, son pertinentes las observaciones de Rosen (1992):

Parece que el narrador, librado de la carga de inventar los elementos básicos, permita su imaginación trabajar de manera inventiva. Recursos en estado latente entran en acción. Un personaje estereotípico se apropia de un lenguaje particular y una voz. Se introducen nuevos episodios, o los de antes se elaboran. Es lo contrario de la repetición mecánica de cuentos memorizados. La renarración es un acto creativo.

Indices de narratividad en la expresión escrita

Entre la multitud de maneras de enfilear la calificación de los escritos, se decidió seguir el enfoque del Proyecto hñähñú y evaluarlos desde una perspectiva integrativa/discursiva. No se pretendió pasar a un segundo plano los aspectos mecánicos y formales de la apropiación de la escritura (ortografía, corrección gramatical, puntuación, segmentación, etc.) tan centrales a las normas académicas nacionales. Más bien, los postergamos para un examen más completo del tema por tratar en una continuación del presente estudio. En lo esencial, el objeto del análisis de las redacciones consistió en identificar grados de “textualidad”, la capacidad de construir un escrito de género narrativo, en este caso, que un lector independiente (que hipotéticamente nunca ha escuchado o leído ni el “Cazador de venados” ni “Konemej uan tecuani”) reconocería como tal.

Los criterios de *autocontextualización* incluyeron: 1) “completud”, –la narración de un cuento multiepisódico; por lo menos dos, preferiblemente tres; 2) coherencia –permitir al lector seguir una secuencia temporal y lógica que dotara de unidad y estructura al discurso; y 3) por separado, registrar la tendencia de *inferir* los estados internos de los personajes. Dicho índice, el uso de “verbos cognoscitivos” (pensamiento y estados emocionales), además de trascender de la mera descripción de sucesos “visibles”, ayuda al lector a trazar el curso de los acontecimientos que giran alrededor de los problemas que acosan a los personajes, y cómo logran solucionarse. Véase Torrance y Olson (1985, 1987) sobre su discusión de “modos de pensamiento literarios” y su relación con la adquisición de la lectoescritura.

Tabla # 4
Esquemas narrativos - “Cazadores de venados”
y “Konemelj uan tecuani”

EP # 1 Suceso inicial _____
 Intento # 1 _____
 Reacción _____
 Intento # 2 _____
 Reacción _____
 Intento # 3 _____
 Consecuencia _____

EP # 2 Suceso inicial _____
 Complicación _____
 Resolución _____
 Consecuencia _____
 Reacción _____
 Consecuencia # 2 _____
 Intento/ Resolución _____

EP # 3 Suceso inicial _____
 Reacción _____
 Intento _____
 Reacción # 2 _____
 Consecuencia _____
 Resolución final _____
 TOTAL _____

Konemelj uan tekuaní

EP # 1 Suceso inicial _____
 Intento # 1 _____
 Reacción _____
 Intento # 2 _____
 Reacción _____
 Intento # 3 _____
 Consecuencia _____

EP # 2 Suceso inicial _____
 Complicación _____
 Resolución _____
 Consecuencia _____
 Reacción _____
 Consecuencia # 2 _____
 Intento/ Resolución _____

EP # 3 Suceso inicial _____
 Reacción _____
 Intento _____
 Reacción # 2 _____
 Consecuencia _____
 Resolución final _____
 TOTAL _____

Para los criterios (1) y (2) se emplearon los respectivos esquemas de la tabla #4 como guías para evaluar la reconstrucción de los sucesos dentro de una secuencia coherente (sucesos fuera de cualquier orden lógico temporal o causal no recibieron crédito), y obviamente, elementos nuevos, episodios de su propia elaboración, etc., recibieron la misma calificación que los que fueron recuperados del original.

Con el feliz término de la actividad de redacción de cuentos, se cerró el ciclo de evaluaciones de tipo académico, tres que registraron proficiencias “productivas” (la narración oral a partir de un input visual, la narración oral basada en un input escrito, la lectura, y la renarración escrita a partir de una actividad de comprensión oral). Con las dos evaluaciones de la lectura, generalmente conceptualizada como una destreza “receptiva”, intentamos mantener una continuidad de perspectiva, enfocando el proceso por encima del producto; pero como veremos, al tratar de resumir y sintetizar los resultados en los siguientes capítulos, la tradicional distinción entre lo receptivo y lo productivo, comprensión y expresión, se relativizará tanto en la práctica como en la teoría.

Las Entrevistas Sociográfica (ES) y Familiar (EF)

Originalmente concebidas como simples índices para validar los resultados de la Entrevista Bilingüe en relación al uso del náhuatl y el español en la casa, y entre amigos y vecinos, empezaron a cobrar una vida propia al “pilotar” las preguntas. Además, en la medida en que se vino ampliando el alcance del estudio para abarcar, aunque todavía de manera tangencial, los factores contextuales, sociolingüísticos, hacia finales de febrero se hizo evidente que faltaban los datos empíricos de primera mano. De los registros de la observación etnográfica provenían pistas de inestimable valor, pero fueron claramente insuficientes y restringidas al ámbito de la escuela.

Conscientes de la controversia entre los modelos “naturalistas” que rechazan todo uso de encuestas y entrevistas, y los enfoques más “estructurados”, intentamos integrar las ventajas de cada método, al mismo tiempo que procuramos minimizar sus más aparentes limitaciones. En la prác-

tica, se pudo confirmar plenamente la experiencia de Hill y Hill (1986) sobre la cuestión de la relación entre objetividad y autenticidad. Sus conclusiones las citamos por haber coincidido en gran parte con la nuestra:

Los críticos de la entrevista han argüido que constituye un contexto no natural, una especie de tumor interaccional injertado sobre la vida cotidiana de la comunidad, o imposición bruta de la voluntad y poder de foráneos. Sus defensores sostienen que son objetivas; se pueden seleccionar a los entrevistados..., las preguntas se pueden formular para controlar el registro de la respuesta, así como la comparabilidad. Nosotros encontramos que la entrevista ni es tan anómala y enajenante según afirman sus críticos...ni tan objetiva como afirman sus defensores. Como el habla en general, las conversaciones que se efectúan durante la entrevista son *construcciones intersubjetivas*. Cuando el entrevistado responde, es una señal que ha aplicado sus propias conceptualizaciones del contexto [como un objeto que tiene significado] (p.88).

Durante las entrevistas, tanto con niños como con adultos, sus respuestas siempre se referían a lo que, en su concepto, el investigador quería saber, los criterios y opiniones que suponían que deberían expresar y, sobre todo, en función de cómo interpretaban o redefinían las preguntas. Raras veces la dirección del turno pregunta/respuesta se invirtió (con los niños sólo en una ocasión). No obstante, la amplitud de sus posturas, las contradicciones y tensiones que se evidenciaron, y la franqueza y buena disposición con que interrumpieron sus labores y quehaceres para conversar, en ocasiones por largas horas, sugieren que, con todas sus limitaciones, se registró una parte de lo que piensan acerca de su lengua y su futuro.

Como regla informal, sólo se entrevistaba bajo dos condiciones: 1) después de haber establecido previamente una relación, por mínima y superficial que fuera, y en la mayoría de los casos por referencia, que identificara al entrevistador de alguna manera (p. ej: maestro/bibliotecario que trabaja con su hijo); 2) a partir de una iniciativa de parte del entrevistado; invitación a pasar a su casa o tienda, pláticas extendidas de tipo “curiosear” en la calle, autobús, o patio de recreo. Consecuentemente, casi la totalidad de la encuesta familiar y las entrevistas con informantes claves se postergó hasta los dos últimos meses del año escolar. Aparentemente, el procedi-

miento dio fruto: por cada alumno de la muestra se entrevistó, en su casa o lugar de trabajo, por lo menos a un familiar adulto o adolescente (total de 55 personas; madres - 26, padres - 10, tías - 6, hermanas mayores - 7, hermanos - 3, 1 tío, 1 abuelo, 1 abuela). Después de entregar una constancia de agradecimiento por la participación de su hijo o hija en el estudio, y explicar el propósito de la visita, se efectuó la entrevista en la mayoría de los casos afuera, en el patio de la casa. Notablemente, los alumnos siempre se ausentaron de manera discreta con la excepción de cinco ocasiones: tres por ayudar a traducir, dos veces por estar incluidos en la conversación por iniciativa de su mamá. Las entrevistas con los informantes claves se efectuaron durante el mismo período, eran de carácter menos formal y más extenso, a veces a lo largo de varias sesiones. En todos los casos (menos los tres mencionados), tanto con niños como con adultos, se llevaron a cabo en español, dato en sí relevante, reflejo del alto grado de bilingüismo entre un amplio sector de la comunidad. Mientras las dos entrevistas (alumnos - Entrevista Sociográfica, familiares - Entrevista Familiar) se compartieron varios temas se notan en la siguiente tabla algunas diferencias importantes.

La Entrevista Sociográfica comparte las preguntas sobre distribución y función, nombre de las lenguas, historia de adquisición, preferencia de uso, competencia personal, vergüenza de hablar, y la pérdida del náhuatl en San Isidro. Además, se agregó una actividad de identificación y elección de escritos en tres partes (ver anexo). Después de presentarle al alumno, uno por uno, una serie de mensajes escritos, sobre tarjetas, cinco en español, cinco en náhuatl - dos listas de compras, dos recados para dejar en la casa, dos notas a un compañero de clase, dos avisos y la primera línea de dos cuentos infantiles: 1) comprobar que los puede leer en voz alta; 2) indicar en qué lengua está escrito cada mensaje; 3) escoger entre cada par náhuatl/español cuál sería mejor para cada propósito.⁶

Tabla #5
Temas: Entrevista Familiar (EF)

Grado de bilingüismo, distribución y función:

Familiares que son bilingües, monolingües en español, monolingües en náhuatl. En casa ¿qué lengua se habla, con quién, con qué frecuencia, en qué ocasiones? Competencia personal: ¿cuál habla mejor? ¿Preferencia? Qué nombre le da a cada lengua.

Historia de adquisición de cada lengua del alumno:

¿Cuál fue la primera lengua de su hijo? ¿A qué edad empezó a hablar la segunda, cómo aprendió? ¿Dónde? ¿Con amigos y primos, cuál habla más?

Actitudes y posturas:

¿Debe saber las dos cuando sea grande? ¿Una más importante que la otra? ¿Se debe enseñar el náhuatl en la escuela; aprender a leer y escribir en náhuatl? ¿Se debe permitir a los alumnos conversar en náhuatl en la escuela? ¿Cuál sistema era mejor, antes del cambio a la educación bilingüe o después?

Vergüenza de hablar (niños) en náhuatl, en español.

Vergüenza de hablar (adultos) en náhuatl, en español.

Posibilidad de olvidar el náhuatl:

Perderse el náhuatl en San Isidro: ¿es posible? ¿Cómo se sentiría?

Experiencias personales relacionadas con el bilingüismo.

Sobre todo al entrevistar a los niños, se enfatizó la ejemplificación, particularmente al tocar los temas hipotéticos (“Cuando tú seas grande, te vas a casar y tener hijos, y los vas a tener que educar así como tus papás te educaron a ti. ¿Cuál de las lenguas que tú sabes les vas a enseñar? Sólo el....., o les va a enseñar otra lengua también? ¿Por qué?) Aun así, cada respuesta representa un reordenamiento de los términos de la pregunta según la interpretación que se les dio, independientemente del grado de éxito manifestado al negociar las intenciones en cada caso; algo que se debe tener presente al examinar los resúmenes en el siguiente capítulo. Indudablemente, los márgenes de confianza respecto a lo que el entrevistador y el entrevistado entendieron varían más ampliamente que los resultados de una evaluación de lectura; más allá de la capacidad predictiva de cualquier estimación estadística o valor crítico.

A lo largo del trayecto, primero conceptual, luego procesual, de este informe, la naturaleza multidisciplinaria del estudio ha probado los límites de la integración de modelos y enfoques. Lo que a veces parece inevitable, hasta saludable, se torna problemático e incómodo. Antes de pasar al examen de los resultados y cotejarlos con las preguntas e hipótesis de los capítulos 1 y 2, ofrecemos la siguiente propuesta: otorgar una amplia licencia a los procedimientos y métodos de registro, generadores de los datos y notas de observación. Así el criterio de desestimación se encauzaría principalmente por niveles inaceptables de *validez*. La elección de la herramienta se determinaría por las propiedades de la materia prima. En cambio, al emprender la síntesis, y especular sobre la aplicabilidad de los disparejos hilos del análisis, los límites de la interacción se topan con las respectivas restricciones conceptuales de modelos en franca competencia o compatibles sólo parcialmente. Es en el examen crítico de las teorías generales de la lectoescritura, el bilingüismo y sus dimensiones universales, donde las tentaciones de la integración no deben pasar al eclecticismo.

NOTAS

1. Véase en Díaz-Polanco (1990) la discusión del concepto de autonomía como la búsqueda de una congruencia entre la pluralidad y la integración nacional. “Por ser tal, la autonomía no mira exclusivamente a satisfacer los intereses y aspiraciones de las comunidades parciales, sino que paralelamente busca asegurar una adecuada integración de la sociedad nacional. Lo que hace valiosa la autonomía en la época moderna es el común reconocimiento en una sociedad de que la solidaridad óptima y la más firme integración sociopolítica de la nación se pueden lograr satisfaciendo las aspiraciones locales o regionales de ciertas colectividades” (p.7). Particularmente aplicable a la situación multilingüe nacional parece la relación entre autonomía y el “principio de la personalidad” (p.11).
2. En el contexto de la reciente reacción contra el uso sostenido de las lenguas minoritarias en los Estados Unidos, llaman la atención los informes sobre el éxito de los programas bilingües de rescate y mantenimiento de las “lenguas étnicas”, los “Heritage Language Program” (HLP) en el Canadá anglófono, y “Programme d’enseignement des langues d’origine” (PELO) en Quebec (McAndrew 1991, Swain y Lapkin 1991); completando así el cuadro pedagógico multilingüe (lenguas oficiales francés e inglés, lenguas autóctonas, y lenguas de reciente arraigo de origen inmigrante).
3. La obra de los poetas nahuas de la época prehispánica ejemplifica claramente el concepto de categorías mixtas. Como ha notado Garibay, el principal obstáculo al estudio del material es la pérdida irrecuperable de gran parte de los registros. Sin embargo, las muestras que pudieron rescatar los primeros misioneros/etnólogos y sus alumnos nativos recién alfabetizados nos da una idea de la riqueza de la antigua producción poética y narrativa. El medio de representación gráfica había llegado a una etapa de desarrollo caracterizada por un sistema mixto, incluyendo elementos de: 1) la pictografía, 2) la simbólica “concreta” (una casa ardiendo = ciudad conquistada), 3) la simbólica “abstracta” (una voluta adornada = canto), 4) grafías de tipo *rebus* (simbolización de objetos cuyo nombre sugiere los sonidos del habla - una dentadura [tlantli] = la sílaba [tlan]). Sirvió como un recurso mnemotécnico y evidentemente estuvo en vías de evolución hacia un sistema de escritura completo (Garibay 1963, Prem y Riese 1983).
4. Cualquier valorización del aporte de Vygotski así como la trayectoria de la psicología soviética en general tendría que tomar en cuenta el contexto político altamente polémico del período postrevolucionario. Durante la mayor parte de la década de los 20 la investigación científica pudo mantenerse más o menos alejada de la vorágine ideológica que consumía el partido bolchevique. Subordinar el trabajo de

los investigadores a criterios políticos nunca fue contemplado por Marx y Engels, y seguramente era anatema para la mayoría de los fundadores de la nueva república. Sin embargo, para 1932 a la Academia de Ciencia le había tocado la misma suerte que ya hace años habían corrido sus colegas en las ciencias sociales. Mientras el despido y el exilio eran más frecuentes entre los últimos, el efecto de las purgas, cada ola más violenta que la anterior, no dejó de sentirse incluso en las ciencias naturales. Para muchos, la necesidad de reconciliar el trabajo teórico y experimental con la búsqueda de las señales del próximo giro burocrático inevitablemente condicionó sus resultados y conclusiones. Empezó a predominar la teoría, de manera paralela a la imposición del *realismo socialista* en las artes, de que existen dos ciencias, una “burguesa” y su superación, la “proletaria”. De modo que en 1926, en una prestigiosa revista filosófica, uno de los prominentes exponentes de la ciencia “pos-capitalista” afirmó que: “las ciencias naturales modernas son un fenómeno de clase tanto como la filosofía y el arte”; y un editorial que apareció en 1930 en *Ciencias naturales y marxismo* insistió en que “la filosofía y las ciencias naturales y matemáticas son tan partidistas políticamente hablando como las ciencias económicas e históricas” (citados en Graham 1976, p.18). En semejante clima intelectual surgió la pseudoteoría de la “herencia de rasgos adquiridos”, las “dos biología” de T.D. Lisenko; y como resultado, la desaparición, prácticamente, del estudio de la genética en la Unión Soviética, con las consabidas consecuencias para la agricultura, hasta su supresión años después. En efecto, cualquier especulación científica acerca de la herencia del hombre encontró sospecha y hostilidad (Graham 1976, pp.5-86).

La idea de crear un “hombre nuevo” llevó a la simplificación radical de la noción original de Engels - en sí parcial e incompleta - de la plasticidad inherente de la naturaleza humana. La fusión de un control político centralizado y arbitrario con un sistema filosófico que honestamente conceptualizó una nueva universalidad, llevó a algunos a comprometer la objetividad a cambio del reconocimiento oficial. Para una minoría de científicos soviéticos menos afortunados, quienes de buena fe sustentaban también su marco teórico en el materialismo, no sorprende que en muchos casos las presiones ideológicas de la época hubieran sesgado sus interpretaciones y conclusiones.

5. Como señala León Portilla (1963, p.127) :

[Los antiguos poetas] Contemplando la fugacidad de lo que existe, llegaron a concebir la vida del hombre como un sueño: “sólo soñamos, sólo nos levantamos del sueño, nadie habla aquí de verdad”. Finalmente, en su afán de encontrar fundamento y raíz, se preguntaron acerca de la verdad de los hombres y de la posibilidad misma de decir *palabras verdaderas* en la tierra...[Implícitamente] se acercaron a la formulación de lo que anacrónicamente pudiéramos llamar “una especie de teoría del conocimiento”. Valiéndose de la metáfora, de las

muchas que posee la rica lengua náhuatl, afirmaron en incontables ocasiones que tal vez la única manera posible de decir palabras verdaderas en la tierra era por el camino de la poesía y el arte que son “flor y canto”.

6. Si la tarea de expresar preferencia por textos asociados con el uso cotidiano de la escritura parece demasiado hipotética en una comunidad que ostenta tan altas tasas de analfabetismo, no se debe descartar su empleo general, por lo menos de manera ocasional y restringida.

Lo anterior nos pareció mínimamente plausible después de una visita de consulta informal con una de las familias que había contratado los servicios del maestro Rogelio cuando trabajaba de veterinario en San Isidro y Canoa. Después de que se examinaron sus marranos, la señora de la casa, luciendo una indumentaria tradicional completa, pidió a su hija que trajera un cuaderno y lápiz; procediendo, acto seguido, a apuntar los nombres de los medicamentos que le sugería el maestro.

Anotó: “EMOFER”

Maestro Rogelio: “No señora, Hemofer se escribe con “H”.