

MALINTZIN

Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala (México)

Parte II

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

Norbert Francis

Colección Biblioteca
"ABYA-YALA"

Nº 55

ABYA -YALA
Quito - Ecuador

1997

MALINTZIN:

Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala (México)

Colección: Biblioteca Abya-Yala N° 55

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

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 bialfabetismo	186
* Los maestros	188
* Conclusión	191
NOTAS	197
ANEXOS	199
GLOSARIO	212
BIBLIOGRAFIA	215

Gráficas

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 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

PARTE II

Capítulo 7

RESULTADOS

Este capítulo presenta un resumen de los datos y un examen de las tendencias y correlaciones que los mismos generaron directamente. Antes de pasar a los resultados mismos, conviene a estas alturas, remitirnos rápidamente a las cuatro preguntas que han orientado la investigación desde el principio (Capítulo 1, p.38): 1) castellanización frente a mantenimiento; 2) la relación entre la competencia oral y el acceso a la lectoescritura; 3) los procesos paralelos del bialfabetismo; y 4) los procesos de transferencia. ¿Puede la lengua indígena trascender de una etapa meramente transicional en el esquema del modelo castellanizador? ¿Hemos podido identificar un núcleo de universales lingüísticos y cognoscitivos en la interacción entre oralidad y escritura? ¿Cuáles son los puntos de contacto y las divergencias salientes en la lectura y la escritura en primera y segunda lengua? ¿Hasta qué punto son productivos los mecanismos de transferencia entre L1 y L2 en la situación particular de asimetría entre el náhuatl y el español, y ¿cuáles son las perspectivas de promover un bilingüismo aditivo y aprovechar sus supuestas ventajas?

Las narraciones orales

Como ya vimos en el capítulo anterior, mientras las secciones de “plática” y “diálogo/cuestionario”, por su carácter altamente interactivo, resultaron suficientemente “sensibles” para identificar a los cuatro bilingües pasivos, no discriminaron en lo absoluto entre la gran mayoría de bilingües. Sólo en las secciones donde la intervención del entrevistador se limitó a impartir las instrucciones encontramos una variación sistemática. Pero a pesar de una aparente similitud entre la Sección I (vocabulario) y la Sección III (narración), por su “independencia” del maestro interlocutor,

en realidad reflejan operaciones cualitativamente distintas. Como demostró la comparación en español (gráfica #5) - tendencia ascendente a través de los años en narración, ninguna tendencia en vocabulario básico - las habilidades de listar lo que se ve y construir un discurso representan ámbitos distintos del uso del lenguaje. De tal forma que la tendencia ascendente en vocabulario náhuatl la hemos interpretado tentativamente como un reflejo del proceso de adquisición, en este caso, del conocimiento de términos básicos que aparentemente en español se logra más temprano para la mayoría.

Volviendo nuestra atención a las narrativas orales (Sección III), tomamos nota de la capacidad, compartida entre todos los alumnos, de armar relatos mínimamente coherentes; un dato de cierta relevancia en sí. Al parecer, corresponde a lo que los investigadores del discurso han denominado la habilidad universal de “narrativizar la experiencia” (Gee 1989); que las competencias discursivas, alcanzando su plena expresión en el dominio* de los estilos literarios durante los años de la adolescencia, parten de una base preescolar, y “prealfabética”. Seleccionamos dos historietas de segundo año, de entre los narradores más jóvenes.

Ye kaltia se pipiltontsin se soatl kuika seke seki xochitl piltsintli nitlapatilia. In popokatsin ye tsonilpia in soatsintli chitok in tlakual in soatsintli yoyekoliko seki tlakual nikan se soatsintli yekim tlamaka in miston ye kineki tlakuas se soatsintli ye yauí para tlakuaske se tlakatl ye tlatsotsona.

[Ya lo baña a un niño. Una señora lleva algo de flor. El niño lo cambia. La niña se amarra el cabello. La señora está haciendo la comida. La señora ya les convidó algo de comida. Aquí una señora ya les da de comer. El gato quiere comer. Una señora va para comer. Un señor toca.]

(Esperanza, ocho años, segundo)

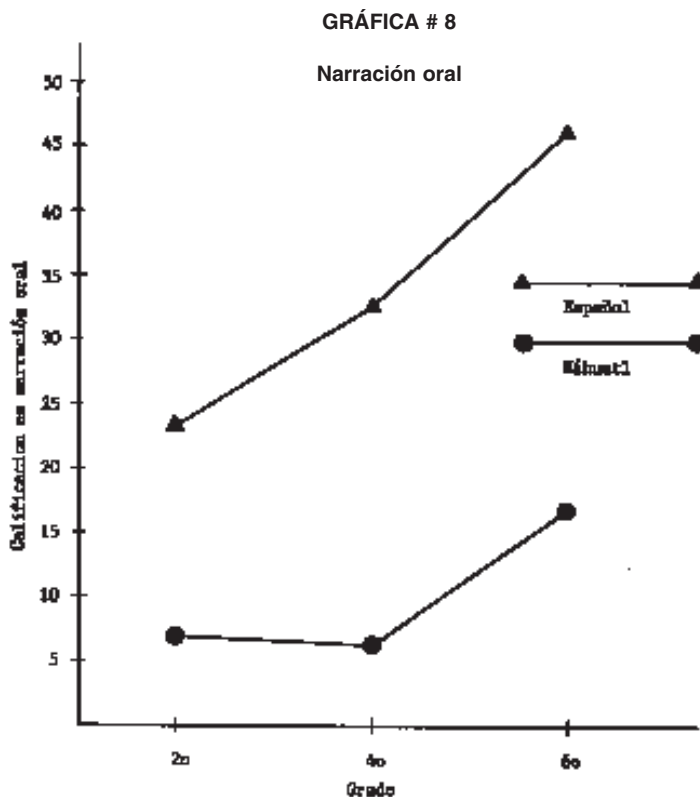
Aquí cortan los nopales. Las señores deshojan las hojas. Y aquí el niño lleva a su abuelito. Y aquí estos niños lo quieren pegar. Aquí están peleando. Y la niña está gritando. Aquí su mamá le corta el pelo. Y la niña está viendo.

(Gabriela, siete años, segundo)

Pero nuestros criterios de coherencia mínima obviamente ocultaron importantes distinciones, y aunque la medida de extensión (número de proposiciones no repetidas) evidenció diferencias entre los grados (gráfica #5), no reveló adecuadamente los aspectos cualitativos de la “narratividad”. Se trata, en el último análisis, de contar e *interpretar* la serie para un escucha que no necesariamente dispone de las representaciones visuales. Esperanza describe los preparativos, cómo se arregla la gente, qué comen, qué toca un señor, pero Rosalía (segundo) *resume e infiere* que: “Yaske ce fiesta hasta Puebla” [Irán a una fiesta hasta Puebla], y Román concluye que “Kimauisotoke nochkan.” [Se está divirtiendo por todos lados]. Apparentemente, según la imagen como observa Gabriela: “Aquí su mamá *le corta el pelo* y la niña está viendo”, pero la secuencia exige una inferencia que Natalia incorpora en su relato: “Llamó ella para que *le curaran*, y le dijo a sus papás, y a su mamá que lo ayudaran para que ya no se peleen con los niños.”

Efectivamente, contando las inferencias y conectores (primero, entonces, y cuando, después, pero, para que, etc. - excluyendo el uso ubicuo de *uan e y*), a través de los grados existe una clara tendencia hacia narraciones más independientes de la imagen y más coherentes. Incluso, controlando por la extensión, puesto que los niños mayores hablan más en general (número de puntos por inferencias + conectores dividido por el número de proposiciones = índice de narratividad) la diferencia resulta significativa entre segundo y sexto en español y náhuatl (ver gráfica #8). Utilizando la prueba Mann-Whitney U, en español, más allá del nivel .01, en náhuatl alcanzando un nivel de .05.

Mientras el promedio de las calificaciones de narrativas en español de los alumnos de cuarto ocupan un lugar intermedio, mostrando una tendencia ascendente, las diferencias no llegan a la significación. En náhuatl vemos que las narrativas de segundo y cuarto apenas se diferenciaron (la curva inclinándose incluso levemente hacia abajo). Nótese además la divergencia entre las curvas Español y Náhuatl, una tendencia en la relación entre las lenguas que veremos repetirse; la diferencia entre los promedios de 13.0 en segundo se duplica en sexto.



Antes de examinar los registros de lectura oral y comprensión, llamamos la atención de paso a un aspecto de la alternancia de códigos en el discurso náhuatl que coincidió con los resultados de la sección de disponibilidad léxica. Un rastreo superficial revela cómo la asimetría entre el náhuatl y el español, a nivel social, encuentra su expresión en el discurso individual. A primera vista, las proporciones son algo sorprendentes, aun tomando en cuenta que su interlocutor “de habla castellana” era un monolingüe conocido, mientras la contraparte en náhuatl era maestra, conocida por todos como bilingüe. En las narraciones en español, entre 45 relatos, se registraron sólo tres empleos del préstamo, en cada caso, la misma palabra:

El señor está cortando tenoches [tunas] - Bernabé (sexto)

El señor corta tenoches - Esperanza (segundo)

A cortar el tenochtli - Saúl (segundo)

En cambio en náhuatl, proliferan en todos los grados. Entre los 42 alumnos que pudieron construir una narración en náhuatl, 35 utilizaron, en varios grados de frecuencia, préstamos del español.

Entre otros cambios intraoracionales, tomamos nota de su alta frecuencia entre los denominados conectores, que por cierto, no afectó la calificación. Casi siempre, al marcar una relación temporal o causal se emplea el término en español:

...nican se tlakatsintli tlatsotsona uan nican ye mitotia porque iluitl.

Alicia (sexto)

Primero, kaltitoke se pipiltosin una okse soatl motson ilpitok una nijki tlapatilitoke se piltsintli uan popokatsin nijki motson ilpitokparayaske se iluitl.

Elías (sexto)

Se soatl kaltia se tlakatl uantoseste se soatl ye mopepetla uan luego yake inchan ome soame.

Fermín (sexto)

Regresaremos al tema de transferencias e interferencias al analizar su incidencia en la redacción.

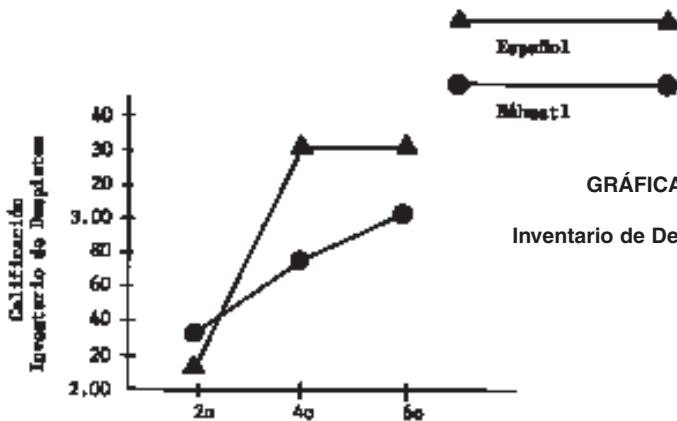
Correlaciones entre las evaluaciones de lectura

Al comenzar el largo proceso de transcripción y calificación de las grabaciones de la lectura oral, en preparación para el análisis de los despidetes, lo primero que se nos ocurrió fue comprobar que estábamos registrando dimensiones verdaderas de la interacción entre lector y texto; que los patrones de sus respuestas (o sea la relación entre las respuestas esperadas y las respuestas observadas) reflejaran la amplitud de proficiencias que debía existir entre una muestra de 45 alumnos de segundo, cuarto y sexto. Lo

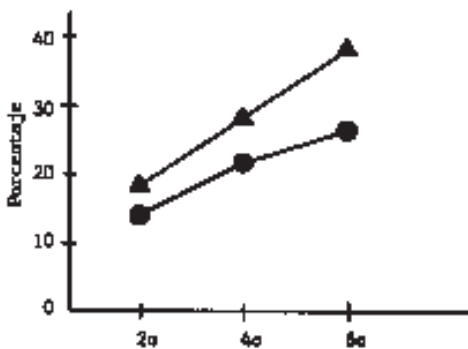
verdaderamente problemático habría sido la recolección de datos producto de respuestas al azar. En parte, la selección del Inventario de Despistes correspondió a la necesidad de evitar dicha complicación, perfectamente concebible con la aplicación, por ejemplo, de una prueba de lectura de tipo elección múltiple. Precisamente, la lectura de un cuento íntegro, de género reconocible, bajo condiciones más o menos normales, casi garantiza que se generen respuestas válidas, puesto que ningún acto auténtico de lectura, hasta de textos difíciles, por tratarse de procesos lingüísticos reales, resultaría en conductas completamente accidentales o arbitrarias. Al escuchar a cada alumno leer los cuentos y luego renarrarlos, nos dio la impresión de que, en efecto, así fue; pero los aspectos superficiales de “fluidez”, ritmo, y entonación, con frecuencia, ocultan procesos más difíciles de observar.

Si nuestro sistema de calificación, que examinó los despistes desde el punto de vista de su ajuste o compatibilidad sintáctica y semántica con el texto, en realidad iba a medir un aspecto del proceso de comprensión, esperábamos ver, por lo menos, una evolución en la proficiencia de segundo a sexto. Aunque los cuentos de segundo (“La que chupa sangre” y “Soatl uan miko”) presentaron menos dificultades, los lectores más experimentados de cuarto y sexto deberían mostrar patrones de compatibilidad más favorables, valores que reflejaran niveles más altos de ajuste gramatical y apego al significado. Un vistazo a la gráfica #9 indica que, efectivamente, en las dos lenguas los promedios muestran incrementos generales; curiosamente, en español, entre cuarto y sexto notamos una nivelación de la tendencia ascendente. No obstante, incluso con los textos más “exigentes” (“Los señores Tlalocan y “Tetsitsilitlan”), los alumnos de cuarto y sexto tienden a construir textos más íntegros sintáctica y semánticamente, con la suposición de que comprenden más, Veamos unos ejemplos representativos.

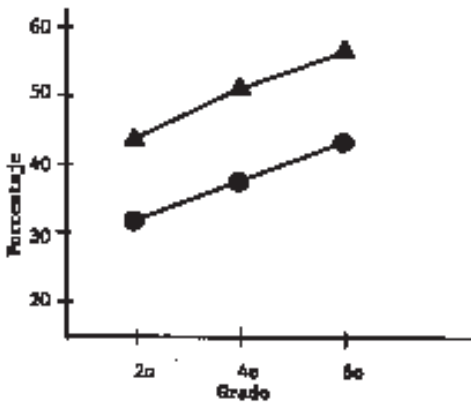
Saúl (segundo) característicamente, lee con la vista fija en la configuración gráfica de la letras, al desmedro de un procesamiento más global, y cae fácilmente en la confusión entre grafías similares: la *í* (acentuada) y la *l*, *n* y *h*, *f* y *t* - generando una serie de pseudopalabras.



GRÁFICA # 9
Inventario de Despidos (ID)



GRÁFICA # 10
Renarración (RN)



GRÁFICA # 11
Prueba Cloze (PC)

Su estrategia de corrección la aplica con más consistencia en español donde sacó 4.42:

...escogieron a un muchacho ^{que} de una familia muy pobre... tenía
 que salir brincando por un ^{sandero} sendero en una noche de luna
 llena...comenzaron a arreglarlo para que ^{el} al ponerle en la cabeza
 los cuernos..

Pero no corrige los despiste de “alta calidad”, 3+3, para seguir leyendo y no interrumpir el proceso de comprensión:

...una mujer ya anciana de cabellos largos y canos ^{canosos} a la que
 llamaban Tlalocan Nana. Sus ^{grandes} guardianes eran dos serpientes: una
 cuerpos
 tenía dos cuernos y un dibujo blanco en forma de cruz...

Corrige *grandes* y deja *cuerpos*; evidentemente, identificó el género (leyenda) donde las serpientes son capaces de salir con dos cuerpos así como lucir cuernos. Característica también de lectores como Pascual es que nunca cometen o dejan sin corregir, despistes como *nartos* por *hartos*, *tue* por *fue*, o *velan* por *veían* por más similitud gráfica que muestren. Tienen “la vista fija” no tanto con los ojos sino en como “suenan” las estructuras del lenguaje y en el significado.

Antes de continuar, veamos los resultados que salieron de la Prueba Cloze, la evaluación paralela de lectura. Las calificaciones individuales (la suma de los puntajes de cada palabra escogida para reconstruir el texto “quebrado”) indicaron los diferentes grados de éxito de parte del lector de predecir a base del contexto, y rearmar el “gestalt” (ver gráfica #11).

Comparando los promedios de cada grado, parecía que las mismas tendencias que se evidenciaron en el Inventario se mantuvieron, incrementos uniformes de segundo a cuarto, y de cuarto a sexto. Teóricamente, cabía la posibilidad de un estancamiento en las calificaciones; a fin de cuentas, habíamos escogido una de las escuelas más apartadas y marginadas, única primaria de la comunidad de más alto índice de analfabetismo del estado de Tlaxcala.

Afortunadamente, ni los maestros ni el proyecto tuvieron que buscar explicaciones difíciles; se registraron avances, sin pretender, obviamente, compararlos con un estándar nacional. Veamos unos pasajes representativos de dos alumnas en náhuatl y en español:

...uan kiiskaltia ken yek yeske, yolkame uan **chichime** (4). In yolkamej tlapaleuij kampa amo mapoliui uan maueyakan in **yolkame** (6) uan milan. Melauak seki yolkame chauil kikuaj majtlapaltin uan **cuatl** (4) kakamatsitsin (calificación total PCn -55.6).

...tiene espinitas con las que ensarta a los insectos...que le **sirve** (5) de alimento. El colibrí habita solamente en el **campo** (6) americano. De las 500 especies que existen, en México **puede** (2) más de 50 (calificación total PCe - 67.7).

Apolonia (cuarto)

...tlen ika kichiuas in nonatsin atol uan **kiteki** (2). Miek tlatlakamej okikuito yelotl, okseki **imajtla** (1) xochitl, in uamej... seki pipiltonton kichiuu xochikoskatl uan okseki okikuito **koale** (0). (calificación total PCn - 23.6).

...de cada semilla ha nacido **una piedra** (1) planta. Cuando todo está creciendo la yunta vuelve a **cortar** (6) la tierra. Limpiamos cada planta con el azadón y la **mariposa** (0) abono. (calificación total PCe -37.5).

Esperanza (segundo)

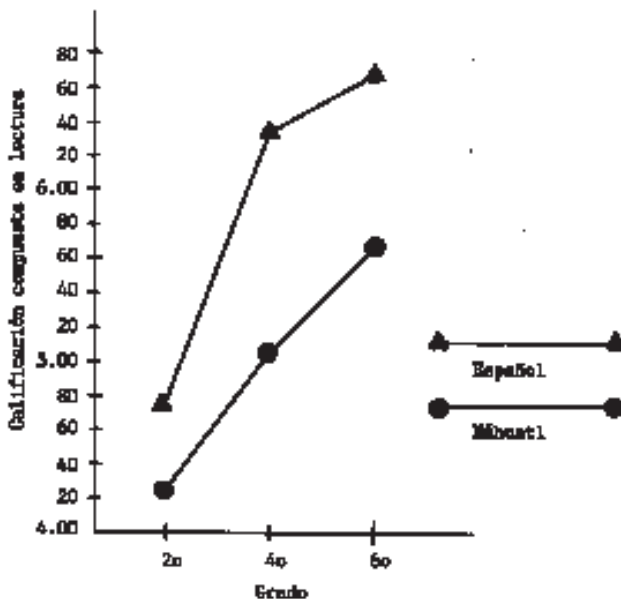
Aunque gráficamente los promedios para el Inventario y la Prueba Cloze mostraron paralelos, un procedimiento más riguroso haría falta para poder afirmar que, en general, los alumnos que lograron calificaciones

altas en el ID eran los mismos que sobresalieron en la PC (y viceversa). Aplicando la prueba de Correlación de Spearman (r_s) a toda la muestra de 45, comparando los puntajes individuales, se encontró que las dos medidas se correlacionaron positivamente, significativa más allá del nivel .01 en español y en náhuatl ($r_s = +.57$ y $r_s = +.44$ respectivamente). En efecto, los dos instrumentos parecían que estaban midiendo un aspecto del mismo fenómeno, desde perspectivas diferentes. De modo que se pudo contemplar su integración en una sola calificación. Por un lado facilitaría las comparaciones y los cómputos; pero más importante, serviría para contrabalancear los inevitables defectos de los respectivos instrumentos. Si efectivamente el ciclo de codificación y recodificación que agrega la lectura *oral* introduce un factor que complica el procesamiento para algunos lectores bilingües, el puntaje compuesto de ID+PC ayudaría a compensarlo. Calculando las equivalencias y sumando, se dan los nuevos promedios para cada lector y grado (gráfica #12). Volvemos a percatarnos, así como en las narraciones orales, de un notable ensanchamiento de la diferencia hacia el cuarto y sexto grados; hasta en los resultados del Inventario, los alumnos de segundo lograron puntajes levemente más altos en náhuatl que en español, relación que cambia por completo en cuarto y sexto.

Antes de poder comparar el desempeño de los alumnos en la lectura con otras medidas de comprensión, expresión oral, y la redacción, hacía falta una última prueba de “congruencia”. Ciertamente las correlaciones positivas entre el Inventario y la Cloze resultaron alentadoras, pero en ambos casos los criterios de calificación (el ajuste estructural y semántico de sus reconstrucciones del texto) eran similares. Por un lado, facilitó su “acoplamiento”, pero quedó la posibilidad, tal vez remota, de que las coincidencias se debían a un artificio del método de análisis. Si en efecto un procesamiento más “integral” (ID+PC) reflejaba una mejor comprensión *durante la lectura*, los índices que salieron de la calificación y resumen deberían relacionarse con las Renarraciones orales (RN) que se recogieron *después de la lectura*. Comparando las calificaciones del Inventario con el porcentaje de elementos del cuento que lograron reconstruir, oralmente en diálogo, con el maestro inmediatamente después de la lectura, se dieron correlaciones relativamente fuertes en las dos lenguas (español: $r_s = +.59$, náhuatl: $r_s = +.51$, ambas significativas más allá del nivel .01, ver gráfica #10).

GRÁFICA # 12

Lectura - Calificación compuesta (ID+PC)



Dado que la renarración oral representa una medida hasta cierto punto menos “precisa”, haber producido correlaciones netamente positivas con los registros del proceso dio la luz verde para continuar.

La redacción - tendencias y continuidades

Indudablemente, la redacción - poder producir un escrito legible y coherente - representa para el alumno de primaria uno de los desafíos más grandes. Aparte del dominio sobre las normas de la ortografía convencional, las proficiencias asociadas con la expresión escrita parecen ser de tardía adquisición independientemente de cultura y condición social. En nuestro caso estuvimos frente a un doble desafío: 1) elicitar y calificar es-

critos en español en una situación donde, a nivel de la comunidad, la escritura desempeña funciones sumamente limitadas. Incluso durante las horas de clase, participar en actividades de redacción de textos (la creación de nuevos textos), en contraste con las actividades de copia, dictado y respuesta corta, representa una mínima parte del quehacer diario; 2) crear las condiciones favorables para que escriban en náhuatl, de ínfima presencia en el “entorno gráfico”, algo que la mayoría de los alumnos nunca practican (aunque como notamos, a pesar de las dificultades, aceptaron como posible y razonable).

Al observar el proceso de redacción y después de leer los productos, sobre todo entre cuarto y sexto, parecía que un número significativo de alumnos se había familiarizado con, o por lo menos, había visto ejemplares de escritura en náhuatl; la cartilla de lectoescritura, una clase sobre el nuevo alfabeto, tal vez una demostración de parte de su maestro. En todo caso, el hecho de que el sistema ortográfico del náhuatl (tanto la “clásica” como la “moderna”) virtualmente coincide con la castellana que aprendieron en el primer año, facilitó enormemente el proceso de representación gráfica en el momento de organizar, mentalmente y sobre el papel, sus escritos. Básicamente los alumnos elaboraron una serie hipótesis y las probaron, sobre la marcha de la actividad, llegando a construir textos con los recursos de que disponían. Reportamos en el capítulo 6 que todos los alumnos de la muestra, menos dos que los redactaron en español, entregaron escritos en náhuatl. Tal vez más significativo, a pesar de que tres niños de segundo todavía experimentaban dificultades con el sistema alfabético, reflejadas igualmente en sus redacciones en español, ningún escrito salió completamente ininteligible. Se pudo leer, traducir y calificar todas las versiones de “Konemej uan tekuaní” (sólo cuatro parcialmente por ilegibilidad).

Dirigiendo nuestra atención a los “verbos cognoscitivos”, se nota un claro aumento en su uso a través de los años. Tanto en español, como en náhuatl, va de un promedio de uno por ciento en segundo, hasta tres en sexto grado (gráfica #13). Como ya mencionamos, indicar el estado mental de los personajes que corresponde a los sucesos de la narración ayuda al lector a reconstruir la estructura esencial de cada episodio⁷. Veamos:

Nazario (segundo) cuenta entre los cuatro alumnos de su grupo que no los emplearon.

Tekuani igua koneme

goi ka que sitla tisitia tepetle oki gikili nin tlakatl oki ca ca cago astai sintlantepetl seto nal okingui cilitlaxkal guan okinguiciliotl guan sepa otlatlalti El leon guan jonotla tlococh ino guacni cocone

El león y los niños

[Los llevaron al pie de la montaña. Llevaron su tortilla. Los llevaron hasta el pie del cerro. Un día llevaron su tortilla y llevaron agua y una vez prendieron fuego. El león dormía junto a los niños.]

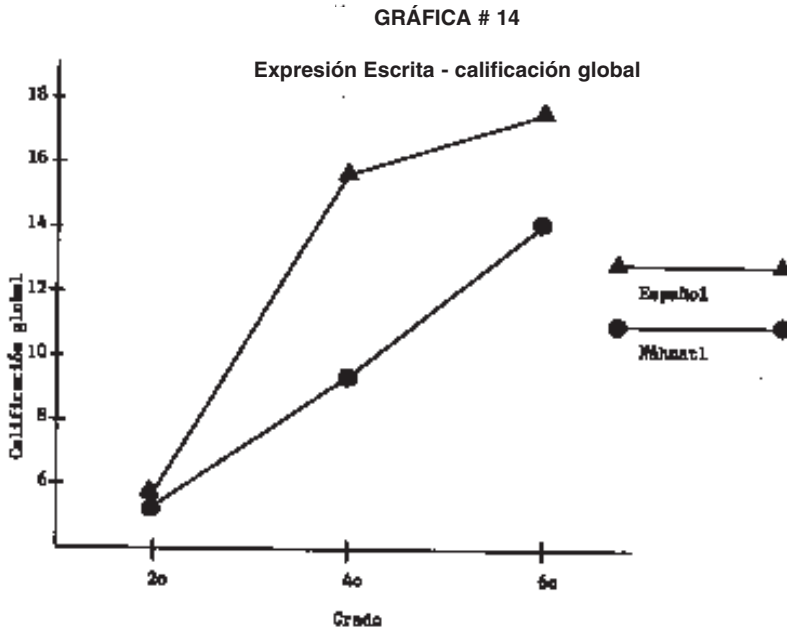
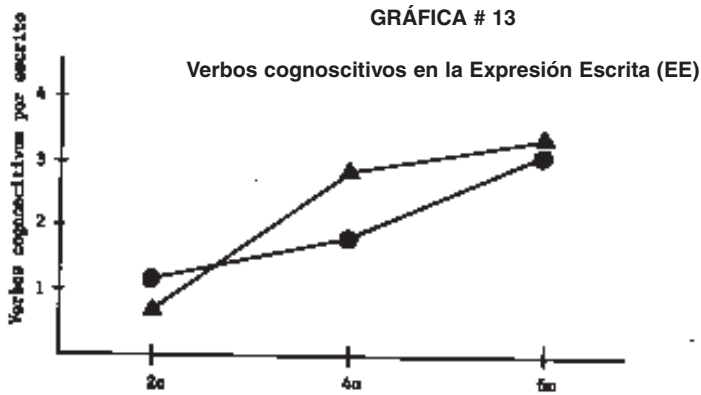
En cambio, Aurora (cuarto) nos relata el acontecimiento central del primer episodio, destacando la animadversión de la madrastra hacia los niños:

okatka se tlacatl omic ni soa huan okinpialla ome pilta ntsitsi omokake ikhome huan tlacatl okmotemoli okse suatl huan soatl *amo okinyequitac* huan tlacatl okincaguato cuatlah kani cate yolcame

[Era un hombre, murió su mujer tenía dos niños se quedaron huérfanos y el hombre buscó otra mujer y la mujer *no los apreciaba* y el hombre los fue a dejar al bosque donde están animales.]

Imelda (sexto) profundizó sobre los acontecimientos principales, indicando los pensamientos y sentimientos del padre, los niños y el león (un total de siete veces):

...guan yejuan uktaken oko ompa okatkaya ni papán guan luego yn ye uan *omo ilkaguaquen* denipapán guan y pan nokse tonal yn yejuan onen mayanayon guan amo okpiayan tlen kuasquen guan yn yegua o kochian guan se tekuan oquitak okalkal atlel omo pacho ican piltontzitzin gua yn o isaquien gua oktaquien in tekuan pero in yojuan omo omo *maitiquen* guan tekuan oquin tlapacho guan ye yo *quin nekia* guan oklanes oktemoto tlen cuasquien



[...y allá los fue a dejar, Y ellos fueron por allá los enganó su papá. Y luego ellos *se olvidaron* de su papá y otro día ya tenían mucha hambre y no tenían qué comer y ellos dormían. Un león vio que había agua. Se acercó a los niños y ellos se despertaron. Vieron al león pero ellos *no se asustaron* y el león los cubrió y ya los *quería* y fue a buscar qué comer.]

En español está igualmente pendiente de las necesidades del lector:

Abia una vez un cazador de venados que *se creía* que era un buen casado...y fue adonde ase un mes lo encontro y el venado estaba durmiendo abajo de un arbol y el señor mientras *estaba pensando* si iba a comer la mitad y la mitad la iba a vender entonces el venado desperto...y el señor *estaba muy nervioso* ...lla no lo alcanzo y el señor estaba muy cansado y muy apenado por no matarlo.

Entre los 30 alumnos de cuarto y sexto, 28 emplearon verbos mentales en español por lo menos una vez en sus cuentos, en náhuatl 29. En cambio en segundo, entre los 15 que escribieron en español, sólo aparecieron en cinco cuentos. En náhuatl, se mostraron más productivos, con su presencia en nueve de los 13 escritos en náhuatl (dos redactaron su versión de “Konemej uan tekuaní” totalmente en español). Igualmente, al calificar los cuentos por “completitud” y coherencia (véase tabla #4), lo que se denominó “trama”, las nuevas versiones de “Konemej uan tekuaní” y “Cazador de venados” mostraron una amplia variación entre segundo y sexto. Puesto que la prueba de Spearman indicó correlaciones altas entre “trama” y número de “verbos mentales”, en español y en náhuatl ($r_s = +.75$, $r_s = +.57$ respectivamente) se sumaron los puntajes de cada alumno para darse una calificación global en Expresión Escrita; un índice que reflejaría el grado de “autonomía”; qué tan explícita y fácil de comprender salió su escrito para el lector que no conoce los cuentos originales. En la gráfica #14 apreciamos de nuevo el desarrollo entre segundo y sexto grado; otro aspecto de la apropiación de la escritura, y de paso, la transferencia de proficiencias discursivas entre el español y el náhuatl. Los alumnos escribieron sus narraciones después de haber escuchado los respectivos cuentos, y aunque las instrucciones especificaron que tenían la libertad de elaborar e inventar, virtualmente todos los productos conformaron a una variación u otra del “Cazador” o “Konemej”. No obstante, queremos destacar el aspecto re-constructivo de la actividad, en parte intrínseco al juego entre la comprensión y la memoria, en parte producto de sus propias elecciones durante el proceso de redacción. En náhuatl, por ejemplo, varios escritos introdujeron nuevos elementos en el último episodio, o modificaron por completo el final: Francisca (cuarto) mencionó que la madrastra “se asustó” al ser confrontada con sus hechos:

okincagoto presidencia inipapan okinitar omonechicoke igete y ni marastra omomen mati ...

Amelia (cuarto) introduce un largo discurso de parte de los niños donde fustigan a su papá. Al final, además del león, ayudan “algunos perros” en devorarlo:

guan u gualaque se qui tekuaame guan oquin kuaque in tekuaame *guan i se kui chi khime*

Timoteo (cuarto) prefiere que al final los niños se queden con el león en vez de separarse:

huan o ki li okinni koneme uan se tlakatl o kito de ne neka no koneme huan kin en cenenogke *huan in yolkatl o kuikak yn coneme y*

Bonifacio (sexto) reúne a todos, papá, madrastra, y niños para reconciliarse y “juntos se fueron”:

guan insuatl yo qui nequia guan in yol catl omo ca guan cuac ugauc la in tla catl ni qui yo quin ne quia guan yol catl sanse can u ye que

Notablemente, en la redacción de “El cazador de venados” se aferraron en mayor grado al original. De los pocos ejemplos de un cambio estructural en la trama tenemos la narración de Amelia (cuarto):

El señor esta casando conejos para comer por que tiene ambre y tan vie que re matar un venado y un pajaro...y anda por el vosque donde ay animales para comer frotas esta voscando mansanas y naranjas para comer... esta cansado de casas conejos y venados las niñas que le estan allodando el señor para aser mule de conejos y de venado...

Mas en este ejemplo, parece que se trata en gran parte de una falla en el proceso de comprensión, memoria y renarración, llevándose una calificación de tres, muy por debajo del promedio de la muestra. Entre los varios “recursos literarios”, o “procedimientos estilísticos”, que podríamos rastrear en las producciones escritas sobresale la “presentación del escenario”, introducción clásica de los cuentos infantiles; lo que los analistas de la estructura narrativa denominan marco (Bocaz 1986). Examinemos cómo

abren sus narraciones los alumnos de segundo, los que apenas han dado los primeros pasos en la adquisición de la lectoescritura. En español, cinco niños inician con un marco:

Sergio -Un día un señor creyó que era el mejor cazador ...

Macario - abia una bes un casador que se greia el mejor ...

Gabriela - una bes abia un señor que era casador ...

Natalia - un día El casador de venados selevanto a la cinco ...

Rosalía - avia una vez unubre que vivia en el monte ...

Característica de los demás es Felicitas:

Foia boscar on benado pero se escapo el benado entre los arboles de bosque...

Escribiendo en náhuatl, cinco (algunos de los mismos) se muestran igualmente conscientes de este rasgo discursivo:

Felicitas -se tonal ut quinasi que sequi piltonsisi...

[Un día encontraron unos niños]

Ofelia -setonal ocatcasecla cal y uqui pialla ome piltonsisin

[Un día había un señor y tenía 2 hijos...]

Natalia - setonal se clacasinlin omin y ni soa

[Un día se murió la mujer de un señor...]

Macario -setonal omepipiltoncnin omo poloje itec incuatla...

[Un día 2 niños se perdieron en el bosque...]

Rosalía -se tonal uquiha sequi piltonsisi y te se coeba

[Un día encontraron unos niños dentro de una cueva...]

Para el lector, enmarcar la narración de esta manera, al inicio, le proporciona una escena, a partir de la cual podrá estructurar mentalmente, y con más facilidad, lo que vendrá. Al parecer, estos alumnos de segundo se dirigen más conscientemente a su “audiencia hipotética”. Comparando sus cuentos con los de sus compañeros (10 en cada lengua) que no utilizaron el recurso del marco, encontramos evidencia, por lo menos circunstancial, que, en efecto, pensaron en su lector. Tanto en español como en náhuatl, las narraciones que se abren con un marco, también son las más completas y coherentes, según su calificación global. Estadísticamente,

el cómputo de los valores “U” de Mann-Whitney para los escritos en cada lengua por separado, indica diferencias significativas más allá del nivel .01; confirmando lo que se percibe cualitativamente al releer los cuentos. Por fin, vemos que a través de los años, introducir la narración con un marco, se da con más frecuencia, para “Konemej una tekuaní”, contamos nueve en cuarto, y 11 en sexto; para el “Cazador”, cinco en cuarto, ocho en sexto.

Este primer examen de los resultados de la Entrevista Bilingüe, las evaluaciones de lectura, y la redacción, nos proporciona las primeras pistas para retomar las cuatro preguntas que enmarcaron *nuestro* trabajo. Un breve vistazo a las gráficas #5 a #14 confirma algo que esperábamos: el desarrollo en español de un conjunto de proficiencias lingüísticas y académicas que forman parte, por lo menos en teoría, del núcleo de la enseñanza durante los años de primaria: la expresión oral (nivel discursivo), la lectura y la expresión escrita. Pero los promedios y las correlaciones sugieren tendencias en *náhuatl* que nos deben realmente llamar la atención. Aunque es preciso sacar comparaciones directas de los resultados entre las dos lenguas con cautela, el desempeño en náhuatl, a través de las mismas tareas *académicas* marca inconfundiblemente el mismo avance entre segundo y sexto. Fácilmente podría haber evidenciado otra tendencia. Por el momento, los datos sugieren respuestas parciales a las preguntas 1, 3 y 4: #1) Los modelos de mantenimiento se fundamentan en el desarrollo lingüístico natural del niño bilingüe. #3) Nuevas opciones y perspectivas se abren para los alumnos al no tener que restringir las actividades de la lectoescritura al español. #4) Evidentemente, se dan transferencias entre los sistemas lingüísticos del niño bilingüe; cuáles se pueden aprovechar en su favor? y ¿cuáles *interfieren* con la comprensión y la expresión?

Interacciones

Queda por explorar la segunda pregunta, la relación entre la competencia lingüística, reflejada en las proficiencias orales y la adquisición de la lectoescritura. A primera vista, disponemos de dos conjuntos de extensos registros que potencialmente pueden iluminar las correspondencias entre oralidad y escritura: 1) la Entrevista Bilingüe: producciones orales de tipo conversacional, identificación léxica, cuestionario/diálogo y narra-

ción; 2) el análisis de los patrones de lectura de dos textos en cada lengua, uno del género narrativo (el Inventario) y otro expositivo (la Prueba Cloze). Colocando los resultados juntos, uno por uno para cada alumno, y comparando las tendencias y puntos de coincidencia podremos empezar a desentrañar sus múltiples interacciones. Pero la manera en que nuestros alumnos se apropiaron de la situación de las evaluaciones y entrevistas, en particular la actividad de redacción, afortunadamente nos provee otro punto de vista.

Así como puede suceder en cualquier investigación, y diariamente en la evaluación académica en el salón de clases, la tarea “experimental” que se les presenta a los sujetos en cuestión, pasa por un proceso de reformulación según la manera en que la entendieron y asimilaron. En nuestro caso, los alumnos redefinieron la evaluación de expresión escrita y decidieron realizarla como un ejercicio de comprensión de lo que habían escuchado. O en otros términos, optaron por apoyar la redacción de sus narraciones en un modelo inmediatamente disponible. De tal suerte, en realidad, contamos con dos evaluaciones de lenguaje oral: las entrevistas orales basadas en representaciones gráficas, y una medida de comprensión oral, mediada por la memoria y la escritura.

Entrevista Bilingüe (EB) y Lectura (ID+PC)

Remitiéndonos brevemente a los resultados de la Entrevista Bilingüe, antes de cotejarlos con las evaluaciones de lectura, vimos que en realidad surgieron tres situaciones diferentes: 1) Entre los bilingües con competencia activa (examinaremos aparte los casos de los cuatro bilingües pasivos), el patrón de sus respuestas durante la “plática” y “cuestionario/diálogo” resultó tan completo que no era posible diferenciar entre un año y el otro, o a través de cualquier otra categoría; o sea, las “destrezas conversacionales” de los alumnos no evidenciaron ninguna variación sistemática, excluyendo la posibilidad de compararlas con los resultados de la evaluación de lectura. Más bien, a base de la simple inspección de los datos, concluimos que no existe ninguna relación. Los mejores lectores y los que experimentan mayores dificultades de comprensión contestan adecuada y completamente en una tarea de cuestionario interactivo. 2) En la sección

de vocabulario, el cuadro se complicó levemente. Como se nota en la gráfica #5, en español, la curva traza un curso ondulatorio sin tendencia ascendente ni descendente. El promedio más alto es de segundo, seguido por sexto, y cuarto empatándose con primero. Además de parecer normal por tratarse de un acceso al léxico básico y cotidiano, no esperaríamos ver en este caso tampoco ninguna correlación significativa con la lectura. De nuevo la pura inspección y comparación informal nos ahorra los tediosos cálculos. El aumento sistemático en vocabulario náhuatl nos llamó la atención, pero aquí también, calcular un índice de correlación con la comprensión de lectura en náhuatl (posiblemente saldría positiva a un nivel aceptable) no nos interesaría. Una explicación más sencilla (más frugal) está a la mano, el mantenimiento y desarrollo del náhuatl entre los niños de primaria; hipótesis que sugerimos en el capítulo 6, que ha encontrado apoyo en los resultados globales hasta este punto. De lo contrario, tendríamos que buscar una explicación al por qué en español el vocabulario básico no se relacionó con la comprensión de lectura, pero en náhuatl sí, teóricamente, una posibilidad poco probable.

Están en las narrativas orales de la Sección III donde encontraríamos terreno más fértil. En principio, el desempeño en una actividad de producción oral, a partir de una tira de láminas, parece que guardaría sólo una relación marginal con la lectura (un proceso “receptivo”). En la primera, el input consiste de imágenes, en la segunda, lenguaje escrito. Calculando las correlaciones respectivas para el español y el náhuatl, encontramos que son significativas al nivel .025, aunque se inclinan hacia el límite de la aceptabilidad ($r_s = +.35$). Efectivamente, algunos de los mejores lectores como Sergio y Gabriela de segundo habían producido narraciones orales sorprendentemente parcas, afectando sensiblemente la distribución de las calificaciones. De todas maneras, como sugieren las gráficas #8 y #12, existe una relación entre narración oral y lectura (el lector se abstendrá, por ahora, igual que nosotros, de inferir causalidad). Al releer las transcripciones, se lleva ciertamente la impresión de que debe haber un factor en común que subyace los dos usos del lenguaje.

En el siguiente pasaje de lectura vemos otro ejemplo de cómo un procesamiento local, al nivel de la sílaba, obstaculiza la predicción, gene-

rando en este caso una serie de pseudopalabras que, además, ni corresponden a las estructuras gramaticales de las frases. Parece, incluso, que se da una especie de encadenamiento de despistes de baja compatibilidad; cada ruptura trabando el proceso de construcción de significado, deteniendo aun más el ciclo de predicción, a su vez generando más despistes de la categoría $0+0$.

trita dlas
 ...estaban hartos de comer sangre frita todos los días. Como no
 velan manana dla
 veían que su madre fuera por la sangre en la mañana, un día se
 Noy no en
 pusieron de acuerdo: -Hoy no nos vamos a dormir... A media noche
 la vieron levantarse...

Lucio (segundo)

Las sustituciones *trita* por *frita* y *manana* por *mañana* todavía conservan la misma función gramatical (calificación $2+0$ por falta de compatibilidad semántica); pero envueltas en un texto con tantos fragmentos que no ayudan al lector a “cerrar el circuito”, le sirven muy poco. En su narrativa oral, fijémonos en el estilo descriptivo “fragmentado” (aunque nos referimos a otro nivel del lenguaje), cada proposición introducida por el deíctico exofórico predilecto del narrador de siete años:

Aquí están cortando tuna. Aquí están llevando la canasta. Aquí se quieren pelear. Aquí se están peleando. Aquí le está peinando su mamá.

Lucio (segundo)

Lucina (cuarto) evidencia la misma estrategia que produce un sar-tal de despistes que no corresponden lingüísticamente al náhuatl, las pseudopalabras *oko*, *una*, *meki*, *akon*, *senin*:

oko
 ...amo nikneki ximo kquatotoni tla ako niuejkauas, poliui se, ome
 una una meki
 yei tonal uan ye nimikis uan nik neki nimikis kampa onitlakat,
 akon senin
 kan amo niktemakas tekpachol inauak akin amo kenin nikinita
 nijki...

Su largo relato contó con mucho detalle, pero sin pasar del nivel concreto, aferrado en todo momento a la imagen, y sin intentar una integración de las escenas:

Se soatsintli uan se pipiltontsin mocaltia uan mopepetla soatsintli uan se soatsintli kipia se piltintli uan se soatsintli okuilito nicocotontsin yekakiltia uan se popocatsin mo nenpepetla uan ompa ka miston in mimistontsin uan ompa cacanstatsin de manzana uan se huihuicoltsin...

[Una señora y un niño lo baña y se peina la señora y una señora tiene un niño y una señora le trajo su camiseta, ya se la ponen, y una niña se peina, y allá está el gato. El gatito y allá una canastita de manzanas y un jarrito...]

En comparación, notamos en las transcripciones de lectura de Imelda y Román la frecuencia de despistes de alta congruencia que mantienen la cohesión del texto, incluso cuando los dejan sin corregir:

El joven llegó a la tierra con un gran dolor de corazón,
sintiendo escaseaban
sintiéndose culpable, pues vio que todo escaseaba. Decidió
todo lado a
andar por todos lados en la tierra, enseñando a su paso una
pedir permiso de
ceremonia para pedir permiso a los Tlalocan Tatamej de
a
trabajar la ^ tierra.

Imelda (sexto)

Notajtsin ikinankili tlen
Nitajtsin okinankili, amo nik neki ximo kumatoni tla ako
amo
niuejkauas, poliui se, ome, yei tonal uan yenimikis kampa
anitlakat manechtlalkakokan
onitlakat,...amo kenin nikinita nijki nik neki manechtlaltokakan
innauak...

Román (sexto)

En vez de leer *amo* por *ome*, debía haber estado contando, se, ome, yei, etc. [Leyó: uno, no, tres...] y perdió el hilo. Sin embargo, en su lectura del texto logra evitar las rupturas totales. Su alta calificación de 32 por ciento en la Renarración confirma su procesamiento eficiente del texto.

Contrastamos el uso de conectores e inferencias en las narraciones orales de estos dos alumnos de sexto con las de Lucio y Lucina:

Se encontraron a unos *niños desconocidos que el no conocía* y le dijo unas *cosas feas* que al niño *no le gustó* y la niña *se molestó*. Y el niño *también se molestó mucho*. Entonces empezaron a golpear. *Entonces después* la niña vino, Lo trajo a su casa. *Lo curó* a su mamá.. *también le daba gusto porque* ya se iba a curar el niño.

Imelda (sexto)

...una se soatsintli *yosia* uan okikuik se plato... umpa mamani tlen sa una *cuando* yeka in tlakual omotlatlalike in piltontsitsin una ichpokatl kim ualamarca se pipiltontsin mamatokatok in miston uan miston niki ye mayana uan oclakokotoni se tlaxkal uan chichi umpa okitstoya uan chichi oknechia yas *pero* amo oya. Ye yekochmiki.

[...y una señora *ya se cansó* y trajo un plato... Allá hay dispersos varios objetos y *cuando* ya la comida pusieron los niños y la muchacha les vienen a dar de comer. Un niño está tocando con la mano al gato y el gato también tiene hambre...el perro quiere ir *pero* no fue ya se muere de sueño.]

Román (sexto)

Así que en la lectura, una “destreza receptiva”, como en la narración oral, “destreza expresiva”, se perfilan estrategias y estilos similares. Por falta de un término más adecuado, denominaremos el factor común “textualidad”, fijar la perspectiva con un lente de enfoque amplio, y evitar la “visión de túnel”. Para Imelda, a la niña le dio gusto porque su mamá estaba *curando* a su hermano, no peinando su cabello. La imagen de la última lámina admite las dos posibilidades. Pero la necesidad de ayudar al escucha a formar un conjunto coherente excluye la segunda. En la lectura, procesar unidades de lenguaje a nivel de la cláusula, oración y párrafo, con un

esquema global del cuento mentalmente disponible, ayuda al lector a no caer en el círculo vicioso de despistes de bajo rendimiento/fragmentación/falla de comprensión.

Tarde o temprano nos interesaría examinar el grado de correlación entre lectura y expresión escrita. Resulta lógico que el niño que se dedica con más frecuencia a actividades de lectura, de una variedad de géneros, sacara mayores calificaciones en cualquier evaluación relacionada con la escritura, hasta de las subdestrezas de ortografía, puntuación, etc. Naturalmente, su proficiencia y experiencia en la materia redundará favorablemente en la redacción. Como veremos, nuestros alumnos no representan una excepción en este aspecto.

Pero dadas las circunstancias, sería un error no valerse de los resultados para explorar la relación entre la comprensión oral y la lectura. Además, examinar las narraciones escritas desde este punto de vista nos permite incluir los cuentos de Sergio y Gabriela, los dos alumnos del grupo de los cuatro bilingües pasivos que los redactaron completamente en español. Sus producciones las tuvimos que excluir del análisis de la expresión escrita en náhuatl, pero como medida de comprensión (o sea renarración escrita), cobran plena validez.

Sin embargo, una advertencia respecto a la modalidad de las renarraciones está en orden. Para fines comparativos, si pudiéramos asegurar de alguna manera la uniformidad del nivel de dominio de las subdestrezas asociadas con la habilidad de producir un escrito, el dilema metodológico se resolvería solo, algo que evidentemente no se da en nuestro caso. Por consiguiente, sólo una parte de la variación de las medidas de “completud” y coherencia de las redacciones la podemos atribuir a la comprensión oral. No obstante, nuestra teoría y la evidencia inconclusa que ya hemos examinado, nos sugiere que a dicha proporción le corresponde la mayor parte. Además, la renarración oral padece de la misma complicación aunque sea, tal vez, en menos grado; así como toda medida *post facto* de la comprensión, queda “contaminada” por la modalidad de respuesta. Por otro lado, la respuesta escrita sí cuenta con una importante ventaja en su favor: permite a la persona, que en este caso escuchó la narración, reconstruir su

compleja estructura con *tiempo* para reflexionar, recordar y modificar sus respuestas si así lo desea. La observación de las sesiones de escritura atestiguó que, en efecto, los alumnos aprovecharon la oportunidad para pensar sobre lo que iban a renarrar y corregir lo que decidieron era inadecuado o erróneo. La renarración oral, en cierto sentido, se efectúa “contra reloj”, bajo la “presión comunicativa” de una ejecución oral.

Al calcular las correlaciones para el español y el náhuatl, incluyendo a los dos alumnos de segundo que escribieron en español, se producen índices altamente significativos, de hecho, más altos que cualquier otra comparación estadística de la investigación; español: $r_s = +.82$, náhuatl: $r_s = +.69$ (cotéjese con gráficas #12 y #14). Aun compensando a los 10 alumnos de segundo año, a quienes les costó trabajo manejar los aspectos mecánicos de la escritura al producir su renarración cada uno con cinco puntos, la magnitud de las correlaciones no se ve afectada sino mínimamente. Resumiendo tentativamente, algunos aspectos de la proficiencia lingüística, así como se reflejaron a través de nuestras aproximaciones, no guardan ninguna relación sistemática relativa a la lectura, mientras otros índices indicaron la posibilidad de que un factor más general incide en el desempeño de tareas orales y escritas. Por ahora, pasamos al siguiente apartado después de habernos acercado, apenas, a la segunda pregunta. La replantaremos al enfocar los patrones que manifestaron los resultados de los cuatro alumnos de la submuestra, que se diferenciaron de sus compañeros en su dominio no completo del náhuatl, pero como acabamos de ver, no siempre mostrándose tan “pasivos” en su proficiencia bilingüe.

Narración oral (EB) y Renarración escrita (EE)

Comparar las narraciones de la Entrevista Bilingüe con la actividad de escritura promete revelar una multitud de nuevas interacciones; de la cual sólo enfocaremos una fracción menor. Por un lado, disponemos de un corpus de producciones orales de tipo historieta, construidas a partir de un input visual (pictórico); por otro, dentro del mismo género, de parte de los mismos sujetos en náhuatl y en español, producciones escritas basadas en un input oral.

Para empezar, así como sugieren las gráficas #8 y #14, se correlacionan positivamente las calificaciones en narración oral y renarración escrita, en ambas lenguas a un nivel moderadamente alto ($r_s = +.47$ para el español, $r_s = +.42$ para el náhuatl). Por cierto, los rasgos que caracterizan un relato oral, coherente y bien formado, coinciden con los mismos que reconocemos en la buena redacción, “independencia” del referente, marcar las conexiones entre sucesos y episodios explícitamente, tener disponible una perspectiva global, etc. Elvira (cuarto) puntualiza la secuencia temporal y las relaciones causales de su relato oral:

Primero inin pipiltontsin kaltia in imama uan okse soatsintli motsonilpia. *Luego* yoctlapatilia uan in popocatsin motsonilpia *para* yaske tlakualchihuatihue.

[*Primero* este niño lo baña su mamá y otra señora se amarra el cabello. *Luego* ya lo cambia y la niña se amarra el cabello *para* ir a hacer la comida.]

Cuando escribe, está igualmente consciente de comenzar con un marco, organizar el discurso según los requerimientos del género (cuento tradicional) y permitirnos entrar en el mundo mental de los personajes:

okatka se tlakatzintli guan okinpiaya ome kokonemey guan in ni soatl ormik guan okikuito okse soatl guan in soatl *amo okinyekitala* cuando okin itaya okin tlataguelitalla *guan sepa* okili xikinkakauati kuatla guan masek mikika guan itlakatzintli okikakauato kuatlan okin temitili in atekomatl de atl gua okin xotlaltili in tlekuil guan okin ititi kien kui xotlaltiskue guan *okin kakaya* ...guan kan okochia ompa okatka ichan in yolkatl guan ogualaya in yolkatl o gual paktaya pa motekas guan in piltontzitzin...

[*Era un señor* y tenía dos hijos y su mujer murió y trajo otra mujer y la mujer *no los apreciaba* y cuando los veía los mal miraba. *Y una vez* le dijo ve déjalos al bosque y que se mueran y su esposo los fue a dejar al bosque. Llevó un recipiente de agua y prendieron el fogón y les enseñó cómo encender y *los engañó* ...donde dormían allí estaban la casa de la fiera y venía el animal y *le dio gusto* acostarse con los niños.]

En español, Macario (segundo) logró una alta calificación en narración oral por su capacidad de inferir las intenciones de los personajes y anticipar el curso de los sucesos:

...y el señor ya no puede caminar, El niño le va ayudando. Acá lo están provocando. Acá ya se pelean y la niña le *va a ayudar*. Le va a *hablar a su hermano*, a su mamá. Y acá *lo curan*.

Asimismo, le correspondió el primer lugar entre sus compañeros de segundo año en redacción. Nótese la introducción de la escena y el uso de los verbos cognoscitivos:

abia una bes un casador que se creia el mejor casador... i tenia una esposa despierta porque boi almonte a casar un animal llase adonde lo e bisto lla-no más pon el caldo porque te boa trae un rico bena... i aita lo que buscaba el benado primero pensare me lo comere todo o lo benderela mitat...llego a su cas triste lo bio sepos se puso cote pero les contare lo que paso...

A estas alturas no nos sorprenderíamos ver una estrecha relación en el desempeño en expresión escrita entre el español y el náhuatl. Nuestros alumnos aprendieron a escribir en la primera, y aplicaron el mismo conjunto de microdestrezas mecánicas y competencias discursivas en su haber a la segunda. El cotejo individual produce una alta correlación de +.81.

Escribiendo en náhuatl, Macario ejemplifica la transferencia de proficiencias; con su escrito en español al lado, podemos identificar los mismos rasgos textuales en su versión de “Konemej uan tekuaní”: marco introductorio, el uso de la repetición para efectos retóricos, transiciones y conexiones anafóricas, y verbos mentales.

se tonal omepipiltoncnin omo poloje itec incuatla guan on ne ne ne mi aita cn incuatla guan o ciake itech imonta nias guan omo tlali ite can jcaica se-cueva dentecuani...u cuel o lla unpa itechi cueva umatecac ipa tecuani guuancimu amigo ti guanamocui tlaguilla guan un citlama clla guan ocimu is caltialla...

Un día dos niños se perdieron en el bosue y caminaron mucho dentro del bosque y se cansaron en la montaña y se sentaron donde estaba una cueva del león... Fueron dentro de la cueva y se acostaron sobre el león y se hicieron amigos y se cuidaban y los alimentaba y crecieron.

Nos fijamos en que la primera referencia a la cueva, para el lector, *nueva información*, la hace apropiadamente: "se cueva" [*una* cueva]. Posteriormente, cuando relata que los niños se metieron en la casa del león, al lector le señala, por medio de la anáfora, que se trata de la misma cueva: "itechi cueva". Nuestro joven escritor del segundo año decidió, por alguna razón, omitir el primer episodio por completo; no obstante, redefinió la tarea a su manera, formando un cuento completo y estéticamente integrado.

Acercándose a las convenciones ortográficas

Mientras un análisis comparativo de los aspectos mecánicos de la redacción no formó parte de los objetivos de la investigación, tocamos el tema de paso por su visibilidad y el énfasis prioritario que se le otorga en el programa académico de la primaria en general. Lejos de restarle importancia al destacar las dimensiones discursivas, representa una área de investigación prometedora; más bien dejamos a la próxima fase del estudio el análisis comparativo del dominio de las convenciones ortográficas en español y en náhuatl. No obstante, un examen superficial de los escritos, por ahora en español, evidenció aspectos del desarrollo de la expresión escrita que no podemos pasar por alto, en particular en relación con la controvertida discusión sobre la interferencia.

Una lectura más detenida, o más bien, menos enfocada a las cualidades globales de los cuentos, produce la impresión de que, a pesar de una variación amplísima en coherencia y "textualidad" entre segundo y sexto, se da una especie de estancamiento en la aproximación hacia las normas de la escritura convencional. Aquí la comparación pertinente está entre las producciones del conjunto del sexto grado y los alumnos de segundo (cinco en total) que podríamos clasificar como los más avanzados en su dominio de las subdestrezas de la escritura.

A través de las tres categorías más visibles (la puntuación, el uso de mayúsculas y la segmentación entre palabras) no se registró ninguna diferencia significativa entre los dos grupos. En sexto, sólo cuatro alumnos entre 15 emplearon el punto y seguido en por lo menos una ocasión: Beatriz,

cuatro veces entre 20 oportunidades, Flavio, una vez al final del cuento y una vez inapropiadamente, y Aurora y Pascual una vez al final. De igual manera, el uso de mayúsculas no muestra ningún avance en sexto. Como se aprecia en la tabla #6, notamos patrones similares de ortografía no convencional, segmentación, acento escrito, y la altamente estigmatizada subdiferenciación entre *o* y *u*. Indudablemente, evidenciaría importantes avances si incluimos el conjunto de la redacciones de segundo; registraríamos una frecuencia más alta de rasgos convencionales hacia el sexto año, pero llama la atención su control parcial entre los alumnos mayores, en particular en relación a los marcadores estructurales que la entonación en la narración oral señala. Para el lector, la virtual ausencia de la puntuación, por ejemplo, dificulta sensiblemente la interpretación del texto. De todos modos salta a la vista la *no correlación* entre las calificaciones a nivel del discurso y el dominio de ciertas destrezas ortográficas. Pero advertimos de nuevo que las producciones escritas representaron un esfuerzo de “primer borrador” y no podemos afirmar con seguridad que comparaciones con una población hipotéticamente “equivalente” arrojaran discrepancias significativas.

Tabla #6

Patrones de ortografía no convencional en segundo y sexto grados

Segundo

Ofelia:	...y no lo ollo y lo dijo vasasercaldo ...vollamatar on venado ...consige o na señora para que te allode ...y lovio nansiano dije voena suerte ...y y lo viomochos animales avaiia pajaritos ...loserbiososenora lodiocaldo
Macario:	...itenia una esposa ...despierta porque boi almonte a casar un animal ...llase adon de lo e bisto ...llano mas pon el caldo

Gabriela: ... le dijo asuesposo le bantate
...comere todo o denbere la mitan
...lla viene vieron que no trayanava
...que tenjo mocha ambre

Sergio:... estaba pensando sy lo y va a bender

sexto

Flavio: ...be a pedir a yuda para aser el caldo
...ai viene muy conzando
...obieras visto el animal

Aurora: ... tambien so mo jerledesperto y ledijobeteabos car
...pensaba comoloaría y elbe nado
...montado en on borro y elborro tambien ya estabieto

Pascual: ...se encontro un señor muy biejo muntado en un borro
...antes de que diera los voenos dias
...lo estovebiendo un rato

Alfredo: ...soniondo con so mamá y dedijo otru bes
...el señor otro be dijo si lo cosu boy a comer
...todo olumita lobe do pero loe go
...tengo mocha anbre y le dijo no y cumido
...le dijo dame onque ce on tortillas

Fermín: . ..se Fue y se en co tro trpersonas y Les dijo
...sen ta do enun borro y Lo miro
...no ay nada de chi Les so Lo ay el ca L do

Otro aspecto del examen comparativo entre las narraciones orales y escritas a través de los grados produjo resultados inesperados: el uso de los verbos cognoscitivos. Mientras su frecuencia en la redacción está marcada por una variación que se correlaciona ampliamente con diversas medidas cualitativas, su presencia en la narración oral disminuye drásticamente; en náhuatl es casi inexistente. En español sólo cinco niños entre 45 hicieron referencia a los estados internos: Imelda: “a unos niños desconocidos, que el niño y la niña se molestaron” y que al perro “le daba gusto” que se iba a

curar. Román: a los niños “les decían otras palabras que no le gusta”, y “la niña está asustando y el niño se enojó”. Jacobo señala que la niña está contenta y después se pone triste. Rosalía: “Está triste porque no está su mamá y su papá” y Esperanza: “El niña está llorando, ya quiere morir la niña”. En náhuatl, en total, ocurren dos referencias. Apolonia: “Ome soatsintsin mitotia se tlatsotsona pipiltontsin tlamauisoa.” [“Dos señoras bailan una toca al niño se divierten.”] y Román: “Kimauisotoke nochan” [“Se están divirtiendo por todos lados”].

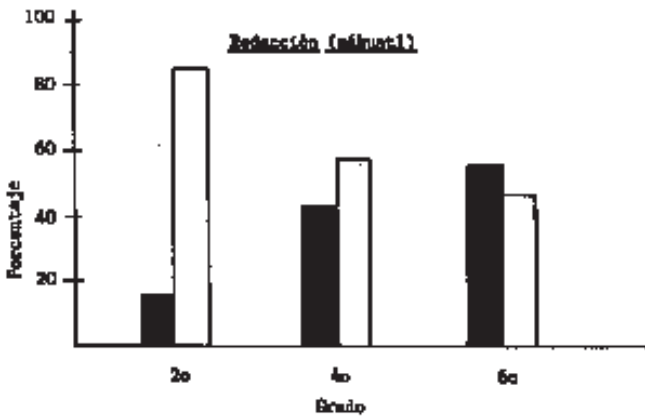
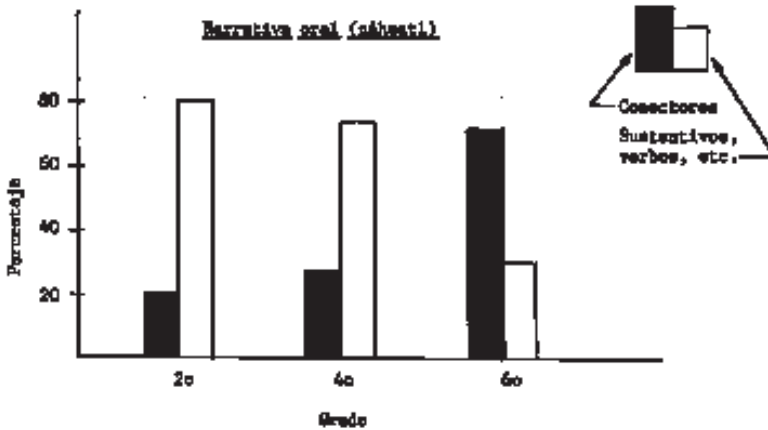
Era de esperarse que el modelo para la actividad de redacción, con su extensión y rico contenido narrativo, generara renarraciones que le correspondieran a lo largo de todas las dimensiones textuales; en ese aspecto las renarraciones no son comparables. Sin embargo, la virtual desaparición de este rasgo en los relatos orales, tan frecuente en los cuentos escritos, no la pudimos dejar de notar tomando en cuenta los significativos y uniformes niveles de correlación entre todas las categorías del análisis.

Volviendo a la cuestión de la asimetría en la transferencia entre las lenguas, enfocaremos la frecuencia de préstamos en el discurso escrito y oral. Como ya vimos, mientras en las narrativas orales en náhuatl, recurrir al español representa una estrategia particularmente productiva, narrando en español sólo se pudo registrar tres incidencias aisladas. Al releer los escritos en español, no encontramos ningún ejemplo, evidentemente reflejando una capacidad de parte de los alumnos, hasta de los más jóvenes, de separar con suma eficacia los dos códigos.

Al dirigir nuestra atención a las redacciones en náhuatl, encontramos otro paralelo con las narraciones orales. Sólo tres alumnos, entre los 42 que escribieron en náhuatl, no se aprovecharon del uso del préstamo, y corrigiendo por la extensión de los cuentos, su frecuencia se muestra más o menos uniforme a través de los grados. Las redacciones de sexto, muestran una más amplia variedad por el grado de elaboración de sus narraciones. No obstante, como indica la gráfica #15, es en el examen de la categoría gramatical de los préstamos donde encontramos las divergencias más notables. Se dividen, con pocas excepciones, curiosamente, entre dos grandes categorías, sustantivos y conectores; ejemplos de los más frecuentes -

GRÁFICA # 15

Préstamos



papan, maman, pueblo, presidencia, león, jaula, animales, amigos, cueva, trampa, y porque, entonces, luego, cuando, para, pero, respectivamente.

En narración oral los alumnos de sexto reparten los préstamos entre sustantivos y conectores en razón de 29 a 71 por ciento, proporción que se invierte completamente en segundo, 80 a 20 por ciento. En este aspecto,

el cuarto se parece más al segundo, 73 a 27 por ciento. En redacción, el sexto año todavía favorece los conectores pero sólo levemente, y con cuarto pareciéndose más a sexto que a segundo. Aquí la discrepancia para los mayores se explica fácilmente por haber contado con más oportunidades de emplear los préstamos sustantivos (provenientes de un acervo muchas veces mayor) en sus redacciones más extensas y variadas temáticamente. El incremento a través de los grados de conectores en español se debe asimismo a una mayor sofisticación en la construcción de narrativas, cómo manejar las herramientas de la coherencia y una conciencia de los requerimientos de la “audiencia”. Aparentemente, su acceso a esta categoría léxica en náhuatl está restringido a las entradas básicas, como *uan* [y], que simplemente no satisfacen sus necesidades expresivas; su experiencia con una gran diversidad de estilos literarios y registros formales, en español, y principalmente a través de la lectura, pone los términos adecuados a su disposición - en forma de préstamos.

Alfredo los maneja con una fluidez admirable tanto en su conversación informal como en la entrevista estructurada:

Okatka se soatsintli oktemoaya in ipipiltontsin uan okse soatsintli omopetlaya este luego este nin soatsintli oyake in ichan yomotlapaltiliaya in pilsintli para yaske in Puebla...uan ye uitse ome tlatlakame entonces este ompa yeca yoyake se día de campo uan ompa kimtlamakake...uan miston igual neki tlakuas...

[Estaba una señora. Lo bañaba a su niño y otra señora se peinaba este luego este esta señora se fue a su casa. Ya cambiaron su niño para ir a Puebla...y ya vienen dos hombre entonces este allá ya se fueron a un día de campo y allá les dieron de comer...y el gato igual quiere comer...]

Igualmente, Elías (sexto) cuando escribe recurre al préstamo casi exclusivamente para relacionar una idea con la otra:

...guan *loegu* llocoh mi quia guan *loegu* guala mlotl guan umi cla uquin chiguili para incual can ulla molotl octemoto *para* quicas que guan ochaqua guan *loego* ocuel oqui cuito clacual pero oqui quis quigue..

[... y luego ya tenían sueño y luego vino el león y nada les hizo para mañana temprano el león se fue a buscar comida lo esperaron y luego otra vez les trajo de comer pero lo capturaron...]

Sintaxis y semántica en la construcción del significado

El enfoque integrativo que guió la observación y el registro de la proficiencia en lectura, seguido por una calificación cualitativa, fincó las bases para suponer un nivel aceptable de validez del constructo. Y la fase de análisis y resumen que señaló consistentes y significativos índices entre las varias medidas y categorías satisfizo, por lo menos tentativamente, las exigencias de validez concurrente. Así que cambiar el eje del análisis con base en los resultados del Inventario y la Prueba Cloze brindó nuevas oportunidades de análisis e interpretación; en vez de comparar los resultados por grado, se dividió la muestra en tres grupos según su calificación compuesta en lectura: Lector avanzado (A), Lector medio (M), Lector principiante (P). Insistimos que esta o cualquier otra clasificación para fines analíticos sufre de todos los defectos que la delimitación arbitraria impone. No obstante, nos permitió mirar los registros desde otra perspectiva y agrupar los resúmenes para facilitar el análisis y la interpretación. Además, correspondió subjetivamente a lo que sabíamos de los alumnos, Francisca, a pesar de cursar cuarto año, lee con muchísima dificultad. Sus calificaciones de 4.69 (español) y 3.15 (náhuatl) efectivamente la caracterizan como *principiante*. Sergio de segundo, lee en casa diariamente, siendo el alumno con más títulos prestados a domicilio. A pesar de su edad y grado, su verdadero nivel de proficiencia, reflejado en sus calificaciones lo coloca entre los lectores *avanzados*.

Agrupar los datos por proficiencia global en la lectura (en realidad una categorización menos arbitraria que por grado) sugirió la posibilidad de encontrar en los patrones de lectura oral procesos que revelaran las diferencias entre estrategias que no favorecen la comprensión, y ¿qué hacen los lectores avanzados, durante la lectura, lo que les facilita la construcción del significado?

Haber examinado, por separado, la compatibilidad sintáctica y semántica durante el análisis del ID ofreció la primera pista: comparar indi-

vidualmente la relación entre el ajuste estructural de los despistes con la congruencia semántica. El examen de las discrepancias entre respuesta observada y respuesta esperada de cada lector reveló que en todos los casos la calificación para sintaxis superaba la de semántica, y naturalmente como producto de la nueva agrupación A, M y P, las dos dimensiones muestran una tendencia ascendente paralela (gráficas #16 y #17). Lejos de representar un simple artefacto del procedimiento de calificar semántica a partir de la compatibilidad gramatical, que de hecho habíamos modificado levemente, refleja la manera cómo procesamos el lenguaje durante el acto de lectura. La estructura gramatical de las frases que corresponde a un amplio conocimiento implícito y abstracto funciona como un poderoso organizador con el cual todos los niños que entienden el náhuatl o el español, en nuestro caso, cuentan. Cuando se complica la tarea, sintaxis compleja, nuevo vocabulario, esquema textual desconocido o confuso, el mecanismo predictivo del conocimiento gramatical puede fallar (como veremos al examinar los patrones del grupo principiante). Pero le sirve al lector como un esqueleto, que apoya la construcción del edificio. Así vemos que en español y en náhuatl, que la curva donde se representa la compatibilidad gramatical de los despistes se mantienen por encima de, nunca cruzando, la curva de semántica. Cuando los alumnos leen, con frecuencia pierden el hilo del significado a nivel textual y a nivel de frase, formando fragmentos; muchas veces lo pierden por completo. Pero con *menos frecuencia* generan frases fragmentadas o completamente inaceptables gramaticalmente.

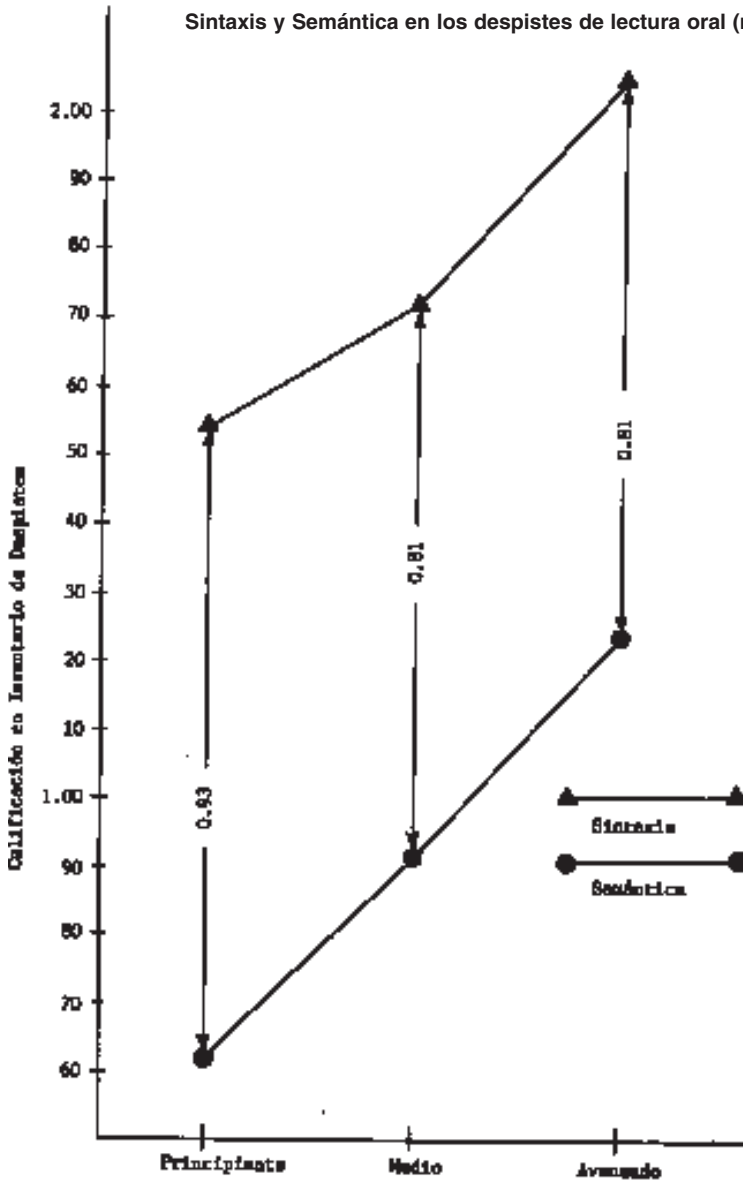
	vivía	de	
Como eran muy pobres	vivían en una casa	^	muy humilde. No había
	trijol		sangra
ni maíz ni frijol...la mujer les daba de comer a sus hijos			sangre
grida			unestra
frita. ... Hoy no nos vamos a dormir para espiar a nuestra			
	onche		
madre... A media noche la vieron...			

Inés (segundo)

	o	okintiamakato
...se tonal	^	kuak okintlamakato in tekitke, in ichpokaua tlajko

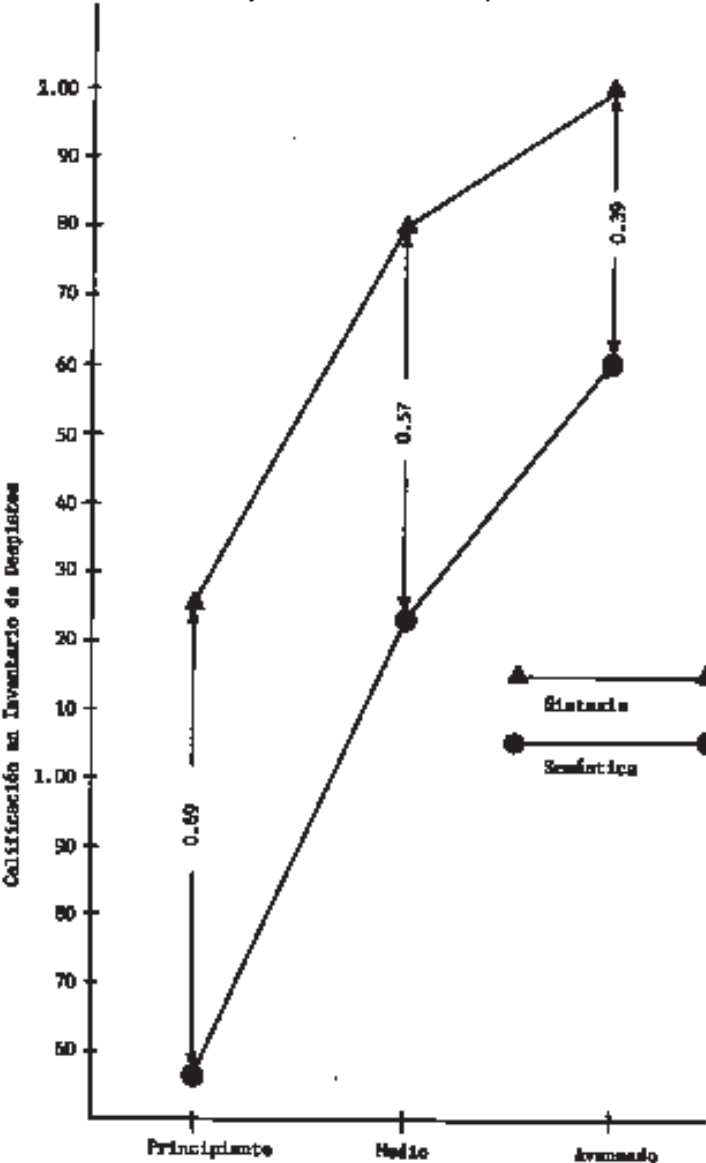
GRÁFICA # 16

Sintaxis y Semántica en los despistes de lectura oral (náhuatl)



GRÁFICA # 17

Sintaxis y Semántica en los despistes de lectura oral (español)



akajsi		okukak
ojtli okajsik se miko, non miko okichtekteuak uan okuikak itech		
ostoti	Otlitsak	kaltiatsakuil
se ostotl kan ochantia. Okitsak kuali in kaltlatsakuil se uei		
teti		
tetl...		

Inés (segundo)

Sin embargo, parece que la relación entre sintaxis y semántica no es constante a través de los niveles de proficiencia, sugiriendo una distinción en cuanto a las estrategias que emplean respectivamente los lectores proficientes y principiantes. Las gráficas para el español y el náhuatl muestran una *convergencia* entre las dos dimensiones del despiste al trazar los promedios del grupo de principiante (P), medio (M) y avanzado (A). Entre los mejores lectores, la discrepancia tiende a *disminuir*, significativamente en español, y sólo levemente en náhuatl (con una diferencia entre segundo y sexto que no alcanzó el nivel .05 según la prueba Wilcoxon).

Como hipótesis preliminar, empezamos con lo evidente: que con base en la formación de estructuras gramaticales (en el texto paralelo que contruye el lector) tanto la congruencia sintáctica como la semántica muestran incrementos con el desarrollo de la proficiencia general. Pero lo que distingue al lector avanzado es el mayor grado de integración de los sistemas. El *sentido* de las frases y el significado global del texto empiezan a cobrar más peso, reflejándose en una mayor eficiencia en la autocorrección y el mayor aprovechamiento de todos los niveles de predicción. Teóricamente atractiva, vincular la proficiencia global con el procesamiento cada vez más integral cuenta con cierto apoyo en la investigación empírica (Matlin 1984). En nuestro caso, por ahora, la planteamos tentativamente hasta poder examinar más de cerca las tendencias en náhuatl que, en este ejemplo, no alcanzaron niveles de significación.

Cambiando de enfoque, se decidió explorar la relación entre el proceso (manifestado en el patrón de despistes) y la comprensión poslectura, el producto). En particular, nos llamó la atención durante una de las sesiones de análisis, una aparente discrepancia entre bajas calificaciones en el Inventario (altas proporciones de despistes no compatibles) y renarracio-

nes que recuperaron más de lo que habríamos esperado. Estadísticamente, como ya hemos constatado, los puntajes en el Inventario y la Renarración se correlacionaron, pero en particular entre los lectores principiantes, a veces nos sorprendieron cuanto pudieron reconstruir a partir de una lectura oral que les causó tantas dificultades, repleta de despistes de baja calificación. Natalia (segundo), una de las lectoras principiantes con una calificación de 2.07 en el Inventario, leyó “La que chupa sangre” laboriosamente hasta la mitad; no obstante sacó un 21 por ciento en la Renarración, un puntaje relativamente alto por su grupo. Contó que:

La bruja tomando sangre, les daba a los niños para que la tomaran. Se llevaron las piernas de la bruja. Las escondieron donde nadie los veía en un lugar seguro. El guajolote voló. Los niños se fueron contentos a un lugar donde no los maltenga, decidieron que van a dormir juntos en la luz.

Amelia (cuarto), con una baja calificación de 2.68 en la lectura oral, de todas maneras identificó cinco sucesos principales de “Tetsitsilintlan” durante la renarración para una calificación de 23 por ciento:

Ueuetsin omimochichika ipan se tetl uan onechchili in no telpoka tiaue tsompajtiti, uan okijtok amo nikneki nimikis uan nimoyolkokoa porque nikneki in notelpoka. Uan onechiliaya tiaue tsompajtiti ompa kate pajme de kualtsitsi uan mieke ompa mo pajtitiue uan otsoniliaya tiaue tsontlapojpoluiliti uan amo tikneki in ne onia onikontlapojpoluiliti in no papan. Axan nimoyolkokoa uan okili in tetl ties kese tepostli uan okatka miektlakakalatsa uan okisake. Oktaka ye se tetl una oya ikne okitak inimapapan uan kilia nimitsneneki uan nimoyolkokoa.

[El viejito se recargó en una piedra y dijo el hijo vamos a curarlo a usted. Y dijo no quiero morir y me duele el alma porque yo quiero a mi hijo. Y me decía vamos a curarlo allá están buenas medicinas y muchos allá y se va a curar. Y decía vamos a limpiar. No quieres que limpie a mi papá. Ahora me duele el alma y dijo, la piedra será como un fierro y estuvieron haciendo ruido. Y salieron. Era una piedra y fue por ahí, vio a su papá y le dice: yo te quiero mucho y me duele el alma.]

El fenómeno, ciertamente, presentaría una multitud de complejas interacciones entre igual número de variables, muchas de las cuales más

allá de nuestra capacidad de observación y registro directos. Proponemos una que se nos ocurrió al analizar los patrones de autocorrección. Como ya vimos en varios ejemplos, todos los intentos de autocorrección no resultan igualmente productivos. El lector que insiste en corregir despistes de alta compatibilidad, lo caracterizaríamos como más “inseguro” que el que elige no interrumpir innecesariamente el ritmo de comprensión. Una estrategia de autocorrección “productiva” la aplicaría selectivamente, enfocando los despistes que rompen estructuras y obstaculizan la comprensión. Sin embargo, después de varias horas de resumen, análisis y comprobación estadística, no se pudo encontrar una relación sistemática entre la autocorrección productiva y la proficiencia global en lectura. Los mejores lectores tendían a corregir más frecuentemente en general, corregir con más frecuencia los despistes de “baja calidad” (0+0, 1+1, etc.), y corregir con menos frecuencia los despistes compatibles con el texto (3+3). Los ejemplos ilustrativos abundan, pero a nivel de la muestra, pocas correlaciones llegaron al nivel de significación.

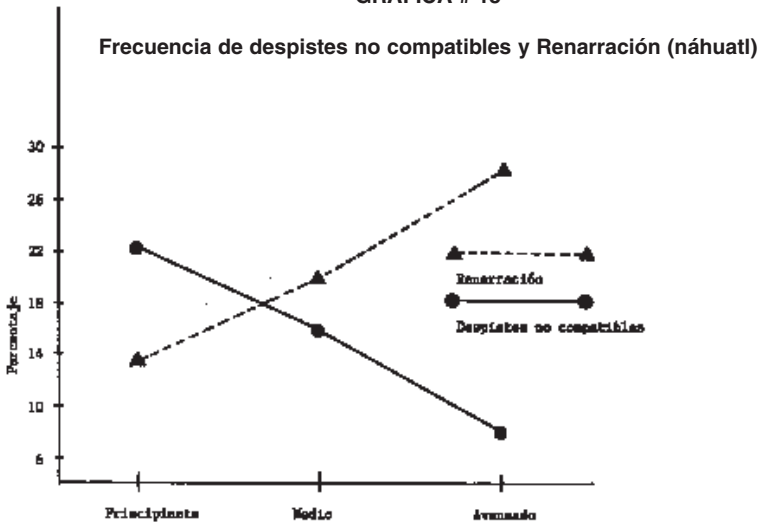
Parte de la dificultad tiene que ver con un defecto inherente, reconocido por los propios autores, del instrumento; se registran y codifican sólo las autocorrecciones efectuadas por el lector en voz alta. Por lo que no podemos descartar que una gran parte pasen desapercibidas, en voz baja. Aquí, claramente, incursionamos en el ámbito de la especulación, no obstante, su alta probabilidad y cierta evidencia indirecta que hemos podido captar de las grabaciones.

Justino (cuarto) leyó:

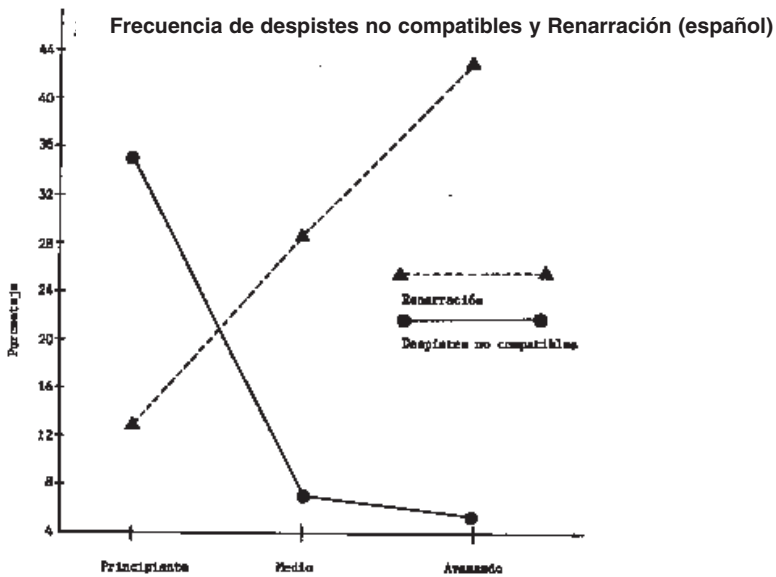
juego
 Muy contento, el joven empezó a pasear por esa gran ciudad para
 atrás | contumbres
 conocerla y aprender otras | costumbres que enseñaría en el mundo de afue-
 ra. |

Su primer intento, *contumbres*, salió en la grabación con tono normal. Se detuvo, y la corrigió, pero *costumbres* apenas se escucha.

GRÁFICA # 18



GRÁFICA # 19



gidos codificados 0+0. En náhuatl y en español, la relación tan nítidamente inversa (alto porcentaje de 0+0/baja comprensión y viceversa) sugiere otro vínculo vital entre proceso y producto.

Un estudio de caso -los bilingües “pasivos”

Hasta ahora, hemos tratado los datos en agregados; la muestra entera, comparando medidas por grado y por nivel de proficiencia. Afortunadamente, cuatro alumnos se destacaron durante la primera entrevista oral, diferenciándose de los demás en su control parcial del náhuatl. Más aún porque respondieron a todas las preguntas y tareas, en ambas lenguas, en el caso de su lengua “débil”, con los recursos lingüísticos que lograron movilizar. En esta sección examinaremos más de cerca la relación entre el grado de acceso a dichos recursos y su desempeño en las evaluaciones de lectura y escritura (la pregunta #2). Por brevedad, los categorizamos como “bilingües pasivos”, pero como ya hemos visto, a la etiqueta le falta precisión. Así que nos daremos el lujo de estudiar los casos particulares, aproximándonos a un perfil bilingüe individual para cada uno de los cuatro.

Llegaron a formar parte de nuestro estudio de caso después de calificar los registros de la Entrevista Bilingüe en octubre. Entre los 45 alumnos seleccionados por sus maestros, resultaron ser los únicos que no contestaron todas las preguntas del diálogo/cuestionario (Sección II) completamente en náhuatl, aunque sus respuestas en español evidenciaron cierto nivel de comprensión. En la actividad de nombrar (Sección I), contaban entre los entrevistados que más recurrieron al español para identificar los elementos de cada escena. Sin embargo, fue su patrón de respuestas en el Diálogo/cuestionario el que los distinguió de los demás. Posteriormente, se confirmó su dominancia en español durante la observación etnográfica; emplearon exclusivamente el español durante la actividad de juego con sus compañeros de clase, y éstos, aparentemente conscientes de su preferencia/competencia, hacían lo propio cuando se dirigían a ellos. En particular llamó la atención la interacción tripartita entre Marta, Anastasia y Lucina, la última sentada entre las dos primeras. Casi automáticamente, Lucina alternaba entre el español y el náhuatl dependiendo con quien, en ese momento, estaba conversando.

Pero al revisar las entrevistas, una por una, surgen importantes diferencias.

Sergio (ocho años, segundo grado): en vocabulario, nombró un total de 66 objetos y actividades representadas en las cuatro láminas de la Sección I, 63 en español, tres en náhuatl. En la Sección II, contestó apropiadamente todas las preguntas hechas por la entrevistadora de habla náhuatl, en español. Asimismo, su narración de la Sección III la contó en español. Durante la Entrevista Sociográfica afirmó que habla el español, y el náhuatl “un poco”. Con amigos, primos, el maestro, sus papás y abuelos, y cuando va a la tienda, siempre habla en español. Indicó que el español fue su primera lengua, en la cual se expresa más fácilmente. Sin embargo, no indicó una que le “gusta más”; “me gustan las dos aunque no sepa hablar bien el náhuatl” y cuando sea grande, a sus hijos les va a enseñar las dos “porque no van a saber en qué están hablando” si solo saben una. Negó la posibilidad de que en San Isidro la gente se olvidará del náhuatl, pero se sentiría “mal” si se perdiera “olvidaron nuestra propia lengua”.

Gabriela (siete años, segundo grado, hermana de Marta de cuarto): en vocabulario, nombró 62 en español, 10 en náhuatl. Contestó siempre en español, y narró su cuento completamente en español aunque indicó que sabe hablar “un poquito” en náhuatl. Según su testimonio, el español fue su primera lengua, es más fácil, y “le gusta más”. A sus hijos les va enseñar las dos “porque van a saber hablar español y náhuatl”. Admitió la posibilidad de que se perdiera la lengua en su comunidad, y se sentiría “mal, porque ya no hablan náhuatl”. En una entrevista aparte con la maestra de sexto, indicó que no sabe hablar bien, pero: “cuando sea grande como mi hermana, voy a aprender como ella”.

Fidel (ocho años, segundo grado): en vocabulario nombró 57 en español, 22 en náhuatl. Durante el Diálogo/cuestionario en náhuatl contestó todas las preguntas apropiadamente, ocho en español, dos en náhuatl, y aunque su narración la contó en español introdujo términos en náhuatl:

El piltsintli lo está bañando. Soatsintli está peinando. Soatsintli está cargando al niño. Tlakatsintli está cambiando. La popokatsin se está peinando...

Su nivel todavía incipiente de desarrollo metalingüístico dificultó la identificación precisa de la lengua de uso, competencia, preferencia, etc., pero después de varios ensayos, indicó que siempre habla el español en todas las situaciones, y que le gusta más. Admitió, a diferencia de los otros tres, que a veces le da pena hablar en español (“en la tienda”) y en náhuatl (“con la maestra Constantina en la biblioteca porque tuve que hablar, me costó trabajo”). Si en San Isidro la gente se olvida del náhuatl, algo que indicó que es posible, se sentiría “mal, porque ya se olvidó todo”.

Marta (10 años, cuarto grado, hermana de Gabriela): vocabulario - 46 en español, 25 en náhuatl; diálogo/cuestionario - dos respuestas en español, ocho en náhuatl, y contó su narración completamente en náhuatl, aunque insiste que “no lo sé mucho”. Con la excepción de sus abuelos, siempre habla en español. Fue su primera y única lengua hasta los seis años cuando empezó a aprender el náhuatl. El español le es más fácil, pero le gusta más el náhuatl “porque todos lo hablan y somos mexicanos”. Sus hijos hablarán las dos “para que aprendan a hablar”, y aunque piense que en San Isidro siempre hablarán el náhuatl, sería “triste” si “ya no nadie lo habla”.

A grandes rasgos, podemos distinguir entre: Marta que evidenció cierto nivel de competencia en su narración y sus respuestas más equilibradas en el Diálogo/cuestionario y el vocabulario, aunque es evidente que todavía le cuesta expresarse con fluidez; y Fidel, quien muestra mucho menos competencia productiva, pero ya se encuentra en el umbral de un nivel incipiente con suficiente confianza para intentar responder en náhuatl, a pesar de sus limitaciones. Por otro lado, Sergio y Gabriela se distinguen por la preponderancia del vocabulario en español y su reticencia o incapacidad de responder en náhuatl.

Comparando la producción de cada uno a través de las tres actividades narrativas en náhuatl (narración oral, la redacción y la renarración-/comprensión de lectura) se confirma el contorno de sus “perfiles bilin-gües”.

Marta: Escribió su cuento en náhuatl, logrando una calificación ciertamente respetable - nueve, correspondiendo al promedio del cuatro

grado. Su renarración de “Tetsitsilintlan” la contó en náhuatl con alternancia al español.

Fidel: Escribió la mayor parte de su cuento en español después de haber comenzado en náhuatl.

inte cuani - guointla ma cate inpipilton - ri se perdieron en el rosec is pe-loi ero i se calen -taroí se posic roa comio lo ri noel ic on iroe ro enon na casa co el leon...

Su renarración de “Soatl uan miko” la relató en español con alternancia al náhuatl. Reproducimos aquí las reconstrucciones de los textos de Fidel y Marta por representar los mejores ejemplos de la “alternancia de códigos” que hemos registrado, en contraste con el simple empleo de préstamos (véase Poplack et al. 1989, Silva-Corvalán 1989):

De “Soatl uan miko” (Fidel)

La mujer tuvo se pipiltontsi y amo tlamakato y luego lo tapó con una piedra y luego abrió y los abrazó.

[La mujer tuvo un niño y no le dio de comer y luego lo tapó con una piedra y luego abrió y los abrazó.]

De “Tetsitsilintlan” (Marta)

Había una vez se tlakatsintle okpiaya in kokolistli uan itelpoch okili nitajtsin ¿amo koneki nikuikas Zongolica? ompa ka mieke tlakatsitsi kuale pajtiske uan pajtiske te aliviará porque neki keman mikilis dentro de unos días uan neki que me entierren kampa onitlaka.

[Había una vez un señor. Tenía la enfermedad y su hijo dijo a su papá: ¿no quiere usted que lo lleve a Zongolica? Allí están muchos hombres, bien curarán y curarán, te aliviará porque quiere alguna vez. Morirá dentro de unos días y quiere que me entierren donde nació.]

Gabriela y Sergio escribieron y renarraron completamente en español.

Sin embargo, las comparaciones más pertinentes a la pregunta #2 las encontramos en los resultados diferenciales en lectura. Se facilitaron por la tenacidad y actitud abierta de los alumnos, quienes, a pesar del desafío extraordinario que representó cumplir con las tareas académicas en náhuatl, aplicaron todos los recursos a su disposición en la lectura oral y la Prueba Cloze; como expresó Fidel “tuve que hablar [en náhuatl], me costó trabajo”. Curiosamente, fue Marta, la más avanzada en su adquisición del náhuatl, quien más externó su frustración, tal vez por el estándar tan alto de desempeño escolar en general que mantiene para sí misma.

Como ya hemos advertido, es preciso interpretar con cautela las comparaciones directas entre las calificaciones en español y en náhuatl. En cambio, examinaremos su desempeño relativo a sus compañeros de salón, dividiendo sus grupos respectivos en quintos a partir de una ordenación por rango. Veamos.

Sergio, uno de los mejores lectores de la escuela se colocó fácilmente en primer lugar (el primer quinto) entre segundo año en la evaluación de lectura en español. La lectura en náhuatl le costó más trabajo y pasó al segundo quinto (lugar #5), aventajado por sus compañeros “más bilingües”, Natalia, Macario, Felicitas y Benito. En su renarración también bajó del primer quinto en español al segundo en náhuatl (recordando aquí que lo contó en español). Se notó más claramente el efecto del cambio de lengua en sus respuestas en las Pruebas Cloze:

Empieza la primavera. Las lluvias vienen llegando. Ya es tiempo de *trabajo*(6) . Todas las tardes volvemos *cansados* (6) a la casa. En el camino cortamos flores de campo. Todos van llegando del trabajo... Ahora, de cada semilla ha nacido una *nueva* (6) planta. Cuando todo está creciendo la yunta vuelve a *sembrar* (6) la tierra.

Nitajtsin Luis tekiti kuajtlan ninantsin kiteka tlaxkal uan kitetsiloa *yolcame* (1) . Luis kuikilia tlaxkal *nitajtsin* (6) . Tejuan tikpian se tokuentla kan

yeka **yelotl** (6) mostla nias niyelokuiti tlen ika kichiuas in nonatsin atol uan **tamal** (6). Miek tlatlakamej okikuito yelotl, okseki **komitl** (0) xochitl, in suamej.

Del español al náhuatl, Gabriela bajó del primer quinto (segundo lugar) al último, tanto en su calificación compuesta en lectura, como en la Renarración. El desplazamiento para su hermana Marta fue menos precipitado, aunque no menos evidente: del primer quinto en español al segundo en lectura náhuatl, y del primero al cuarto en Renarración. De nuevo es la Prueba Cloze la que revela las dificultades con que se tropezó al pasar del español al náhuatl, su lengua “más débil”.

En el caso de Fidel, no pudimos marcar un descenso puesto que en lectura en español ya ocupaba el último quinto (#14), rango que mantuvo en náhuatl. En cambio, en Renarración se registró una baja del tercer quinto al cuarto. Resumimos, gráficamente los desplazamientos en la tabla #7. Regresaremos al caso de los cuatro bilingües pasivos en el siguiente capítulo cuando demos paso a la discusión de la relación entre competencia lingüística y lectura en la segunda lengua. Por ahora, tomamos nota de las tendencias que, de manera tan consistente, surgieron del análisis comparativo. En todos los casos (con la excepción de Fidel), al cambiar de su len-

Tabla # 7

Desplazamiento de calificaciones del español al náhuatl en lectura y renarración (por quintos)

	Lectura	Renarración
Sergio	I → II	I → II
Gabriela	I → V	I → V
Fidel	V → V	III → IV
Marta	I → II	I → IV

gua dominante al náhuatl, el procesamiento del texto sufrió una pérdida en la capacidad de predecir, de aprovechar el contexto, y de la descodificación en general. Sus despistes y elecciones en la Prueba Cloze en náhuatl alcanzaron niveles de compatibilidad sintáctica y semántica más bajos que cuando leyeron en español. Como consecuencia, sus renarraciones en náhuatl estuvieron menos completas relativas a las medidas de comprensión en español, y las de algunos de sus compañeros de clase a quienes habían aventajado leyendo en su lengua dominante. Sin embargo, con la excepción de Gabriela, la pérdida fue sólo *parcial*; su control incompleto del náhuatl afectó los procesos de lectura y la comprensión, pero en el caso de Sergio y Marta, tendieron a mantener sus ventajas relativas sobre la mayoría de los lectores (ni Fidel pasó al último lugar en náhuatl) con un mayor dominio de la lengua. Por un lado, los grados de control receptivo en náhuatl facilitaron el acceso a los textos, pero aparentemente, la falta de control productivo que evidenciaron en la entrevista oral, reflejaron aspectos de la competencia lingüística que inciden directamente en los procesos de lectura. Evidentemente, la competencia gramatical, la disponibilidad léxica, etc., no determinan, de manera mecánica y unidireccional, la capacidad de leer textos en la segunda lengua. Quedan por explorar los otros factores que entran en juego.

Sexo

Ya echamos un vistazo a los resultados de la Entrevista Sociográfica en la sección anterior. Antes de examinar las respuestas del conjunto de la muestra, repararemos aquí brevemente en los resúmenes, comparando niños y niñas. Aunque las distinciones por sexo no formaron parte de los objetivos del estudio, comparar las calificaciones entre hombres y mujeres serviría como una medida, indirecta y aproximada, de consistencia interna; y en el caso de que surgieran asimetrías significativas, las diferencias exigirían un análisis más extenso. En efecto, la posibilidad existía debido al más reciente ingreso, históricamente, de las niñas a la escuela, y el hecho de que se escogió la muestra (equilibrada por sexo, 23 y 22) de una población, en particular en sexto año, notablemente desequilibrada. La única deserción que sufrimos, por la cual se efectuó una sustitución, fue de una alumna de cuarto que dejó de asistir para atender los quehaceres en su casa.

Sin embargo, a través de todas las evaluaciones académicas, no se pudo encontrar ninguna discrepancia sistemática, de hecho los promedios salieron sorprendentemente parejos.

Calificación compuesta de lectura:	H - 5.96,	M - 5.89	(español)
	H - 5.06,	M - 4.84	(náhuatl)
Redacción:	H - 13.2,	M - 12.7	(español)
	H - 9.7,	M - 10.4	(náhuatl)
Renarración:	H - 30.3,	M - 25.2	(español)
	H - 17.5,	M - 23.6	(náhuatl)

Ninguna comparación produjo una diferencia significativa según la prueba Wilcoxon; además, no se nota ninguna tendencia hacia un lado o el otro. Si por un lado perdimos una oportunidad de especular sobre el desempeño diferencial entre niños y niñas, las distribuciones virtualmente equivalentes no evidenciaron sesgos problemáticos en la aplicación de las entrevistas y pruebas. Por otro lado, sugiere una tendencia positiva: el acceso más igualitario a la escritura y en general a la educación básica en la comunidad.

“Decir buenas cosas y tener algo para comer”

Como actividad, la Entrevista Sociográfica, en realidad se dividió en dos partes: una evaluación de la conciencia metalingüística, y una entrevista sobre actitudes y posturas adaptada para niños de edad primaria. Como esperaríamos, son los resultados de la actividad metalingüística los que varían más ampliamente según el grado del alumno. Aunque pocos alumnos se equivocaron en sus elecciones en la primera tarea de reconocimiento, los incrementos a través de los años quedaron evidentes. Después de leer las tarjetas (cinco en náhuatl, cinco en español; ver anexo) cada alumno procedió a identificar la lengua en que estuvo escrito el mensaje de cada una. En segundo, nueve niños se equivocaron por lo menos una vez, pero con un porcentaje de 75 por ciento de aciertos en total; en cuarto, cinco se equivocaron con un total de 93 por ciento de aciertos, y en sexto se discriminaron entre los escritos en español y náhuatl sin ningún error; 100 por ciento de las 75 respuestas totales.

Las calificaciones reflejaron, además, su capacidad de especificar con su nombre las lenguas que hablan o entienden. Sin ayuda del entrevistador, cuatro niños entre 15 de segundo identificaron el nombre de las dos, 10 en cuarto, 14 en sexto. Después de leer y manipular las tarjetas, y escuchar una explicación con ejemplos en el caso de los entrevistados que no respondieron en la primera ronda, los totales aumentaron a 10, 14 y 15, respectivamente. Notablemente, en respuesta a la pregunta: ¿cómo se llaman las lenguas que tú sabes hablar?, para la lengua indígena la mayoría (28) respondieron “náhuatl”, con 15 respondiendo con el más tradicional o coloquial, “mexicano”. Denominar al español “castilla” se dio con menos frecuencia (sólo nueve), con un niño de segundo contestando “castellano”.

Pero al preguntar acerca de la utilidad relativa del náhuatl y el español para la escritura (escoger entre los pares para cada categoría), se presenta una situación distinta: entre todos los alumnos, en proporciones casi iguales por grado, escogieron el mensaje en español a razón de 78 por ciento como el más adecuado:

segundo:	59 - español,	16 - náhuatl	
cuarto:	59 - español,	15 - náhuatl,	1 - iguales
sexto:	56 - español,	18 - náhuatl,	1 - iguales

Contrastando este resultado con el anterior, cuando los alumnos de cuarto y sexto mostraron mayores grados de reconocimiento, se sugieren dos interpretaciones: 1) la utilidad relativa del español de 78 por ciento frente al 22 por ciento para el náhuatl expresa fielmente la experiencia visual de los niños desde una temprana edad. Efectivamente, en todo el pueblo se exhiben sólo dos escritos públicos en náhuatl, *Mayoltok to tlanekilis*, que adorna el mural junto a la agencia municipal, y una leyenda política del partido oficial frente al mismo edificio. 2) Las dos medidas representan distintos niveles de reconocimiento o conciencia “sociográfica”, la segunda más implícita, que no requiere, además, del conocimiento de los respectivos términos y una delimitación precisa entre las lenguas. En todo caso, llama la atención el grado de reflexión sobre el lenguaje entre los entrevistados más jóvenes; un aspecto del desarrollo lingüístico para el cual, como han planteado las investigaciones, el niño bilingüe cuenta con ciertas ventajas.

Para la segunda parte de usos y actitudes, resumimos las respuestas por grado en la tabla #8. Veamos qué dijeron los alumnos en tres áreas: 1) la distribución funcional de las lenguas dentro y fuera de la escuela, 2) preferencia y “lealtad”, y 3) el tema de la “vergüenza”.

1. Dentro y fuera del salón, con amigos, indican que es el náhuatl la lengua que predomina, y congruente con nuestra observación, son los alumnos de sexto los que lo usan con más frecuencia. Notablemente, entre los seis que afirmaron que hablan más en español con sus amigos y primos, se encuentran Sergio, Gabriela, Fidel y Marta. Con sus padres y abuelos, otorgan un peso similar al náhuatl, pero evidenciando menos variación entre los grados (se notó una diferencia, en realidad poco significativa, entre segundo, cuarto y sexto). Sin asignar demasiada confiabilidad a la discrepancia reportada, entre el uso del náhuatl entre amigos por un lado, y sus padres y abuelos por otro, nos parece relevante la comparación a la cual regresaremos cuando escuchemos las respuestas de sus propios familiares. La pregunta de qué lengua usan con su maestro tenía mas bien el propósito de confirmar parcialmente la confiabilidad de las respuestas, puesto que ya habíamos comprobado que el uso del náhuatl entre profesor y alumno es mínima.
2. En cuanto a la “facilidad” y la preferencia, parece que existe una leve inclinación hacia el español entre los alumnos de segundo, la mayoría indicando que es más fácil “cuando están platicando con otro niño” y que les “gusta más”. Al parecer, los mayores optan por el náhuatl por su “facilidad” en la conversación informal, pero prefieren no indicar que uno les gusta más que el otro. Para algunos, es más bien una cuestión práctica, o de cortesía; como explicó Alfredo: “cuando hay un amigo que no puede hablar en mexicano le hablo en castilla”. En este caso, probablemente se entendió la formulación “más fácil” en el sentido social/interaccional puesto que ningún alumno de cuarto o sexto domina el español parcialmente.

Respecto a las preguntas más hipotéticas, aunque la mayoría de los niños de segundo, contrario a los demás, admitieron la posibilidad de que

Tabla # 8

Entrevista Sociográfica

Identificación de escritos	<i>Sexto</i>			<i>Cuarto</i>			<i>Segundo</i>		
Se equivocaron por lo menos una vez	0			5			9		
Puntaje correcto	100%			93%			75%		
Utilidad para la escritura	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>I</i>
	18	56	1	15	59	1	16	59	1
Sabe qué lenguas habla	15			14			10		
Le da pena a veces hablar:									
náhuatl	7			4			7		
español	5			5			7		
Qué lengua habla con:									
maestro	<i>N</i>	<i>E</i>		<i>N</i>	<i>E</i>		<i>N</i>	<i>E</i>	
	0	15		2	13		1	14	
amigos	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>
	13	1	1	10	1	4	7	4	5
papás	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>
	10	3	2	10	5	0	8	6	1
abuelos	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>
	14	1	0	8	5	2	10	4	1
Cuál le gusta más	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>
	5	3	7	7	6	2	4	10	1
“Más fácil”	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>
	10	4	1	9	4	2	7	8	0
¿Posible que el náhuatl desaparezca en S.I.?	<i>si</i>	<i>no</i>		<i>si</i>	<i>no</i>		<i>si</i>	<i>no</i>	<i>?</i>
	2	13		3	12		9	5	1
¿Cómo se sentiría?	<i>bien</i>	<i>mal</i>		<i>bien</i>	<i>mal</i>		<i>bien</i>	<i>mal</i>	
	0	15		4	11		3	11	
Hijos: ¿qué hablarán?	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>A</i>	
	0	2	13	2	1	12	4	1	9

el náhuatl desaparezca en San Isidro, la reacción hacia tal eventualidad se mostró decididamente uniforme: “Voy a sentir mal porque ya no me van a hacer caso cuando hablo con ellos” (Alfredo, sexto), “...mal porque ya no hablan mi lengua, fueron nuestros tatarabuelitos” (Macario, segundo), “Voy a hablar mucho con la gente, ya no hablan en náhuatl, nos da mucha pena porque ya no hablan en náhuatl (Nazario, segundo), “...mal, me da pena, no sé (Lucina, segundo), “...triste porque se perdió una lengua madre (Pascual, sexto), “...Me sentiría orgullosa por no olvidar esa lengua, les diría a otras personas ¿por qué olvidaron?” (Imelda), “...fastidiado, que todos han olvidado del lenguaje de nuestro pueblo.” (Román), “Me daría pena porque ya no hablan náhuatl” (Apolonia, cuarto), “Se va a escuchar mal porque nada más yo hablo náhuatl.” (Alicia), “...mal, olvidaron nuestra propia lengua.” (Sergio, segundo), “...muy triste ya no pueden hablar en mexicano, lloraba porque ya no pueden hablar (Esperanza, segundo),” “...triste porque no me entenderían.” (Flavio sexto).

Menos hipotético para los preadolescentes del sexto, pero seguramente algo abstracto para los pequeños, fue la pregunta acerca de la socialización de sus hijos. De cualquier manera, el patrón de respuestas sale enteramente congruente con sus deseos de que se conserve “nuestra propia lengua”, de “nuestros tatarabuelitos”. Reconociendo el valor y prestigio del español, mayoritariamente lo mencionan primero, pero en sus respuestas al cuestionario clarifican su postura. El español es importante: “porque cuando vamos a Puebla tenemos que decir buenas cosas allí y tener algo para comer.” (Natalia, segundo), pero también en mexicano: “para entender todo” (Alvaro, cuarto), “porque nosotros hablamos otra lengua y en San Pablo hablan otra lengua” (Fidel, segundo), “el español les va servir en la escuela, el náhuatl les va servir para platicar con nosotros y en un concurso de náhuatl” (Pascual, sexto), o “para que cuando vayan a otra parte” (Bernabé, sexto), y “para no olvidar a nuestros antepasados, el español para que cuando les hablan en español sepan contestar (Imelda, sexto). Ante todo es preciso saber hablar el mexicano en San Isidro, “porque algunos de nuestros abuelitos no saben en español” (Alicia, sexto), y “para que sepan cuando hablan con niños porque a veces no entienden cuando hablan en español” (Gabriel, sexto).

3. Encontramos, como veremos en la próxima sección, que el tema de la vergüenza, avergonzarse de hablar en público fuera del círculo íntimo de la familia inmediata, se perfila entre los que suscitan entre los adultos más comentario. Se incluyó en la Entrevista Sociográfica para escuchar y comparar los criterios de los niños. Aunque a diferencia de sus familiares, el entrevistador, en cada ocasión, tuvo que abordar el tema, sus respuestas en caso de que fueran afirmativas, casi siempre se acompañaron de ejemplos (donde y con quien).

Contrariamente a las expectativas, aquí tampoco se evidenció una tendencia sistemática a través de los años. En total 17 entre 45 recordaron que les había dado pena una vez al hablar en español; y en náhuatl, 18 entre 45, las dos proporciones distribuidas uniformemente entre segundo, cuarto y sexto. A veces, en español, o en náhuatl, o en las dos lenguas, pero la mayoría (26 entre 45) afirmó haberla sentido por lo menos una vez, en por lo menos una de las dos. Las situaciones más frecuentemente reportadas se dieron fuera de la comunidad, seguidas por un visita a la casa de un familiar o viceversa, la escuela, y finalmente, la tienda. En Puebla, San Pablo y Tlaxcala, “con unas señoras en el mercado”, “un señor que no lo conocía”, “con otros niños”, y con tíos y primos que ya no viven en San Isidro, tanto hablar en español como en náhuatl llama la atención y atrae las miradas. Gabriel hizo memoria de un incidente (hablando en español) que ocurrió hace seis años cuando “estaba en el kinder, y fuimos a la terminal con mi maestro de kinder, me dijo: ‘¿a dónde vas’, ahí estaban mis amigos”, y otro similar: “hace un mes con Fermín, nos llevaron a Puebla, él empieza a hablarme en náhuatl y unas señoras en el mercado nos escucharon”. Fermín (sexto) recordó que “también en la escuela, muchos niños estaban oyendo porque ellos hablan castilla, no entendían”.

La percepción de que no “hablan bien” el español, y “chivearse” al conversar en náhuatl porque no es español, ciertamente representa una situación psicosocial difícil de reconciliar; tema que queda desafortunadamente fuera del alcance del presente estudio. El hablante bilingüe en nuestro caso se encuentra en esa región incierta y conflictiva entre la lengua subordinada y su variante igualmente baja del código dominante. Por otro lado, es necesario hacer hincapié que 19 alumnos afirmaron, a veces enfá-

ticamente, que nunca les da pena hablar ni en náhuatl, ni en español. Más notable que la uniformidad de las respuestas y las proporciones casi iguales entre el español y el náhuatl (ningún ámbito o contexto interpersonal se vinculó a una o la otra) fue la comparación entre hombres y mujeres. Contrario a las expectativas, y a nuestras propias observaciones (cfr.: validación de la EB), en contraste con las respuestas de sus familiares, los niños, como grupo, reportaron sentir pena con más frecuencia que las niñas; en español 55 por ciento frente al 23 por ciento, en náhuatl 50 por ciento frente al 32 por ciento; en por lo menos una de las dos (penoso en general) niños 73 por ciento, niñas 40 por ciento. Curioso resultado, que en otra ocasión merecería explorarse, lo dejamos con el lector sin más comentario siendo una de las pocas diferencias que se registraron entre los sexos.

La encuesta

Las Entrevistas Familiares, además de proporcionar un valioso banco de información contextual, resultaron ser un buen pretexto para conocer el pueblo, y buena parte de Canoa (ver mapa #5). Al visitar las casas de cada alumno de la muestra, ninguna calle de San Isidro quedó sin recorrer (varias innecesariamente más de una vez por equivocación). De paso, se descubrió el templo evangélico, cuya existencia algunos informantes claves habían negado, el primer informe sobre la ubicación de la placa de Sebastián de Aparicio, y la brecha que alegaron los vecinos conduce más directamente a la cumbre sin perderse por las barrancas en la zona de pinos.

Inevitablemente, un buen número de las conversaciones terminaron divagando en temas no contemplados en el esquema de la entrevista que tuvo el propósito de aprovechar la oportunidad de explorar, hasta donde se pudiera, las cuestiones relacionadas al uso del lenguaje, actitudes hacia el español y el náhuatl en el corto tiempo disponible de cada visita. Pero si hay algo que puede caracterizarlas en conjunto, es la avidez con que se abordaron los temas lingüísticos, indudablemente reflejando una inquietud individual y colectiva generalizada sobre la relación entre el náhuatl y el español, producto, a su vez, de la tensión diglósica que hasta el observador casual no dejaría de percibir. El alto nivel de conciencia meta-

lingüística que registramos entre sus hijos encontró su contraparte en la facilidad con que discutieron y opinaron sobre los controvertidos temas del bilingüismo. Precisamente, el amplio abanico de criterios expresados por los familiares de nuestros alumnos reveló importantes discrepancias entre los buensesanos, fuertes diferencias de opinión y actitudes diametralmente encontradas, principalmente respecto a su idioma ancestral.

El primer objetivo al visitar las casas de los alumnos consistió en convalidar las estimaciones del nivel de bilingüismo. Los primeros índices salieron de la Entrevista Bilingüe, los que se confirmaron en la observación etnográfica, e indirectamente en las actividades de lectoescritura. Para los familiares de cada niño, las preguntas pertinentes pidieron información acerca de: 1) la primera lengua, 2) historia de adquisición de la segunda, y 3) lengua(s) de uso habitual en casa, con amigos y primos. Significativamente, en ninguna familia se reportó una situación general de monolingüismo en español, o desde otra perspectiva, en ninguna ocasión se negó el conocimiento del náhuatl. De hecho, la única referencia al tema la hizo la hermana mayor de Timoteo al señalar que su madre era de Zacualpan y cuando se casó y vino a vivir en San Isidro hace 20 años, sólo sabía el español que, hasta la fecha, prefiere hablar en la casa aunque ahora entiende el mexicano. Según sus familiares, para 35 de los alumnos, el náhuatl fue la primera lengua, para ocho el español, y dos los adquirieron al mismo tiempo desde una temprana edad.

Para el grupo de 35, cuya primera lengua fue el náhuatl, se preguntó acerca de sus experiencias en la adquisición del español. Veinte aprendieron todo o casi todo en la escuela; aparte de “unas cuantas palabras” llegaron al kinder monolingües. Tres ya sabían hablar el español, y para 12, sus padres habían hecho un esfuerzo para “preparar” a sus hijos y contaban al ingresar con una competencia parcial:

Entendía pero no hablaba todavía, aquí enseñamos el español, también a los pequeños. (señora Macías)

Decidimos hablarle sólo en español para aprender y defenderse en español porque en el kinder es importante que sepan. (señora Rivera)

Cuando era chiquito, sus *primeras palabras* decía en náhuatl, pero después empezó a olvidar el náhuatl porque siempre le hablabamos en español. Cuando entró en el kinder empezó a aprender otra vez el náhuatl (señor Huerta).

Entendía pero no quería hablar, le daba pena, decía “Mamá me da pena”. Antes hablabamos en español. ¡No quiso! ¡Ya no! No quería contestar, contestó mal entonces ya no, ahora hablamos en mexicano (señora Mendoza).

Se confirmó, como ya habíamos casi dado por hecho, que para los 41 “bilingües activos” el náhuatl se usa cotidianamente entre familiares y vecinos, en la gran mayoría de manera predominante. Los familiares de los “bilingües pasivos” (Fidel, Marta, Gabriela, Sergio) no son, en ningún aspecto fundamental, “menos náhuatl”, pero en cada caso reportaron que con sus hijos desde pequeños hablaron en español y que era su primera lengua.

Aquí nos cuidaremos de no interpretar de manera prematura las decisiones familiares respecto a la enseñanza del español. Emergen dos perspectivas: 1) Durante la socialización preescolar, iniciar el proceso de castellanización; emplear conscientemente el español al dirigirse a los niños, o en su presencia, hasta enseñarlo explícitamente. 2) Asignar la función castellanizadora al kinder y primer año de primaria. Sin lugar a duda, entre los alumnos de lengua materna española, el castellano ocupa un lugar importante en la interacción familiar, así como indicaron sus padres, que en la casa “hablamos las dos”. Pero ningún indicio surgió de las entrevistas que diferencia claramente un grupo del otro en relación al uso general del náhuatl en la casa entre adultos.

Evidentemente, para el grupo de niños que ingresó a la escuela con un conocimiento básico del español, el deseo de parte de sus padres de castellanizarlos se tradujo concretamente en un mayor uso de la lengua en casa, o un esfuerzo conscientemente asumido de enseñarla. Por otro lado, es razonable suponer que para los ingresados monolingües en náhuatl, se empleaba menos el español en favor del náhuatl y es probable que, en muchos casos, exclusivamente. En el primer caso, la interacción verbal con los

niños seguramente se inclinó más hacia el español, en el segundo, hacia el náhuatl, pero en ninguna familia se reportó el desplazamiento de la lengua indígena.

Ciertamente, sobre este tema, a la entrevista le faltó precisión, y un método más directo descubriría diferencias en los patrones de interacción bilingüe. No obstante, quedó evidente que es el náhuatl la lengua de uso cotidiano, por lo menos entre adultos, en el ámbito familiar y con los vecinos. Tampoco se perfiló ninguna diferencia en cuanto a la importancia del español para sus hijos; para todos representa el objetivo primordial de la educación primaria. Entre el primer grupo, los “castellanizadores”, y el segundo (los que confiaron su enseñanza a los maestros), opinaron en iguales proporciones al referirse a la prioridad de aprender a “hablar bien” y leer y escribir el español.

De hecho, sus más fervientes defensores, los que más se preocupan por conservarlo frente a la expansión del español habían “preparado” a sus hijos antes del kinder “para aprender y defenderse en español”. El tío de Fidel (segundo) se expresó sobre el tema de manera más directa:

Primero enseñamos a los niños puro español porque cuando yo fuí a la escuela no sabía el español, puro náhuatl. Pero empezamos a enseñarles también el náhuatl cuando los niños entraron en la escuela, ahora la escuela es bilingüe y dicen que el náhuatl también es importante.

Interviene su esposa aclarando:

Pero los maestros no quieren enseñar el náhuatl. Ya no hablamos el náhuatl legítimo, muchas cosas en náhuatl ya no decimos, ya no sabemos decir como saben los abuelitos las palabras, sería bueno aprender cómo se dice “sombrero”, “caballo”, “taza”, “camisa”.

El señor Rivera retoma el tema:

Sí, nuestras raíces están en eso, el náhuatl es una cultura, sabemos esas palabras desde el nacimiento, nosotros hasta la muerte vamos a hablar, hasta mis nietos... a lo mejor con el tiempo [se pierde], pero no lo creo. Siempre en San Isidro hablamos náhuatl.

A cambio, entre las familiares que confiaron la enseñanza del español a la escuela, se registraron las posturas más indiferentes, hasta negativas, acerca de la conservación de su lengua y su lugar en la escuela. Representativo fue el comentario de la señora Durán. Aunque se expresaba con soltura y confianza en español, declaró que no hablaba bien, que a veces le daba pena. Pero con la misma insistencia indicó que lo prefiere personalmente: “..más mejor el español, pero a veces no sé decir la palabra.” En la escuela:

...puro español, si están platicando y no hacen su tarea, y no hacen caso al maestro, ahí no más platicando se va a enojar, si algún maestro les pregunta y no entiende se va a enojar, mejor en español, si algún maestro si sabe [el náhuatl], no sé...

En respuesta a la posibilidad de olvidar el náhuatl indicó que:

...no, siempre, tal vez mis hijas sí, *mejor* [con énfasis]

Aunque llamó la atención el número de respuestas que aparentemente contradijeron la práctica de socialización, es preciso advertir que criterios similares se externaron entre los familiares de un lado como el otro de la controversia.

La parte de la entrevista que examinó la historia de adquisición del español permitió a su vez replantear, ahora con datos concretos a nuestra disposición, una interrogante metodológica. En el capítulo 6 se presentaron dos posibles explicaciones respecto a las tendencias que se iban a registrar a través de los grados: 1) que representan indirectamente aspectos del desarrollo lingüístico. No poder contar con datos longitudinales, nos obliga a interpretar las diferencias entre segundo, cuarto y sexto tentativamente, pero de ninguna manera se excluye mantener la hipótesis de que el “corte transversal” refleja cambios a través del tiempo. 2) Las diferencias entre las edades, principalmente el nivel del dominio del náhuatl, se deben a cambios “generacionales”; que en efecto las dinámicas desplazadoras y la presión que ejerce el español sobre las prácticas socioculturales han efectuado cambios en la socialización temprana, diferencias entre la “generación” de sexto y las familias de los niños de segundo.

Para probar las dos variantes, contrastamos los casos extremos: 1) los niños (20 en total) que según el testimonio de sus familiares llegaron al preescolar o primer año prácticamente monolingües en náhuatl, contra, 2) los que ya hablaban el español (ocho como primera lengua, dos adquisición simultánea, tres que lo aprendieron posteriormente, pero antes de ingresar a la escuela, total de 13). Notablemente, ningún grupo tendió a concentrarse en las categorías de grado. El primero, los “monolingües náhuatl-hablantes” se repartieron de manera equilibrada, siete en segundo, cinco en cuarto, y ocho en sexto; los “bilingües”, cuatro en segundo, cinco en cuarto y cuatro en sexto. El grupo intermedio, de adquisición “parcial” del español (12 en total) mostró la misma distribución: cuatro de segundo, cinco de cuarto, y tres de sexto. Así que guardando todas las proporciones, los informes familiares arrojan una larga sombra de duda sobre la segunda hipótesis, tomando en cuenta que representó, en cierto sentido, la menos probable. En realidad, la “carga de incertidumbre” le pesaba más. Consecuentemente, la falta de evidencia nos inclina hacia la variante más “normal” o lingüísticamente más “estable” - en términos siempre relativos.

En el capítulo 5 se reportó que a pesar de la resistencia inicial a la introducción de la educación bilingüe, tres años después, podemos hablar del surgimiento de una nueva aceptación, y los comienzos de una reintegración de la escuela en la comunidad. Sin embargo, detrás de las opiniones mayoritariamente positivas y “neutrales de anuencia”, se esconde una aguda oposición entre dos posturas que, en lo fundamental, representan los dos polos de tensión del conflicto diglósico. Entre los exponentes más elocuentes de cada extremo se encuentra toda una gama de posiciones intermedias, pero de las contradicciones inherentes del debate (las mismas que lo confunden al nivel teórico entre investigadores y especialistas) se salvaron apenas los más lúcidos de los entrevistados de expresar criterios profundamente ambivalentes. En más de una ocasión, la ambigüedad en el patrón de respuestas y la falta de “consistencia interna” causó confusión e hizo que el entrevistador dudara de la confiabilidad del procedimiento (lo que en ningún momento podemos descartar con plena seguridad). Pero fue la larga conversación (dejó de ser entrevista a partir de las primeras preguntas introductorias por su estilo sumamente locuaz e impositivo), que se extendió por varias horas a lo largo de dos sesiones, con don Heri-

berto, abuelo de Imelda, la que resolvió en gran parte la incertidumbre confirmando el aspecto contradictorio y conflictivo de la conciencia lingüística colectiva de la comunidad.

Como ya sabemos, el señor Conde, en los años 60, dirigió la campaña para fundar la Escuela Xicohtécatl. También contó entre los prominentes opositores a la nueva escuela bilingüe; hoy en día, entre sus más consecuentes defensores. Siempre dispuesto a colaborar en uno u otro proyecto de apoyo comunitario. Curiosamente, su aprobación a los esfuerzos de los nuevos maestros bilingües la expresó en términos decidadamente atemperados y parcos, (“es satisfactorio que su maestro sea bilingüe”) sospechando, tal vez, que su interlocutor estuvo al tanto (que en dicha ocasión no era el caso) de los antecedentes.

Empezó su discurso con la aclaración de la condición del náhuatl como *dialecto* frente al *idioma* español, distinción en que insistió en repetidas ocasiones. Pero si en algún aspecto lingüístico queda inadecuado, “es el dialecto materno de uno, nuestra habla que nunca olvidaremos”. A pesar de haber militado en el ejército lejos de su pueblo por 30 años:

Hablo como antes sin olvidar nada del náhuatl, lo mama a uno, no lo puede olvidar, no se compra, sería como olvidar su leche materna del pecho de su mamá como un corderito, los duerme, los abraza, no se compra, no se alquila. Es un orgullo para Imelda hablar los dos.

Pero antes de aprender el español,

...le dio mucho trabajo, en el primer año lloraba, sufría, no estaba todavía civilizada... A veces les obligo a mis nueras que hablen en castellano para que no sufran, no hablar mezclado, cuatrerrito,...van oyendo las dos, van entendiendo.

En un momento, insiste en el valor cultural e histórico del náhuatl y la necesidad de preservarlo.

No lo deben olvidar porque es nuestro dialecto materno, entre más conozca, más vale el hombre.

Y propone establecer una escuela.

...donde enseñarían directamente en náhuatl, tal vez en México ya las tienen, empezar desde pequeños para no olvidar. Tengo una satisfacción que no olvido, es una ignorancia avergonzarse hablar su dialecto. Por no expresarme bien sí, si hablan cuatrero, en náhuatl no. Estás hablando aquí con tus paisanos, tu gente, al contrario.

Pero al reflexionar sobre la posibilidad de su pérdida en San Isidro afirma que:

...por la necesidad de trabajar y salir, si tanto civilizan a nosotros, sí, vamos a perder. Sería más competente, más civilizado, nadie vendría a humillarnos, se abriría paso para desarrollar el pueblo,...¡Sería bueno! ¡Bien satisfecho!...

A continuación, y sin comentar la aparente contradicción, vuelve al criterio que expresó al principio.

Es una cosa buena. Si se perdería, se quedaría en la historia como un recuerdo, es una herencia de nuestro pueblo.

Se cristaliza la imagen cuando equipara escolaridad y progreso, contra la ingenuidad y el atraso.

Al indio legítimo no le puedes hablar, se esconde. Un pobre indito, ven que ese pobre hombre allí se aguanta, no sabe defenderse. Una persona civilizada no lo permite. Una muchacha *noble*, que no sabe nada, la gente se aprovecha, si tiene escuela...

La ambivalencia, en particular hacia el uso del náhuatl en el salón de clases, la expresó más abiertamente la señora Martínez, quien empezó puntualizando repetidamente el papel de la escuela como vehículo, por excelencia, de la castellanización. Se debe aprovechar el tiempo enseñando el español: “es realmente lo que necesitan en la vida”, y respeto al cambio a la educación bilingüe: “la diferencia es poca, ya sabemos el náhuatl”. Pero después de comentar las dificultades de su sobrina en relacionarse con sus compañeros del kinder por no hablar el náhuatl y afirmar que personal-

mente: “nunca me olvidaré, que siempre voy a hablar”, contó su propia experiencia escolar. Entró a la primaria monolingüe en náhuatl y recordó que tuvo menos problemas que sus amigas “porque tuve la suerte de tener algunos maestros que hablaron náhuatl también, y me explicaron las cosas, si era a todos, les ha ido bien.” Dio término a la conversación con una recomendación, que: “también sería bueno que la maestra Constantina [de su hijo de sexto] de vez en cuando explicara las cosas en náhuatl.”

Las afirmaciones de la señora Martínez, en realidad, aparecen menos contradictorias en el contexto de la controversia general, reflejan una corriente de opinión coherente, de amplia aceptación, que parte de una evaluación positiva del cambio a la educación bilingüe. La hermana de Luciana explica: “cuando yo fui, no sabía el español, sería bueno que sepan el mexicano los maestros para los niños que sólo hablan mexicano...”, o, “...porque las mamás no saben el español, mejor ahora con maestros bilingües” (señora Rodríguez). Sin embargo, en ningún momento debe confundirse el maestro respecto a su primera (si no exclusiva) responsabilidad en el área del lenguaje: la enseñanza de la lengua que a los niños realmente les hace falta.

En efecto, ningún entrevistado puso en duda la imperiosa necesidad de aprender el español. Y señalando con la misma unanimidad la utilidad y valor intrínseco del náhuatl incluso entre los más convencidos opositores de la educación bilingüe: “mi orgullo es que sepa el mexicano, así nos hablaron nuestros abuelitos, nuestros antepasados,” (señor Gómez), y con el mismo tono, recuerda la señora Méndez cuando: “...mis dos niñas fueron a Tlaxcala para cantar el Himno en mexicano para el gobernador.” Pero para los dos, la pérdida algún día del mexicano en San Isidro la verían positivamente. Respectivamente: “...como le diría, no sé qué decirle, más mejor hablar español, a veces me da tristeza que hablan español así, que no contestan bien”, y “sí va a cambiar, pues, ¿qué voy a sentir? Para mí pues, más mejor en español.”

La señora González y Margarita (hermana mayor de Lucio), en la misma conversación, valoraron el náhuatl como una herencia: “...de que nacimos hablamos así, siempre hablamos así. Aquí todavía acordamos de

nuestros abuelitos”, y “...para que no se pierda, para recordar a los que hablaron, los mexicanos”. Y aceptaron, tal vez resignadas, su desaparición: “Bien, más mejor, ya los niños, sí, ya no quieren hablar en mexicano, más mejor” y “Bien, pues, porque ya no hablan el mexicano, mejor que todos hablan el español.” Al nivel más profundo, expresan la ambivalencia hacia *nuestro idioma* que “no nos deben quitar”, que “nunca lo olvidaremos”, al opinar acerca de su persistencia hasta la fecha en la comunidad: “¿Por qué? Es que nuestros antepasados eran ignorantes, no mandaron a sus hijos a la escuela” (señora Hernández), y “Somos ignorantes todavía” (señor Díaz).

El hecho de que el patrón de respuestas marcó un nivel tan alto de criterios “no congruentes” (en casi la tercera parte de las entrevistas) no representa una tendencia hacia un consenso sobre los problemas del conflicto lingüístico, todo lo contrario. Acerca del tema central, de la pérdida del náhuatl en San Isidro, a diferencia de sus hijos (tabla #8), los entrevistados se dividieron en proporciones iguales a la pregunta: ¿cómo se sentiría usted si se perdiera el náhuatl aquí en San Isidro así como ha sucedido en otras comunidades?” La mitad (menos seis) expresaron una u otra sentimiento negativo, y la mitad (menos tres) con beneplácito, o indiferencia aprobatoria. Sólo se registraron nueve respuestas difíciles de categorizar. Para los adultos, la posibilidad queda lejos del ámbito de la especulación ociosa; su generación es testigo presencial de uno de los procesos de desplazamiento (a nivel regional) más acelerados en años recientes, y sus puntos de referencia distan pocos kilómetros - Tenancingo, San Pablo, Mazatecochco, Papalotla.

Los “conservadores”, los que expresaron el deseo de que las futuras generaciones mantengan la lengua, ofrecieron argumentos elocuentes, mitigados sólo por su relativo pesimismo (una minoría de ocho, segura de su pervivencia). Se pudieron categorizar en cinco clases:

1. A diferencia de otros pueblos donde sólo los ancianos hablan, las perspectivas de rescate en San Isidro y Canoa son mejores. Todavía, ningún grupo generacional muestra evidencia de haber abandonado el náhuatl, aunque entre los adolescentes se nota cierta preferencia por el español en algunas situaciones. Además es “algo a la ma-

no”, y sería “irrecuperable” una vez que la comunidad se inclinara en su mayoría a favor del español. Ahora varias familias que enseñaron exclusivamente el español a sus hijos, después de ingresar a la escuela, han tomado la decisión de volver a conversar en náhuatl en su presencia.

2. En los últimos años, paradójicamente por haberse abierto más hacia el exterior, el náhuatl se ha convertido para muchos (adultos con niños de edad escolar en su mayor parte) en un marcador de identidad y solidaridad. Antes se escondían cuando pasaban los vacacionistas o una unidad del ejército. Con la pérdida de la vergüenza y la desconfianza, hablan en voz alta, en el camión a San Pablo, en la plaza de la cabecera municipal, hasta en los mercados del centro de Puebla. Como sentenció el señor López: “no puedo negar que soy de aquí.”
3. Mantener los vínculos con la familia, en particular los abuelos, representa tanto un deber moral como una necesidad práctica. En ocasiones tradicionales/familiares, para no ofender o presumir, el uso del náhuatl es obligatorio. Además se trata de una “herencia” que se debe perfeccionar, rescatando el “náhuatl legítimo” que ya está en decadencia.
4. Respecto a la utilidad general de ser bilingüe, señalaron las oportunidades para traducir, cuando viajan a otras regiones donde se habla el náhuatl, los concursos, y para el comercio local.
5. Más allá de reforzar la identidad y la solidaridad comunitaria, el náhuatl es una arma de defensa contra el desprecio y la burla. El hermano mayor de Claudia invierte los términos cuando habla de la ignorancia:

Sí, hay personas que se avergüenzan, pero *nosotros no*. Por ignorancia sienten pena, se avergüenzan por hablar náhuatl. Cuando estoy trabajando [en Puebla] hablamos en náhuatl con los compañeros. A veces la gente nos mira... qué estamos diciendo, que estamos diciendo groserías. Yo les digo que

no estamos diciendo nada, nada más para no complicar las cosas. Pero no tenemos porqué avergonzarnos si no estamos diciendo nada malo, hablando de cosas buenas, bien correctamente. ¿Qué les importa?

Quizás la correlación de fuerzas en el molino donde trabaja el señor Díaz no es tan favorable, pero en el mismo sentido comenta que:

Quando hablamos entre nosotros en el trabajo, hablamos en español. A veces los otros nos dicen: “Cabrón, ¿qué estás diciendo? ¿estás diciendo cosas de mí?”, piensan que estamos hablando mal... Pero cuando subimos al camión *allí mismo* hablamos en mexicano.

A los entrevistados que cuestionaron la utilidad del náhuatl (nadie *argumentó* por la desaparición del náhuatl), tal vez les faltó la elocuencia de los anteriores. Pero sus argumentos no fueron menos convincentes. Por lo menos, presentaron una perspectiva más acorde con su pronóstico lingüístico (sólo uno entre 21 negó la posibilidad de que se pierda). Como paréntesis, en su mayoría, a diferencia de los “conservadores”, prefieren el término “mexicano”; representando otro contraste con la nueva generación. Aunque, como hemos notado, ninguna discrepancia existe respecto al valor instrumental del español, la “interferencia” del náhuatl figura como la inquietud primordial:

1. El español fuertemente marcado por los rasgos fonológicos y gramaticales de la lengua indígena expone al hablante bilingüe a la discriminación; peor cuando “van revolviendo las palabras”. La gente “se aprovecha”. Como insiste don Heriberto, en el fondo es “culpa del gobierno corrupto e inepto que siembra la discordia por todos lados”. No respeta a la comunidad porque es indígena. Además: “la gente de Puebla es muy boba, gente desconfiada, escuchan lo que platicamos nosotros y piensan que estamos hablando de ellos.” Así, contestar bien, sin evidencias de que “le cuesta trabajo decirlo en español algo si le preguntan”, se valora en alto grado por razones prácticas: la injusticia, el prejuicio y la ignorancia de otros. Puesto que el monolingüe no sufre directamente de interferencias de otra lengua, tal vez si todos hablaran el español, se expresarían mejor, con más fluidez y confianza.

2. Los niños experimentarán menos problemas en la escuela. Se enojan los maestros si no entienden, y de todos modos, el contenido académico, en su totalidad, se transmite en español. En realidad, así como está organizado el sistema escolar, la identidad entre escuela, español y progreso, lejos de representar una abstracción ideológica, refleja la experiencia de los niños bilingües de San Isidro y Canoa.
3. Se señalan los cambios de moda y pensamiento entre la nueva generación de jóvenes que se orientan cada vez más hacia los símbolos de la cultura nacional y su lengua. El deseo de respetar las preferencias y elecciones de sus hijos representa uno de los temas predilectos en el testimonio de los padres de familia.
4. El cambio es inevitable. En la memoria reciente de los entrevistados de más edad, los pueblos vecinos de San Pablo y la Resurrección contaban con una mayoría de náhuatlhablantes, y en San Isidro y Canoa, poca gente hablaba el español.

Transacciones y universales

Para cerrar este capítulo, resumiremos sólo un aspecto del conjunto de los resultados que arrojaron las entrevistas y exámenes académicos bilingües. La comprobación empírica de los procedimientos del Inventario de Despistes de Lectura Oral va mucho más allá de las consideraciones de método y la confirmación de la eficacia de los enfoques cualitativos para la evaluación de la lectoescritura.

Se optó por un enfoque integrativo, en parte por las dificultades prácticas que una medición más tradicional habría impuesto, en realidad haber aplicado pruebas de tipo “punto discreto” habría carecido de sentido dadas las circunstancias sociolingüísticas tan dispares en que se encuentran las dos lenguas. Pero en el fondo, los métodos del investigador se inciben dentro de una conceptualización global de los procesos de la lectoescritura, y a un nivel más general, de la adquisición del conocimiento humano. Inevitablemente, el esquema metodológico investigativo interactúa íntimamente con una teoría general en construcción de la adquisición

de la lectoescritura, que a su vez, informa y se enriquece de los modelos pedagógicos y la práctica docente (de la que forman una parte integral los procedimientos de evaluación académica, una especie de investigación etnográfica/experimental que realiza diariamente el maestro del salón).

El triángulo sólo se sostiene por medio del equilibrio y la congruencia entre sus tres elementos. Por lo tanto, lo que planteamos como válido para la evaluación cualitativa de la lectoescritura en la situación particular del bilingüismo conflictivo de una comunidad de habla náhuatl, debe aplicarse, en algún nivel, a la apropiación de la escritura en general.

Precisamente, el análisis de la interacción entre lector y texto en náhuatl y en español presentado en el presente capítulo ofrece evidencia adicional de la existencia de un conjunto de proficiencias que subyacen al proceso de comprensión de lectura, independientemente de la lengua, y las relaciones sociales entre las respectivas comunidades de habla; se trata de los universales psicolingüísticos que dan cuenta, en nuestro caso, de las coincidencias significativas que surgieron de las evaluaciones paralelas. Las relaciones diglósicas que condicionan los actos de lectura en lengua indígena parecerían, a primera vista, excluir la posibilidad de aprovechar dichos recursos. Consideremos las *constantes*, de las cuales ya nos hemos ocupado; la relación subordinada y la posición desvalorizada del náhuatl respecto a la lengua nacional, la carencia casi absoluta de la expresión escrita a nivel de la comunicación social, y una estandarización ortográfica parcial en la cual inciden los obstáculos comunicativos de la variación dialectal. Por otro lado, podemos agregar las *variables*: 1) al margen del empleo simbólico y accidental, el náhuatl no figura como vehículo de la transmisión del contenido académico, medio del discurso escolar, o la interacción formal entre maestro y alumno; 2) no constituye un objeto de aprendizaje a ningún nivel más allá de actividades ocasionales, particularmente, en lo que nos ocupa en este estudio, su forma escrita.

No obstante, el análisis de los despistes de lectura oral y las reconstrucciones de la Prueba Cloze, demostraron que el proceso de lectura y comprensión en náhuatl, es fundamentalmente el mismo que en español,

aparte de importantes, pero en cierto aspecto “transitorias”, diferencias que examinaremos en el próximo capítulo. La equivalencia se basa en los mecanismos de predicción, las “competencias textuales”, que aplican nuestros lectores bilingües a estructuras de lenguaje - en los dos casos, a sistemas lingüísticos que controlan por lo menos “pasivamente”.

En náhuatl como en español:

1. Los despistes y elecciones que surgieron de una auténtica interacción entre texto y lector, incluso cuando la tarea se dificultó considerablemente, no representan patrones azarosos. A medida que los lectores iban perfeccionando su comprensión, más sistemáticos y predecibles resultaron. Los lectores más experimentados se mostraron más atentos a la necesidad de mantener íntegros los trozos de lenguaje.
2. Aplican estrategias de reflexión y confirmación (pausas, relecturas y correcciones) cuando se quiebra o se debilita la red de significados.
3. Se confirma el modelo transaccional. Durante la lectura, se crean textos paralelos, producto de una interpretación (percepción + ideación) que se efectúa “sobre la marcha”. La objeción de que la lectura “disfuncional” también se apoya en la predicción es sin lugar a dudas pertinente. Efectivamente cuando Silvestre leyó en náhuatl, su texto mental le proporcionó pocas pistas para elaborar una interpretación coherente. Si hubiera producido una relación de lo que comprendió, las correspondencias habrían salido tenues en el mejor de los casos.

una oripix	omosralti	nimantsin
...ochantia inauak uan okipix se piltsintli;	omoskalti,	ninantsin
okitlapaiaya	Es	⌋
okitlapoiaya nipipiltontsi, tlen opanok. Se tonal okili akin		
nikojkoltsin.		

Su apego a los rasgos visuales del texto, al desmedro de la comprensión, da cuenta de las transposiciones: *una* por *uan*, *el* por *tlen*, *es* por *se*, y la tendencia de confundir la *r* por la *k* como en *oripiz* por *okipix*. Al texto resultante, sería difícil asignar una representación mental basada en el texto original.

Al solicitar su renarración, contestó honestamente: “nada entendí”. Pero sospechamos que la “lectura” de “Soatl uan miko” de parte de un niño monolingüe hispanohablante, si acaso lo podría haber terminado, resultaría en un registro completamente inanalizable. A diferencia de Silvestre, sería improbable, por ejemplo, que se reflexionara sobre el despiste *omosralti* para luego corregirlo. En este caso la palabra textual *omokalti* [creció], por el contexto inmediato, “se piltsintli [un niño] resulta altamente predecible.

Las “mejoras lecturas” fueron parciales e infieles, en algún aspecto, a las “intenciones” del autor, como lo es toda lectura más allá de etiquetas y avisos.

- Los lectores aprovecharon la redundancia natural del lenguaje para evitar las trampas de un procesamiento lineal y “precisa” (la recodificación secuencial de fragmentos mínimos); integrando *selectivamente* las pistas a su disposición. Ramiro leyó el siguiente pasaje del cuento cuando el anciano empezó a darse cuenta de la traición que estuvo contemplando su hijo:

Nitijtsin amoyokoaya nitepoch
 Nitajtsin omoyol kokoaya tleka kitaya nitelpoch amo kuali
 akimoualoaya aknekia nin
 okimokuitlauiaya uan ako oknekia kitas nik itlakayo okpiaya
 okuel
 tlajtlakosauatl uan yopotonia ako ouelitia meuas.

El primer despiste, el sintagma verbal entero, *Nitijtsin amoyokoaya* por *Nitajtsin omoyolkokoaya* [A su papá le dolía el alma], mantiene una estructura gramatical, a pesar de la incongruencia semántica con la oración

a continuación. Sin embargo, se conserva cierta integridad del texto. En todos los demás casos, menosakimoualoaya porokimokuitlaulaya, mantuvo intacto, en su mayor parte, el proceso de construcción del significado. Su lectura en general evidenció menos integración, alcanzando una calificación global de 4.55, por debajo del promedio de su grupo (5.03). De todas maneras, logró identificar la idea principal del cuento en su renarración

Se tlakatl oknekia mikis tleka niyokatka ueuetsin uan ni telpoch oknekia amo kinekia mopajtis in tlakatl. Uan omik itech in kuajtla ipan se tetl oktekak uan okili telpokaua kimpia se piltontsitsi uan omik in tlakatl...

[Un hombre quería morir porque ya estaba viejito y su hijo no lo quería curar al hombre. Y murió dentro del bosque encima de una piedra lo acostaron y dijo el joven los tiene unos niños y murió el hombre...]

Ramiro (cuarto)

En un estudio que enfocó la evaluación de la dificultad de textos, Altweger y Goodman (1981) propusieron una nueva dirección para la investigación sobre los procesos de lectura; una convergencia entre los enfoques basados en el análisis de despistes, con el modelo de comprensión de textos de Kintch y van Dijk; ver también Goodman (1983). A la luz de nuestros resultados, ofrece ciertamente un marco interdisciplinario prometedor. Encontraron que la dificultad del texto se correlacionó con la complejidad gramatical, así como predicen las medidas tradicionales; pero una parte importante de la variación no se pudo explicar por los índices a nivel de la frase. Del análisis proposicional, a nivel del discurso, intervienen otros factores: 1) la alta densidad de las proposiciones sin suficiente apoyo contextual; 2) la falta de coherencia, resultado de relaciones débilmente vinculadas aumenta la carga de procesamiento puesto que el lector está obligado a trabajar mentalmente para inferirlas. El alto número de “búsquedas en la memoria a largo plazo” y “reorganizaciones” durante la lectura tendría el mismo efecto que la descodificación silábica - la disminución del ritmo y la fluidez.

En nuestro caso, las correlaciones que surgieron entre las evaluaciones de lectura y la narración nos lleva en la misma dirección. Una base dis-

cursiva/narrativa sostiene las destrezas de lectura. Los esquemas del cuento infantil, por ejemplo, que “se almacenan” independientemente de la lengua ayudan al lector a reorganizar el texto cada vez que pueda anticipar o identificar el género, en español o en náhuatl. El modelo transaccional, aplicado en gran parte, pero no exclusivamente, al análisis de estructuras a nivel de la *frase*, encuentra su contraparte en el modelo de comprensión que se basa en la interacción activa y reconstructiva a nivel del *texto*.

Capítulo 8

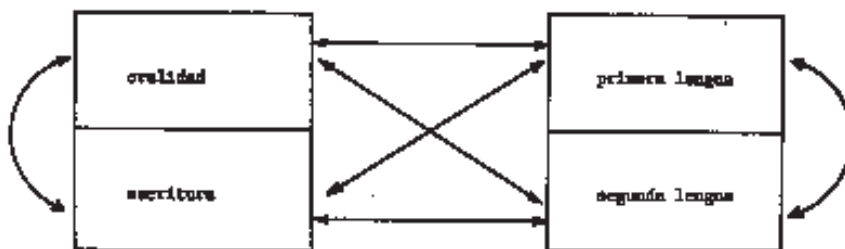
DISCUSION

Durante los diez meses del año escolar, los alumnos de la muestra nos proporcionaron un amplio corpus de datos, usos orales y escritos del lenguaje en ambas lenguas. La observación etnográfica y las entrevistas individuales contribuyeron a ubicar los resultados dentro del escenario de las transiciones sociolingüísticas que afectan a todas las comunidades de habla náhuatl de la región. Buscábamos interacciones, fundamentalmente entre estos cuatro aspectos del uso del lenguaje en la escuela (ver gráfica #20), la oralidad, la escritura, L1 y L2. Mientras pudimos delimitar la primera dimensión, operacionalmente, a través de las tareas académicas que se presentaron a cada grupo, la determinación individual de L1 y L2 representó un desafío empírico no exento de cierto margen de incertidumbre. Para la mayoría, su primera lengua era el náhuatl. Como informaron sus familiares y los propios sujetos, al llegar al kinder y primer año, muchos habían adquirido nociones del español, un vocabulario incipiente, niveles de comprensión que les permitieron participar mínimamente, etc. Otros pudieron identificar claramente el náhuatl como su segunda lengua, con todo y fechas y anécdotas. Finalmente, se encontraron a los cinco alumnos para quienes ni la Entrevista Bilingüe ni el informe familiar pudo distinguir entre L1 y L2. Seguramente, entre ellos están los verdaderos bilingües compuestos desde una temprana edad que podrían habernos dado testimonio de la adquisición temprana y simultánea de dos idiomas.

El diseño de la investigación había contemplado iluminar, aunque en algunos casos resultó más superficial que en otros, aspectos pertinentes de cada una de las flechas bidireccionales (oralidad escritura, L1 ↔ L2, oralidad ↔ L1, oralidad ↔ L2, escritura ↔ L1, escritura ↔ L2). La presente discusión de los resultados reportados en el capítulo anterior inten-

GRÁFICA # 20

Interacciones



tará resumir las correlaciones, interpretar tendencias e interacciones, y ofrecer un punto de vista sobre las preguntas e hipótesis de los capítulos 2 y 3. Los datos y registros, a través de las comparaciones que se escogieron (que siempre corresponden a cierta arbitrariedad, producto de las limitaciones de tiempo y de las inclinaciones conceptuales del propio analista) se enfocarán distintamente una u otra relación. Sin embargo, como se sospechó durante la discusión del marco teórico (cronológicamente, antes de disponer de los resultados), la oportunidad privilegiada que nos brindaron los 45 jóvenes bilingües arrojará luz sobre categorías generales que comparten los respectivos procesos de transición: de la oralidad al dominio de la lectoescritura, y la adquisición de una segunda lengua. Concluimos el capítulo con un examen de las controversias que giran alrededor del uso social del español y la lengua indígena en el contexto escolar. Al examinar cómo el entorno sociolingüístico envuelve los procesos individuales de alfabetización y bilingüismo, nos remitiremos a los temas del capítulo 4, consultando los resultados que generó este estudio en particular.

La escritura

El modelo transaccional/interactivo

Retomando la sugerencia con que concluyó el capítulo anterior, de buscar las intersecciones entre los modelos de comprensión del texto y el análisis de despistes, valdría la pena reexaminar los resultados desde una nueva perspectiva integrada. Aunque la codificación de los despistes de lectura oral tomó en cuenta la congruencia semántica más allá de la frase, es justo reconocer que su enfoque principal se centra en el procesamiento local. En nuestro caso relacionamos la compatibilidad sintáctica con la capacidad del lector de construir frases bien formadas, que mantuvieran la integridad de las estructuras lingüísticas del náhuatl o del español. Se calificaron más bajo los trozos de los “textos mentales” si contradijeron o se desvincularon completamente del texto, pero en realidad, el análisis, en su conjunto, mantiene su perspectiva más bien en un nivel que oscila entre cláusula y párrafo. Allí radica su ventaja particular por permitir, de manera menos “intrusiva”, el registro de las interacciones “procesuales”, sobre la marcha de la lectura. La desventaja intrínseca, e inevitable, de un análisis enfocado a las reconstrucciones locales, plantea la necesidad de validarlos con medidas más amplias.

Precisamente, son los enfoques interactivos de la comprensión del discurso los que ofrecen un marco compatible para el modelo transaccional. Al nivel del texto, los mecanismos cognoscitivos de la comprensión y la memoria, las bases organizadoras de la experiencia, intervienen directamente en el encuentro entre lector y texto. La “actividad estructurante del sujeto” guía la asimilación, siempre selectiva, del contenido (las “intenciones del autor”). Contando con propósitos definidos y esquemas asimilatorios que corresponden, o se encajan convenientemente, a los procesos de comprensión, retención y recuperación se encadenan fluida y eficientemente (Partido León 1988). Las discontinuidades, rupturas y marcos divergentes obstruirán la reestructuración y representación mental del texto, o las canalizarán por interpretaciones alternativas (dependiendo en parte de su punto de vista: equivocadas, críticas, creativas, etc.).

Refiriéndose a la nueva versión del modelo de Kintch, de “construcción/integración”, Hernández y Rojas (1990) distinguen entre la “superestructura narrativa”, y la macroestructura, que llena de contenido semántico el “andamiaje gramatical” de la primera: “La macroestructura es la reconstrucción del contenido global del discurso, expresada a través de una secuencia de proposiciones con coherencia local y global...el lector o escucha construye una base textual a partir del insumo lingüístico y de su conocimiento del mundo, integrando dicha base en un todo coherente, formando una representación mental del texto...se forman nuevas redes asociativas de proposiciones interconectadas entre sí” (p. 13).

El punto de contacto donde esquema e insumo se entretrejen en la formación de las nuevas redes semánticas se encuentra en la región de la memoria a corto plazo. Del almacén a largo plazo se seleccionan los mecanismos interpretativos y proposiciones pertinentes para reorganizar (reduciendo) la nueva información. La coherencia, en nuestro caso de los cuentos de estructura lógico/causales, la reestablecieron los lectores de esta manera, por cierto, con la ayuda de narrativas bien formadas. El lector avanzado, gracias a su experiencia con una variedad de géneros, puede imponer estructura o “mejorar” una redacción deficiente. Y lo que precisamente le agrada al lector de la narrativa “no convencional” es la *violación* de las reglas y la oportunidad de participar en un acto de recreación, “junto con el autor”, o independientemente de él.

Pero en las etapas preliminares de la adquisición de la “conciencia textual”, podemos identificar los estadios por donde pasan los jóvenes lectores/narradores. En sus narraciones orales (EB), renarraciones escritas (EE), y renarraciones postlectura (RN), los alumnos de la muestra evidenciaron, a través de modalidad y lengua, las mismas “sensibilidades al discurso narrativo” que marcaron patrones de desarrollo de segundo a cuarto, y de cuarto a sexto grados; lo que Hernández y Rojas describen como una capacidad de “integrar información explícita e información implícita (inferencias) derivada del discurso...[Son] operaciones que dan cuenta del carácter transformacional de la abstracción y producción lingüísticas” (p.12). Identificar la sucesión de eventos principales, inferir motivos y pensamientos, ordenarlos coherentemente, facilitar la “formación de redes

asociativas” conectando explícitamente (porque, luego, para, igual, pero) los fragmentos de su discurso, cuentan entre las capacidades que evidencian grados de madurez y proficiencia en la comprensión. Como vimos en el capítulo 7, en español y en náhuatl, los alumnos las vienen dominando progresivamente; además se correlacionan no sólo entre sí, sino con las demás medidas de la lectoescritura.

Precisamente, los índices de “narratividad”, como los que produjo la actividad de redacción, mantuvieron una estrecha relación con las calificaciones de lectura oral; resultado de un análisis también cualitativo pero más local en su enfoque. Así que encontrar procesos análogos de descodificación en el empeño del lector de mantener intactos los trozos de lenguaje confirmaría la compatibilidad de los modelos. Los lectores competentes buscaron el significado con base en predicciones; aprovecharon la redundancia natural del lenguaje al procesar la información visual selectivamente. En este caso, una base de esquemas previos, incluyendo los conocimientos gramaticales, su acervo léxico, la familiaridad con las relaciones de significado en general, “reorganizan” el texto a nivel de la frase. El aspecto transaccional de la lectura, donde se integran sintaxis, semántica e información grafofónica en el “texto del lector” corresponde a los mecanismos de coherencia global que rigen la interacción entre las estructuras de memoria a largo plazo y el “texto del autor”.

En realidad, los diferentes niveles de procesamiento, a los cuales el nuevo modelo conjunto, interactivo/transaccional, daría cuenta, se apoyan mutuamente. En primer lugar, es necesario disponer de los aspectos pertinentes de su “teoría mental del mundo”, los conocimientos generales provenientes de la experiencia, para construir frases no sólo sintácticamente íntegras, pero que también tengan sentido. En términos más generales, discontinuidades o fallas en un nivel, irremediablemente, repercutirán en el otro. El lector que procede por un texto, “llenando” los recovecos de un esquema formal que había anticipado, formulará hipótesis más productivas a nivel local. Por otro lado, una alta frecuencia de secuencias parciales, dificultaría al máximo la evocación de los marcos apropiados y la asimilación de las nuevas proposiciones. Nada nos sugiere que dichas relaciones entre frase y texto, y las tendencias integrativas que operan a través de to-

dos los niveles difieran de una lengua a la otra. La evidencia que produjo la batería de evaluaciones académicas, en náhuatl y en español, confirmó que, en efecto, se manifiestan de manera universal.

Aunque nuestro examen se inclinó hacia la transacción/interacción a nivel de la frase, podemos señalar aspectos del desempeño global de los lectores que apoya la integración de los modelos. En primer lugar, el simple hecho de que se obtuviera una respuesta completa de cada alumno, en ambas lenguas, para todas las actividades de lectoescritura, representa evidencia indirecta, pero ciertamente convincente, del poder evocador del género que se escogió para la lectura oral, renarración, redacción y, en parte, para la narración oral de la Entrevista Bilingüe. Confirma que hasta los neolectores de segundo año disponen, en cierto grado, de los marcos estructuradores, propios de la narrativa, a los cuales tienen acceso en el momento de interpretar textos; y los aplican a las actividades de lectura y escritura con mayor sofisticación a través de los años. Probablemente fue uno de los principales recursos que apoyó la descodificación y redacción bajo las condiciones exigentes, para muchos, sumamente difíciles, de leer y escribir en lengua indígena. *Soatl uan miko*, *El cazador de venados*, *Los señores Tlalocan*, *Tetsitsilitlan*, *Konemej iuan tekuani*, compartieron la misma organización discursiva del cuento tradicional que facilitó la predicción de sucesos iniciales, complicaciones y resoluciones, y que a su vez, aligeraron la carga de procesamiento para la formación de hipótesis y las confirmaciones de nivel inferior, las estructuras sintácticas y semánticas. Indudablemente, facilitó la renarración de la lectura oral. Como ya notamos en la sección de resultados, las reconstrucciones postlectura salieron mejores de lo que habríamos esperado con base en el registro de la lectura oral.

A nivel de las comparaciones, no se pudo detectar ningún patrón entre los índices de la “narratividad” que no se correlacionara con las medidas de lectura. En general, los alumnos que evidenciaron un dominio de los recursos estilísticos en sus relatos y cuentos, produjeron escritos más completos y coherentes, manteniendo mayores niveles de integración y congruencia en su lectura.

Las analogías y los paralelos que hemos identificado entre los procesos de comprensión local y textual, más allá de su interés teórico, se inscriben dentro de la discusión sobre la relación entre lenguaje oral y escritura, en particular, las transiciones y transformaciones que efectúa el joven neoelector hacia el pleno dominio de la lectoescritura. ¿Cuál es la diferencia *esencial* que separa la adquisición del habla de la apropiación del lenguaje escrito? Remitiéndose a sus respectivas funciones comunicativas, Donaldson (1984) enfatiza el vínculo del habla con su emisor y el contexto situacional. Las relaciones íntimas y afectivas y el apoyo contextual del entorno, y su naturaleza inmediata posibilita la participación activa de parte del niño. Su utilidad como herramienta de comunicación se vuelve transparente. La escritura, en todas sus presentaciones, al no contar con los atributos de los fenómenos naturales (como el habla), es impersonal. Su funcionalidad resulta menos aparente.

Más adelante, trataremos las relaciones entre los usos del lenguaje y su modalidad de producción. Por ahora, nuestro reconocimiento de la contribución de las competencias discursivas en todas los niveles de la decodificación y comprensión sugiere la necesidad de cuestionar las distinciones que, a primera vista, explican la universalidad de la competencia oral frente al acceso restringido a la escritura. Aparte de que los discursos orales varían ampliamente en cuanto a su transparencia funcional, arraigo situacional y valor afectivo, los modelos de comprensión se aplican con plena validez a todas las modalidades: visual, oral/auditiva, manual (en el caso de la lectura braille). Por estar encima de la oposición oralidad/escritura, nos proporciona una pista importante en la búsqueda de las proficiencias subyacentes.

Por su lado, el modelo de Goodman concibe la lectura como un proceso lingüístico receptivo, paralelo al de la comprensión auditiva. Dejando de lado, por el momento, la cuestión de que si la lectura es secundaria al habla, el estudio de la comprensión del lenguaje escrito abarca un campo que se extiende más allá de sus funciones comunicativas. La concepción del sujeto lector como protagonista de una “actividad estructuradora” corresponde, como veremos en el último capítulo, a una práctica alfabetizadora que toma en cuenta los aspectos autónomos del desarrollo

lingüístico y cognoscitivo. Para una perspectiva alternativa, véase Braslavsky (1992) quien contrapone su interpretación del concepto vygotskiano de las zonas de desarrollo próximo.

La semiindependencia de la escritura

El antiguo consenso entre lingüistas de que la escritura se trata de una pura representación secundaria del habla ciertamente ha sufrido su cuota de deserciones. Según el modelo “parasítico”, aprender a leer consiste fundamentalmente en grabar las correspondencias entre letra y sonido y, con la práctica, encadenarlos con grados cada vez mayores de automatización. Las deficiencias de la teoría se hicieron más patentes para los lectores de habla inglesa, por ejemplo, cuyos patrones ortográficos corresponden menos a las relaciones entre grafía y fonema, pero el principio general tropieza con serias dificultades, incluso con las ortografías que mantienen un ajuste más estrecho (Ferreiro 1986), como el español y el náhuatl.

El habla y la escritura comparten fundamentalmente el mismo léxico y las mismas estructuras gramaticales, pero se distinguen por la manera en que representan o simbolizan el significado; son medios paralelos, cada uno con sus propias convenciones. Difieren en sus elecciones del fondo común en cuanto al vocabulario, formas verbales, sintaxis y organización discursiva. En realidad reflejan los diferentes grados de espontaneidad y planificación, con los discursos orales formales acercándose más a la escritura que a la conversación. En todo caso, al texto escrito le faltan los recursos de entonación, las variaciones de amplitud, tono, ritmo, pausa, etc., rasgos que la puntuación representa sólo parcialmente. Como Kolers (1985) señala, la concepción de la escritura como mera transcripción fonológica implica que el sistema visual es “deficiente” frente al oído primario, donde el primero requiere siempre de la mediación del segundo. Para facilitar su viaje a través del tiempo y el espacio, la escritura se aleja progresivamente del habla, de una extensión dependiente de la oralidad se disuelve parcialmente la iconicidad primaria de la lengua escrita de acuerdo a sus propias necesidades comunicativas y expresivas (Fridman 1992).

La evidencia que surgió de los registros de la lectura oral descarta, por ejemplo, la noción de que la decodificación se caracteriza básicamente por un procesamiento lineal, traduciendo signos gráficos en unidades sonoras en cadena. Ciertamente varios, si no la mayoría, de nuestros alumnos se inclinan hacia métodos de descifrar el texto que privilegian la identificación precisa de fonemas y sílabas. Sin embargo, lo que distingue al proceso de comprensión es la selectividad; identificar la mínima cantidad de información visual necesaria para proceder directamente al significado. Así como demuestra el siguiente ejemplo, la falta de precisión en el encañamiento de las correspondencias grafofónicas indica que el lector puso en marcha esquemas anticipatorios durante la lectura.

	kokone		oxan
Xinechtlapojpolui,	nokone;	nikneki	tikmatis nikan, axan
nikilnamiki uan	nimoyolko	koa. Yeuejkan	kuak onikatka
nipipiltontsi			nonantsin
nipiltontli	kemen te amo	onikneki	in notajtsin.

Aurora (cuarto)

Pluraliza *nokone* [hijo mío] produciendo la secuencia *Xinechlapaj-polui kokone* [perdónanme hijos]. No altera ni la estructura gramatical ni el sentido cuando agrega el diminutivo a *nipiltontli*. Y la sustitución *nonantsin* por *notajtsin* sólo resulta incompatible a nivel textual. Con todo, no se da una ruptura de mayores proporciones en la reconstrucción del cuento.

En realidad, la sobredependencia de la recodificación (representación gráfica → habla → significado) impone una carga demasiado onerosa sobre los límites inflexibles del almacén sensorio y la memoria a corto plazo. Sin la concurrencia de los demás sistemas del lenguaje que ayudan a descartar alternativas improbables, a cada rasgo visual se le asignaría el mismo valor. Irremediamente, se producen lecturas repletas de despistes incompatibles no obstante su *alta semejanza gráfica*.

habla mas comtan podlan
 No había ni maíz ni frijol. Los niños comían lo que podían
 encostrar
 encontrar en el pueblo...
 bormir unatra mable
 Hoy no vamos a dormir para espiar a nuestra madre y ver qué hace.

Nazario (segundo)

Para lectores como Nazario, las relaciones de significado y el dispositivo predictivo del conocimiento gramatical quedan al margen; su interacción con el texto resulta parecida a la sensación que experimenta el estudiante que intenta leer en una lengua que apenas ha empezado a aprender.

Al examinar las estrategias que diferenciaban los “neolectores” de los “lectores avanzados” y notar la brecha entre los índices de compatibilidad sintáctica y semántica (gráficas #16 y #17), la metáfora de un edificio que se levantaba por etapas pareció describir la relación donde la congruencia gramatical siempre aventajaba la compatibilidad semántica. Pero sería erróneo conceptualizar (como tal vez se dio a entender) el componente sintáctico como una especie de obra negra que se arma previamente y aparte de la concurrencia de los demás sistemas de descodificación. En efecto, el lector debe integrarlos simultáneamente; por ejemplo, como ya hemos notado, las categorías gramaticales no son estáticas ni se determinan siempre por un análisis estructural. El lector que no domina completamente su segunda lengua franquea los obstáculos gramaticales desplazando su atención hacia los términos claves y las relaciones semánticas, *infiriendo* las estructuras que no “reconoce”.

No obstante, la evidencia sugiere un margen de autonomía para las estructuras sintácticas. En la lectura en segunda lengua, ciertamente existen límites a los recursos compensatorios del “procesamiento semántico”. Pero es la experiencia del corrector de estilo que resulta más ilustrativa. No sólo es capaz de reconocer la “aceptabilidad” de afirmaciones netamente falsas y patentemente absurdas, sino daría su visto bueno o corregiría fra-

ses que de plano no entiende. Si duda, en la ausencia de la comprensión, su juicio fallará con más frecuencia que el del lector que conoce el tema, sobre todo a nivel textual. Pero la sensación de: “está bien dicho, tal vez otra persona sabría qué *quiere decir*” ha experimentado todo hablante y lector en su primera lengua.

En retrospectiva, es justo reconocer que los textos exigieron, para la mayoría de los alumnos, un sobreesfuerzo más allá del nivel en el cual se sienten cómodos. Las dificultades que experimentaron, particularmente en náhuatl, se reflejaron claramente en el alto porcentaje de despistes no compatibles. Cuando empezaron a perder el hilo del significado, disgregando las frases en fragmentos, las sustituciones y omisiones con frecuencia perdieron todo vínculo con el texto (los despistes calificados 0+0). Pero más común fue la tendencia a conservar, aunque en forma de pseudo-palabras, una semblanza de unidad gramatical. Aun produciendo despistes sin sentido, se sentían constreñidos a darles una forma que *suena* como la lengua en que estaban leyendo. Además, parece que llegó a formar una línea divisoria, por debajo de la cual la comprensión se vuelve irrescatable. Manteniendo un porcentaje mínimo de despistes 0+0, aun con cierta distribución significativa de los 2+0 (sintaxis -sí, semántica -no), puede defenderse durante la renarración.

Sin duda, el lector se ha percatado del carácter sumamente provisional de las anteriores hipótesis, las cuales presentamos como propuesta para un análisis más extenso y profundo.

Léxico - gramática - discurso

Si los modelos transcriptivos, con su énfasis en los fragmentos mínimos del lenguaje, resultan deficientes, examinar la relación entre lectura y la manera en que se estructura el lenguaje durante los actos de habla auténticos ha ofrecido una opción más prometedora. Aunque tampoco han estado exentas de la polémica, empezando con las hipótesis de Bernstein, las investigaciones que elevaron el nivel de comparación a las estructuras de frase y el discurso han ofrecido nuevas perspectivas tanto para la teoría como la práctica.

Cuando comparamos el desempeño de nuestros alumnos en las actividades orales de la Entrevista Bilingüe y la renarración escrita de un cuento con el desempeño en lectura, vimos que los únicos índices que se correlacionaron positivamente, en ambas lenguas, pertenecían a la categoría de discursos autónomos o “sostenidos”. Ni el número de términos de vocabulario básico, ni los criterios de respuesta adecuada” en una situación conversacional pronosticaron destreza en la lectura.

Las conclusiones de Torrence y Olson (1985), aunque sus muestras de lenguaje oral salieron de contextos conversacionales no estructurados entre niños de la misma edad, muestran algunos paralelos pertinentes. Por un lado, a través de un análisis mucho más sofisticado que el nuestro (que calificó las réplicas por una aceptabilidad comunicativa global), encontraron, en efecto, que las “destrezas conversacionales” de los niños varían ampliamente. Registrando los aspectos de la fuerza ilocutoria que favorecería la cohesión, la generación de expectativas, manteniendo el enfoque en temas comunes, etc., diferenciaron entre “interlocutores dialogantes”, y sus compañeros menos diestros en sostener el intercambio verbal. Tal vez, en nuestro caso, una recalificación de la sección de Cuestionario/diálogo con criterios más rigurosos y menos globales revelaría diferencias similares. Sin embargo, al cotejar las destrezas conversacionales con el desempeño en lectoescritura, llegaron al mismo resultado: *ninguna relación sistemática*. Por el contrario, las dimensiones del discurso oral que sí produjeron coincidencias con la lectura se relacionaron con la construcción de estructuras semánticas y sintácticas más complejas (p.ej.: la subordinación) vinculada a su vez con el empleo de los verbos mentales. Aun tomando en cuenta las importantes diferencias metodológicas entre el estudio de Torrence y Olson y el nuestro, podemos sugerir una confirmación parcial: la tendencia de conservar la integridad de las estructuras de significado en la lectura oral y la Prueba Cloze se relacionó con el número relativo de inferencias y conectores discursivos en la narración oral, y las medidas de coherencia y referencias a los estados internos de los personajes en la redacción.

Por fin, llamó la atención un resultado en particular que reportaron los autores sobre la relación más estrecha (aparentemente contradictorio) con la lectura que evidenció el subtest de “diseño geométrico” en compa-

ración con el de “vocabulario”. En efecto, corroborando el dato, no encontramos ninguna coincidencia sistemática entre lectura y la Sección I de la Entrevista Bilingüe, de disponibilidad léxica (seguramente debido a su campo terminológico más reducido - de escenas cotidianas). Respecto al “diseño geométrico”, sugerimos la posibilidad de que está asociado con ciertas competencias cognoscitivas generales de organización e integración que guardan una relación con la comprensión *en general*; una hipótesis tentativa, que discutiremos más adelante, relacionada con lo que se propondrá como el “aspecto *no lingüístico* del uso del lenguaje”.

El potencial creativo de la expresión escrita

En el capítulo 3 tratamos las líneas de la controversia acerca de las consecuencias del alfabetismo, en particular, su relación con la organización del pensamiento y el desarrollo cognoscitivo. Sirvió para enmarcar las preguntas de la investigación y conceptualizar, a través de categorías generales, las relaciones entre el lenguaje oral y la apropiación de la escritura, pero en ningún momento pretendimos probar directamente las respectivas hipótesis en contienda. Más bien nos ayudó a fijar la perspectiva sobre los fenómenos relevantes en la compleja interacción entre competencia lingüística y texto, en español y en náhuatl.

Si Ong y los partidarios de la “hipótesis general” erraron, no estuvo en analizar las amplias consecuencias de la escritura; pero como señaló Olson (1991) ha sido más productivo enfocar los cambios que la escritura ha promovido en cuanto a la manera en que se usa el lenguaje, en vez de sus consecuencias directas sobre la mente. Ciertamente, la “hipótesis general” quedó incompleta al minimizar los aspectos formales de los géneros orales estéticos. Que los rasgos de la autonomía, la descontextualización y la reflexión metalingüística caracterizan también la oralidad. Histórica y ontológicamente, están en las etapas prealfabéticas donde encontramos su génesis. Por un lado, matizamos las discontinuidades entre el habla y la grafización, pero reconocemos las nuevas posibilidades revolucionarias que la última pone en las manos del neolector/escritor. No modifica la “arquitectura de la mente”, sino coloca a su alcance una modalidad visual que amplifica y extiende las capacidades de procesamiento de información, de

la abstracción, y la organización que el canal oral/auditivo posee, pero en forma incipiente. De repente, la memoria cuenta con un recurso indispensable para la comprensión del discurso. Revisar, comparar y reorganizar con la ayuda de una representación gráfica facilita el pensamiento reflexivo. El significado se vuelve objeto de manipulación y escrutinio, una experiencia que amplía y extiende el “conocimiento de la pragmática del pensamiento”. El niño, al pasar de la identificación de las palabras textuales a la necesidad de descifrar las intenciones del autor, aprende a bregar, de manera cualitativamente distinta, con la ambigüedad, y a contemplar lo desconocido y teórico. La escritura ni es la única fuente del pensamiento hipotético, ni la condición necesaria para su desarrollo. Pero como herramienta al servicio de la memoria y la construcción de la coherencia, se convierte en una condición determinante (H. Francis 1987). Está en la resolución de las tareas académicas, particularmente las relacionadas con los géneros expositivos, donde las facilidades que proporciona el procesamiento visual, la posibilidad de inspeccionar, cotejar, releer, interrumpirse para reorganizar la comprensión, etc. se muestran tan evidentes. Bastaría hojear los libros de texto de sexto año de primaria para tratar de imaginar una presentación no gráfica de los conceptos y ejercicios más elementales en las materias de matemáticas, ciencias naturales, o historia.

La evidencia de nuestros propios registros, además de ser indirecta y circunstancial, no aporta ninguna perspectiva original. Concuere con las relaciones entre la adquisición de los “discursos secundarios” orales y la lectoescritura que otras investigaciones ya han comprobado. Las coincidencias que surgieron entre las destrezas de la organización del discurso y la lectura confirman que descifrar un texto depende de procesos paralelos, en todos los sentidos, a la comprensión oral; en este sentido, los aspectos visuales parecen incidentales. El desempeño exitoso en la comprensión de las narrativas orales (*Cazador de venados* y *Soatl uan miko*), y la comprensión de lectura descansaba sobre proficiencias lingüísticas que son el producto de la experiencia con discursos independientes del apoyo conversacional. En su mayor parte, se trata de textos vinculados a las tareas escolares, a pesar de que, históricamente, las comunidades tradicionales como San Isidro se destacaban por su conservación de los géneros narrativos orales. Se podría predecir entonces que para las comunidades de tradición

oral, donde las prácticas culturales asociadas con la narrativa tradicional se han conservado, las transiciones hacia la lectoescritura, *tanto en la vernácula como en la lengua nacional*, se apoyarían con suma facilidad en este acervo de cuentos, leyendas y habla ceremonial. Si para el joven neolector el entorno urbano de escritura ambiental, que le proporciona un abanico de claves contextuales, representa una importante puerta de acceso a la lectoescritura, su contraparte a nivel discursivo, para la comunidad de habla vernácula, desempeñaría la misma función, proveer estructuras interpretativas (Smith 1984).

Propondremos incluso que el dominio de los aspectos mecánicos de la lectura, que permiten producir una realización oral del texto, representan destrezas de importancia completamente secundaria. Que en realidad, el fracaso escolar asociado a la alfabetización truncada, ocurre durante el pasaje de lenguaje situacional (oral y escrito) a las exigencias de la comprensión del discurso autocontextualizado. Al niño que dispone de las facilidades perceptuales normales, el aprendizaje de las correspondencias a nivel de la sílaba y la palabra no debe presentar dificultades insuperables. De hecho, pocos jóvenes y analfabetos adultos se muestran incapaces por completo de identificar mensajes escritos en su contexto cotidiano, situacional y pronunciar correctamente palabras y escritos cortos, y a estos últimos, por supuesto, asignarles un significado determinado. En las etapas tempranas, la aparente incapacidad de parte de alumnos de primero o segundo de aprender el abecedario, y sus combinaciones, se debe probablemente al hecho de que, en la ausencia de la interacción con textos auténticos, se pierden los fragmentos adquiridos, igual como sucede con todo aprendizaje abstracto no asimilable. Para el alumno de primaria que en realidad encuentra *este aspecto* de la escritura incidental, parece que aplica con facilidad el nuevo conocimiento a la comprensión de historias y otros textos interesantes.

Precisamente, es el lector el que se aproxima a la escritura como una representación alternativa (continuidad de los procesos lingüísticos análogos de la oralidad) quien aprovecha al máximo sus ventajas asociadas con la modalidad visual. Así, paradójicamente, lo incidental y secundario, forma parte de las condiciones que la convierte en un poderoso implemento

de organización e interpretación. Por ningún motivo se pretende disolver los aspectos mecánicos en una proficiencia textual global. De hecho, el mismo neolector que se orienta hacia el significado global es el procesador más eficiente (distinto de más exacto). El alto grado de automaticidad, resultado inevitable de la actividad de lectura bajo condiciones normales de comprensión, libera los mecanismos de la memoria para dedicarse a los procesos superiores.

Al examinar las tendencias globales, se pueden identificar las actividades lingüísticas donde la comprensión y la expresión se facilitan por la modalidad escrita. Más allá de su relevancia teórica, como veremos en el siguiente capítulo, plantean importantes cuestiones prácticas respecto a las fases y tiempos de la introducción de la escritura en los primeros años de la primaria. Pone en entredicho el modelo de etapas que concibe la redacción como “más difícil” que la expresión oral. Al contrario, el desempeño de algunos alumnos de la muestra en las actividades de escritura confirma que los recursos y convenciones del lenguaje escrito “se encajan” mejor con ciertos discursos que la oralidad. Aunque no formó parte del esquema original del estudio, y por consiguiente de carácter parcial y provisional, los resultados en esta área merecen un breve examen.

Al correlacionar las narraciones orales de la Entrevista Bilingüe y las redacciones de la evaluación de la Expresión Escrita, ya advertimos contra la comparación directa. Las circunstancias de presentación, y sobre todo la naturaleza dispar de los respectivos modelos (tira de láminas frente a una historia completa) excluyen amplias conclusiones acerca de la superioridad de las narraciones escritas. Ya mencionamos el empleo diferencial de los verbos mentales, a pesar de su virtual ausencia en las narraciones orales, resultado del que decidimos no sacar conclusiones definitivas. Sin embargo, llamamos la atención al desempeño en náhuatl entre las dos narraciones, oral y escrita (gráficas #8 y #14) en particular comparando, aquí de manera *indirecta*, las calificaciones de los alumnos de cuarto.

En primer lugar, tomamos nota de la discrepancia general entre el español y el náhuatl, a favor del primero, fenómeno que se manifiesta a través de todas las evaluaciones. Próximamente tendremos la oportunidad

de examinar en más detalle las ventajas con las que cuenta la “lengua escolar”; por ahora, basta registrar el hecho de que respecto a los usos académicos del lenguaje, leer, escribir, narrar, hasta nombrar (en nuestro caso más bien en el ámbito no escolar), emplear el náhuatl representa una tarea más exigente. En todos los casos, la evidencia de un desarrollo y “perfeccionamiento” del náhuatl muestra la misma tendencia ascendente que en español, pero la brecha aparece en todas las comparaciones sin excepción, a veces, como en narrativa oral (gráfica #8), de amplitud llamativa y sorprendente.

Vemos que en cuanto a la habilidad de construir una historieta oral, comprensible y coherente en náhuatl, las producciones del cuarto no mostraron ningún incremento sobre los narradores de segundo; no es hasta el sexto grado que se registra una diferencia significativa. La curva netamente ascendente, en español, sugiere que para los alumnos de cuarto, las “destrezas narrativas”, en efecto, marcan la pauta de un desarrollo “normal”. Por alguna razón, les costó más trabajo aplicarlas al náhuatl. Pero por otro lado, al comparar el desarrollo en redacción (gráfica #14), cuando los mismos alumnos de cuarto escriben en náhuatl, aparentemente, el acceso a los esquemas formales se destraba. A diferencia de su actuación decepcionante frente a segundo en relato oral, demuestran una mayor capacidad para reestructurar su discurso.

Además, globalmente, las calificaciones en expresión escrita entre español y náhuatl marcan patrones menos divergentes entre las lenguas. En términos relativos, la brecha para narración oral indica una discrepancia significativamente mayor. Por ejemplo en sexto (convirtiendo, para fines comparativos, las calificaciones en porcentajes), narrando por escrito en español se aventaja el náhuatl por sólo 10 puntos (67 a 57 por ciento); en narración oral la diferencia se amplía a 37 puntos (58 a 21 por ciento). Una relectura de las transcripciones y escritos comprueba la impresión que deja la inspección de las gráficas. La comparación entre Inés (segundo) y Jacobo (cuarto) caracteriza la relación entre las modalidades entre segundo y cuarto.

Sus relatos orales apenas se distinguen respecto al uso de conectores e inferencias:

Kaltia tlakatsintli se soatsintli mopepetla tlapatilia in piltsintli se soatsintli tlakual in popokatsin neki mopepetlatok in soatsintli neki tlakual chiuas se soatsintli neki kimtlamaka kimyetlakua neka kokone uan miston neki tla-kuas...

[Lo bañan al señor. Una señora se peina. Cambia a su niño. Una señora comida...la niña quiere. Se está peinando. La señora quiere hacer la comida. Una señora quiere darles de comer. Ya comen esos muchachos y el gato quiere comer.....]

Jacobo (cuarto)

In soatsintli kaltia uan okse soatsintli yemopepetla uan se piltsintli tlapatilia uan popokatsin ye mopepetla uan se soatsintli ye tlakual chiua uan tlaka nenemi se plato tlatlamaca miston uan tlakuatok kieman nican tlatsona uan mitotia.

[La señora lo baña y otra señora ya se peina y a un niño cambian y la niña ya se peina y una señora ya hace la comida. Y los señores caminan. Un plato dan de comer al gato. Y está comiendo cuando aquí tocan y bailan.]

Inés (segundo)

Mientras en redacción, salta a la vista que se trata de una diferencia de dos años de experiencia con una amplia variedad de géneros y estilos:

o cotcsu se tlatatl o suamik o quimocaga ume cancsicin guan aquin uin-pias octemo ockse suatl huan amo quinequi cooconcmey octemite ateca matl ni papá o llaque cuatlan o cucakuito o ki to nikni llinimallana kuiti kualtemuítí in tlatcuatl o mu hualkuepato ik cacaneme a maguuitiallan guan o cacochiaan...

[Era un hombre murió su mujer dejó dos niños y quien los cuidara buscó otra mujer y no los quería a los niños lleno un recipiente de agua su papá se fueron al bosque los dejó dijo ya tengo hambre voy a traer voy a buscar comida se regresó por, lo que los niños no vieron y dormían...]

Jacobo (cuarto)

Tekuani iuan kenemej

qoi icu que sitia tisi tia tepatle koi qi kili nin tia kat okicaca cayootoasiy sio-
tantepesi setonlo kinquiciln tink kalguan oknqui ci se tiaco pikasoposa
okitiun yuan o tatinti kua tlan sintla tpetl guana omotecuin o guoc

[El león y los niños

los llevaron al pie del cerro y de dice a su esposo los engañó los fue a dejar
al pie del cerro. un día les llevó a su casa hicieron — ?— y prendieron fue-
go bosque abajo de la montaña y se acostaron junto a él.]

Inés (segundo)

La hipótesis de la idoneidad de la escritura para los discursos autó-
nomos probablemente no representa la única variable que explique las dis-
crepancias; pero cuenta, por lo menos, con una verosimilitud intuitiva.
Más allá del género del “cuento infantil”, que para la mayoría de las perso-
nas no les presentaría con dificultades insalvables en una situación de pro-
ducción espontánea, la organización de un discurso coherente de cierta
extensión, por lo general, requiere la planeación, casi siempre acompaña-
da de la *redacción de apuntes*, los cuales servirán de apoyo durante su pre-
sentación oral.

Textos y contextos

Todo lo anterior nos trae nuevamente al dilema de Platón: la escri-
tura pierde los recursos del entorno físico, en particular del sistema comu-
nicativo no lingüístico de miradas, gestos, ademanes, caricias, etc., del su-
prasegmental a que sólo la voz humana es capaz de representar, y los me-
canismos interactivos en general que se tornan completamente disfuncio-
nales fuera de la intimidad conversacional. Ante todo, se reducen, depen-
diendo de las circunstancias, hasta su mínima expresión, las posibilidades
de diálogo, cuestionario y aclaración; el maestro renuncia a su control so-
bre la interpretación de su discurso una vez que se le pone en las manos
del lector.

El gran lingüista y crítico literario Mijail Bajtín compartió con Vy-
gotski la turbulencia artística y científica de las épocas de la revolución y la

reacción. Su enfoque totalizador, partiendo del postulado de que el pensamiento se origina en los procesos interactivos, dio forma a su filosofía “dialogante” del lenguaje. Ciertamente una simplificación propia de su tiempo y circunstancia, le permitió no obstante conceptualizar, con una lucidez temprana, la naturaleza de la comprensión y la creación, en efecto, revelando su esencia común. Los géneros *organizan* a partir de la percepción de totalidades; al escuchar o leer, o pronunciar o escribir, nos antecede el conjunto que posibilita la construcción de una estructura de proposiciones. Por su lado, la comprensión es activa, “preñada de respuesta”, dotada de “postura” y “actitud”. Por otro, la expresividad contesta “por más monológico que sea” (Bajtín 1982, p.282), situándose entre eslabones anteriores y posteriores de la cadena de la comunicación discursiva. Así “la novela es un enunciado igual que las réplicas de un diálogo” (p. 250). Probó los límites de su modelo comunicativo/dialogante, como lo intentó, a su vez, su contemporáneo soviético en el campo de la psicología. En esencia, permitió anticipar los avances de la investigación sobre los procesos de la lectoescritura y la comprensión de los años 70 y 80, formulando una versión temprana del modelo transaccional/interactivo.

Pero un enfoque que examina todos los usos del lenguaje a través de la lente de “posturas y réplicas”, irremediamente subestimaré la importancia de lo que tal vez sean los factores críticos en la adquisición de la lectoescritura, la transformación de la experiencia, y la invención. El nivel epistémico (Wells 1987) pone a la disposición del lector una nueva clase de contextos. No se construyen de manera intersubjetiva dentro de una situación social compartida, que aparte de la contribución de su propio conocimiento previo y la imaginación, no se encuentran en ningún sitio *extra-textual*.

Consideremos la experiencia y los modos de procesamiento del joven escucha, inmerso en la narración de una leyenda tradicional, repleta de sus personajes heroicos, hechos fantásticos, y escenarios imaginarios. La *experiencia* de la narrativa, en la que el escucha literalmente se aparta de la situación donde, por casualidad, se encuentra, desligándose incluso de la voz del narrador, al identificarse con el protagonista e incorporarse a los acontecimientos, representa uno de los usos del lenguaje más característi-

cos de esta facultad exclusivamente humana. Tal vez haya elementos de “diálogo interno” durante las transformaciones que se dan como parte del proceso de la comprensión. Pero la analogía resulta, en el mejor de los casos parcial, forzada, al extenderla más allá de sus límites.

El bilingüismo

La interdependencia - “lengua materna” como L2

Por las circunstancias sociolingüísticas excepcionales de la comunidad, el análisis de las relaciones entre el náhuatl y el español no pudo abarcar directamente algunos de los temas centrales del estudio del bilingüismo. Los aspectos de la pérdida de la primera lengua, el bilingüismo subtractivo, el debate sobre el semilingüismo que abordamos en el capítulo 3, lo discutiremos como parte de la problemática general de la educación indígena bicultural, pero sin el aporte de la evidencia directa. De haber realizado la investigación en La Resurrección, o Mazatecochco, comunidades vecinas en franca transición, los datos seguramente habrían generado los índices de desplazamiento y sustitución entre los escolares.

Al parecer, la muestra de 45 reflejó la distribución de las lenguas entre la población escolar como conjunto: competencia generalizada, por lo menos en comprensión, en español, con la excepción de una minoría de niños de primer año; y como los resultados demuestran inconfundiblemente, en vez de la paulatina erosión del náhuatl, su desarrollo y tendencia a estabilizarse entre los alumnos de quinto y sexto. A través de todas las evaluaciones y entrevistas, ningún dato contradujo el perfil de proficiencia bilingüe que surgió de la primera medida que se tomó en noviembre (la Entrevista Bilingüe). Resulta más significativo aún, considerando que no habíamos seleccionado a nuestros informantes infantiles de la población en general, sino de ese sector cuyas familias se orientan hacia la escolaridad y la más efectiva y completa castellanización. Tanto las etnografías del salón, como las entrevistas sociolingüísticas formales e informales revelaron que, entre el grupo de edad de primaria, la presión social para dominar el náhuatl corresponde a sus niveles de uso y proficiencia entre los niños mayores; los “role models” explícitamente señalados así, en más de una

ocasión, por los alumnos de segundo. Probablemente, el comentario más llamativo al respecto provino de dos niños de quinto, hermanos, que viajan diariamente a San Isidro de Puebla. Cuando se les preguntó por qué se levantan tan temprano para asistir a una escuela tan lejos de su casa, contestaron que antes, sus maestros “eran muy malos”, tomaban mucho, pedían dinero para entregar las boletas. Además, agregaron parentéticamente: “nos gusta más, aprendimos el náhuatl”; afirmación que después corroboraron en parte sus compañeros de clase.

Este año, 1994, se gradúan, y en el mejor de los casos su proficiencia terminal no pasará de un nivel principiante. Sin embargo, son los casos de alumnos nativos del pueblo (náhuatlhablantes y bilingües pasivos) cuya primera lengua era el español, que más claramente evidencian las tendencias de retención a nivel comunitario, y desarrollo de la lengua indígena a nivel individual.

Entre los más jóvenes, tenemos a Sergio, Gabriela y Fidel a quienes conocimos con ocasión de examinar su “perfil bilingüe” en el capítulo 7. En las actividades expresivas en náhuatl, Sergio y Gabriela muestran la más evidente inseguridad, prefiriendo contestar en español. Fidel, menos inhibido tal vez, intentó insertar el náhuatl en su relato que narró básicamente en español. Macario es un hablante competente del náhuatl, su segunda lengua, según su mamá. Aunque a veces da la impresión de que le da pena hablar en presencia de monolingües hispanohablantes, nada indica que no lo domine a nivel del nativo hablante promedio de su edad. Al contrario, leyendo y escribiendo en náhuatl, sobresale entre sus compañeros de segundo grado, llevándose el primer lugar en lectura (6.34), alta calificación que lo colocó entre los “lectores avanzados” a nivel de toda la muestra. Igualmente, su redacción lo clasifica entre los mejores escritores en náhuatl, básicamente empatándose con Ofelia, Natalia y Felicitas. Aunque Sergio, Gabriela y Fidel se expresan con dificultad en náhuatl (oralmente y por escrito), evidencian niveles de comprensión de lectura y comprensión oral que corresponden a sus competencias discursivas en español.

Pasando al cuarto año, Marta, la más avanzada entre los bilingües pasivos en su dominio del náhuatl, se encuentra en el mismo salón con Ti-

moteo y Zacarías que muestran una preferencia tan fuerte por el náhuatl, que nos sorprendió saber de sus familiares que lo habían aprendido después; esto, a pesar de las actitudes marcadamente negativas expresadas hacia el uso de la lengua indígena, de parte de su mamá y hermana mayor, respectivamente. Para Marta, la experiencia del bilingüismo es menos conflictiva; sus padres le enseñan el náhuatl en la casa, después de haber reconocido “el error” de no haberlo hecho cuando era pequeña.

Pascual, de sexto, en efecto es un hablante de náhuatl como segunda lengua; según sus padres, lo olvidó a temprana edad cuando la familia se inclinó por el uso del español en casa; posteriormente lo aprendió cuando entró a la escuela. Después de 6 años, se expresa fluida y libremente; en lectura en náhuatl apuntó la calificación más alta de la muestra (7.67), y redactando en náhuatl, ocupa el cuarto lugar entre 45.

Las historias de adquisición, sus propios testimonios y actitudes expresadas durante la Entrevista Sociolingüística, y su desempeño en las tareas académicas presentan un cuadro netamente uniforme, el mantenimiento de un alto grado de bilingüismo, sin evidencia, por ahora, del desplazamiento de la lengua vernácula.

Lejos de representar casos aislados, reflejan los incrementos generales en los promedios de segundo a sexto a lo largo de todas las evaluaciones en náhuatl de lectura, redacción y expresión oral. Dos fenómenos entran en juego al explicar el desempeño tan encomendable de parte de los alumnos que realmente no dedican ningún esfuerzo significativo al desarrollo de la destrezas académicas en la lengua autóctona: 1) El desarrollo natural de su control sobre las estructuras de la lengua, el vocabulario, y la expresividad y fluidez en general, sobre todo de parte de los jóvenes ingresados, que debido al empeño de sus padres en prepararlos para la escuela, entraron al primer año con niveles de competencia en náhuatl relativamente inferiores a su dominio del español. 2) El modelo de la Proficiencia Subyacente Común predice la transferencia de las destrezas discursivas y cognoscitivamente exigentes donde las circunstancias le son favorables a la lengua “receptora”; a saber, condiciones no sustractivas. Una lengua vernácula despreciada por sus propios hablantes, y en franca decadencia, difícil-

mente podría “beneficiarse” de las proficiencias adquiridas a través de la lengua dominante. En nuestro caso, las correlaciones entre las lenguas en lectura, comprensión, expresión escrita y narrativa oral, proporcionan una nueva confirmación de la interdependencia lingüística respecto al ámbito académico.

Mientras el principio de la interdependencia L1/L2 goza de un amplio consenso, lo relevante para nosotros ha sido haberlo confirmado en condiciones de alto desequilibrio (pero no del bilingüismo sustractivo) entre lengua nacional y vernácula, la agrafia social (a nivel local) del náhuatl, y su ausencia dentro de los espacios determinantes del discurso escolar. En cierto aspecto, por haber aplicado la “prueba definitiva”, sus implicaciones pedagógicas las plantearémos con mayor confianza e insistencia. Además, congruente con las hipótesis de Cummins, estuvo entre las actividades de evaluación más vinculadas a las funciones superiores (comprensión de lectura y redacción) donde más se manifestó la relación de interdependencia. En cambio, para vocabulario cotidiano y aceptabilidad gramatical/semántica global en una situación de diálogo, las tareas lingüísticas “menos exigentes” y “no textuales”, no pudimos registrar interacciones sistemáticas con las demás medidas, ni entre una lengua y la otra.

Independientemente de las particularidades de nuestro caso respecto a la situación desfavorecida del náhuatl, se mantiene la distinción entre las dos dimensiones del uso del lenguaje en el contexto escolar: 1) La negociación interactiva del significado asociada con los patrones verbales interpersonales, y dependiente de un control sobre las estructuras gramaticales y el léxico básico. 2) La adquisición y dominio de las destrezas textuales; la organización y recreación de discursos contextualizados autónomamente; véase Birgit et al. (1990) para una discusión de resultados similares de una investigación del bilingüismo inglés/francés con alumnos de inmersión. Además de las vastas diferencias sociales entre las poblaciones y sus lenguas, es preciso señalar que los alumnos de inmersión se caracterizaban por diversos grados de dominio parcial de su segunda lengua, el francés, situación que no caracteriza a los nuestros que, en su gran mayoría, son hablantes bilingües con un dominio completo de las estructuras gramaticales básicas de las dos lenguas.

Divergencias

La evidencia de un fondo común de proficiencias lingüísticas/académicas al cual los bilingües tienen acceso en ambas lenguas, quedó manifiesta antes de resumir los puntajes, confirmando lo que esperábamos. Sin embargo, al fijarnos en la relación entre el náhuatl y el español a través de las mismas categorías discursivas, el curso divergente que traza la vernácula respecto al español se hace evidente. Sin excepción, la ventaja con que cuenta el español se amplía con el grado, marcando las curvas tendencias divergentes para cada actividad. Hasta en algunas subcategorías (Inventario de Despistes y verbos mentales) el promedio en náhuatl salió levemente superior (no significativamente) en segundo año, rápidamente cediendo su lugar al español en cuarto. Se desarrollan las proficiencias en náhuatl con la edad, pero tienden a perder terreno ante el avance del español. Sin llevar demasiado lejos el análisis por nuestra propia advertencia contra las comparaciones directas entre las lenguas (por todo un conjunto de variables intervinientes que podrían haber afectado el desempeño, particularmente en náhuatl), ofrecemos la siguiente explicación que, por lo demás, corresponde a lo que deberíamos haber esperado: 1) Respecto al control sobre los respectivos sistemas lingüísticos, no hay evidencia de que, en realidad, los alumnos de la muestra, como grupo, dominan mejor el náhuatl que el español, a pesar de las apariencias (su uso preferencia para la conversación entre sí, y por parte de sus familiares), véase Zentella (1992) al respecto. 2) Tratándose de actividades no cotidianas, siendo objeto de estudio y práctica casi exclusivamente en español, el beneficio directo se lo lleva el último en todas las áreas; el náhuatl, por transferencia. Desde otro punto de vista, se ha identificado uno de los *límites*, o condicionamientos de la interdependencia. Significativamente, está en el desempeño *oral* (gráfica #8) donde se manifestó la más amplia separación y la más pronunciada desventaja del náhuatl. Está en la expresión *escrita* donde más se aproxima al español.

En la sección anterior especulamos acerca de las ventajas que ofrece la escritura al narrador. Aquí tomamos nota de la paradoja: el náhuatl quedó atrás en mayor grado en la modalidad en la cual cuentan con más “oportunidades de práctica”; los alumnos acortaron la distancia *escribiendo*.

do. Con todo, corroboró el lugar que le hemos asignado a los discursos orales autónomos (como son las narrativas y exposiciones) al lado de la lectoescritura, en el universo de las proficiencias académicas. La evidencia indica un origen preescolar y universal que se despega en contacto con los textos y los géneros orales afines.

Transferencia e interferencia

En su acepción más cotidiana, se distinguen entre los procesos de transferencia (o “influencia”) y la interferencia; denotando esta última rasgos provenientes de la primera lengua que causan ambigüedad, entorpecen la comunicación, marcan al hablante bilingüe como no nativo, etc. Las alusiones a la transferencia, en todos los sentidos, son más positivas, aunque ciertas características de la interferencia como “acento” se valoran distintamente dependiendo del prestigio relativo de la lengua de procedencia. En realidad, la distinción refleja aspectos diferentes de la interacción entre los códigos que maneja mentalmente el bilingüe. Adaptaremos los términos, provisionalmente, sin, por supuesto, asumir la connotación valorativa del segundo.

En la lectura, redacción y expresión oral de los alumnos se pudieron identificar manifestaciones de los dos procesos de contacto lingüístico. Sin embargo, dejaremos para subsecuentes análisis un inventario más completo que incluiría los fenómenos de la alternancia de códigos, la mezcla y la convergencia de los sistemas gramaticales. En primer lugar, está el desafío metodológico de separar los procesos “históricos” de desplazamiento (rasgos del habla que comparten casi universalmente los hablantes de la región) de los *fenómenos de aprendizaje y extinción* de estructuras de la lengua a nivel individual. Además, al investigador se le enfrentará al problema de diferenciar, por ejemplo, cuándo y en qué circunstancias el uso de hispanismos en el discurso náhuatl representa una *elección* de parte del hablante (para fines comunicativos, como marcador de identidad o de una relación que desea establecer con su interlocutor), o si por otro lado, evidencia su nivel de competencia (etapas de adquisición o pérdida en la capacidad expresiva). En la práctica, los factores de elección y competencia se traslapan, complicando las tareas investigativas, tanto de registro como de interpretación.

Evidentemente, como acabamos de notar, la interdependencia entre el náhuatl y el español, a través de las proficiencias textuales se destaca como el ejemplo más visible de la transferencia. Son las estrategias de comprensión, la habilidad de organizar y reducir sistemáticamente la información, los estilos de expresión, la conciencia de parte del narrador/escritor de las necesidades del oyente/lector y la capacidad de “objetivizar” su propio discurso (“alejándose” para reflexionar sobre su forma y contenido). Representan recursos disponibles independientemente del código lingüístico particular a través del cual fueron adquiridos. Para los jóvenes que seguirán sus estudios en la telesecundaria, o la *Técnica* en Canoa, los aplicarán al inglés si las circunstancias lo permiten.

Aunque carecemos de ejemplos concretos, provenientes de la muestra, podríamos suponer que, a nivel léxico, al náhuatlhablante se le facilitará tanto en la adquisición de la L2 (variante mexicana del español) como en la lectura, el descriframiento y desglose de términos relacionados con las plantas y animales, comidas, artículos domésticos, toponímicos, y nombres propios. Y tal vez, ciertas expresiones propias de México como “un señor grande” [en el sentido de “viejo” o “anciano”] se vuelven más transparentes para el aprendiz principiante del español.

Al pasar a los aspectos fonológicos en general y en particular a las respectivas estructuras gramaticales de cada lengua, nos percataremos de lo que propiamente se considera interferencia. Característica normal de todo proceso de adquisición de una segunda lengua, y dependiendo de sus tiempos, secuencias, cantidad y cualidad de contacto con la L2, también del nivel terminal de la competencia del bilingüe en su lengua “no nativa”. Coexisten y marcan pautas de evolución paralelas con las construcciones originales del aprendiz, y las estructuras de su interlenguaje que se aproximan cada vez más al sistema de reglas de la L2. Pero como ya mencionamos, su estudio incluye una importante intersección entre los aspectos socio y psicolingüísticos. Dependiendo de la perspectiva del escucha, la frecuencia de préstamos en el discurso náhuatl, “se tolera” como la variante del habla propia de los bilingües de La Malintzi, en particular si forma parte de su propio léxico. Conscientes de una “carencia” del náhuatl, lamentan la pérdida o ausencia de terminología básica, pero no rechazan el me-

xicano hispanizado como es el caso del “purista” que lo desprecia, hasta en su propia habla. Por otro lado, los rasgos fonológicos del náhuatl, los errores de concordancia y de inflexión, cuando hablan en español, se convierten en poderosas armas de demarcación y exclusión en las manos del monolingüe hispanohablante.

Aquí, nos interesa más bien su incidencia en las narrativas orales. Una relectura de las transcripciones confirma un dominio uniforme del español entre la población estudiantil; en el empleo cotidiano/conversacional y para la tarea de narrativa corta, reflejan un control sobre las estructuras gramaticales básicas. Los leves errores de género, número e inflexión que registramos en segundo grado, tal vez marcan una relativa tardanza respecto al monolingüe promedio de seis o nueve años (por cierto, un juicio que debemos relativizar al no contar con una muestra representativa del habla de dicho grupo de edad, que probablemente evidenciarían rasgos similares por errores o fallas de desempeño).

El señora está cortando las hojas... y el niño quiere ayudar. El niños quiere ayudar a los niños.

Ofelia (segundo)

Se pelea y el niña lo pega para ayudar

Rosalía (segundo)

El señor está picando el espina. El señora está recogiendo el manzana... Se quieren pelear. El niña también quiere pelear.

Benito (segundo)

A cortar el tenochtle. Agarrar el coco. La señora refrescarse en la olla. El viejito se lastimó y su hijo se lleva el fruta. Su abuelito se fue a curar su casa al doctor. Aquí tres niños tiene mucha hambre.

Saúl (segundo)

Hay una niña, hay un flor, hay dos casas, hay una niña, hay un niño, hay otro niño....

Silvestre (segundo)

Sin embargo, rápidamente desaparecen en los años subsecuentes. Ya no ocurren los errores de concordancia, y entre cuarto y sexto sólo registramos dos o tres construcciones incorrectas, como esta de Flavio (sexto): “El señor trabaja cortando tunas. Las señoras están pusiendo los chiquihuites.”

Pero por más que las interferencias marquen al hablante como no nativo, o aprendiz de la L2, e incluso a pesar de los impedimentos comunicativos que puedan producir, sería un error ver el proceso desde la perspectiva simplemente de una primera lengua que dificulta la adquisición de la segunda. Por cierto, en el caso de los ejemplos citados, no producen dificultades de interpretación ni podemos determinar, a ciencia cierta, su origen; interferencia del náhuatl que no marca el género con el artículo, o la secuencia normal de adquisición del español.

La primera lengua es, al mismo tiempo, fuente de interferencia, en el sentido de generador de errores, y una base de apoyo para la construcción del nuevo sistema. Las mismas estructuras parciales y “equivocadas” que conforman el interlenguaje particular de cada aprendiz le sirven como un esquema de comprensión y expresión, imperfecto, pero funcional, para la etapa de adquisición en que se encuentra. Faltando el dominio del sistema de reglas en su totalidad, asiste en el proceso de asimilación y acomodación frente al nuevo input lingüístico, comprensible sólo parcialmente. Sin contar con el recurso de las estructuras de L1, lo sería menos. En resumen, según hemos delimitado aquí los términos, la transferencia representa un amplio dispositivo de comprensión y organización al servicio, en todas las circunstancias, de las dos lenguas de manera más o menos libre y “equitativa”. Por estar asociado con el uso del lenguaje al nivel discursivo, en cierto sentido, depende menos de los sistemas propiamente lingüísticos, y en mayor grado de las facultades de aprendizaje en general. En cambio, la interferencia, asociada más bien con los sistemas por debajo del ni-

vel discursivo, se manifiesta como un fenómeno de contacto lingüístico directamente vinculado con una u otra lengua de las dos que conviven en la mente del hablante bilingüe. Dependiendo de las circunstancias, impide los procesos interactivos, o (contrario a lo que connota el término) les sirve de soporte. Está asociada menos con las facultades no lingüísticas, operando más bien a los niveles fonológicos, morfosintácticos, y léxicos. Reexaminaremos estas distinciones, desde otro punto de vista, durante la discusión del desarrollo de la conciencia metalingüística, en particular, respecto a las producciones escritas.

A propósito del concepto de la interferencia, dos temas surgen continuamente entre maestros, padres de familia, y los hablantes bilingües en general que se preocupan por el futuro de su lengua materna y su relación con el español: 1) la mezcla de códigos como evidencia de la pérdida del náhuatl entre la nueva generación, y 2) el náhuatl como obstáculo a la adquisición del español. Mientras sería difícil negar, a nivel histórico y sociolingüístico, que la creciente intromisión del español en las estructuras del náhuatl evidencia un amplio proceso de desplazamiento, cuyo ritmo no ha disminuido durante los últimos diez años, su extrapolación al nivel de la competencia individual de los jóvenes requeriría un estudio exhaustivo más allá del alcance de la presente investigación. Pero, la observación informal sugiere que entre los alumnos de la Escuela Xicohténcatl, a pesar de las apariencias, el tipo de bilingüismo se caracteriza entre la gran mayoría por la variante balanceada. En su descripción de la extinción en la primera lengua, Seliger (1989) identifica algunos de sus aspectos esenciales, un movimiento por etapas “de una gramática a una semigramática” acompañado de la creación de formas únicas (según el principio de la “reducción de la redundancia”). Como consecuencia, la mezcla resulta inapropiada, con el hablante perdiendo el control sobre la dinámica de la alternancia; tendencia que visiblemente no caracteriza al náhuatl de ningún grupo de niños que hemos evaluado y observado.

Las teorías populares de la lengua indígena como impedimento a la castellanización merece un escrutinio aparte. Como fenómeno de aprendizaje, consideremos dos aspectos de la adquisición del español como L2, dejando de lado las cuestiones de prejuicio lingüístico vinculadas a la des-

valorización social. En primer lugar, encontramos a los hablantes del español como L2 avanzando hasta cierto nivel funcional que permite una comunicación limitada con monolingües. Los procesos de aprendizaje y adquisición se detuvieron; o en otros términos, se fosilizaron en un interlenguaje cuyas estructuras distan significativamente del pleno control que caracteriza al hablante nativo. Proceso universal que se manifiesta en todas las situaciones de contacto intercultural y multilingüe, sería altamente improbable que en una comunidad como San Isidro no se encontraran gran número de casos que correspondan a dicha categoría. Notablemente, durante la encuesta comunitaria, ni en ninguna otra ocasión durante el trabajo de campo, se conoció a un hombre o mujer joven que evidenciara un dominio parcial del español, lo mismo podríamos afirmar de los alumnos mayores de la escuela. Los pocos casos que se registraron se limitaron entre mujeres casadas de más de 30 años de edad.

Muy distinta a la fosilización es la evidencia de las aproximaciones sucesivas a la gramática del español que se muestran ampliamente entre un sector importante del kinder, primero y segundo año. Se trata del dominio parcial de las estructuras básicas de la L2, y la falta de automatidad sobre ciertos rasgos de superficie que puedan persistir indefinidamente (los más notables siendo del nivel fonológico) en la producción oral del hablante bilingüe con pleno control de la L2. Son precisamente estos últimos (manifestaciones de “acento”) los que debemos diferenciar del conocimiento netamente parcial en la evaluación del lenguaje.

Claramente, lo que hemos constatado respecto al proceso de castellanización para el náhuatlhablante, se aplica, en términos generales, para la adquisición del náhuatl como segunda lengua para los niños y jóvenes que no se beneficiaron de una adquisición simultánea temprana. Así que un reexamen global de la relación entre lengua materna y proficiencia en la segunda nos permite descartar la noción de L1 como impedimento. Tal vez con la excepción del aprendiz de edad postadolescencia, con poco contacto con hispanohablantes monolingües, la L1 desempeña una función de esquema asimilador al abrir el acceso a las proficiencias discursivas y organizadoras, y facilitar la construcción de interlenguajes en la L2, ayudando a reestructurar los nuevos datos lingüísticos. En el proceso de la formación

de dichos “lenguajes del aprendiz”, persisten, a veces de manera inexplicable por su carácter “irremediable”, los “fósiles” aislados (lo que hemos venido denominado “leves errores de superficie”). Pero su presencia, en realidad, representa un pequeño precio que paga el bilingüe por el mantenimiento de un conocimiento de gran valor comunicativo y expresivo. La primera función de apoyo la hemos constatado de lleno en los resultados de la evaluación de las destrezas académicas, en la mayoría de los casos, la transferencia “en sentido contrario” del español al náhuatl. Nada nos sugiere que no opere en dirección $L1 \rightarrow L2$, y desconocemos argumentos que invaliden la aplicabilidad de los procesos interactivos en otros niveles. En este aspecto, los alumnos de San Isidro contarían con los mismos mecanismos de la interdependencia lingüística que han sido comprobados en una amplia gama de situaciones multilingües a nivel internacional.

Las investigaciones de Lambert y sus colaboradores, recientemente resumidas en un artículo del “estado del arte”, resultan más aleccionadoras. Partiendo de la hipótesis de que las características de la historia individual de adquisición inciden significativamente en el tipo de bilingüismo, compararon los patrones de respuestas, por ejemplo, entre grupos de “bilingües compuestos” (adquisición temprana/simultánea) y “bilingües coordinados” (adquisición secuencial). Encontraron interesantes diferencias en la manera en que los informantes procesaron categorías, y relaciones semánticas. Pero, por encima de las distinciones, no se ha producido ninguna evidencia de que el bilingüe sufra una carga cognoscitiva doble o interferencia mental. En cambio, sus investigaciones sugieren efectos positivos relacionados con la evocación de imágenes, la separación de símbolo y referente, y la arbitrariedad del lenguaje (Lambert 1990). La condición, sin embargo, para poder aprovechar las ventajas que proporciona el “doble sistema de codificación”, es el desarrollo equilibrado de ambas lenguas. La desvalorización y paulatina extinción de una anularía la posibilidad de efectuar las conexiones interdependientes entre $L1$ y $L2$.

Nuestros alumnos se encuentran en una situación, al parecer, “a mitad del camino” entre los procesos sustractivos y aditivos. En vez de experimentar los embates de una castellanización impositiva que erosiona su base de competencias en náhuatl, han podido beneficiarse del ambiente del “bilingüismo de hecho” del cual la escuela, en San Isidro, forma parte.

Pero el comportamiento, menos dinámico, de las curvas de desarrollo en lengua indígena indica (no obstante las tendencias de desarrollo) un “re-zago” relativo.

Pero volviendo, por el momento, a las observaciones del salón de clase del primer año; insistimos en que, a pesar de las condiciones de marginación entre los ingresados de cinco y seis años, no se pudo detectar un atraso general respecto a las proficiencias “académicas” básicas con las cuales debe contar el alumno de primaria; en otros términos, ningún efecto de atraso o deficiencia proveniente del bilingüismo (aparte, por supuesto, de los lapsos de comprensión de parte de los bilingües incipientes náhuatlhablantes).

Probablemente, la “hipótesis general” de amplias ventajas cognitivas del bilingüismo ha ido demasiado lejos; en la misma proporción que su contraparte en el debate alrededor de las consecuencias generales del alfabetismo. Nos inclinamos, más bien, por la posición más defensible; de consecuencias específicas en el uso del lenguaje como herramienta del pensamiento. Los resultados, a todas luces alentadores, de la batería de evaluaciones bilingües, indican ventajas concretas de bilingüismo. La flexibilidad que evidenciaron los alumnos de la muestra en su capacidad de alternarse entre tareas, códigos y modalidades (en mayor grado a medida que se desarrollaban tanto destrezas académicas como el náhuatl y el español en general), indica la existencia de un conjunto de recursos particulares a su condición y circunstancia.

Lenguaje y experiencia - la adquisición de L1 y L2

A partir de la discusión en el capítulo 3 acerca de los procesos de adquisición y aprendizaje, hemos tratado de mantener la distinción, siendo las excepciones más notables: denominar el hablante principiante, aprendiz (tanto para la L1 como la L2, ambos procesos entran en juego, aunque en proporciones mayores en el segundo caso), y referirse genéricamente a la “adquisición de la lectoescritura”. En esta sección, retomaremos su uso más restrictivo. Aparte de la necesidad de delimitar los términos, las distinciones conceptuales corresponden a importantes diferencias en el

desarrollo de la L1 y la L2, el continuo entre usos conversacionales y “de-contextualizados” del lenguaje, y el debate que reexaminaremos en la próxima sección sobre el semilingüismo y los códigos restringidos.

Nuestro interés sobre la cuestión surgió de las primeras observaciones de la distribución y uso de las lenguas; la impresión de que después de dos o tres años a partir del kinder, los alumnos, con contadas excepciones, dominan con fluidez comparable, tanto el español como el náhuatl, a primera vista sorprendente, dada la suposición de que las historias de adquisición individuales para cada lengua seguramente varían en forma considerable de un alumno al otro. En efecto, las entrevistas sociolingüísticas evidenciaron una variación delimitada por los polos “monolingüe náhuatlhablante al entrar a la escuela” e “hispanohablante” (mayoritariamente bilingüe). Y concordando con la observación impresionista, resultó que, aparte de los “bilingües pasivos”, las destrezas conversacionales y vocabulario básico en español y en náhuatl no se correlacionaron entre un extremo al otro del continuo. Para el cuarto grado, los dos grupos dominan las estructuras básicas de ambas lenguas, y sería imposible adivinar su “primera lengua” con base en un diálogo informal. Por otro lado, los resultados de la evaluación de los usos del lenguaje asociados con la resolución de las tareas escolares y el discurso académico en general estuvieron lejos de ser uniformes.

Ahora, con el beneficio de la retrospectiva, volvemos a evaluar el modelo de las facultades semiautónomas planteado por Schacter. Al parecer, es el acceso diferencial a los mecanismos de la facultad lingüística el que mejor explica los fenómenos, en apariencia, contradictorios. Empezando con la relación entre experiencia y desarrollo lingüístico, consideremos las investigaciones sobre el papel de la modificación sistemática en el habla de los adultos que ha sido señalada como posible fuente de la variación en el desarrollo del lenguaje en la niñez (Wells 1986, Hatch 1983). Aparentemente, el grado de “andamiaje” que le proporcionan los padres del joven aprendiz, “afinando” los patrones de interacción verbal para ajustarse a la etapa de adquisición, son determinantes para acelerar el proceso. Pero si se trata del control sobre las estructuras gramaticales de su lengua materna, es perfectamente concebible que los resultados reflejen una variación en cierto sentido marginal y carente de consecuencias prácticas.

La analogía de la “andadera”, una especie de andamiaje igualmente popular entre las familias urbanas de clase media tal vez ofrece una analogía que ponga la discusión en perspectiva. Una hipótesis sostendría de que los ensayos que le facilitan al niño de seis a 12 meses de edad aceleraría el desarrollo de las destrezas motores, el equilibrio, etc., y que dicho grupo tomaría sus primeros pasos independientes antes del grupo que no se benefició de ningún entrenamiento. Efectivamente, la diferencia podría llegar a un promedio de siete u ocho semanas. Sin embargo, no sólo la habilidad terminal de *caminar* resultaría equivalente en los dos casos, sino subsecuentes comparaciones entre los “caminantes avanzados” y sus contrapartes rezagados a duras penas evidenciarían diferencias en la destrezas asociadas con las actividades motoras complejas de brincar, correr, saltar a la comba y bailar.

La evidencia que han ofrecido las investigaciones del desarrollo del lenguaje infantil, de una variación producto de diferentes estilos de interacción, parece razonable. Para los niños que cuentan con las oportunidad de participar con cierta frecuencia en conversaciones con adultos que, a su vez, se esfuerzan por mantener un intercambio enfocado en la construcción compartida del significado, facilitando la alternancia de turnos, la aclaración de intenciones, la elicitación de respuestas más elaboradas, etc., la adquisición de todo un conjunto de estructuras se adelantará. Con un input lingüístico significativamente más rico y extenso, probablemente llegaran a dominarlas antes que el niño a quien no se le dirige la palabra directamente por medio de diálogos sostenidos. Y evidentemente, la variación en los patrones de socialización entre clases sociales y culturas resulta tan amplia como los estudios etnográficos han constatado. Pero aparte de posibles diferencias de seis a 12 meses en la adquisición de una u otra regla gramatical, sería altamente improbable poder encontrar a una comunidad de habla o subgrupo etnolingüístico cuya generación de edad escolar evidencie un control parcial de la estructura básica de su lengua. El acceso a los mecanismos de la facultad lingüística opera como una especie de garantía de que el joven hablante nativo llegará a un conocimiento completo de ese sistema que lo distingue del aprendiz y del no nativo. Así, en el sentido técnico, son los procesos de adquisición que corresponden al módulo del lenguaje; de aprendizaje, las facultades cognitivas genera-

les. Sin duda, los procesos generales de aprendizaje facilitan e interactúan con los mecanismos de la primera en la construcción del sistema de conocimiento que da cuenta de la fluidez del habla. Pero es su contraparte estrictamente lingüística la que, en el último análisis, permite al individuo apropiarse de dicho sistema, aun a partir de una experiencia significativamente menos “enriquecedora”.

Aparentemente, en la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, los procesos asociados con el segundo juegan un papel más destacado, apoyados por el primero en la medida en que el principiante todavía dispone de un acceso (probablemente cada vez más tenue con la edad) a los marcos asimilatorios de su facultad lingüística. Nuestra experiencia en la enseñanza de segundas lenguas, por ejemplo, ha demostrado el error de reducirla a una recapitulación de la adquisición de la L1. El problema se muestra sumamente complejo, sin una solución definitiva a la vista, siendo la evidencia de los programas de inmersión, sin duda, la más sugestiva. A pesar de la gran cantidad de input comprensible que reciben desde una temprana edad (kinder o prekinder), el dominio de las estructuras básicas queda fuera de su alcance, aun después de varios años de emplear la L2 como lengua académica. Típicamente, se evidencia un nivel de control sobre la gramática de la segunda lengua netamente deficiente, como si al fijar los parámetros de la L1 exclusivamente durante los años preescolares, se cerrara el paso para el proceso análogo en la segunda. A tal fin, las propuestas para multiplicar las oportunidades para la interacción, de la “hipótesis de output”, resultan particularmente oportunas. Tal vez para el hablante nativo incipiente, entre las edades de 18 meses y cinco años, suficiente input representa, efectivamente, el factor determinante. Para el aprendiz de L2, cuyo acceso a la facultad lingüística se ha disminuido, o para el mismo nativo al enfrentarse con las estructuras de “tardía adquisición” más allá del núcleo básico (después de los seis años), recurrir a los mecanismos generales de aprendizaje se vuelve cada vez más indispensable para reestructurar los insumos lingüísticos. Precisamente, la *producción* exige una atención más consciente a las formas y las estructuras para que el mensaje salga comprensible, mientras que la *comprensión* puede apoyarse más en una gramática parcial. En la segunda lengua, se trata, en esencia, de una mayor concurrencia de los procesos de aprendizaje, “no lingüísticos”.

Sin embargo, la correlación entre la temprana experiencia lingüística y los usos posteriores del lenguaje, sobre todo los asociados con la escuela y la lectoescritura, cuenta con una larga trayectoria de estudio, cuya evidencia empírica es difícil de pasar por alto. En el mismo resumen de nuestro marco teórico, señalamos la centralidad de los “antecedentes orales” de la apropiación de la escritura. La “hipótesis universalista” ha conducido a algunos especialistas a negar la incidencia de factores lingüísticos en el fracaso escolar y la alfabetización partiendo del reconocimiento de la naturaleza completa de la competencia del hablante nativo. Mientras la premisa resulta correcta, las implicaciones pedagógicas lo son sólo en parte. Como Cummins ha demostrado, con su distinción entre los niveles discursivos y gramaticales en el desarrollo de la proficiencia de segundas lenguas, son los usos del lenguaje más allá de la oración (y podríamos agregar, la alternancia de turnos conversacionales), los que más se apoyan en las facultades cognoscitivas generales. Como sugerimos anteriormente, se trata de sus usos “no lingüísticos” en el sentido de que operan autónomamente del sistema de conocimientos que gobierna la competencia gramatical. Siendo independientes de las estructuras universales del lenguaje, dependen en mayor grado para su desarrollo de la experiencia y las oportunidades de aprendizaje, como lo son los factores que teóricamente conforman la “inteligencia”, conceptos ético/culturales, y la “personalidad”. Así, las competencias discursivas, aunque parten de una base “lingüística en un sentido restringido”, mantienen una interacción continua con los procesos locales, y comparten los mismos módulos que ocupan las destrezas cognoscitivas no lingüísticas. Más bien, representan una especie de enlace, con una pata de apoyo en la facultad del lenguaje, y su base en la cognición general. Es precisamente el modelo de *facultades autónomas en interacción* que mejor explica la facilidad de transferencia que se evidenció en el presente estudio entre el español y el náhuatl. Tratándose de conjuntos de destrezas dependientes en mayor grado de los procesos del aprendizaje, no nos debe sorprender el hecho de que manifiesten una amplia variación a través de las circunstancias sociales que ponen a la disposición del niño preescolar una gama igualmente amplia de oportunidades interactivas, y experiencia con el “discurso no dependiente de la situación”. Como mencionamos en la sección anterior, el preescolar cuya comunidad de habla vernácula ha sufrido el desplazamiento de las prácticas culturales/discur-

sivas asociadas con la tradición narrativa oral, se encontraría en cierta desventaja frente a los alumnos de una comunidad “pretransicional”.

En su estudio de las narrativas de niños de cinco a nueve años de edad, Karmiloff-Smith (1986) nota una tendencia de desarrollo del empleo del lenguaje en “su función referencial extralingüística” (la deixis) a la construcción gradual de un sistema de marcadores diferenciales para la función “intralingüística” (la anáfora). Resumiendo la evidencia, afirma que el aspecto más significativo del desarrollo lingüístico después de la edad de cinco años está relacionado con la organización del texto oral, los “trozos largos de enunciados conectados”, siendo la narrativa la forma más conocida.

Lo anterior nos lleva a la segunda hipótesis acerca del desarrollo lingüístico de nuestros alumnos. Aunque el testimonio de los entrevistados (alumnos y familiares) proyecta un continuo entre bilingües/primera lengua náhuatl y bilingües/primera lengua español, confirmado además por índices independientes en la mayoría de los casos, sospechamos que la adquisición de la segunda lengua cuenta con antecedentes en que ni los propios sujetos ni sus padres tal vez se hubieran fijado. No hay razón para desconfiar de los datos que identificaron a sus hijos como náhuatlhablante o hispanohablante en el momento del ingreso a la escuela. Aparte de un margen de error que se esperaría, probablemente reflejan el nivel de competencia activa en cada caso. Pero el rápido “despegue”, tanto en el desarrollo del náhuatl como del español, a partir del kinder y primer año indica una adquisición previa, parcial, similar al nivel en que se encuentran los cuatro bilingües pasivos de la muestra. La ausencia de rasgos generalizados propios del hablante/aprendiz de una segunda lengua después del segundo año sugiere que, en general, ya contaban con una base en la L2, no suficiente para lucirse como hablante, pero sí con un nivel de dominio que facilitó la adquisición del control productivo dentro de un lapso relativamente corto.

El estado de la investigación todavía se encuentra en su propia infancia, pero podríamos suponer que para el bilingüe preescolar (el caso de la gran mayoría de nuestros alumnos) estar expuesto a dos sistemas, disímiles en su estructura gramatical, como lo son el español y el náhuatl, re-

trasa levemente el desarrollo del lenguaje. El joven principiante enfrenta el reto de separar mentalmente datos lingüísticos que seguramente le parecen confusos y contradictorios. Posiblemente, se apoyaría en mayor grado en sus recursos cognoscitivos de aprendizaje para organizar el input lingüístico menos transparente. Pero en la misma medida en que la facultad lingüística es capaz de construir un sistema completo a partir de un conjunto de datos “pobre e incompleto”, la adquisición simultánea de dos sistemas gramaticales está fácilmente dentro de su poder asimilativo. Si en efecto se tarda más tiempo en la adquisición del lenguaje, de nuevo constatamos que el precio es mínimo y transitorio. Su proficiencia terminal resultaría difícil, si no imposible, de distinguir de la del monolingüe en cada lengua. Confirmando la evidencia presentada por Lambert, no se evidenció, ni hay razones para lo sospechar, un costo lingüístico o cognoscitivo al que incurrieron los alumnos a raíz del temprano bilingüismo.

Las intersecciones

Proseguiremos en esta sección con la discusión del bialfabetismo en busca de las intersecciones entre sus componentes que se trataron por separado en las Secciones I y II. Nos interesa aquí el terreno compartido que ocupa el bilingüismo y la lectoescritura respecto a sus consecuencias académicas. Mientras nos hemos apartado del debate sobre sus amplias repercusiones cognoscitivas directas, cometeríamos un error al considerar los cambios que resultan del dominio de la escritura y un conocimiento de dos códigos lingüísticos como de importancia secundaria.

Tomando distancia del significado

La primera área de intersección se relaciona con el nacimiento de la actividad reflexiva sobre procesos que en un principio se desenvuelven espontáneamente. Contemplar el texto, trabajar sus elementos para llegar a significados cada vez más globales marca un comienzo de la atención consciente a sus formas. En particular, las transiciones del dibujo a la protoescritura y a la representación alfabética están directamente vinculadas al surgimiento de la conciencia metalingüística.

De igual forma, los investigadores han trazado el desarrollo de la misma clase de conocimientos formales en relación con el bilingüismo. Las alternativas expresivas de la segunda lengua y todo el conjunto de desafíos y opciones con el cual el joven hablante bilingüe lucha, promueve una postura más consciente y voluntaria hacia el lenguaje en general. La adquisición de un nuevo sistema de signos, apoyado en los sistemas ya interiorizados, introduce un nuevo elemento, la reflexión. Lo que se desenvolvía de manera implícita se vuelve, en parte, explícito (Mallet 1991). El lenguaje empieza a transformarse en el “medio primordial” para manipular imágenes y representaciones (Echeverría 1984). Y la generalización y la hipotización encontrarían un nuevo objeto, las representaciones lingüísticas mismas. El desarrollo de la conciencia metalingüística posiblemente cuenta con antecedentes prealfabéticos, pero es la manipulación de la escritura, la lectura, y particularmente la redacción, la que permite adquirir su plena capacidad. El niño bilingüe dispone de una perspectiva adicional por el sistema de doble representación que adquirió. Como competencia discreta, comparte con la discursiva su carácter de puente entre los mecanismos de la Gramática Universal, y las facultades de aprendizaje con su locus firmemente fincado en éstas últimas. Juntas, forman el núcleo de la Proficiencia Subyacente Común (PSC), base para todo uso académico del lenguaje. A pesar de la escasa presencia de la escritura en la comunidad y el avanzado estado de extinción de la narrativa tradicional, los alumnos de la muestra han podido valerse de los recursos a su disposición para cimentar, por lo menos, una base incipiente.

En el desarrollo de la narratividad oral y la expresión escrita, pudimos registrar los cambios de postura hacia su propio discurso. Cuando medimos los índices de “descontextualización” en las narrativas orales, nos fijamos en la manera en que el narrador *se distanció* de las imágenes de la historieta (las inferencias), y cómo intentó ligar una proposición con la otra (los conectores). En efecto, los alumnos mayores, en la medida en que se disociaron del referente, objetivizaron su relato. Reflexionando sobre su forma, para presentar una versión más coherente y completa para el escucha, se apartaron de los estilos apropiados para otros usos del lenguaje. En realidad, efectuaron una *recontextualización* donde la referencia endofórica (Zuanelli 1989) empieza a desplazar la preponderancia de la exofó-

rica (orientación hacia el contexto situacional). Los índices de coherencia/completitud y la atención a los estados internos de los personajes en la redacción marcaron la misma pauta, en ambas lenguas, hacia la autonomía. Su producción se convierte cada vez más en un objeto al cual se puede manipular; interrumpir la producción para pensar en qué debe seguir, releer y corregir, posibilidades vinculadas directamente con su “permanencia” (A. Sinclair 1984).

Perera (1986) señala la planeación como el recurso principal que puede aprovechar el escritor, que a su vez explica, en primer lugar, las diferencias con el habla informal. Compensar por la pérdida de la prosodia exige otras modificaciones que hace imposible simplemente transcribir lo que uno dice. Además, nos recuerda que el desarrollo de las destrezas de redacción no surgen de una secuencia lineal. Que en sociedades donde los discursos formales están dominados por la escritura, los estilos orales elevados (o *literarios*), por lo general, se encuentran en la lectura, pasan por una etapa de ensayo y perfeccionamiento en la redacción, previa a su transferencia a la oralidad.

Los dos componentes centrales de la PSC se encuentran en estrecha interdependencia, la postura reflexiva y recontextualizadora en función de los organizadores del discurso, y viceversa. Cuando los alumnos emplearon ciertos procedimientos estilísticos en sus narraciones evidenciaron una conciencia de género, una aplicación de su conocimiento acerca de las formas del discurso que contribuyó a su coherencia.

En otro nivel, la investigación psicolingüística ha propuesto que el bilingüismo puede desempeñar un papel similar a la escritura al facilitar la ruptura con el “realismo nominal”. Si las palabras todavía comparten características de sus referentes, al neolector/escritor le queda todavía llegar a la conceptualización de su arbitrariedad, que representan unidades lingüísticas distintas y apartes del objeto. Saber las equivalencias en español y en náhuatl, por ejemplo, sugiere al joven bilingüe que existe más de una manera de nombrar el mundo, que los términos de la lengua, o las lenguas en general, representan un sistema de simbolización entre otros, igualmente posibles y válidos.

Cuando los alumnos examinaron y compararon los escritos en náhuatl y en español (la Entrevista Sociográfica), a partir de una temprana edad, mostraron una sensibilidad por los aspectos formales del mensaje; fundamentalmente el mensaje para cada categoría llevaba el mismo “contenido” en ambas lenguas (ver anexo). Así que más allá del significado, en el sentido estrecho, importa *cómo* está escrita; o en otros términos, forma y código se integran a la función referencial. Proponemos como hipótesis que los jóvenes bilingües de preescolar y primer año empiezan a contemplar, a una edad más temprana, los aspectos del lenguaje que se relacionan con la manera en que se expresa. Pensando en elecciones y opciones (cómo decirlo a quién) posiblemente llegan a la noción de arbitrariedad antes que sus contrapartes monolingües. Por lo menos, las respuestas, evidentemente reflejando cierto nivel de sofisticación, de parte de los entrevistados de segundo año, a las situaciones hipotéticas de desplazamiento y conservación del náhuatl, indican que las oportunidades sobran para reflexionar sobre el habla y la escritura. Indudablemente lo han hecho más temprano en materia de relaciones sociolingüísticas.

La actividad de redacción en sí se presentó, en la práctica, como un ejercicio metalingüístico de nuevo tipo. La observación del proceso constató, por ejemplo, la frecuencia de atención explícita sobre las equivalencias de traducción y el empeño por expresarse sin abusar del préstamo. Por ejemplo, durante la actividad de redacción en náhuatl, dos niños de cuarto discutían cómo decir “silla” en mexicano, insistiendo uno que una vez lo ha escuchado. En otra ocasión, Jaime comenta: “Maestro, [señalando el trabajo de su compañero de banca] no está bien, escribió mitad en español y mitad en mexicano”, y dirigiéndose al mismo niño: “¡Burro! *pueblo* es en español.”

En el caso de la transferencia de estrategias se eleva a un nivel más consciente: comentario sobre el uso correcto de términos, preguntas sobre la ortografía, comparaciones y contrastes con el español (“En náhuatl, ya no usamos la ‘h’ ¿verdad?”). Entre los bilingües más avanzados se pudo registrar interrogantes y afirmaciones respecto a las variaciones dialectales que detectaron en la cartilla de lectoescritura: “No lo decimos así”, “esto quiere decir mujer [siuatl], pero nosotros decimos *soatl*.” “Entiendo un poco que dice pero es difícil. Hay muchas palabras que no decimos así”.

Retomando el término de Echeverría, los procesos de hipotetización se aplicaron a la escritura de manera nueva y distinta. Son los mismos que impulsan el desarrollo de las concepciones ortográficas que permiten al nuevo escritor acercarse a las normas convencionales. Del mismo modo que los despistes de lectura oral revelan la reconstrucción textual, el estudio de las representaciones no convencionales de los niños ha posibilitado una reevaluación del modelo transcriptivista (Wilde 1987).

En particular, enfocaremos las interferencias, provenientes del náhuatl que tanto caracterizan la redacción de nuestros alumnos. Es precisamente alrededor de este tema que los críticos de la educación bilingüe en San Isidro se han movilizado, siendo la telesecundaria uno de sus focos principales. Sus argumentos los rechazan intuitivamente los maestros de la Xicohtécatl, en gran parte, por el sesgo desvalorizador implícito en su postura en general. Pero la respuesta a su desafío queda incompleta al no examinar el contenido de sus señalamientos que, desde la perspectiva pedagógica, trasciende las cuestiones de prejuicio étnico. En esencia, afirman que el habla de los alumnos (tanto el náhuatl como el español marcado fonológicamente por el náhuatl) representa la fuente de todo un conjunto de errores en la producción escrita, particularmente de ortografía y gramática. Veamos los ejemplos de la propia muestra, escribiendo en español. Como notamos durante el examen de las narraciones orales, los errores de género virtualmente desaparecen en el sexto año. En su expresión escrita se evidenció la misma tendencia. Además de reflejar los procesos normales de la adquisición del español como L2, una interferencia del náhuatl, que no marca el género, no se puede descartar:

...dame tortillascaliente o frias salsa y dame poki tita caldo tobete llar Los señoras para que te allode aser el caldo

Lucina (cuarto)

...ce posa areglarlo su escopeta y saco unos valas

Emilio (cuarto)

...y le sirvieron el rica caldo can un pedaso de carne•

Jacobo (cuarto)

Notablemente, con más oportunidades de equivocarse, por la mayor extensión de las narraciones escritas y por el simple error manual/mecánico, los errores de género no se incrementaron con el grado. Incluso, una calificación preliminar indicó una menor frecuencia en términos absolutos en sexto año, aunque la diferencia no llegara a la significación.

Sin embargo, es la subdiferenciación o-u la que manifiesta una incidencia generalizada y persistente en casi todos los escritos, hasta sexto grado. Al darse en las palabras de “alta frecuencia”, cuyo deletreo correcto debe ser automático para el egresado de primaria, representa el rasgo más visible y criticado por los maestros de la secundaria. Claro está, que entre la variedad de deficiencias ortográficas, su evidente procedencia lo hace el caso predilecto de los partidarios del monolingüismo. Además de los ejemplos de la tabla #6, se destacan los siguientes de los alumnos de sexto:

... el hombre estaba limpiando escopeta coado yatermino de limpiar lo desperto somojer nolo ollo porque estaba soniando del pasado semana deposes le grito Forte...

Bernabé (sexto)

...selebanto con mucha Flujera y le dijo no ballas por que no sirve tu escupeta.

Cecilia (sexto)

...el cazador fue abuscar por utra parte y ya nos los encontro dijo el cazador y haura donde buya buscar y lencontro otro dijo el cazador urita tia-trapare.

Matilde (sexto)

Puesto que la finalidad del estudio no era comparativo (con normas o grupos “equivalentes” externos) resulta difícil llegar a conclusiones definitivas respecto al rezago académico de nuestros alumnos en materia de las destrezas de redacción. Así que no podemos descartar la posibilidad de que muestren dificultades similares y de la misma etapa de desarrollo que alumnos monolingües en situaciones similares de marginación. A nivel global, los patrones de errores que se evidencian reflejan un bajo nivel de uso y práctica en general (sobre todo en el salón de clases donde los méto-

dos vigentes todavía ponen el mayor énfasis en la copia y la repetición); y un breve examen de los ejemplos de escritura comprobaría que la mayor parte de los errores de ortografía no provienen de la interferencia del náhuatl. Probablemente, las hipótesis con que están operando en su presente etapa de desarrollo de la escritura no convencional incluyen un conjunto de correspondencias fonema/grafema donde la distinción o-u todavía no se ha independizado de los esquemas de transcripción que aún imperan. Mas, no nos sorprendería que alumnos monolingües que se encuentran en la misma etapa y situación sociográfica, se apoyarán en hipótesis diferentes, igualmente no convencionales como frecuentes en su incidencia. Además, es preciso no perder de vista los posibles efectos de la instrucción que, desde la primera semana de preescolar, imponen una conceptualización de la escritura altamente dependiente de la pronunciación.

Paradójicamente, una mayor atención a la lengua vernácula en la escuela, particularmente en su forma escrita, a través de actividades de la lectura y redacción de textos, facilitaría el proceso de diferenciación de los pares: flojo/flujo, uso/oso, pozo/puso, etc. Anticipando las recomendaciones del último capítulo, podríamos concluir que una de las metas de la alfabetización consiste en ayudar al joven escritor a superar las “hipótesis de correspondencia exacta” entre los sonidos del habla y las letras. Proporcionarle pistas para pensar metalingüísticamente sobre la escritura, acerca de las diferencias entre las lenguas a un nivel más general y abstracto, y su naturaleza semiautónoma respecto al habla, traerá sus concepciones parciales y sus confusiones a la superficie, donde el bilingüe las pueda examinar.

Los códigos restringidos y el semilingüismo

Los desafíos de la apropiación de la escritura que nuestros alumnos enfrentan traen al centro de la discusión los debates que hasta ahora hemos tratado por separado: el concepto de semilingüismo y la distinción entre códigos elaborados y restringidos. Nuestro doble enfoque (lenguaje oral/escrito y bilingüismo) nos permitirá trazar sus intersecciones y delimitar su aplicabilidad en general.

Probablemente el mayor problema metodológico del modelo de Bernstein estuvo en tratar las categorías de clase social y código como oposiciones discretas. En realidad, la diferenciación interna de la primera no está reflejada en perfiles homogéneos de socialización e interacción verbal, y la distinción binaria entre discurso elaborado y restringido se entiende mejor como una pluralidad de códigos. En todo caso, como señala Wells (1986), el componente de clase no representa una variable indispensable para la teoría. Como ya hemos visto, buscar consecuencias directas de los patrones del uso del lenguaje en las estructuras y mecanismos mentales generales (las teorías del déficit cognoscitivo) resultaría poco productivo. Sin embargo, retiene su validez las nociones del aprovechamiento parcial de los recursos lingüísticos y la amplia variación en los ritmos y etapas de desarrollo. Al mismo tiempo, recordaremos que la adquisición y aprendizaje de los discursos secundarios en principio, se refieren a procesos independientes de las consideraciones de dialecto (Halliday 1982).

En la medida en que todos los miembros de una comunidad de habla cuentan con un conocimiento completo de su variante dialectal (en el caso del niño de primaria, en vías de completarlo) sus habilidades expresivas en contextos comunicativos mostrarán niveles equivalentes, las variables de contexto y las expectativas situacionales facilitarán el desempeño de algunos individuos más que otros, dependiendo precisamente de los condicionamientos pragmáticos; pero no hay razón para concluir que existan diferencias cualitativas en la capacidad de expresar el pensamiento a través de la modalidad interactiva/oral. Llegar a dominar los discursos formales y académicos, en esencia menos interactivos, pero reflejados en la interacción conversacional, representa la culminación de procesos de aprendizaje, requiriendo la experiencia y participación activa en determinadas actividades lingüísticas; siendo las más representativas la lectura de textos y la reflexión sobre su contenido y estructura. Indudablemente, todo un conjunto de antecedentes del discurso secundario, asociado con el código elaborado, se puede identificar en los patrones de interacción verbal durante la edad preescolar, particularmente la narrativa. Para los ingresados a primaria que ya disponen de una amplia experiencia con dichos géneros, y sus correspondientes esquemas formales y marcos predictivos, las tareas de comprensión de lectura, por ejemplo, representan fundamentalmente su aplicación o transferencia a la escritura.

Del alumno que se expresa con continuas referencias particulares y exofóricas (que su lector o escucha no comparte), que sólo con suma dificultad construye discursos coherentes y que evidencia serios problemas de comprensión de lectura, se puede decir que maneja un código restringido, pero sólo en el sentido de que los nuevos usos del lenguaje quedan por aprender. La distinción que tal vez parezca trivial, en efecto no lo es. Como ya sabemos, sus compañeros que aprendieron el “código elaborado” también recurren al “restringido” cuando la situación lo exige, siendo las dos, opciones discursivas, y no manifestaciones inmutables de una variante del habla.

Pero fundamentalmente, en todos los casos, la apropiación de las competencias discursivas/textuales descansa sobre las competencias lingüísticas universales. Por lo que ninguna variante de habla (“código” o dialecto) puede representar un obstáculo o base deficiente. Igualmente, el control sobre estilos conversacionales exclusivos para la interacción entre íntimos no obstruye el camino a la adquisición de los secundarios, los “elaborados”. Ambos códigos, o más bien la multitud de variantes a lo largo del continuo, forman parte del repertorio del hablante según las oportunidades de aprendizaje y sus necesidades. Para el educador, la práctica alfabetizadora se facilita sensiblemente, puesto que se obvia la necesidad de “corregir déficit” y perder valioso tiempo en el empeño contraproducente de modificar el “habla deficiente”, ante todo, los rasgos superficiales y no pertinentes del dialecto étnico/regional. Aquí, evidentemente, se incluyen las formas no estándar del español cuya presencia se debe a interferencias de una lengua indígena.

El control receptivo que los hablantes de variantes no estándar ejercen sobre el dialecto “nacional” (capitalino), particularmente en comunidades como San Isidro con su acceso diario a los medios de comunicación, le permite compensar las discontinuidades entre el lenguaje del texto y sus normas del habla (Wallace 1988). De la misma manera, el niño que depende casi exclusivamente del contexto interpersonal y ambiental para organizar su discurso, posiblemente dispone de un acceso a esquemas organizadores, por lo menos de manera incipiente, a nivel receptivo. En la redacción, por las exigencias de la codificación, se requiere un dominio más

completo. Pero de nuevo, el manejo predominante de “códigos restringidos” en la expresión oral y escrita no plantea la necesidad de un “desaprendizaje” de “patrones defectuosos”, sino la experiencia y práctica con nuevos géneros de discurso. Hasta la fluidez y flexibilidad de control sobre los primeros se aprovecharán como soporte para la adquisición de los segundos.

En tanto el modelo del código restringido tuvo que pasar por una serie de importantes aclaraciones y correcciones, rechazar las distinciones entre los géneros interactivos y autónomos con la afirmación de que “todos los discursos son iguales” representa una extensión inapropiada del concepto de la universalidad de la competencia lingüística. Por un lado, se trata de *capacidades*, regidas por la facultad del lenguaje; por otro, *usos* del lenguaje que dependen de la experiencia, el aprendizaje y el contexto sociolingüístico en general. En efecto, el debate sobre el semilingüismo parte de concepciones diferentes acerca de lo que se considera una competencia completa. En las situaciones multiétnicas y multilingüísticas, se relaciona estrechamente con las rígidas divisiones de la diglosia, el bilingüismo sustractivo y la subordinación de la vernácula (Srivastara 1984).

En principio, el concepto tendría una aplicación limitada respecto al control que ejerce el hablante bilingüe sobre las estructuras gramaticales. Incluso en las situaciones altamente sustractivas de una rápida erosión de la competencia de la primera lengua, los nexos y módulos perdidos no quedarían vacíos por mucho tiempo. Más bien, la L2 los desplaza, apropiándose de las funciones cedidas. En el caso de la extinción total, la L2 se convierte paulatinamente, por etapas, en una segunda lengua nativa. Así que, transicionalmente, durante el proceso de sustitución, el alumno podría pasar por etapas de semigramática en su L1, simultáneo al desarrollo de una secuencia de interlenguajes (por definición, versiones incompletas de la nueva lengua).

En relación con la adquisición de los discursos secundarios y competencias textuales, teóricamente, el semilingüismo se referiría a otras dimensiones del uso del lenguaje. Hasta cierto punto, el alumno bilingüe de cuarto o quinto grado, con serias dificultades de comprensión de lectura y organización de textos sencillos en las dos lenguas, no goza del pleno uso

del lenguaje en el sentido amplio. En la sociedad moderna no tradicional, cuyos discursos elevados y géneros formales y artísticos se transmiten casi exclusivamente por medio de la escritura, el estado de semialfabetismo (capacidad de descifrar escritos cortos sólo por debajo del nivel de la oración) sería análogo con el semilingüismo en el caso del bilingüe.

En su sentido transicional, relacionada con la idea de “etapas críticas”, por ejemplo, nuestros alumnos de primero, cuyo dominio receptivo del español todavía es parcial, la introducción de la lectoescritura exclusivamente en su segunda lengua daría lugar a procesos de adquisición igualmente parciales y deficientes. A los que sobreviven la primera reducción selectiva (pase al segundo y tercer año) se les presentarán con textos progresivamente menos transparentes, aumentando cada vez más su relativa desventaja.

Bajo condiciones de la extinción de la L1, el alumno bilingüe nunca está en posición de aprovechar sus recursos gramaticales y léxicos, y se apropia parcialmente de las competencias discursivas y de la lectoescritura en particular por la falta de “input comprensible”. Se queda con las destrezas conversacionales/interactivas en L2 que reemplazó la competencia gramatical en L1 y proficiencias lingüísticas/académicas deficientes. Si pasó por una transición de “semihablante”, ya no lo es, pero según los criterios escolares, su desarrollo lingüístico quedó a la zaga, un “semilingüismo” por la sustracción de L1 y la submersión en L2.

Los alumnos de la muestra no nos ofrecieron la oportunidad de comprobar directamente los planteamientos del semilingüismo, ante todo por las condiciones “aditivas de hecho” (parciales por cierto) del contexto escolar y comunitario. Lejos de la sustitución del náhuatl, se favorece la estabilización de una especie de bilingüismo equilibrado. Los altos niveles de una temprana castellanización hizo lo propio con la hipótesis de “etapas críticas”. No obstante, la uniformidad que se manifestó en el control del náhuatl y el español en las entrevistas informales, cara a cara, frente a la variación en las tareas menos interactivas, confirma que tanto el semilingüismo como los códigos restringidos pertenecen al ámbito de los usos secundarios del lenguaje.

El desafío de la lectura en L2

El período de la posguerra vio la culminación de la última gran ola de los movimientos independentistas y el nacimiento de las nuevas naciones que surgieron de los antiguos territorios coloniales. En medio del auge anticolonial, salieron los históricos planteamientos de la UNESCO sobre la alfabetización en lengua materna (UNESCO 1954). Crear espacios para las lenguas nacionales (no europeas) y vernáculas, ha sido uno de los principales desafíos en el área de la alfabetización para los países “jóvenes” como para los que se independizaron durante el siglo XIX.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de las capacidades académicas y literarias de las lenguas vernáculas y las ventajas de la alfabetización en lengua materna, la vasta mayoría de lectores, neolectores y lectores potenciales en el mundo enfrentarán la necesidad de leer y comprender textos en una segunda lengua. Una modificación adicional en el esquema original (alfabetización en L1, seguido por una subsecuente transición a la L2), motivaron las cambiantes características del multilingüismo. La situación de los niños de San Isidro resulta sintomática del nuevo bilingüismo en países plurilingües: si la comunidad todavía ha podido conservar la lengua indígena, que para la gran mayoría de niños de preescolar es su primera lengua, el contacto con la lengua nacional a través de los medios y la socialización bilingüe impartida por las familias, ha reducido el sector monolingüe a una minoría. El alto grado de bilingüismo infantil, incluso, ha tendido a borrar la distinción entre L1 y L2 para gran parte de los nuevos ingresados a la primaria.

En efecto, la investigación, a través de sus distintas fases y modalidades, reveló cuatro procesos contrastantes: 1) la alfabetización formal en español para los alumnos bilingües que contaban con, por los menos, un dominio pasivo en la lengua del texto (se incluyen en esta categoría a los bilingües con pleno dominio del español, y a los bilingües pasivos cuyo control receptivo de la L2 resulta suficiente para comprender al maestro y el lenguaje de sus libros de texto). 2) La alfabetización en español para quienes claramente representa su segunda lengua de dominio parcial (control receptivo “no completo” hasta el aprendiz principiante casi mo-

nolingüe náhuatlhablante)⁸. 3) Las actividades “experimentales” de lectoescritura en náhuatl en que participaron los alumnos bilingües, hablantes de nivel competencia nativa en la misma. 4) La lectura y escritura en náhuatl por parte de los cuatro bilingües pasivos castellano hablantes.

Así que entre las numerosas variables que influyen en los procesos de lectura en segunda lengua, se perfila la distinción fundamental entre: 1) la interacción con textos en L2 de parte del *neolector*; o sea, la alfabetización inicial se efectúa en una lengua que el alumno controla parcialmente en algún grado - proceso #2, y 2) la lectura y producción de textos en L2 por parte del principiante o bilingüe pasivo hablante de L1 quien ya se alfabetizó en su primera lengua - proceso #4. Por las circunstancias particulares de desequilibrio entre el español y el náhuatl, los procesos #1 y #3, que normalmente presentan casos menos interesantes (competencia “adecuada” en la lengua del texto) muestran características propias que en parte hemos constatado.

En el capítulo 5 planteamos las preguntas que la investigación sobre los procesos de lectura en L2 ha generado: ¿qué interacción se da entre los universales de la lectura y los niveles de proficiencia en la segunda lengua? ¿Si la tendencia de parte del lector con un dominio parcial de la L2 es volcarse hacia un procesamiento local, en detrimento de la construcción de la coherencia global y la comprensión, en qué circunstancias pueden intervenir las estrategias subyacentes comunes, adquiridas durante la alfabetización en la primera lengua?

Anteriormente, en la educación indígena, y en los casos extremos en la actualidad, podríamos examinar las situaciones de monolingüismo absoluto, donde la alfabetización inicial se efectúa exclusivamente en la segunda lengua. Pero semejantes métodos de tipo “la letra con sangre entra” en realidad son de poco interés pedagógico, salvo en su aspecto político/histórico. Respecto a las características de la lectura en L2 donde el aprendiz cuenta con un dominio no completo del idioma, la investigación ha identificado un conjunto de factores que limitan el aprovechamiento de los recursos normalmente disponibles al lector: 1) una capacidad reducida de utilizar la redundancia ortográfica, sintáctica y semántica. Las es-

estructuras del lenguaje se vuelven menos predecibles. 2) Consecuentemente, la mayor dependencia sobre la información visual dificulta la integración de los procesos superiores y locales por la sobrecarga del registro sensorial y la memoria a corto plazo. El lector en L2 está obligado a prestar más atención a procesos que normalmente operan automáticamente. 3) La pérdida de velocidad y “eficiencia” redundan negativamente sobre los mismos esquemas de predicción que desde un principio no funcionaban a su máximo potencial, véase Verhoevan (1990), Favreau y Segalowitz (1982), Clarke (1988). Tratándose, en esencia, de la comprensión del lenguaje, parece que los mismos desfases se manifiestan en el procesamiento de discursos orales. Así, las hipótesis del “cortocircuito” o “techo lingüístico”, partiendo en cierto sentido de lo obvio, han examinado los mecanismos que dificultan la lectura y la comprensión de textos en segunda lengua, enfatizando que los recursos lingüísticos disponibles al aprendiz no nativo son multidimensionales e interdependientes.

Dentro de la misma línea metodológica, las hipótesis de los “factores compensatorios” han enfatizado el aspecto íntegro de la lectura y la transferencia interlingüística. Si los recursos de comprensión se encuentran en mutua interdependencia, el control parcial, no nativo, de un sistema se puede compensar por niveles de dominio más completos en otro. Por ejemplo, un control incipiente de las estructuras gramaticales de la L2 afectaría la predecibilidad del texto, principalmente a nivel de la oración. Sin embargo, la comprensión privilegia las estrategias de reconocimiento de la “memoria a largo plazo pasiva” (Rittershausen y Migliorini 1987), permitiendo una descodificación semántica sin la necesidad del análisis gramatical. El estudiante universitario cuya disciplina requiere de la lectura de textos en lengua extranjera, indudablemente daría testimonio de la validez de dicha relación. Mientras más cargado esté el texto con términos técnicos (en su caso, conceptos corrientes en su campo de estudio), más transparente se vuelve la lectura, independientemente de la falta de conocimiento gramatical de parte del lector. Así, en general, el acceso a esquemas de conocimiento previo y la familiaridad con el género (las estrategias superiores) intervienen para organizar el proceso de comprensión; recuperando, por ejemplo, las proposiciones de nivel superior. La pérdida de información es inevitable, pero no total (Barnitz 1986, Connor 1984).

Una síntesis de ambos enfoques la encontramos en la noción de los umbrales. Determinado nivel de competencia en la L2 (llegar a una plataforma lingüística mínima), será necesario para poder activar los esquemas interpretativos correspondientes. No una competencia fija, la posibilidad de aprovechar las estrategias de transferencia depende de factores tanto internos al lector, como de la interacción con, y características del texto. De suerte que el lector avanzado en su primera lengua, quien normalmente emplea los recursos de predicción de manera eficiente, requeriría una plataforma más baja en la segunda lengua. Estructuras discursivas, que corresponden a las expectativas del lector, surtirían el mismo efecto (Devine 1988). En todo caso, recordaremos que contar con los marcos anticipatorios adecuados y niveles de competencia mínima, representan factores que *facilitan* la comprensión en L2. Carson et al. (1990) nos advierten que la transferencia de estructuras superiores no es automática, siendo el umbral mínimo una condición necesaria pero no suficiente.

Umbrales y techos

Al reexaminar el desplazamiento de su desempeño entre el español y el náhuatl, los bilingües pasivos nos ofrecieron algunas pistas parciales para la discusión (ver tabla #7). Enfocaremos los aspectos del umbral lingüístico y el aprovechamiento de estrategias transferibles, recordándonos que los casos corresponden al proceso #4 de nuestra tipología de lectura en L2.

La comparación que se sugiere inmediatamente opondrá Sergio y Marta contra Gabriela, distinguiéndose la última, por su desplome precipitado en la lectura y Renarración entre primera lengua y segunda. Mientras para Sergio y Marta se evidenció una pérdida relativa en su habilidad de aprovecharse de sus estrategias de alto rendimiento en lectura cuando pasaron a su segunda lengua mantuvieron sus ventajas. En náhuatl, leyeron “mejor” que la mayoría de sus compañeros que dominan la lengua en mayor grado. Pero, aunque los tres los hemos caracterizado como “lectores avanzados” por sus altas calificaciones en español, las comparaciones individuales revelaron importantes diferencias.

Gabriela (segundo) y Marta (cuarto) son hermanas; provienen de una familia de maestros (papá y dos tíos), quienes, además, promueven conscientemente el aprendizaje del náhuatl entre sus hijos. Sus calificaciones en lectura (español), 6.51 y 8.85 respectivamente, están entre las más altas de cada grado. Sin embargo, fue evidente que el dominio del náhuatl de parte de su hermana mayor (a todas luces no nativo todavía, pero con cierto control expresivo) le permitió acceder a sus estrategias de comprensión provenientes de la L1 de una manera que resultó fuera del alcance para Gabriela. Marta se encuentra fácilmente por encima del umbral lingüístico para las tareas que escogimos, y Gabriela, por debajo. A pesar de contar con un dominio de las competencias textuales (aunque en menos grado que su hermana mayor), que se evidenció en su lectura en español, no las podía aprovechar por el “cortocircuito” que causó su control incipiente de las estructuras lingüísticas del náhuatl.

El contraste con Sergio (segundo) nos interesa porque tanto la evidencia etnográfica como sus calificaciones en la Entrevista Bilingüe sugirieron un “techo lingüístico” en náhuatl igualmente bajo que Gabriela (disponibilidad léxica -60 y -52 respectivamente, Diálogo/cuestionario: todos los 20 enunciados en español, narración oral: ambas en español). No obstante, es el desempeño diferencial de Sergio que muestra el menor desplazamiento del español al náhuatl, aparentemente, menor incluso al de Marta (ver tabla #7), quien pasa al cuarto rango en Renarración. Mientras no hay evidencia para sospechar que Sergio entienda mejor el náhuatl, la explicación por su capacidad de mantener su nivel de proficiencia en náhuatl se encuentra en su nivel excepcionalmente avanzado en lectura. Como indicamos en el capítulo 7, se destaca por encima de todos los demás alumnos de la muestra por su uso eficiente y flexible de los mecanismos de predicción en la lectura. Era el único lector entre los 45 que alcanzó un puntaje de 100 por ciento en la Prueba Cloze, y en el Inventario de Lectura Oral produjo una frecuencia de despistes tan baja (un total de 16 entre los cuales corrigió 4) que su análisis quedó inconcluso. Así que aunque comparte con Marta y su hermana el tercio superior en lectura, en realidad, pertenece a una categoría aparte. Son las poderosas estrategias de comprensión que ha podido perfeccionar en su diaria lectura extraescolar las que aplicó con facilidad al náhuatl, ofreciéndonos un contraste de dis-

tinta clase que el caso Marta/Gabriela. Confirma (con un ejemplo singular pero elocuente) el modelo de umbrales de Devine: es necesario alcanzar cierto nivel de competencia (podríamos agregar - receptiva) en la L2 para acceder a los esquemas y estrategias del fondo común de proficiencias subyacentes. Pero el umbral se fija en cada caso dependiendo de un conjunto de variables independientes de la competencia en L2. Dada su alta proficiencia en lectura, en general, el umbral en L2 para Sergio se podía fijar relativamente bajo; el mismo nivel de competencia en náhuatl, aparentemente, no fue suficiente para Gabriela.

El hecho de que las variables lingüísticas y el grado de adquisición de la lengua no sean los únicos factores de tomar en cuenta en el exitoso desempeño de la lectura en segunda lengua, cuestiona fundamentalmente la práctica de posponer la lectura en L2 hasta que el alumno bilingüe alcance un nivel preestablecido de competencia (Nehr 1990, Hudelson 1984). Si Sergio representa la prueba más evidente, podríamos decir que todos los bilingües pasivos se aprovecharon de las actividades de lectoescritura en náhuatl, su segunda lengua, de un grado u otro.

Enfatizamos aquí que hay un mundo de diferencia entre nuestros cuatro sujetos (leyendo en L2 con una base de alfabetización en su primera lengua - proceso #4), y esos alumnos de primero que entran en contacto con la escritura en su segunda lengua sin ningún antecedente alfabético en la primera (proceso #2). Mientras, teóricamente, no descartamos la posibilidad de la transferencia de competencias discursivas orales, provenientes de la L1, en las actuales circunstancias de las relaciones diglósicas entre el náhuatl y el español, en la práctica, la debemos considerar bastante remota.

La doble ganancia de la castellanización temprana

En el capítulo 7 habíamos seleccionado dos grupos contrastantes, según los informes de sus familiares, para comprobar que no había ocurrido un brusco cambio en los patrones de interacción verbal, asociados con la socialización preescolar, entre la generación de sexto año y los niños de segundo. Los “hispanohablantes” (nueve bilingües y cuatro monolingües)

habían tenido la oportunidad, antes del primer año, de adquirir un cierto nivel de competencia en la lengua de instrucción académica. Los 20 que, según los informantes, aprendieron todo en la escuela, aparentemente, no hablaban el español. Los denominaremos los “no hablantes”, apelación ciertamente deficiente a la que recurrimos por brevedad.

Ya explicitamos la sospecha de que los 20 “no hablantes”, en efecto, contaban con cierto grado de competencia pasiva en español, por su rápida adquisición de la fluidez productiva. Probablemente muchos, si no la mayoría, llegaron al primer año como aprendices principiantes. Pero a pesar de los defectos inherentes de la entrevista directa, no hay razón para exagerar nuestra desconfianza de los datos proporcionados por los familiares sobre un detalle tan concreto de la historia lingüística de sus hijos. Así que con cierta seguridad podemos indagar acerca de las diferencias entre el grupo que dispuso de un mayor contacto extraescolar con el español y los alumnos que empezaron el primer año monolingües, o con niveles más bajos de castellanización previa, categorías de relevancia actual en la investigación sobre la educación bilingüe (Rockwell et al. 1989).

Para validar el procedimiento de selección cotejamos la identificación hecha por sus familiares con las respuestas de los propios alumnos en la Entrevista Sociolingüística, siendo las preguntas más pertinentes, las de uso cotidiano de cada lengua con amigos y padres, y su autoevaluación de “facilidad conversacional”.

Para las preguntas que corresponden a “conversando con amigos”, notamos una tendencia que se mantendrá a lo largo de todas las categorías de la validación. Mientras la mitad de los entrevistados de cada grupo indicó que habla las dos con otros niños, entre los “hispanohablantes” 39 por ciento prefiere el español, frente a 15 por ciento que opta por el náhuatl, relación que se invierte para los “no hablantes” - 5 por ciento en español, 45 por ciento en náhuatl. Con sus padres, la diferencia se hace más evidente: “hispanohablantes” 69 por ciento sólo hablan español y 23 por ciento exclusivamente en náhuatl, “no hablantes” 10 por ciento y 90 por ciento respectivamente. Así que la frecuencia de uso reportado por los alumnos para cada lengua, particularmente con sus padres cuando están en casa,

concuera con las prácticas de socialización reportadas por sus familiares. La “facilidad conversacional”, un juicio netamente global y subjetivo de parte de los alumnos, aparentemente se asocia con las percepciones de frecuencia y preferencia de uso: 61 por ciento de los “hispanohablantes” indicando que el español, o ninguna de las dos, es más “fácil” (46 por ciento español, 15 por ciento “iguales”), mientras la mayoría de los “no hablantes”, 65 por ciento, eligió el náhuatl (35 por ciento - “español es más fácil”, 0 por ciento “iguales”). Aunque el registro del uso del lenguaje en la observación de actividades recreativas en grupo reflejó la presión social que pesa sobre todos los bilingües para hablar en náhuatl (sólo una leve ventaja para el náhuatl para los “no hablantes” y una inclinación igualmente no significativa hacia el español para los “hispanohablantes”), las continuidades entre los testimonios de los entrevistados confirma la existencia de una amplia variación en los niveles de competencia y uso en la historia preescolar de los alumnos.

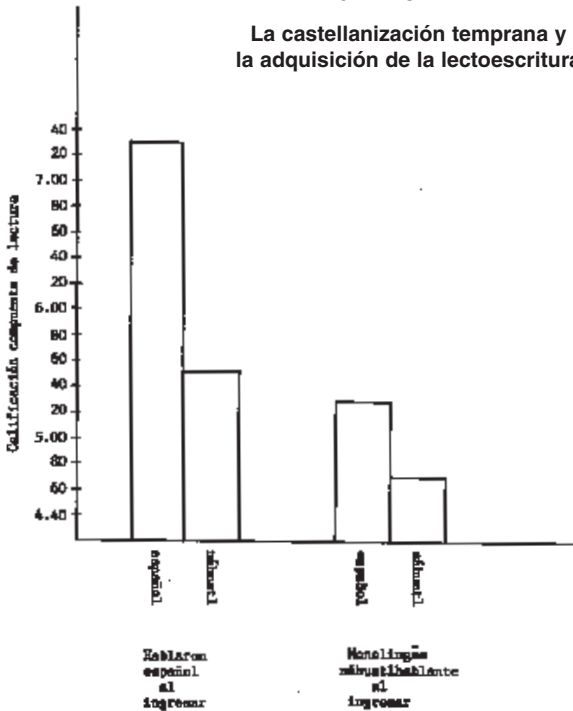
Empezando con lo más predecible, se compararon los grupos en materia de lectura en español (por cierto, junto con la lectura en náhuatl, una de las pocas dimensiones de la evaluación para la cual contamos con datos de 100 por ciento en cada lengua). La ventaja de más de dos puntos (promedio 7.35 contra 5.27) de los “hispanohablantes” resulta significativa más allá del nivel .01 (Mann-Whitney U), a todas luces, una diferencia importante, no obstante lo esperado. Indudablemente, el grupo con menos acceso extraescolar al español durante los años preescolares y los primeros años de la primaria, quedó en desventaja frente a la cartilla escrita en la lengua que no dominaron completamente, y el discurso básicamente monolingüe del maestro, orientado, como es natural, hacia el sector de su alumnado que responde y participa activamente en español. La apropiación de la escritura para los “hispanohablantes” encontró una base de apoyo (podríamos decir la más crítica bajo las condiciones de “submersión relativa”) en su control del código de la alfabetización. Así, se confirma la validez básica de las teorías de la “ventaja de la lengua materna” en todas sus variantes y presentaciones. La misma ventaja ya habíamos constatado en menor escala en la lectura en español y en náhuatl de los cuatro bilingües pasivos, más notablemente en el caso de Marta cuya “ventaja” relativa en la primera la podríamos calificar de “leve”.

Pero el análisis de la ventaja por grado revela los posibles efectos a largo plazo. Al parecer, después de seis años, la brecha entre los niños que habíamos denominado “hispanohablantes” y “no hablantes” se mantiene. A pesar del número reducido de la submuestra del sexto grado, cuatro y ocho respectivamente, se produjo una diferencia significativa al nivel .05 (las dos calificaciones más altas pertenecientes a los primeros, y las cinco más bajas a los segundos). El mismo tamaño de los grupos de comparación de sexto dicta cautela en la interpretación de los resultados. Pero su congruencia con las hipótesis del “bilingüismo sustractivo”, y el modelo transaccional/interactivo de la lectura, justifica plenamente su presentación como evidencia indirecta; véase Wagner et al. (1989) para una discusión de resultados que muestran una tendencia diferente en análogas circunstancias (distribución diglósica entre lengua vernácula, socialmente ágrafa, y lengua escrita/académica).

Es al pasar al examen de los resultados de la lectura en náhuatl donde el desempeño sorprendente de los alumnos realmente provoca la reflexión sobre las paradojas del bialfabetismo. La versión “pura y simple” de la hipótesis de la ventaja de la lengua materna, nos llevaría a predecir un efecto compensatorio (hasta producir un promedio levemente superior) del mayor contacto con el náhuatl, de parte de los “no hablantes” leyendo en náhuatl. Evidentemente, los “hispanohablantes” no cuentan con una “ventaja de primera lengua” en náhuatl (hasta entre los 13, tuvimos que incluir a los cuatro pasivos con un dominio actualnetamente no nativo, que como grupo, tuvo el efecto de bajar el promedio). Sin embargo, las calificaciones de lectura en lengua indígena de los “hispanohablantes” son superiores, significativamente al nivel .05 (ver gráfica #21). Recapitulando las tendencias del desarrollo del náhuatl a través de los grados, notamos una leve y no significativa ventaja en segundo, más amplia en cuarto, e igual como en su lectura en español, los alumnos de sexto destacándose por mantener su superioridad sobre sus compañeros “menos castellanizados”, (de nuevo una diferencia que alcanza la significación al nivel .05). Los mejores lectores en *náhuatl* son los mismos que llegaron al primer año con una mayor proficiencia en *español*, y como grupo, en promedio, con menos contacto sostenido con la primera. Recordaremos que más de la mitad (ocho entre 13) reportaron el español como primera y única lengua hasta el ingreso al

GRÁFICA # 21

La castellanización temprana y la adquisición de la lectoescritura



kinder o primer año donde empezaron a aprender el náhuatl; o convirtieron su competencia receptiva/pasiva en plena competencia productiva.

Es el modelo de la interdependencia el que nos ofrece la mejor explicación para la segunda vuelta de la comparación. Pero lejos de obligarnos a desechar la hipótesis de la ventaja de la lengua materna, relativizándola, llegaremos a una confirmación, a la vez, más general. Frente a la tarea de alfabetizarse exclusivamente en español, los alumnos previamente castellanizados aprovecharon en mayor grado la instrucción y la interacción informal extraescolar con sus libros de texto, desarrollando en mayor grado las competencias discursivas y estrategias textuales que formaron el tronco y las raíces de la proficiencia de lectura. Aplicar las destrezas derivativas se da casi automáticamente, al alcanzar el umbral de competencia lingüística (como vimos, de nivel variable, según las circunstancias) en su

L2. El mismo proceso siguió su curso para los “no hablantes” con la diferencia de que su base discursiva/textual se formó más tarde, y de manera menos completa. En su caso, las transferencias L2 → L1, y su acceso a las proficiencias subyacentes comunes resultó más tenue.

Concluimos con un detalle que surgió de la validación de los informes familiares. Al comparar las respuestas de cada grupo en la Entrevista Bilingüe, los “hispanohablantes” tendieron a identificar los elementos de las láminas de la Sección I más frecuentemente en español, mientras sus contrapartes “no hablantes” evidenciaron una disponibilidad léxica significativamente (nivel .05) más equilibrada (promedio de -20.2 frente a -10.7), y sólo entre los primeros se registraron respuestas no recíprocas en español durante el Diálogo/cuestionario (Sección II) en náhuatl. Pero aun asignando una calificación de cero a las narraciones orales (Sección III) de Sergio y Gabriela por haberlas pronunciado en español, no se produjo ninguna diferencia notable entre los grupos (promedios 10.2 frente a 9.6); evidencia adicional de la validez de la distinción entre la competencia gramatical y discursiva y la interdependencia de la segunda.

En resumen, parece que los alumnos que correspondieron al proceso #1 de la tipología salieron con todas las ventajas, hasta en el desarrollo de las proficiencias lingüístico/académicas en náhuatl. No podemos descartar la intervención de otras variables, notablemente, la probabilidad de que las familias que castellanizaron a sus hijos previamente a su ingreso al primer año se orientan, en general, más conscientemente hacia los requerimientos de la escolaridad y el aprovechamiento académico de sus hijos, transmitiéndoles la misma orientación y motivación. Además de reconocer la posible contribución de los factores generales de la socialización, nos advertimos que las variables lingüísticas no intervienen en un vacío.

Intesersecciones en el contexto

En su seminal estudio de la región, los Hill identificaron a los hablantes que emplean la variante del náhuatl caracterizada por un uso más restringido del sistema honorífico (“narrow-honorific speakers”) como los que expresaron los valores más positivos hacia la lengua, (p.ej.: que sus hi-

jos aprendan el náhuatl). Provenientes del sector más hispanizado, en su mayoría, con familiares trabajando en las ciudades, según los autores, se orientan ideológicamente hacia la lengua para mantener el acceso a los recursos culturales de la comunidad. En contraste, son las mujeres de “uso honorífico amplio” (los “mejores” hablantes) que manifiestan las proporciones más altas de respuestas negativas (oposición a la enseñanza del náhuatl en la escuela, indiferencia hacia su pérdida, etc.). Lógicamente, por su identidad indígena más visible, índices más altos de analfabetismo, monolingüismo o competencia parcial en español, aspiran para sus hijos, y ellas mismas, los beneficios de la castellanización y la modernidad.

Al reuplicar algunas de las preguntas de su encuesta, queríamos comprobar sus resultados en la comunidad más “conservadora” de la región y comparar sus respuestas con las de sus hijos.

Todas las entrevistas se llevaron a cabo en español, así que no se pudo correlacionar el uso diferencial del honorífico, pero efectivamente, encontramos entre los defensores más consecuentes del náhuatl los informantes que anteriormente habían descuidado la transmisión de la lengua a sus hijos. Con empleos fuera de la comunidad, reconocieron que, como jóvenes, habían desvalorizado su lengua materna, que ahora promueven en sus propias familias y tratan de perfeccionar personalmente.

Sobre la secuencia de preguntas acerca de la posibilidad de la extinción del náhuatl, se registró la oposición generacional más abierta. Como ya vimos, entre los niños, sólo una pequeña minoría de siete (restringida exclusivamente a los grados inferiores) expresó aprobación o indiferencia hacia la pérdida del náhuatl en San Isidro. En cambio, entre sus familiares, no se dio ninguna aproximación al consenso (entre los que respondieron, dos se negaron a ofrecer una opinión por considerar la eventualidad fuera de toda posibilidad, 17 se sentirían “triste”, “defraudado”, “mal” en general, 20 expresando beneplácito). Sin embargo, está entre las mujeres donde realmente se inclina el balance (tres “tristeza”, 17 “aprobación”, mientras los hombres opinaron contrariamente, ocho “tristeza”, y tres “aprobación”). Así, confirmada la postura más negativa de parte de sus madres hacia la lengua indígena, hemos identificado uno de los principales factores,

al interior de la familia, que favorece el desplazamiento (Hill y Hill 1986, p.410), y que explica, en parte, la resistencia al uso del náhuatl en el salón de clase. Además de responsabilizarse por la socialización primaria de los niños, son las señoras las que mantienen los contactos más sostenidos con los maestros a través del Comité de Padres de Familia, cooperaciones, colaboración voluntaria, etc.

Respecto al sensible tema de la vergüenza, mientras las mujeres admitieron más libremente haber sentido, en alguna ocasión, pena por hablar el náhuatl (11 sí, 17 no) que los hombres (dos sí, 10 no), por ningún lado llega a la mayoría (cabe anotar que entre las 27 respuestas negativas, abundaron las variantes “antes sí, ahora no” y “otros sí, yo no”). La señora Cruz, además, aclaró que no todo el mundo entiende la pregunta de la misma manera al explicarle al entrevistador su respuesta (refiriéndose al español): “No es pena, a veces no sé la palabra”. Así que lejos de representar un índice de la desvaloración, refleja un abanico de reacciones y sentimientos hacia el uso del lenguaje y la autopercepción de la competencia. Por ejemplo, a la hermana de Inés, consciente de su dominio parcial del náhuatl, le dio pena cuando se dirigió a una señora, en náhuatl, con toda la intención de emplear las formas apropiadas de respeto, y recibió una respuesta en español; y por otro lado la insistencia de parte de varios informantes, que dominan el español perfectamente, de que no hablan bien. En contraste con el náhuatl, la mayoría de las mujeres que opinaron sobre el tema, recordaron una ocasión cuando les dio pena hablar en español, los hombres nunca. Por fin, y congruente con la aclaración de la señora Cruz, no se produjo correlación ninguna entre “vergüenza” e indiferencia hacia la desaparición del náhuatl.

Sin la intención de llegar a una explicación para la discrepancia, notamos de nuevo los patrones divergentes en las entrevistas infantiles, pero que al mismo tiempo, confirman la independencia entre las dos categorías (vergüenza y valoración/lealtad). Nos recordamos que los niños mostraron un alto grado de “lealtad lingüística” hacia el náhuatl (incluso entre los que todavía no lo dominan completamente), no obstante, con más frecuencia, dieron testimonio de sentirse apenados - y a diferencia de sus padres, en mayor grado los hombrecitos.

Metáforas del desplazamiento

Al reflexionar sobre los procesos de desplazamiento y resistencia, el conflicto lingüístico encuentra las más diversas imágenes, tanto de un lado como del otro de la controversia. Aunque se sientan resignados o inciertos acerca del futuro del mexicano, sería “...como perder algo, es como un regalo, un obsequio de tus papás, como le dan su casa, y tú la vendes” (señor Reyes). En el mismo sentido, El señor Pérez afirma: “...como pisotear la bandera despreciar la lengua de uno, como perder parte de tí, lo nuestro, algo que nos pertenece, una cosa de los mexicanos”. Cuando le regalaron un diccionario del náhuatl, “era como un espejo... Ahora [los jóvenes] se ponen los lentes, ¿cómo hablar el mexicano con los lentes puestos? Tal vez que... si toman conciencia del valor de su lengua, después toman otra actitud”.

Haciendo referencia a su frondoso maizal, bien atendido y trabajado, que encierra su casa al centro, el señor Huerta manifiesta la seguridad de: “..que seguiremos cosechando el idioma de nosotros, de nuestros antepasados”. Su hijo Pascual, aunque se olvidó del náhuatl a los cinco años, lo aprendió de nuevo y, últimamente, se ha destacado como ganador de dos premios a nivel estatal por sus conocimientos de la lengua indígena.

La abuela de Natalia retoma la comparación con las viviendas que, a fin de cuentas, sólo se habitan transitoriamente:

Es como las casas, yo no voy a olvidar, ya soy viejita,...así como me fijo en las casas, no más las veo, así van cambiando las cosas. Antes, los que tenían las casas de chinamite, hierbita, ellos eran los pobres. El señor que vivía en una casa de adobe ése era el rico. Ahora dicen que es el pobre que vive en la casa de adobe. Así la lengua va cambiando. Mi hija trabaja en Puebla, pero cuando llega a casa siempre habla en mexicano... Pero ya no hablan como antes. Más mejor, porque uno va entendiendo mejor poco a poco.

Incluso cuando la vergüenza de hablar náhuatl en público se asocia con el deseo de ocultar la identidad, las expresiones de lealtad reflejan una postura más general. La señora Velázquez recordó cuando todavía no ha-

blaba bien el español: "...tenía miedo, me escondía." Ahora, ya no, tampoco en náhuatl porque "todos hablan". "Pero si vamos a Puebla y estamos platicando en el camión y la gente nos mira, sí me da pena. Les digo: 'cállate' ". Pero acto seguido increpa a su hermano: "es maestro y enseña el mexicano en Tlaxcala, y yo le digo: '¿Cómo es que enseñas ahí el mexicano y tus propios hijos no saben?, cómo que no van a hablar, déjalos conmigo un rato y yo les enseño' ".

Ciertamente, entre hombres y mujeres, padres y abuelos, la amplia variación en los patrones de interacción verbal de la familia bilingüe resiste cualquier tipología fácil. La rapidez con la que nuestros alumnos llegan a alcanzar la fluidez conversacional, o el control receptivo en ambas lenguas, indica que cuentan con múltiples fuentes de input lingüístico no exclusivas a ninguna de las dos. Si la madre tiende a sobrevalorar el español, y es quien presiona más a los maestros a mantener el modelo castellanizador excluyente, también proporciona a sus hijos el acceso más importante al náhuatl. De regreso de su trabajo en Puebla, es el padre quien mejor domina el español, que representa el verdadero hilo de transmisión de la segunda lengua para toda la familia. Por su mayor grado de bilingüismo, se da el lujo de proclamar las virtudes de la lengua de los antepasados y enorgullecerse por no haberla olvidado (aunque su mujer hable mejor). Además, su ejemplo pasa a los hechos; Timoteo (cuarto) siendo el caso que más nos llamó la atención. No habló el náhuatl hasta el kinder, y su hermana mayor de sexto abiertamente declara que no le gusta. Su mamá, con sólo un control receptivo en náhuatl, habla español en casa. Pero como puntualizó el niño, su papá, con otros hombres, amigos y tíos, siempre habla náhuatl. Aprendió en cuatro años a hacer lo propio con los suyos en la escuela. Su hermano Efrén de primer año (según Timoteo y su maestra) es monolingüe hispanohablante, pero no hay razón para dudar que seguirá los ejemplos que le corresponden.

La escritura de las lenguas indígenas

Con pocas excepciones, la tendencia dominante en las comunidades de habla vernácula es de un bilingüismo transicional hacia el monolin-

güismo en español, no obstante el efecto amortiguador de todo un conjunto de contratendencias de resistencia pasiva y conservación. Pero además de los factores objetivos, que favorecen la vitalidad lingüística, dentro de los grupos étnicos han surgido propuestas e iniciativas cuyo fin contempla pasar a la puesta en marcha de estrategias activas de mantenimiento. Vinculados al crecimiento numérico del nuevo magisterio bilingüe, se destacan los proyectos de grafización y escritura en lengua indígena. Entre los numerosos proyectos podríamos señalar los talleres de escritura (Caballero 1990, Salinas 1990), los programas de lectoescritura en su lengua materna para normalistas y maestros en servicio (Huizache et al. 1991), la publicación de literatura tradicional (Pérez González 1987), y la introducción de materiales de lectura en lengua indígena para la alfabetización en segunda lengua para niños previamente alfabetizados en español (de la Cruz 1992).

La presente investigación se propuso el objetivo de probar los límites de la transferencia entre el español y el náhuatl de las destrezas textuales. Pero detrás de los resultados individuales, por significativos que sean, queda el tema de las funciones y los contextos sociales de la escritura para lenguas en peligro de extinción. Como han señalado los propios maestros bilingües, su posición en el centro del conflicto diglósico y la ambigüedad de su función como agentes culturales, los puede empujar hacia un lado o el otro del balance. Hasta en su uso de la lengua autóctona enfrentan el dilema, consecuencia del alto grado de control que ejercen sobre ambas lenguas, y los estilos secundarios institucionales: transmitir (o imponer) rasgos y patrones de la lengua dominante al discurso vernáculo, o promover su revitalización (Meneses 1992). Plenamente conscientes, producto de su propia experiencia reciente y de la evidencia histórica, del papel de la escuela primaria en el proceso de sustitución lingüística, ven en la escritura un recurso de defensa estrechamente vinculado con la estandarización y la normalización (Solís 1987, Plaza Martínez 1990).

Para una perspectiva alternativa, remitimos al lector a un reciente análisis de la diversidad dialectal como la expresión de estrategias activas de diferenciación social, manifestaciones simbólicas de la identidad (Díaz Couder 1990). Las identidades básicas parten del nivel familiar, del barrio,

y la comunidad, y la necesidad de mantener el acceso a sus recursos. “Pertenecer” a un grupo que comparte la misma “lengua” representa una noción, hasta cierto punto, más abstracta, sobre todo si la comunicación regional “intraétnica” se facilita, o resulta más cómoda y natural en español. Así, según el autor, resulta erróneo ver en la falta de estandarización y la agrafia una “carencia”.

No obstante las consideraciones de la variación del habla, que en el fondo no plantean una problemática diferente, sino de grado, de las lenguas en general, la cuestión de la escritura resulta pertinente en relación a su uso en, o exclusión de, la escuela. Como herramienta (entre varias) para la revitalización y conservación, depende irremediamente de las políticas escolares.

Notablemente, fue en la evaluación de la expresión escrita donde las calificaciones en náhuatl más se aproximaron a los niveles de desempeño, siempre superiores, en español. Independientemente de las dificultades con normas ortográficas que nunca habían tenido la oportunidad de aplicar sistemáticamente y practicar en náhuatl, la facilidad con la que realizaron la tarea de redacción evidencia la virtual automaticidad de transferencia cuando las dos lenguas comparten el mismo sistema de representación. Quedó patente que una posible disminución en la fluidez de manejo de las correspondencias gráficas sólo afectó mínimamente la construcción de textos coherentes. Se comprobó la amplia aplicabilidad de las actividades de lectoescritura en lengua indígena en el salón de clases a través de todos los grados, independiente de los antecedentes en la materia de parte de alumnos y maestros. La creación de textos resultó tan natural (en muchos casos aparentemente más fácil ver gráficas #8 y #14, resultados de cuarto año), como la narración oral. Lejos de introducir una modalidad extraña o enajenante en el discurso vernáculo, parece que se facilitó la expresividad y la reconstrucción narrativa.

Las implicaciones pedagógicas de esta demostración del poder y la flexibilidad de la escritura, son directamente aplicables a las actividades de redacción en lengua indígena para los alumnos que ya dominan sus con-

ceptualizaciones básicas, adquiridas en español. Y no hay razón para dudar de su eficacia en la adquisición de la lectoescritura inicial.

Criterios para la elaboración de alfabetos

Está en discusión la elaboración de alfabetos para las lenguas indígenas donde encontraremos dentro una de las intersecciones principales entre las necesidades individuales del lector, y las perspectivas sociales de la conservación lingüística vinculadas a la escritura. A través de ambas dimensiones, las distinciones centrales giran alrededor de la oposición entre los enfoques transicionales y el modelo de mantenimiento. Resulta que un sistema de escritura orientado hacia los procesos de comprensión será, al mismo tiempo, el óptimo para los fines de unificación etnolingüística. Faltando la voluntad política para promover los últimos, ninguna ortografía es capaz de convertirse en el motor de la revitalización de la lengua, pero como sucede con frecuencia respecto a las cuestiones “secundarias”, su descuido entorpece innecesariamente los objetivos generales.

Históricamente, en la educación bilingüe, debido a las concepciones estrictamente transicionales, donde la vernácula servía de puente (unidireccional) a la alfabetización en segunda lengua, entre más fielmente la ortografía transcribía el habla, mejor correspondía a la tarea de enseñar las correspondencias entre sonidos y letras. Además, si el enfoque pedagógico enfatizaba el deletreo mecánico y el análisis silábico, la transcripción fonológica facilitaba la enseñanza por los métodos memorísticos. En efecto, el lema de “cada sonido un símbolo gráfico” produjo sistemas ortográficos “precisos”, recurriendo, en su momento, a las grafías del Alfabeto Fonético Internacional, y en el caso de las lenguas tonales, elaboradas representaciones numéricas. Sin embargo, una ortografía de uso práctico, paradójicamente, se aleja y se independiza parcialmente del habla. Siendo un sistema “creado para lectores que conocen la lengua y entienden las oraciones”, resulta innecesario, por ejemplo, indicar los cambios de pronunciación predecibles mediante las reglas de transformación generales. En cambio, representar las estructuras morfológicas de las palabras ayuda al lector a entrelazar las relaciones de *significado*. Cada hablante de la lengua, independientemente de su dialecto, tendría la libertad de aplicar las reglas que le

corresponden si la ortografía se rige por las estructuras subyacentes. Así que las ventajas de procesamiento (cuyo objetivo siempre es la comprensión) coincide con la necesidad de traspasar las fronteras dialectales (Hasler 1987, Echegoyán 1986, Muñoz 1990). Enfocar los rasgos que proporcionan pistas de significado facilita la integración de los mecanismos de descodificación y comprensión (Burnaby y Anthony 1986), y “subdiferenciar” los rasgos fonológicos amplía el acceso a la ortografía para los hablantes que “pronunciarían incorrectamente” el habla transcrita de un texto “fonológicamente normalizado”.

Al respecto, Obregón (1981) ofrece un caso iluminador de su propia investigación sobre la codificación y estandarización, con fines pedagógicos, del yururo. A partir de la distinción estilística entre el habla coloquial/espontánea y los discursos formales/elaborados (ceremoniales, entrevistas con foráneos, etc.) se pudo identificar una variante *supradialectal* que conformaría el estándar para la escritura. Mientras, con el tiempo, su codificación podría acrecentar las diferencias temporales entre las variantes y contribuir a la estabilización de una en particular (la dominante), en teoría, su uso académico excluiría la noción de variantes del habla más correctas que otras, o la necesidad de enseñar una pronunciación que correspondiera a los géneros formales y escritos.

Ningún principio exige la conformación del alfabeto vernáculo al sistema de la lengua nacional, y aparte del deseo de marcar la distintividad, tampoco su independencia gráfica. Pero dadas las circunstancias de desequilibrio y multilingüismo, varios especialistas han abogado por la uniformidad de criterios (Pérez 1986, Bernal 1990, Echegoyán 1986, Tchitchi y Hazoumé 1983). Si en efecto la equivalencia de valores fonémicos de los alfabetos facilita la transición de la alfabetización inicial en L1 a la lectura en la lengua nacional, su conveniencia resulta más oportuna aun para los programas de mantenimiento que aprovechan las transferencias en sentido contrario.

En el capítulo 5 se hizo referencia a las comunidades de habla vernácula cuya lengua ancestral ha sido “relegada a la oralidad”. Si lo entendemos como una “carencia”, sus limitaciones se deben claramente a las cir-

cunstances accidentales históricas y sociales, tratándose de carencias arbitrarias y, en esencia, no lingüísticas.

Tal vez el caso del náhuatl ejemplifica más que ningún otro la relación entre expresividad y escritura. Durante la época prehispánica, además de sus funciones administrativas, era el vehículo de una importante tradición poética e histórico/narrativa de transmisión oral, apoyado por el sistema híbrido de representación gráfica en vías de evolución hacia una verdadera escritura que habría codificado las unidades del lenguaje. La introducción del alfabeto latino la interrumpió, o dependiendo de su punto de vista, le facilitó un salto hacia adelante, que dentro de unos escasos años vio un nuevo ciclo de producción escrita. Aunque fue gradualmente suprimida por las autoridades coloniales, el náhuatl mantuvo importantes espacios, por ejemplo, en materia de escritos jurídicos, hasta el siglo XVIII. Los géneros formales y artísticos orales sobreviven hasta nuestros días, finalmente, en comunidades como San Isidro, cediendo el lugar a los medios electrónicos. Así que un posterior desarrollo y extensión de la escritura, más allá del pequeño círculo de investigadores e intelectuales, representaría una recuperación histórica. Retomando los resultados del estudio de Obregón, es probable que la codificación de un estándar, o estándares regionales, se basarían en los estilos elaborados y discursos formales que todavía se han conservado. Donde los discursos orales de la lengua indígena han sido reducidos a los estilos coloquiales, se plantea la ardua tarea de rescate. Pero semejante proceso de recuperación no tendría que pasar por las etapas de la formación de géneros orales previa a su transferencia a la escritura, sino que aprovecharía desde un principio, como de hecho ha sucedido en pequeña escala, las posibilidades de la expresión escrita.

A nivel del desarrollo lingüístico individual de los jóvenes bilingües en vías de apropiarse de la escritura, nuestros resultados comprueban que restringir las actividades de redacción al español limita, en todos los sentidos, su expresión y creatividad, imponiendo una carencia de otro orden.

Los estudios de caso de las escrituras vernáculas modernas nos recuerda que, aunque la escritura es histórica y ontológicamente secundaria al habla, su aprendizaje y usos comunicativos resultan tan “naturales” co-

mo la adquisición de cualquier otro sistema simbólico. Análogo al ejemplo de la escritura vai, el alfabetismo virtualmente universal entre los cree en el siglo XIX ofrece testimonio de la rápida expansión del uso de la escritura por su alta funcionalidad comunicativa a través de las grandes extensiones territoriales entre las comunidades aisladas del norte de Canadá. El silabario, introducido por misioneros, se divulgó independientemente, en la mayoría de los casos, de uso generalizado en las comunidades, antes de la llegada de la iglesia, hasta las aldeas más apartadas donde “incluso el hombre blanco se había olvidado a leer y escribir” (Bennett y Berry 1991).

El dilema de la distribución complementaria

En los pueblos de La Malintzi, entre los agentes activos del desplazamiento, la escuela primaria ha ocupado uno de los primeros lugares a través de la castellanización directa y la alfabetización exclusiva en segunda lengua. Desde una perspectiva de defensa y rescate lingüísticos, se han propuesto modelos de educación bilingüe para crear espacios para la lengua autóctona y su extensión a nuevos ámbitos de uso, particularmente la escritura. Pero en el capítulo 4 repasamos las conclusiones del estudio de Hornberger que cuestionan las bases fundamentales de la educación bilingüe como recurso de revitalización y conservación; de modo que acogiendo con más éxito al niño vernáculohablante, facilitando su acceso a los contenidos académicos, se logra retener sectores cada vez más amplios dentro de la institución, que a fin de cuentas y en última instancia, promoverá la transición hacia el uso predominante del español. En otro nivel, la percepción de parte de la comunidad de la necesidad de mantener una “separación funcional” entre los ámbitos tradicionales e institucionales/nacionales, con el propósito de preservar los espacios del uso de la lengua indígena, puede explicar, en parte, su oposición a la introducción de la vernácula en el salón de clases.

Desde el punto de vista de los defensores de la lengua, los que denominamos en San Isidro “los conservadores”, la hipótesis de la “distribución funcional ideal” claramente plantea la perspectiva más pesimista (lo mismo que por sí sola, no cuestiona su validez). Por lo menos en México, la mayoría de las comunidades bilingües comparten la situación de San Isi-

dro, en un grado u otro; que como notamos en nuestro escueto perfil sociolingüístico, ningún ámbito comunitario ha sido “respetado” por la expansión de la lengua nacional. Si la sobrevivencia de la vernácula depende de su refugio en los espacios tradicionales, podríamos dar por hecho la extinción del náhuatl de la región a corto (Cuauhtenco, Aztatla, Tetlanohcan) y mediano plazo (San Isidro, Canoa).

Tal vez la comparación entre la Escuela Xicohtécatl y la experiencia de algunas de las comunidades que se encuentran en el valle aclararía los términos de la discusión. Enfocaremos el pueblo de Ayometla (ver mapa #3) donde, según nuestros informantes, la población de habla náhuatl se ha reducido precipitadamente en años recientes gracias a la campaña contra el bilingüismo de parte de la escuela. Tan sólo hace 30 años, aproximadamente la mitad de los alumnos de primaria hablaban el náhuatl. En 1990, el censo registra 104 hablantes bilingües en total entre más de 6.000 habitantes. Entre la población escolar, la lengua indígena, prácticamente, ha desaparecido. Al parecer, la estrategia principal de la castellanización forzosa consistió no sólo en la prohibición del náhuatl en el aula y patio de recreo, sino la activa promoción, de parte de los maestros, del uso exclusivo del español en casa. Con la mayoría de las familias bilingües convencida de los beneficios académicos del monolingüismo en español, la iniciativa, aparentemente dio resultados.

Todo un conjunto de factores sociolingüísticos, económicos y culturales separan Ayometla de San Isidro; además, no compartimos la opinión de los testigos de que fue la escuela *la* variable determinante en el desplazamiento de la lengua. No obstante, los resultados tan contundentes en la evaluación de la lectura, la redacción y la expresión oral en náhuatl y particularmente las actitudes positivas expresadas hacia el uso de la lengua de parte de los alumnos de la muestra, sugieren efectos parciales de una experiencia escolar distinta. Mientras el modelo monolingüe castellanizador de la antigua Xicohtécatl, antes de la llegada de los maestros bilingües, se regía por el uso exclusivo del español y un desprecio implícito del náhuatl, nunca llegó a las dimensiones de “limpieza lingüística” característica de Ayometla. Prohibir o castigar el uso informal entre alumnos de la lengua

habría sido difícil de concebir, y de hecho no se registró ningún testimonio al respecto. Con el cambio de sistema, la tolerancia a regañadientes pasó a lo que podríamos calificar como “tolerancia activa”, un modelo que se ubica entre la “submersión relativa” y un “mantenimiento de facto”. Los espacios simbólicos y la postura pública de la directora y los maestros ni se aproximan mínimamente a la aplicación de alguna variante de educación bilingüe/bicultural (ni transicional ni de mantenimiento). Pero con toda honestidad, sería difícil excluir la posibilidad de consecuencias parciales de un programa que promueve, por un lado, el libre desarrollo de la lengua, y por otro, la valoriza abiertamente. Como hipótesis por examinar en una etapa posterior de la presente investigación, sospechamos que el desempeño en lectoescritura en náhuatl resultaría menos impresionante de parte de una muestra de niños de la Escuela Benito Juárez de Canoa, y significativamente inferior en la comunidad donde los maestros aplican un modelo abiertamente sustitutivo.

Es preciso no exagerar el papel que le toca a la escuela, tanto en los procesos de desplazamiento como en las estrategias de resistencia, pero dentro de la perspectiva de la segunda opción, sería difícil concebirla, en términos prácticos, sin la extensión formal y consciente de la vernácula dentro del discurso académico y el plan de estudios de la primaria. En realidad, las formulaciones de Hornberger pecan de imprecisión. De nuevo, los factores determinantes se remiten a la oposición entre los enfoques transicionales castellanizadores y de mantenimiento, independientemente, por cierto, del número de horas en total dedicadas por semana al uso de la lengua indígena.

Si el concepto de compartimentación diglósica tiene alguna aplicabilidad, sería más bien en el sentido que le da Ruiz (cfr. *supra*); de la separación funcional dentro de las sesiones de instrucción - o sea, evitar el uso de la primera lengua, o vernácula, como “muleta de traducción” cuando se dificulta la presentación del contenido en la L2, y viceversa, respetar escrupulosamente los espacios que se le han logrado asignar a la lengua desfavorecida.

Respecto al difícil tema de la oposición comunitaria a la educación bilingüe, ninguna explicación sencilla y unitaria surge de la investigación y práctica de campo. Pero nuestra experiencia sugiere que un deseo de mantener una separación entre los ámbitos tradicionales y nacionales parece como la menos verosímil. Más bien, lo que caracterizan las posturas hacia el uso de la lengua indígena es el conflicto y la ambigüedad. Las expresiones de indiferencia hacia la pérdida del náhuatl, oposición a su uso en la escuela, la vergüenza, son contradictorias y difíciles de interpretar. Por otro lado, entre los “conservadores” y defensores activos de la lengua, su aprobación de la educación bilingüe, así como la perciben, fue universal. El consenso se logra alrededor del reconocimiento de la vital importancia para sus hijos de un alto nivel de dominio del español, que implica, para las exigencias del mercado de trabajo moderno, una buena redacción y proficiencia en la lectura. Frente a la desvalorización social de su lengua, un sector importante llega a sobrevalorar el español. La escuela, vehículo de las aspiraciones, representa su más seguro acceso, percepción popular (por cierto enteramente acertada) que nos proporciona una pista menos rebuscada para interpretar la amplia gama de posturas hacia el lugar que le corresponde a la lengua indígena en la educación bilingüe.

Tocar fondo

Proyectar el desenlace de los procesos de integración socioeconómico y los concomitantes del bilingüismo transicional, nos llevaría lejos, incluso de nuestro enfoque multidisciplinario. Pero la interrogante exige, por lo menos, un tratamiento tentativo de parte de aquél a quien le interesen las consecuencias prácticas del estudio, el desarrollo escolar de una lengua cuyo futuro queda incierto. Las tendencias de que hemos tomado nota a nivel regional, operan tal vez a un ritmo atenuado, con las mismas consecuencias en San Isidro y Canoa. Así que si la pérdida de terreno del náhuatl seguirá su curso, ¿cuáles son las perspectivas realistas de su conservación, y por extensión, de un modelo de educación de tipo mantenimiento?

Partiendo de la suposición de que la escuela y la políticas del lenguaje educativas en general representan factores secundarios, la pregunta vuelve hacia el examen de los tiempos y momentos de las fuerzas motoras

económicas y sociales a nivel regional, en particular: ¿dónde tocará fondo en cada comunidad de habla el proceso de desplazamiento? De las dos posibilidades, contamos con la certeza histórica para predecir la primera y más evidente: la transición irrevocable hacia el monolingüismo en español y la desaparición del náhuatl con la muerte de los últimos hablantes. Se mejante suerte indudablemente le espera a varias lenguas de baja vitalidad etnolingüística a nivel nacional. Agotar los procesos de transición hacia el monolingüismo universal ya se vislumbra como la variante más probable para los pueblos del valle y varios del nivel 2.200.

La segunda variante, la persistencia o “amparo” en un sector reproductor (minoritario) parece caracterizar, por ejemplo, la situación de San Bernardino Contla. Hoy en día contiguo geográficamente con la zona capitalina Tlaxcala/Chiautempan, desde la época colonial ha estado integrado a la economía regional a través de su participación en la industria textil. En términos numéricos, la proporción de náhuatlhablantes sitúa la comunidad en la misma categoría junto a San Pablo del Monte, Mazatecochco y Teolocholco. Pero el surgimiento, en años recientes, de varios proyectos e iniciativas de revitalización lingüística, vinculados a la conservación de un conjunto de prácticas culturales tradicionales, la distinguen de todos los demás. Incluyen la convocatoria de concursos de poesía, producciones teatrales, talleres y clases de lengua náhuatl. Notablemente, nuestro informante es hablante de náhuatl como segunda lengua, así como lo es su colega, el maestro Inocencio, locutor de la XETT y originario también de Contla.

Aunque la mayoría de los entrevistados de San Isidro consideran probable la pérdida, algún día, del náhuatl, no la ven como inminente, posible explicación parcial por la ausencia de proyectos similares de rescate lingüístico en la zona de más alta concentración de hablantes.

El pronóstico de la sobrevivencia del náhuatl resulta ser más optimista que para la mayoría de las 56 lenguas autóctonas del país. Por inaccesible que sea a las comunidades de habla actuales, la voluminosa producción literaria de la época “clásica” representa un fondo cultural disponible a las futuras generaciones bilingües, como ahora lo está a los investigado-

res y estudiantes de la poesía y la narrativa. El peso demográfico de los nahuas garantizará cierta continuidad, sobre todo en las zonas más “estables” (la Sierra Norte de Puebla, Veracruz, Guerrero). A largo plazo, sólo el surgimiento de movimientos y estructuras autónomas y autogestionadoras al nivel étnico/nacional revertirá el proceso de desplazamiento de la lengua. Históricamente, los casos de renacimiento lingüístico son escasos, pero como ha demostrado el desarrollo del hebreo moderno, poder apoyarse en “los textos” y la escritura en general, pone a la disposición del grupo étnolingüístico una herramienta indispensable.

Interferencia y estigma

Una estrategia pedagógica revalorizadora implicará tanto lo que Boyer llamó la “reivindicación del estigma” como el rechazo al purismo. Las interferencias mutuas en el discurso bilingüe dejan de reflejar, siempre y en todas las circunstancias, la falta de conocimiento. Hasta cierto punto llegan a estabilizarse como rasgos de la identidad; de manera que varios autores prefieren el término más neutral de “influencia interlingüística” (Camilleri 1991). En todo caso, como nuestro enfoque discursivo sugeriría, el control sobre las estructuras de superficie no incide directamente sobre los procesos de comprensión y organización del texto. Particularmente, a nivel fonológico, la investigación no ha podido identificar ninguna relación causal entre la proficiencia en lectura y variante dialectal.

A modo de conclusión, examinaremos la lectura y escritura de dos alumnas que escogimos por la alta frecuencia, en su narración oral, del rasgo tan característico del español de la muestra, la subdiferenciación o-u. Aparte de su diferencia en edad, las dos niñas se parecen mucho respecto a su perfil bilingüe. Según sus familiares, pertenecen al grupo intermedio (12 en total), entre los “hispanohablantes” y los monolingües náhuatlhablantes en el momento de entrar al primer año. Su primera lengua es el náhuatl, y antes de ingresar a la escuela, “sabían un poco” del español. Sus calificaciones en la Entrevista Bilingüe salieron aproximadamente equivalentes, y en situaciones informales con sus amigas, conversaban en náhuatl y en español (aunque para Mónica, la mayor, el náhuatl dominó claramente).

sotáno
Comenzó a correr por el sendero que lo conduciría a un sótano
/profundo/
muy profundo...

pensar
...el joven empezó a pasear por esa gran ciudad para conocerla y
/costumbres/ enseñará
aprender otras costumbres que enseñaría en el mundo de afuera.
/dora/
¿Qué has hecho? Chamaco cabeza dura.

Mónica (sexto)

Pero como demuestra la transcripción⁹ de sus narraciones orales, no está indicada ninguna acción correctiva en materia de la lectura, sino al parecer, en los dos casos observamos transformaciones que conservan las unidades de significado. Parentéticamente, notamos que ocurren con aproximadamente la misma frecuencia y que no son consistentes, sino se dan selectivamente.

El señor corta /*algnos*/ tenoches... El señor llevaba un bastón y se sentó a descansar. Y cuando se va encontraron algunos niños malos y le dieron un golpe, la niña /*ayodó*/ a su hermano. Llamó ella para que lo /*coraran*/.

Natalia (segundo)

Aquí el señor está cortando /*tonas*/... y los niños están ayudando a cargar su /*cobeta*/ con agua... Aquí al niño le están /*corando*/ su mamá.

Mónica (sexto)

Significativamente, tanto Natalia como Mónica alcanzaron calificaciones globales en lectura por encima del promedio de sus respectivos grupos (Natalia: 5.20, quinto lugar entre 15 con índice de renarración de 21. Mónica: 7.70, tercer lugar entre 15 con un alto índice de 50 en renarración). Así que enfatizamos de nuevo que los problemas asociados con la interferencia de náhuatl en la realización de tareas de lectoescritura en español se originan más bien en las actitudes y percepciones del maestro que en las deficiencias de aprendizaje.

En la redacción, donde las transposiciones se vuelven más “visibles” y reprobables académicamente, el desarrollo del control sobre las convenciones ortográficas del español cuenta entre los objetivos principales de la escuela bilingüe. Al respecto, tomaremos nota de dos tendencias en la producción escrita de Natalia y Mónica: 1) la independencia entre el número de errores ortográficos “dialectales” y la habilidad de redactar un escrito coherente; 2) con la edad, y la experiencia con textos, la producción escrita empieza a distanciarse del habla.

La redacción de Natalia (recordaremos que recién había cumplido ocho años) muestra la misma si no una más alta proporción de transposiciones o-u como en su lectura y narración oral.

...selevanto a la cinco de la mañana y le dijo a so moger que te a llo den para aser el cardo para El venado... y un señor llevaba so borrito El señor caador le pregonto a donde dormia el venado...el señor tenía mucha anmer y no lo encontro y llego a so casa y so moger le dijo adonde esta el vendo que no pormetiste tengo mocha anmer dame unas tortilla y el cardo

Natalia (segundo)

Mónica, trabajando un texto que ofreció más oportunidades de cometer “el error”, sólo se equivocó entre “o” y “u” en una ocasión.

...y un día despertó a su esposa y se esposa no lo hacia caso por que estaba suñando con su mamá

Mónica (sexto)

Empezando con el escrito de Natalia vemos que a pesar de la interferencia marcada proveniente del náhuatl (más bien procedimientos que corresponden a su etapa de la conceptualización de la escritura, normal, y altamente funcional para su edad), no hay evidencia de que su habilidad de componer una naración coherente sufriera aun mínimamente. Reconstuyó una historia de tres episodios; abriendo con un marco “un día El caador de venado se levantó...” y efectuando el cierre con su referencia al caldo (del primer episodio) “tengo mocha anmer dame unas tortilla y el caldo”. Entre las mejores redacciones de su grupo su calificación de nueve corresponde al cuarto lugar.

La comparación con Mónica resulta ilustrativa del mismo principio de independencia entre el dominio de los aspectos mecánicos y la competencia discursiva. En realidad, como vimos en el capítulo 7 (tabla #6), a los alumnos de sexto como grupo les falta todavía apropiarse de importantes convenciones de la ortografía. Al respecto, Mónica se destaca (entre otros) como excepcional en su control sobre la distinción o-u. Mientras su narración se juzgó enteramente satisfactoria, con una calificación de 16, varios escritos de sus compañeros que evidenciaron mayores grados de integración y coherencia, mostraron al mismo tiempo, niveles inferiores en ortografía. Sin embargo, su redacción efectivamente coincide con la segunda tendencia, la objetivización de la escritura, aunque entre los alumnos de sexto en conjunto la evidencia resulta débil.

Las dos alumnas interactuaron con el texto reflejando los mismos patrones de respuestas que se registraron en su habla respecto a la subdiferenciación o-u, en las mismas proporciones. Pero mientras Natalia todavía escribe como habla, Mónica redacta a partir de un conjunto de hipótesis y reglas más flexible y sofisticado, producto de cuatro años más de reflexión sobre las formas y estructuras del lenguaje. Los altos índices que alcanzó Natalia en las tareas metalingüísticas sugieren que, a ella, se le facilitará el mismo proceso de reformulación y refinación de sus hipótesis alfabéticas.

En el próxima y último capítulo, abordaremos las implicaciones pedagógicas y aplicaciones concretas para el salón de clases de los resultados que hemos venido examinando.

Capítulo 9

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE

En materia de política del lenguaje, la educación indígena colonial se debatía entre los modelos de la castellanización directa y el segregacionista en lengua materna. Entre los polos opuestos florecieron, por breve tiempo, los experimentos en el multilingüismo producto de las mejores tradiciones del humanismo. Después de 500 años, con la oficialización de la educación bilingüe/bicultural, sigue vigente la discusión alrededor de la aplicación de los cuatro enfoques principales: submersión, inmersión, transicional y mantenimiento. Ahora, a la luz de los resultados de la investigación, retomaremos la discusión, siendo el marco general los dos objetivos principales, públicamente asumidos, por la política oficial: 1) la efectiva adquisición del español y el pleno dominio de la lectoescritura; 2) la conservación y desarrollo de las lenguas indígenas.

Mientras entre los cuatro enfoques, el modelo de submersión carece de interés teórico, representa un punto de referencia en la práctica educativa actual en las escuelas bilingües. Aquí examinaremos los méritos relativos y los aspectos relevantes del modelo inmersión, los programas transicionales y de mantenimiento desde una perspectiva que ha surgido como conclusión general del estudio: el cuestionamiento de toda variante metodológica y pedagógica que excluye una u otra de las lenguas del contexto comunitario bilingüe del proceso de la alfabetización, incluyendo la postergación transitoria, producto del concepto de etapas distintas y separadas. A pesar de la evidente superioridad de los modelos de mantenimiento e inmersión respecto a los objetivos del bilingüismo aditivo, y en

principio, en la práctica, dejan abierta la aplicación de variantes exclusio-nistas, de etapas. Para un tratamiento general, véase Lezama (1982), con referencia a México, Mosonyi y Renfigo (1983) nivel regional, Ramírez y Merino (1990), Medina y de la Garza (1989), y Carlisle (1989) para la po-blación hispanohablante de Norteamérica, y Wong (1989) para hablantes de lenguas asiáticas.

Acorde con la evidencia acumulada de 20 años de investigación so-bre las modalidades de la educación bilingüe, los resultados del proyecto Xicohtécatl indican que la meta de alcanzar altos niveles de dominio del español (incluyendo la comprensión de lectura y la redacción) será favore-cida precisamente por condiciones asociadas con el bilingüismo aditivo, en nuestro caso, la conservación y desarrollo del náhuatl.

En el capítulo anterior, se mencionó el caso del hebreo moderno en relación a la función revitalizadora de la escritura. Resulta que, junto a la decisión colectiva, tomada por el grupo étnico, los objetivos de crecimien-to demográfico/lingüístico, estandarización y modernización y la expan-sión funcional, encuentran un ámbito natural en la escuela primaria. La experiencia de rescate de las lenguas minoritarias e indígenas, en algunos casos, en etapas de desplazamiento o extinción mucho más avanzadas que el náhuatl (el irlandés, el galés, el maorí) subraya el papel del discurso aca-démico y su base institucional (Spolsky 1989). Ilumina, en parte, el desa-fío que enfrentan las lenguas americanas de amplia extensión geográfica, la analogía con la situación de los países africanos (lengua o lenguas colo-niales, vehiculares, o regionales, vernaculares/locales). Frente al fracaso de la alfabetización exclusiva en lenguas europeas, es el crecimiento, estanda-rización y “materialización visual” de las grandes lenguas francas autócto-nas lo que ofrece las mejores posibilidades de superar los límites de la ora-lidad, el “micronacionalismo” y tribalismo (Djité 1990, Tchitchi 1989). Nuestra evidencia de la suma facilidad con que se expresaron los alumnos por escrito en náhuatl, confirmada por investigadores que trabajaron en contextos similares: Podestá (1991) niños de primaria en náhuatl, Hausler et al. (1987) en hopi, edades cinco a siete, señalan la centralidad de activi-dades de escritura, en ambas lenguas, a partir de las primeras semanas del primer año.

Para estructurar nuestra discusión de las estrategias de la alfabetización bilingüe, recuperamos el esquema bidimensional de Cummins (gráfica #1) para proponer su extensión “en el espacio” a lo largo de la distinción oral/escrita (ver gráfica #22). Su defecto queda evidente, endémico a todas las reducciones gráficas, al recordarnos que la dimensión “contextualizada/descontextualizada”, así como su contraparte de “cognoscitivamente exigente/no exigente” representan ejes continuos, mientras el eje de la modalidad (oralidad/escritura) forma dos sectores discontinuos. De hecho, en vez de ofrecernos una nueva perspectiva analítica, servirá, más bien, como una extensión ilustrativa de la interacción y las continuidades (a pesar del aspecto compartimentalizado del modelo) entre los diferentes usos del lenguaje en el salón bilingüe.

Consideremos los siguientes ejemplos que caracterizarían cada módulo, teniendo presente que “descontextualizado” se entiende en el sentido de “independiente del contextosituacional,” y “cognoscitivamente exigente”, como la cantidad de información por procesar simultáneamente.

Módulo 1: contextualizado/no exigente/oral.

Las conversaciones informales durante la actividad recreativa de la “Validación”

Módulo 2: Desconcontextualizado/ no exigente/oral

La narración oral de un relato o narración conocida sin apoyo visual o interactivo

Módulo 3: Contextualizado/exigente/oral

La narrativa oral de la Entrevista Bilingüe (apoyo visual de las ilustraciones), contenido nuevo a que intentan darle coherencia

Módulo 4: Desconcontextualizado/exigente/oral

Comprensión o exposición oral de un tema académico

Módulo 5: Contextualizado/exigente/escritura

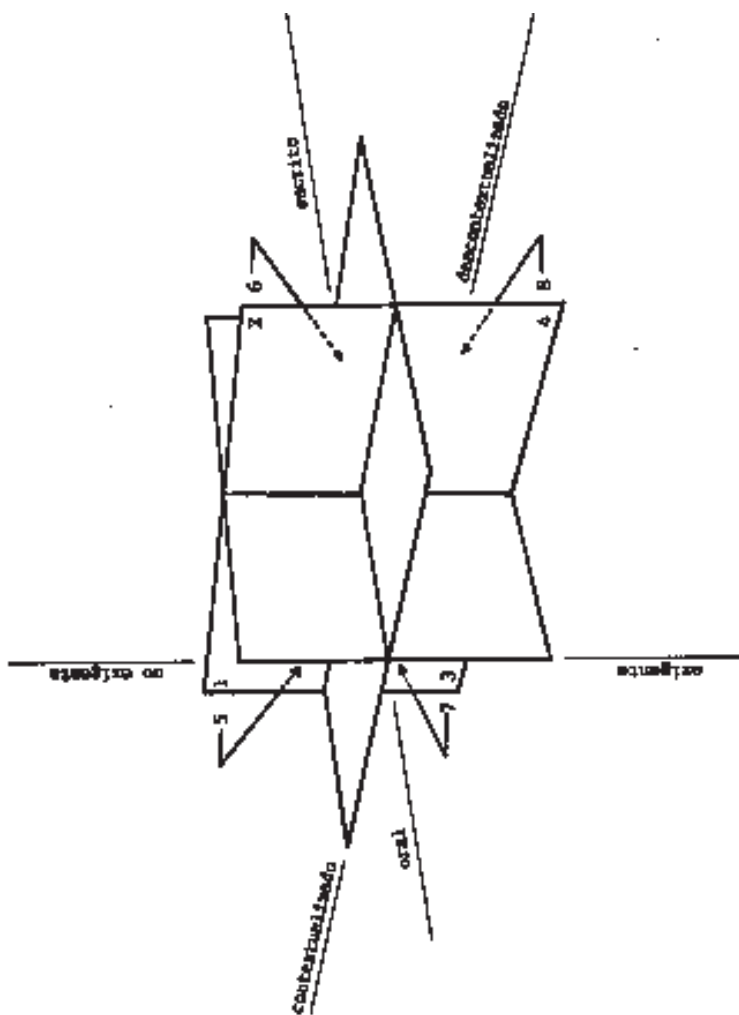
La lectura de escritura ambiental, etiquetar objetos

Módulo 6: Desconcontextualizado/no exigente/escritura

La narración escrita de Expresión Escrita (actividad de redacción independiente-

GRÁFICA # 22

Modelo tridimensional de la proficiencia lingüística



mente, sin ayuda del maestro, sobre un tema conocido por haber escuchado el cuento momentos antes)

Módulo 7: Contextualizado/exigente/escritura

Exposición escrita con apoyo visual (p.ej.: de una secuencia lógico/causal) de un tema académico

Módulo 8: Descontextualizado/exigente/escritura

Comprensión o exposición de un tema académico sin apoyo visual; la Prueba Cloze

En principio, constatamos la “permeabilidad” del plano que separa los usos del lenguaje en el módulo 1 del 5, 2 del 6, 3 del 7, y 4 del 8; ante todo, la transferibilidad de proficiencias entre la modalidad oral y escrita cuando el discurso se distancia de la situación inmediata y concreta de su referente. A lo largo del eje de la contextualización, el apoyo puede ser visual (no lingüístico), interpersonal/conversacional, etc. Por otro lado, el alumno se sitúa sobre el eje vertical de exigencia cognoscitiva en función de todo un conjunto de factores que varían ampliamente según su experiencia y conocimiento previo, nivel de competencia en la segunda lengua en uso, acceso a los esquemas anticipatorios pertinentes, y el “canal” de procesamiento, receptivo o productivo. Al adquirir fluidez en su segunda lengua, alcanzar niveles superiores de abstracción o generalidad sobre el contenido y familiarizarse con el género del discurso o texto, su procesamiento se desplaza de abajo (módulos 3,4,7,8,) hacia arriba. Así que para Marta, la tarea de Expresión Escrita en náhuatl, que para sus compañeros correspondió a un uso “descontextualizado no exigente” (#6), pasó al módulo “exigente” (#8) por su dominio no completo del código, en particular por el canal productivo.

Comparando su expresión escrita con su amiga y compañera de salón, Elvira (bilingüe equilibrado), notamos que en español ocupan los lugares #1 y #2 con las más altas calificaciones del grupo, 26 y 25 respectivamente. Pero en náhuatl, mientras Marta pasa al quinto lugar con su calificación de nueve, Elvira mantiene su posición, con la calificación más alta de 17.

Sergio por su dominio excepcional de las estructuras discursivas de la narrativa en general, pudo “organizar su comprensión” al escuchar la lectura de “Konemej uan tekuaní”, a pesar de su control parcial del náhuatl, situando la actividad, para él, arriba en #2 (descontextualizado/no exigente/oral) junto con sus compañeros nativo hablantes, una situación que dejó a Fidel en el módulo “exigente” por su nivel todavía incipiente en materia de competencia textual.

La integración de estrategias

Partiendo de sus antecedentes comunes, la textualidad del discurso oral y el desarrollo de la representación gráfica, la lectura y la redacción encontrarán el campo más fértil, desde los primeros días de clase a través de estrategias que integran vivamente las dos actividades. Por ejemplo, desde el punto de vista perceptivo/motor, exigen procedimientos diferentes, la lectura tomando visualmente *trozos* de información (cada vez mayores dependiendo del aporte de las expectativas) se dirige hacia un solo objetivo, la comprensión global. En cambio, escribir requiere un procesamiento más lineal y secuencial, como señala H. Sinclair (1982), casi por *trazos*, forzosamente con una atención más consciente a las formas del lenguaje. Pero no obstante las diferencias, no se justifica, lingüística o pedagógicamente, limitar o controlar la expresión escrita en las etapas preliminares de la alfabetización. Si en la adquisición del habla, la comprensión precede la producción, la interacción con la escritura presenta al neolector/escritor con nuevas opciones, saltando y combinando etapas, sin la necesidad de recapitular los mismos pasos evolutivos. Por su continuidad fundamental con los procesos cognoscitivos generales de la abstracción, reflejados en sus precursores en el dibujo y las conceptualizaciones preliminares de la escritura, la producción escrita puede marcar las mismas pautas de arranque y despegue que la lectura inicial. De hecho, a lo largo de todas las etapas, se alimentan mutuamente.

El maestro que orienta el proceso de alfabetización hacia el discurso y el texto dispondrá de un extenso acervo de recursos y “materiales” que pueden suplementar, incluso reemplazar, los ejercicios de la cartilla de lectoescritura. Es el género de la narrativa, que tanto facilitó las tareas de eva-

luación del estudio, que formará el puente entre las incipientes competencias discursivas del alumno de primero y la comprensión de lectura. Las actividades académicas pertinentes incluyen: la narración, comentario, re-narración y recreación colectiva oral de cuentos; el dictado colectivo de los mismos, originales, o de “relatos experienciales”. La producción y lectura grupal de su propio dictado traza la conexión entre los procesos lingüísticos paralelos concreta e inmediatamente. Si al principio las historietas muestran una desproporción de los rasgos transcriptivos del habla, inevitablemente evolucionarán hacia el uso de los procedimientos estilísticos propios del “lenguaje con fines escritos”.

Las sucesivas aproximaciones hacia la ortografía convencional, en vez de representar patrones de errores por corregir, marcan los estadios cada vez más sofisticados en la sistematización de las reglas que llegarán a dominar. Su máximo potencial se realiza sólo por medio de la redacción de textos propios.

En realidad, la narrativa como género y la asimilación de sus varias estructuras y estilos, le sirven al alumno de primaria como un puente de dos tramos; el primero que vincula las formas canónicas de la literatura infantil y tradicional con la capacidad incipiente de organizar una relación oral más allá del nivel de la frase. Tratándose de los universales de la proficiencia lingüística (una imbricación entre los de la facultad lingüística y los universales de la *experiencia* humana), y del discurso estético, comunes a todas las culturas, corresponden a las estructuras de temprana adquisición; véanse las investigaciones de Mandler (1984) sobre “escenarios, guiones y cuentos” y la comprensión de textos. Su consolidación proporciona un marco para acomodarse las mismas al pasar a los géneros literarios “menos convencionales”, y a los nuevos requerimientos del ensayo expositivo y los discursos académicos en general.

Sin embargo, el potencial creativo de la escritura como motor del desarrollo lingüístico (en el sentido amplio) sólo puede desencadenarse a partir del texto íntegro. Por cierto, los enfoques discursivos no exigen el rechazo del conjunto de las prácticas escolares centradas en la manipulación de elementos fonémicos y silábicos de la escritura, particularmente la gran

variedad de “juegos metalingüísticos” que tanto captan la atención del joven neolector. Pero mientras más se contextualizan en unidades lingüísticas más extensas, más efectivamente se asocian las microdestrezas con las unidades del significado; véanse por ejemplo las aplicaciones del procedimiento cloze para la instrucción, en particular su resolución colectiva (Jacobson 1990).

En términos generales, los mismos métodos integrativos que para el estudio mejoraron los niveles de validez, fundamentalmente, porque facilitaron el máximo acceso a los recursos lingüísticos disponibles a cada lector, los puede aprovechar el maestro en el salón para reorientar su programa de lectoescritura hacia la comprensión de textos y la superación del esquema “copia y dictado”. Para resúmenes de los principios del enfoque “lenguaje integral” véase Stephens (1991), y para un punto de vista contrario, Jager (1990), además del reciente intercambio entre Goodman (1993) y Chall (1993).¹⁰

La integración de etapas y modalidades

En principio, la lógica del modelo transicional se fundamentaba en la validez esencial de los postulados de la ventaja de la lengua materna. La intuición de los padres de familia que enseñaron el español en casa, y los resultados que sugirieron ventajas a *largo plazo* para sus hijos, confirman la experiencia a nivel internacional respecto al fracaso de la alfabetización exclusiva en lengua alógena. Por haberse basado en los conceptos de una estrecha dependencia de la escritura sobre el habla, se limitó la aplicabilidad de la teoría de la ventaja de L1 en los contextos multilingües reales de las comunidades vernáculohablantes cada vez menos aisladas y autosuficientes. Si hemos comprobado cómo el control sobre las estructuras lingüísticas del código facilita la construcción del significado y la comprensión, liberando al lector de la sobredependencia de los procesos locales (Dávila de Silva 1983, Bertin 1988), la evidencia que plantea la necesidad o conveniencia de separar las etapas en la introducción de la lectoescritura en L1 y L2 resulta débil y circunstancial.

Empezando con el caso del grupo “intermedio” (los náhuatlhablantes que ingresaron con algún conocimiento o proficiencia en español), se presentan, en realidad, dos situaciones pedagógico/lingüísticas. Aunque para todos, su nivel parcial de control productivo refleja un proceso de adquisición no completo, la interacción con los textos escolares, para el alumno que cuenta con un alto nivel de dominio receptivo, representa una experiencia en algunos aspectos importantes, no diferente del bilingüe equilibrado. En la medida en que tenga acceso a los mecanismos de la construcción del significado, predicción de estructuras y conocimiento léxico, el proceso de la adquisición de la lectura seguirá fundamentalmente el mismo curso.

Para su compañero de dominio receptivo claramente parcial, podemos predecir que, leyendo en español, no anticipará con la misma eficacia las secuencias gramaticales básicas, lagunas semánticas fragmentarán su reconstrucción del texto, estructuras sintácticas más complejas y el vocabulario netamente desconocido inhabilitarán la interacción entre los dos sistemas básicos, produciendo secuencias sin ninguna representación mental. Hasta en el nivel fonológico, la falta de familiaridad con las reglas de la segunda lengua, disminuirá la velocidad de descodificación.

Evidentemente, una cartilla y libros de texto en náhuatl y un programa de instrucción de la lectoescritura inicial a cargo de un hablante nativo, zanjarían los aspectos lingüísticos de la discontinuidad. Pero en la misma medida en que escuchar la segunda lengua en la televisión, la radio, en la escuela, durante la misa, etc., no retrasa su desarrollo lingüístico en general, el contacto con la escritura en español no confundirá el proceso de aprender a leer. La interacción informal con textos en L2, e incluso actividades de instrucción formal de la lectoescritura con textos en la segunda lengua (modificada según las necesidades propias del hablante principiante), lejos de introducir un factor de interferencia o confusión, reforzará los procesos naturales de la apropiación de la escritura en contextos bilingües. Así como se encuentra envuelto oralmente en un ambiente bilingüe oral, diariamente identifica y responde a una multitud de mensajes escritos en la segunda lengua que todavía no domina. No es hasta un prolongado período de reflexión metalingüística, por ejemplo, que diferencia entre *Ma-*

lintzi, *Cuauhtemoc*, y *Citlali*, y *Máximo Rojas*, *Pollo Rostizado* y *Barrilitos*. La minoría de “monolingües absolutos” en náhuatl se beneficiará en la misma medida de la alfabetización en lengua vernácula; y compartiendo el mismo universo gráfico de sus compañeros bilingües, identificarán y les asignarán significado a escritos en la lengua que todavía, en apariencia, no han empezado a aprender.

La introducción de mensajes escritos contextualizados, y con un significado inmediato e íntimo, puede preceder su habilidad de pronunciarlos, siendo las implicaciones pedagógicas las mismas que con los aprendices más avanzados (Barrera 1983, Freeman y Freeman 1988). El modelo de alfabetización bilingüe por etapas, además, pondría al maestro de primero en la difícil situación de dividir su clase y limitar cuidadosamente el acceso a materiales en cada lengua, según su evaluación de la proficiencia oral individual. Felizmente, tales medidas de ingeniería educativa resultan tan innecesarias como contraproducentes. Por otro lado, los beneficios secundarios respecto a la relación comunidad/escuela redundarían en favor de todos los interesados. Pocos Comités de Padres de Familia aceptarían la postergación de la enseñanza del español en el primer año, hasta que “se consoliden” las destrezas de lectoescritura en lengua materna (tal vez por motivos que contradigan los objetivos generales del programa bilingüe). Pero como hemos visto, les tendríamos que dar la razón; en rigor, la evidencia de las recientes investigaciones no la justificaría.

Si por consideraciones de las “fases críticas” en el desarrollo lingüístico/cognoscitivo (por ejemplo, la necesidad de disponer de una proficiencia a cierto nivel en lectura, y materialmente, de una amplia selección de textos durante la transición a operaciones formales), la primera lengua constituye el vehículo idóneo, ningún principio indicaría desventajas o retrasos producto del temprano bialfabetismo, equilibrado o subordinado. Si la lectoescritura en general impulsa el desarrollo de la conciencia metalingüística, la atención sostenida a las formas y convenciones del lenguaje escrito en las *dos lenguas* del niño bilingüe le proporcionaría una *doble perspectiva* sobre las mismas (Titone 1989).

Afortunadamente, las nuevas posibilidades que se abren para la alfabetización en español están disponibles al programa de rescate y mantenimiento de la lengua indígena. Como demostraron los cuatro alumnos con competencia no nativa en náhuatl, proporcionándonos datos más directos y próximos al criterio, su maestro no tendría que pasar por una fase previa de náhuatl oral antes de trabajar los textos auténticos provenientes de la tradición oral. Su alfabetización previa en español los distingue cualitativamente de sus contrapartes de primer año que están leyendo en L2 como principiantes, permitiendo a los primeros explorarla (la lectura en segunda lengua) más libremente en su nueva presentación. Aprovechando el hecho de que los procesos subyacentes son fundamentalmente los mismos (Reyes y Fagan 1991, Barrera 1981), descubrimos el segundo potencial creativo de la escritura: un recurso para la adquisición de una segunda lengua. Las mismas posibilidades que ofrecen los textos en lengua extranjera al aprendiz adulto, resultan aplicables (sólo en menor grado por su reducida capacidad de transferencia) al alumno de primaria. Se familiarizan con nuevas estructuras, sobre todo las que caracterizan los discursos literarios, a través de la lectura, haciéndolas más visibles la próxima vez que se escuchan, finalmente, pasando a la expresión oral.

Las decisiones pedagógicas respecto al peso y distribución de las lenguas en el programa de alfabetización bilingüe dependerán de la estimación de los niveles de competencia, las proporciones y una serie de factores extralingüísticos y extraescolares. Sin embargo, como se constató en la sección anterior, la falta de material estandarizado e impreso comercialmente, no representa un factor limitante en las primeras etapas. Los dictados estudiantiles y sus propias producciones reflejarán el mismo proceso de semiestandarización y normalización incompleta del náhuatl a nivel nacional, además de la amplia variación individual en sus concepciones ortográficas. Tanto en español como en lengua indígena, el enfoque pedagógico sobre el nivel del texto, la comprensión, y el discurso íntegro, desplazará el contenido de la instrucción lejos del poco productivo énfasis en la corrección de errores y ejercitación de normas de correspondencia al nivel morfológico, favoreciendo, en última instancia, a los vernáculohablantes que menos confianza muestran en su dominio de las formas convencionales.

Las modificaciones apropiadas para facilitar la comprensión de textos en segunda lengua, en el fondo, son las mismas que aplica el maestro en primera lengua cuando anticipa dificultades de lectura de parte de sus alumnos de un texto en particular: la activación de marcos y “escenarios”, sensibilizar al lector al ámbito referencial del texto por medio de actividades de “presemantización”, y en general, “programar” la construcción del significado, fomentando la formación de hipótesis (Bertin 1987, 1988). En resumen, contrarrestará la tendencia hacia la lectura lineal, y el procesamiento exageradamente local inherente a la interacción con textos en la segunda lengua de dominio parcial o incipiente.

Inmersión y el modelo mantenimiento/aditivo

Regresaremos brevemente a la oposición entre los modelos transicionales y de mantenimiento para ubicar la discusión sobre los enfoques pedagógicos asociados con la inmersión. Para fines comparativos, ejemplificamos la variante extrema del modelo transicional donde el pasaje al español (L2) se efectúa temprano y totalmente, y en una situación de bajo prestigio social de la L1, donde el bilingüismo resultante es del tipo sustractivo. En la práctica, un programa “transicional” que mantuviera altos niveles de bilingüismo entre los egresados, sin ninguna erosión perceptible de la primera lengua, evidentemente, incorpora rasgos aditivos de mantenimiento.

Así, el esquema óptimo para nuestros alumnos reflejaría los elementos fundamentales del “tipo ideal”:

$$(L1 + L2) + I$$

donde la *ele* minúscula (“I”) representa las proficiencias académico-/lingüísticas comunes a las dos lenguas (conciencia metalingüística, competencias discursivas). Con la puesta en marcha de los procesos aditivos, ambas lenguas desarrollan su potencial expresivo y receptivo, extendiendo su uso dentro de los ámbitos escolares, y sobre todo en el área de la comprensión de textos, condición que favorece en máximo grado la consolidación de “I”.

En contraste, el peor caso de la variante transicional/sustractiva resultaría en la temprana extinción de la primera lengua:

$$(L1 - L1) + L2 + 0$$

La rápida sustitución de la primera bajo condiciones desfavorables durante etapas críticas del desarrollo lingüístico y conceptual, proporcionará el vacío que ocupa completamente la L2 (o sea el niño, antes bilingüe, adquiere plenamente el nuevo sistema gramatical y domina las estructuras básicas de su nuevo idioma; habla con fluidez y conversa con hablantes nativos sin deficiencias de comprensión o expresión). Pero el desplazamiento brusco, difícil y hasta conflictivo repercute en el desarrollo de “I”; en el peor de los casos, llegando a su mínima expresión. Nuestro “caso extremo” en realidad representa la numerosa población, de las comunidades en rápida transición hacia el monolingüismo en español, de semialfabetos que abandonan la primaria antes del tercer año.

Por cierto, la sustitución de la lengua materna no implica forzosa-mente la atrofia de las competencias discursivas/académicas. Para el alumno que termina el sexto año, su nivel académico general reflejará el desarrollo de los usos del lenguaje asociados con los discursos secundarios escolares, en su segunda, ahora única, lengua. Pero la “I” del monolingüe en L2, probablemente, no alcanzará el potencial que desarrollará el bilingüe equilibrado, llegando a una fracción, menor o mayor, según las circunstancias.

Estrictamente hablando, ninguna variante del bilingüismo sustractivo, hasta la que ocasiona los trastornos más conflictivos, causa déficit lingüísticos, ni mucho menos cognoscitivos. Más bien, se desaprovechan los recursos que el bialfabetismo en particular, y el bilingüismo aditivo en general, ofrecen al alumno de primaria. Además, en los “casos límite”, la pérdida y sustitución de la lengua forma sólo una parte (o factor intervini-ente) de un cuadro educativo desfavorable, caracterizado por la alfabetización parcial, y una capacidad limitada de asimilar el discurso escolar.

Precisamente, está dentro de este marco que evaluamos el concepto de la castellanización deficiente. Al nivel de la expresión verbal, la persis-

tencia de “fósiles” aislados, o rasgos de superficie propios del dialecto regional representan categorías de la competencia lingüística de sumo triviales, distinguiendo a los hablantes en cuestión en ningún aspecto relevante del hablante monolingüe/variante urbana. Por otro lado, aplicando las normas del sistema escolar (p. ej.: las expectativas para el ingreso a la secundaria), el semialfabetismo y dominio exclusivo de discursos restringidos al contexto situacional se traducen efectivamente en una capacidad reducida de usar el castellano, una especie de adquisición deficiente.

El modelo de mantenimiento representa la mejor garantía contra los procesos sustractivos, y la pieza central de un programa a nivel comunitario de revitalización lingüística. Sin embargo, así como no existe justificación para postergar o limitar el acceso a textos en segunda lengua en el programa de alfabetización, mantener una separación de etapas, donde la vernácula se convierte en el código exclusivo, en los primeros años, resultaría igualmente innecesario y artificial. Además, es el enfoque metodológico de la inmersión, frecuentemente contrapuesto al modelo de mantenimiento, el que ofrece las opciones más efectivas al maestro bilingüe.¹¹

En esencia, las decisiones sustanciales respecto al lugar de la vernácula en el plan de estudios tiene menos que ver con el número de horas dedicadas a cada lengua que la persistencia de uso y las consideraciones cualitativas en relación con el contenido académico. Una vez descartada la variante exclusionista, la enseñanza de la segunda lengua a través de las materias escolares se aplicaría a las asignaturas que más facilitarían el empleo del contexto extralingüístico en las presentaciones verbales (y escritas). Así que durante esa porción del día o clase dedicada a la segunda lengua, la misma se convierte en el medio de comunicación, vehículo de enseñanza y objeto (indirectamente) de aprendizaje (Siguán 1991). Contraria a las concepciones incipientes de la educación bilingüe, la práctica de la traducción simultánea y la repetición del contenido, presentado en L2, en la lengua que dominan los alumnos, interpone trabas y desincentivos en el proceso de negociación del significado en la segunda lengua. En vez de “ayudar” al alumno con desgloses en su primera lengua, durante la inmersión en matemáticas o ciencias naturales en L2, por ejemplo, el maestro sistemáticamente estructura el discurso, elaborando un conjunto de “andamia-

jes contextuales” para la comprensión (Peregoy 1991). Modela los patrones lingüísticos a través de interacciones naturales y rutinas predecibles. Las modificaciones en su habla, que inconscientemente efectúan hablantes nativos al negociar intenciones con un principiante, las asume conscientemente el maestro, perfeccionando el empleo de los apoyos del entorno al interactuar con sus alumnos y monitorear su comprensión. Las presentaciones altamente contextualizadas, formarán una base lingüística y conceptual (según la materia) precisamente para hacer más comprensibles las tareas académicas subsecuentes más abstractas, con menos soporte del contexto situacional (Leung y Franson 1989).

Integrando, de esta manera, la transmisión del contenido y la enseñanza de la segunda lengua, conlleva el beneficio de mantener el enfoque sobre el discurso académico (Tucker y Crandall 1989), primer objetivo de la adquisición de los alumnos vernáculohablantes que se han fijado la meta de seguir con sus estudios en la secundaria local (en San Isidro, la mayoría del sexto grado de la Escuela Xicohtécatl). Cabe señalar que los maestros más sensibles a las limitaciones de comprensión de sus alumnos bilingües, trabajando dentro del marco del modelo de la submersión relativa característica de los salones de primer año, ya han incorporado, implícitamente, los procedimientos generales de la inmersión.

Es la separación de entornos (Tenorio 1990), o contextos de uso, (no secuencias de desarrollo) que corresponde a los objetivos de la conservación y el bilingüismo aditivo. Incluso si por presiones externas, la lengua indígena ocupara un espacio reducido y circunscrito relativo al español, la esencia del enfoque de mantenimiento se conservaría en su empleo como discurso elaborado, extendiendo los estilos informales que ya dominan los alumnos. Desde luego, los recursos pedagógicos de la inmersión que en un principio están disponibles para el programa de castellanización, mostrarán su idoneidad en las clases de rescate lingüístico para los alumnos hispanohablantes. Su amplia aplicabilidad y comprobada eficacia se deben al hecho de haber reemplazado el estudio y ejercitación de estructuras del lenguaje en abstracto con situaciones auténticas de aprendizaje; se insertan las mismas estructuras en contextos de adquisición que mantiene el enfoque sobre la comprensión del contenido (discursos y textos en L2) de

la misma manera como ocurre en el programa de mantenimiento (Kraschen y Biber 1988).

Transiciones - estilos interactivos y el discurso autónomo

Los investigadores canadienses Leavitt y Stairs han propuesto la integración de los estilos interactivos, características de la educación tradicional indígena, a los programas de educación bilingüe. Señalan la insuficiencia de introducir el uso de la lengua autóctona si las prácticas de alfabetización simplemente aplican los modelos pedagógicos de la cultura nacional. Frente a la mediación verbal abstracta, alejada de la cotidianidad, los estilos de aprendizaje tradicionales enfatizan las relaciones interpersonales alrededor de un conjunto de valores e identidad compartida. La observación se integra a la diaria resolución material de problemas reales, y los conceptos se presentan implícitamente, dejando la tarea de su formulación al individuo y sus capacidades de resumir su experiencia (Stairs 1991). Lo íntimo e inmediato del conocimiento se refleja en la misma terminología pedagógica que codifica los *procedimientos*. En maliseet: estudio - ntokehkims [me enseño], alumno - nutokehkimut [uno a quien se le enseña], escuela - kehkitin [hay enseñanza], lección - kehkitasu [se enseña] (Leavitt 1991).

Una base temprana en la cultura y lengua indígena favorecería un desarrollo bicultural positivo, condición óptima para la subsecuente integración *aditiva* (Stairs 1986). Mientras las discontinuidades entre la transmisión del conocimiento en las sociedades de tradición oral y los modelos institucionales basados en el texto escolar reflejan perspectivas culturales distintas, se hace evidente que la contextualización y los recursos interactivos (Kramsch 1989), propios de la educación indígena tradicional, forman parte del repertorio de todo maestro experimentado (García 1990). En la enseñanza de segundas lenguas, las metodologías de la inmersión los han intentado sistematizar y extender, igual que ha logrado el enfoque discursivo de la Escuela “lenguaje integral” para la alfabetización.

De la misma manera que para la educación bilingüe en general, la meta de la educación indígena de hoy consiste en trascender los estilos de-

pendientes de la situación, inevitable resultado, por cierto, del contacto sostenido con el texto escolar, los géneros académicos y el discurso analítico y expositivo. Pero el “alfabetismo vernáculo”, los patrones de interacción verbal tradicionales y el acercamiento integrativo al conocimiento representan los medios más eficaces para realizar las transiciones hacia nuevas modalidades de comprensión y nuevos usos del lenguaje. Resulta que los mismos medios transicionales, que los alumnos de los grupos mayoritarios aprovecharían también, brillan por su ausencia en la práctica educativa actual, imperando, hasta la fecha, los modelos mecanicistas y unidireccionales.

Retomaremos el modelo tridimensional de los usos del lenguaje en el salón de clases (gráfica #22) para examinar el tema de las transiciones desde el punto de vista de la práctica. Siguen siendo los módulos #4 y #8 (los discursos secundarios orales, y textos expositivos) el objetivo por alcanzar. Por ejemplo, queremos que nuestros alumnos sean capaces, al final de sexto año, de iniciar y sostener la lectura de textos con el fin de adquirir el conocimiento. Tratándose de temas o conceptos nuevos, tendrán que dirigir conscientemente los procesos de la comprensión, “buscar” e identificar los esquemas organizadores pertinentes, predecir estructuras difíciles, reformulando y reduciendo el contenido de manera independiente, en la más absoluta soledad, si es necesario.

Pero el maestro, atento a los índices de comprensión que le proporciona la retroalimentación individual y colectiva, se percatará de que su presentación, o la del texto, queda demasiado baja en el eje vertical. Óptimamente, por su afán de proyectar el ciclo de asimilación/acomodación levemente más allá de las capacidades del momento de sus alumnos, se encontrará todos los días en la situación de reajustar y reentenderse. Procederá desplazando el discurso hacia arriba a lo largo del eje vertical, y hacia la derecha; *disminuyendo* la carga de procesamiento, y *aumentando* las posibilidades de contextualizar el contenido. Si el contenido se presentó en la segunda lengua, ya de por sí, las exigencias cognoscitivas generales han dificultado la comprensión. Se facilitará contextualizando (recorrer a estilos más interactivos, empleo de apoyos visuales y situacionales), y “agilizando” los patrones del eje vertical (proveer más conocimiento previo, activar

los marcos latentes, replegarse sobre los procesos receptivos, disminuir la cantidad de nuevas proposiciones por asimilar, etc.). Proveer materiales y actividades relacionadas en la primera lengua (separadamente para evitar el error de la traducción continua) hace más comprensible en input en L2. Las presentaciones en los módulos orales apoyan directamente el procesamiento por el lado escrito, y viceversa, efectuándose las transferencias independientemente de lengua (material que se comprende en L1 oralmente, facilitará la comprensión en L2 escrito, etc.).

La adquisición de la lectoescritura partirá del recurso universal del entorno gráfico, y las hipótesis infantiles acerca de las formas y funciones de la escritura en contexto situacional (Lee 1990) (nuestro módulo #5), pero también del #2; los discursos orales que piden al alumno independizarse del intercambio de turnos.

Si el aprendiz de segunda lengua ya aprendió a leer en su primera lengua, dependiendo de su nivel de proficiencia, las actividades de lectura en L2, además de contar con los factores compensatorios que las hace menos exigentes, se convierten en poderosos apoyos para la comprensión de discursos orales en L2. Si el módulo escrito está vacío (el caso del niño que aprende a leer directamente en L2) contará con menos recursos propios. Su maestro recurrirá forzosamente a actividades académicas y presentaciones más contextualizadas y más accesibles conceptualmente.

Nuestro modelo de apoyos mutuos y factores compensatorios concuerda plenamente con la experiencia, por ejemplo, de estudiantes extranjeros que sobresalen, y rápidamente dominan los discursos académicos (en su L2), en las ciencias matemáticas y naturales. La educación bilingüe primaria puede valerse de la misma relación entre niveles de contextualización y comprensión en la segunda lengua. Así que un proyecto de plan de estudios de tipo mantenimiento/inmersión asignaría, en un principio, la segunda lengua a las materias que disponen de un mayor número de “ganchos conceptuales” (término de Tucker y Crandall 1989), como las matemáticas, y que utilizan, potencialmente, una mayor cantidad de recursos didácticos físicos o visuales. La lectoescritura, aunque se deja contextualizar (físicamente, y por las modificaciones interactivas) depende en mayor

grado del código lingüístico en sí. Consecuentemente, un fuerte componente en primera lengua le correspondería, sin pretender, por supuesto, a la exclusividad.

Forma, función y contenido

La pedagogía para segundas lenguas, después de acoger los modelos “naturalistas” (atención exclusiva a mensajes y contenidos) en reacción al método memorístico audiovisual y el énfasis sobre el aprendizaje de reglas y categorías, ha reexaminado la necesidad de introducir la práctica y reflexión sistemática sobre las formas de la lengua, siempre dentro del contexto de un enfoque comunicativo. Tanto la “hipótesis del output”, como la orientación “funcional/analítica” (Toohey y Allen 1985) parten, implícitamente, del reconocimiento de que en situaciones donde el principiante ha perdido, en alguna medida, el acceso a los mecanismos de adquisición de la facultad lingüística, la segunda lengua no recapitulará el desarrollo de la lengua materna. Dicha disminución varía ampliamente de un individuo a otro, e incluso después de la adolescencia, probablemente, no se erosiona por completo. Sin embargo, como la evidencia de los programas de inmersión han constatado, hasta para niños de primaria, dependiendo de las circunstancias, el “input comprensible”, que aparentemente basta (junto con una concurrencia limitada de los mecanismos generales de aprendizaje) para la lengua materna, resulta insuficiente. Por lo tanto, actividades propias de dichas facultades generales se perfilarán de manera más destacada en las clases en segunda lengua.

La nueva reformulación no representa un regreso a los métodos de análisis y aprendizaje de las reglas gramaticales, que siempre representan una mera “versión pedagógica” de un conocimiento intuitivo, competencia sólo descrita en parte por las reglas del lingüista (Garrett 1986). Más bien se busca estructurar el acercamiento a los contenidos en L2 de una manera que permita al alumno aprovechar, precisamente, sus capacidades de comparación, categorización y transferencia.

De tal manera, el dilema de la corrección de errores se encamina hacia una resolución práctica. Frente al caudal de construcciones no nativas

que produce el aprendiz, intentar la corrección de incluso la mitad desvirtuaría cualquier intercambio comunicativo entre maestro y alumno. Además, conscientes de que una buena porción se trata de transferencias marginalmente productivas provenientes de la L1, o hipótesis activas de un interlenguaje no fosilizado, la frecuente corrección/interrupción resulta inútil y pernicioso. Por otro lado, la no atención radical a los errores persistentes y de “difícil adquisición” corre el riesgo de permitirles afianzarse permanentemente.

Calvé (1992) propone identificar las estructuras que dada la etapa de desarrollo de la L2 del alumno sean más “dispuestas” a integrarse a su interlenguaje, y concentrar las actividades de uso reflexivo sobre ellas en particular. Mínimamente, se trata de errores que se estiman el alumno sea capaz de evitar (la aplicación correcta de la regla en ocasiones, y la frecuencia de contacto con sus realizaciones en el curso del día). De este modo, el criterio de “ocurrencia potencial” se puede vincular con el enfoque sobre los contenidos académicos propio de la inmersión en L2.

Si el proceso de castellanización descansara sobre las actividades de aprendizaje (el análisis, el uso reflexivo, la generalización, etc.), además de las cantidades masivas de lenguaje contextualizado en el contenido académico, las clases de rescate de la lengua vernácula las aprovecharán aún más sistemáticamente, sobre todo si los alumnos provienen de los grados superiores.

La separación de los códigos

Los resultados de la Entrevista Sociolingüística y las narrativas orales y escritas confirmaron la evidencia de dos universales del desarrollo bilingüe infantil (temprano/simultáneo): la comprensión se adelanta a la capacidad de discriminar entre los códigos, y la tendencia de producir estructuras completas, “bien formadas”, en los enunciados mixtos (García 1983). Si se da un retraso inicial, la proficiencia de uso en ambas lenguas alcanzará los niveles normales del hablante nativo monolingüe dentro de un lapso breve; una variación de desarrollo sin trascendencia (en situaciones no sustractivas).

Vimos que los alumnos de la muestra rápidamente comenzaron a diferenciar entre el español y el náhuatl en las tareas de identificación e “idoneidad para mensajes escritos”. Tanto en sus narraciones orales como escritas, en español, mostraron la capacidad de separar mentalmente los códigos. Suponiendo, correctamente, que su escucha y lector no entiende el náhuatl, evitaron la alternancia. Aplicaron destrezas organizativas y esquemas conceptuales en una y otra lengua marcando las mismas tendencias de desarrollo lingüístico a través de los grados.

El empleo académico de las dos lenguas, en particular a través de las actividades de la lectoescritura, favorece el desarrollo de la habilidad de diferenciarlas lingüísticamente, y contextualizarlas comunicativamente; el bilingüe, en forma gradual, pasa del “parámetro de interferencia” al de la “coordinación” (Danesi 1988). En vez de marginalizar el uso de la lengua indígena, con la esperanza de mejorar la expresión en español, reservar espacios para la narrativa tradicional, la lectura de textos y la redacción en náhuatl le proporcionará al alumno nuevas perspectivas desde donde podrá reflexionar sobre el lenguaje en general. Fijándose en las diferentes convenciones de escritura y trayendo las interferencias a la superficie, donde estarían sujetas a la inspección y el análisis, disminuirá su frecuencia. Al mismo tiempo, el maestro de náhuatl, ansioso por cultivar una expresión menos interferida, reconocerá la autenticidad de las formas vernáculas, y encaminará a sus alumnos a descubrir los límites estilísticos entre los discursos informales y las formas más literarias (Mougeon et al. 1984). La incorporación, hasta en los trabajos escritos, de las variantes populares, y los préstamos “innecesarios” contribuirá a aminorar el efecto de las posturas desvalorizantes en general.

En un situación de “mantenimiento de hecho”, los alumnos de la muestra evidenciaron la interferencia al nivel fonológico en su ortografía en español y en su disponibilidad léxica al expresarse en náhuatl. Aunque su procedencia sea de distinta naturaleza, en cada caso, la objetivización y vehicularización de las dos lenguas inclinaría la relación entre el náhuatl y el español hacia el “parámetro de coordinación”. Una separación más consciente, a su vez, agilizaría la transferencia de proficiencias, disminuyendo la distancia entre las curvas de desempeño (gráficas #8 a #14) en todas las

materias. En condiciones óptimas, la hipótesis del bilingüismo aditivo/coordinado pronosticaría una “doble ganancia”: 1) un aprovechamiento en náhuatl más dinámico (mantener la misma inclinación positiva que el desarrollo en español) y calificaciones promedias más altas en general para cada grado; 2) una mejora del desempeño en español en las mismas áreas de lectoescritura producto del efecto secundario general del bialfabetismo.

Oportunidades y perspectivas para el desarrollo del bialfabetismo

En el primer capítulo pasamos revista a los argumentos en contra del uso sostenido de la lengua indígena en el salón de clases (su bajo prestigio, utilidad restringida, falta de estandarización y las restricciones de tiempo y recursos). Para el maestro bilingüe que entró en el servicio con la meta de poner en práctica estrategias que extendieran las funciones de su lengua más allá de un refuerzo transitorio, el dilema entre las limitaciones sociolingüísticas de la situación y las necesidades individuales de los alumnos, las más de las veces se resuelve a favor de las primeras. En las circunstancias particulares de las comunidades de La Malintzi, las perspectivas reales de poder insertar el náhuatl en el programa académico se determinarían, en primer lugar, por el desenlace de una combinación de procesos regionales en el cual las iniciativas locales de convencimiento y demostración cumplirán un papel fundamental. Frente a las oportunidades materiales que brinda la castellanización, particularmente en sus niveles avanzados asociados con la lectoescritura, la revitalización y rescate del náhuatl sólo prosperaría como una decisión colectiva de un sector decisivo de la comunidad, descansando en una política educativa conscientemente asumida por la escuela bilingüe/bicultural.

La escasez de libros de texto y la exigua producción escrita en náhuatl representa una limitante material que indudablemente determinará la distribución de asignaturas y horas. Sin embargo, una vez tomada la decisión, el recurso del náhuatl como lengua del discurso académico y literario sólo se circunscribirá por la inventiva y creatividad del maestro nativo hablante. Aprovechando las mismas oportunidades que se ofrecieron a nuestro estudio; a saber, la reelaboración y reinención de textos (las na-

rrativas como punto de arranque), se despliega todo un plan de estudios con su correspondiente secuencia de objetivos.

Desde una perspectiva de mantenimiento/rescate, tanto a nivel del programa individual, como para la planificación lingüística general, la estandarización de una forma escrita se convierte en meta ineludible; a la larga, una de las condiciones para asegurar el futuro del náhuatl como lengua viviente. Pero en las primeras etapas del alfabetismo vernáculo (individual y colectivamente), exigir el cumplimiento de estrictas normas de uniformidad repercutiría en contra del mismo proceso de escrituración sobre el cual la estandarización se fundamenta. De la misma manera como los alumnos bialfabetos se apropian, paso a paso, de los parámetros de diferenciación y coordinación, sorteando las interferencias cuando leen y escriben en español, ampliarán su capacidad de expresión en náhuatl.

Sin lugar a duda, el programa de enriquecimiento proyectará la recuperación de los conectores del texto en náhuatl que virtualmente han desaparecido del discurso. Así que “criterios aparentemente puristas” (Cerrón et al. 1987) se compaginan con la valoración de la capacidad de integrar los códigos. El hecho de que abundan las conjunciones subordinadas y disyuntivas en forma de préstamo, en la redacción representa una oportunidad para empezar a ampliar el repertorio de estilos que manejan los jóvenes en náhuatl. La escritura promoverá el distanciamiento del cual nace el metalenguaje, ámbito semántico que previamente pertenecía al español. Al redescubrir (históricamente) nuevas formas y posibilidades de la lengua, se permite, al mismo tiempo, celebrar las adaptaciones que ayudaron a mantener el mexicano vivo, y que no tienen por qué erradicarse del habla ni de muchas expresiones más formales y literarias. Recordaremos que cierto precio, en forma de “interferencia”, se incluye en la factura por los vastos recursos que se adquieren por medio de la interdependencia. Las familias “castellanizadoras”, en las circunstancias particulares de San Isidro, no sólo proporcionaron a sus hijos una ventaja decisiva para la alfabetización en español. Según nuestros resultados, su lema también podría haber sido: “si quiere que su hijo lea y escriba mejor en náhuatl en sexto año, enséñele el español antes del kinder”. De la misma manera, el mantenimiento y desarrollo del náhuatl se valdrá de los elementos transferibles

del español que ayudan a los alumnos a interpretar y crear textos, incluso si dicho término o estructura gramatical ya cuenta con su forma equivalente.

Los “textos clásicos”, en particular de los ilustres poetas líricos de Texcoco, Huexotzingo y la región chalquense, ofrecen un material invaluable de lectura y estudio. Y como lo hacemos con las largas y no siempre asimilables narrativas históricas de Colón y Bernal Díaz, versiones sucintas de la poesía épica en el náhuatl moderno, darían abasto a varias antologías infantiles. Pero hasta que la producción editorial en lenguas indígenas corresponda a las necesidades de la población multilingüe del país, la tradición oral fácilmente suple los requerimientos de material narrativo de mérito literario. En sus múltiples aplicaciones pedagógicas (de las cuales sólo aprovechamos una pequeña fracción para las actividades del estudio descritas en el capítulo 5), conforman el núcleo del programa de lectoescritura.

Los maestros

Hemos dejado hasta el final escuchar el punto de vista de los maestros bilingües. Como actores principales en la ecuación de múltiples variables del desarrollo bilingüe de los alumnos de la Escuela Xicohténcatl, les corresponde evaluar los resultados del estudio a la luz de su experiencia colectiva y práctica cotidiana. Además, cronológicamente, todas las entrevistas formales (en el sentido de haberlas realizado a propósito durante sus horas de descanso después del agitado horario de clases) ocurrieron durante las últimas tres semanas del año escolar.

Se inauguraron las clases en septiembre, básicamente, con el grupo original que hace cuatro años llegó para poner en práctica el nuevo sistema de educación bilingüe. Como ya sabemos, aunque dos maestros decidieron radicarse en el pueblo, ninguno era nativo de San Isidro, ocho provenían de los municipios tlaxcaltecas de la región, tres de Hidalgo, dos de Veracruz, y uno de la Sierra Norte de Puebla. Todos menos uno contaban por lo menos con una competencia pasiva en náhuatl.

Como era de esperarse, a diferencia de las conversaciones y entrevistas con familiares, sus posturas públicas respecto al bilingüismo reflejaron

cierta uniformidad. Lejos de expresarse de manera ambivalente, se mostraron partidarios convencidos de la educación bilingüe y la conservación del náhuatl. Pero como veremos, las mismas presiones de desplazamiento que se expresan abiertamente entre la población en general inciden decisivamente en su práctica docente.

Sin embargo, para la mayoría, una valoración positiva del náhuatl la adquirieron recientemente. En las historias lingüísticas personales sobresalían los testimonios de la castellanización excluyente y forzada durante los años de primaria. La prohibición del náhuatl tomó varias formas: la simple interpelación de parte del maestro de sólo hablar español en su presencia, reclamar a los que conversaron en náhuatl, hasta el castigo físico por transgresiones repetidas. Avisos puestos en el salón, prescribiendo el uso del “dialecto”, formalizaron la regla. Al estilo de la campaña de erradicación de Ayometla, dos maestros detallaron como se extendió la prohibición más allá del aula por medio de informantes que reportaron al maestro el uso del náhuatl entre los demás alumnos: “Comisionaron a algunos compañeros para espiar a los niños cuando jugaban o estaban nadando en el río. Ahí me pescaron a mí” (maestro Severo). Vestir al transgresor con enaguas y desfilarlo por la calle, o asignarle el aseo de los baños, se mencionaron entre los castigos ejemplares. Pero era la experiencia del internado (secundaria) cuando sus cointernados monolingües se encargaron de la persecución lingüística donde se profundizan la vergüenza y la negación del bilingüismo. Como relató el maestro Bernardo: “Traté de no hablar [con los otros bilingües] para que no me sorprendieran decir algo en náhuatl. Me daba muchísima pena hasta no saber qué decir cuando me preguntaron si hablo náhuatl.”

Notablemente, para el grupo de maestros que habían pasado por una etapa de rechazo y sustitución incipiente, fueron los cursos de ingreso al subsistema de educación indígena, o sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional, que marcaron el inicio de la revaloración lingüística. Unánimemente, señalaron a un profesor en particular que expresó interés por su lengua y un seminario donde pudieron compartir experiencias con otros aspirantes bilingües, que les ayudaron a examinar críticamente sus perspectivas pedagógicas y personales.

Los que resistieron el desplazamiento del náhuatl más temprano (durante la adolescencia o antes), reportaron la indiferencia de sus maestros respecto al uso de la lengua indígena en la escuela, no obstante la fuerte presión de parte de sus compañeros de salón, o en un caso sus familiares. La maestra Constantina vivía en el centro de la cabecera municipal donde sólo una minoría todavía hablaba el náhuatl describiendo su propio nivel de bilingüismo de parcial (pasiva). Los maestros nunca prohibieron el náhuatl; algunos incluso mostrando actitudes positivas. Recordó cómo frente al rechazo de parte de los hispanohablantes de los niños que “bajaban del monte a tamborazos”, se defendían con insultos mucho más afilados en náhuatl. Con la ayuda de sus abuelos empezó durante los años de secundaria a aprender el náhuatl, el cual logró perfeccionar en contacto con sus propios alumnos y el estudio formal en la UPN.

Al reflexionar sobre su práctica docente, en especial, a la luz de sus propios deseos de enseñar el náhuatl, y aplicar más fielmente el modelo de educación bilingüe, identificaron varias deficiencias tanto individuales como colectivas: una falta de conciencia en general de parte de los propios maestros, particularmente en cuanto a los conocimientos pedagógicos (métodos de enseñanza de una lengua indígena), la divergencia dialectal entre maestros y alumnos, reflejada, a su vez, en las cartillas de lectoescritura, la pérdida de competencia en la lengua y, sobre todo, el hecho de que nunca habían aprendido a escribir bien en náhuatl, y su ignorancia de las nociones gramaticales y las reglas de ortografía. Productos de una alfabetización formalista y mecanicista en español, es natural que duden de su capacidad y proficiencia en el momento de escribir un enunciado en náhuatl o leer en voz alta a sus alumnos sin titubear.

Con el apoyo oportuno y desinteresado de parte de las instancias de supervisión, la indecisión e inseguridad (por cierto artificialmente impuestas) frente a la escritura en lengua indígena se superaría cómodamente, en particular si el enfoque de la instrucción se inclinara hacia el nivel de discurso y evitara la ejercitación de reglas y estructuras fuera del contexto de los usos auténticos del lenguaje. Sin embargo, junto a los factores individuales u obstáculos objetivos, se despliega un abanico de tendencias que apremian implacablemente a abandonar el proyecto bilingüe.

Con el beneficio de la retrospectiva, se pudo explicar la decisión que se tomó en Tlaxcala, a finales de noviembre, cuando llegaron tres nuevos maestros, monolingües hispanohablantes, para reemplazar a los profesores bilingües (tal vez no por casualidad) que tenían a su cargo los dos grupos de primer año y de educación especial. Con el relevo, la composición del plantel se desplazó significativamente hacia los hablantes monolingües, ahora cuatro en total. A primera vista parecía la culminación de una añeja hostilidad de parte de la zona de supervisión: la falta de materiales, las intrigas sindicales, una serie de rumores inquietantes. En efecto, el influente Comité Regional de Padres de Familia, con su base en San Pablo del Monte, se había pronunciado en favor de terminar con el experimento en San Isidro y devolver la primaria Xicohtécatl al antiguo sistema federal no bilingüe. Contando con la aprobación tácita de sectores oficiales dentro de la Agencia Municipal local, y las familias que nunca se habían conformado con la introducción del náhuatl, aun en forma simbólica, se ha dejado de sentir la presión sobre los maestros. Conscientes siempre de lo provisional de la iniciativa oficial en San Isidro, comentan las maniobras y los contramovimientos con discreción, en privado, con resignación. Detrás de la presencia vigilante de un familiar en su salón, o una llamada de atención por el uso del náhuatl con sus alumnos, se enfilan fuerzas sociales y políticas más amplias que ocasionan una inseguridad de otro orden.

A largo plazo, la capacidad del magisterio bilingüe de capitalizar de manera colectiva su “posibilidad de intervenir en la definición de su trabajo” (Aguilar 1985) ofrece la mejor garantía para el desarrollo de los proyectos pilotos de revaloración lingüística. Para el futuro inmediato, en nuestro caso en particular, se vislumbra una continuidad incierta.

CONCLUSION

Concluimos con un intento de relativizar lo que podría haberse interpretado como el planteamiento de una nueva oposición férrea entre los estilos conversacionales y la creación y comprensión de discursos “auto-contextualizados”. Si el valor heurístico de un continuo ayuda a representar las distinciones salientes, ya hemos señalado las continuidades y transiciones donde se traslapan las categorías: los gérmenes de la organización

textual en el relato personal, la temprana y universal capacidad de comprensión (acomodándose a sus rasgos formales) de la narrativa de estructura más compleja, ejemplificada en el cuento infantil tradicional tipo lógico/causal, etc. Sin embargo, no sólo a lo largo de los tramos intermedios, sino en los extremos (polo “interactivo”, polo “autónomo”) comparten importantes enclaves de contacto. En el fondo, las consecuencias pedagógicas revelan perspectivas eminentemente optimistas.

El crédito se lo concedemos al reciente estudio de D. Tannen (1989) quien las resume de manera más completa. Al enfatizar las bases intertextuales e interactivas de la comprensión y la expresión, recupera la contribución esencial de Bajtín. Si se pasó en su insistencia de que todo uso del lenguaje es dialógico (aun forzando el concepto al admitir los diálogos sui géneris de la organización del pensamiento - cfr. el dilema de Platón), en las interacciones entre los recursos interactivos y la construcción y reconstrucción de textos, se encuentra nada menos que la llave para desenmarañar los nudos teóricos del debate sobre la adquisición de la lectoescritura.

En la comprensión de lectura, partiremos de la multitud de transacciones, como en el proceso de acercamiento interpersonal, que arman discursos coherentes e íntegros, siendo los artificios principales la anticipación estratégica y la escenificación. En la redacción, revalorizaremos los procedimientos interactivos asociados con “la participación conjunta en la creación del significado”, rasgos discursivos que la “buena redacción” y la conversación fluida comparten porque “proyectan simultáneamente el acto de la comprensión”. Facilitan, para el escucha/lector, la evocación de imágenes, en particular, las escenas. Citar las palabras textuales del personaje introduce una voz, con sus correspondientes cualidades sonoras y prosódicas. Respecto a la lectura, recordaremos del análisis de despistes en el capítulo 7 que los lectores que más estuvieron “en sintonía” con el significado seguían los “patrones musicales” del lenguaje, como suena el discurso por encima de como se ven las letras. La repetición, además de proporcionar redundancia (disminuyendo la densidad semántica del discurso), crea ritmo (Tannen 1989, p.12-49).

Citamos a los protagonistas de la investigación por última vez:

Estilo directo y repetición (narración oral).

Se quieren pelear, El niña también quiere pelear. El niño ya lo rasuran. El niña que dijo: "¡ya no mamá, ya no mamá!"

Benito (segundo)

Escenificación (narración oral)

Se tonal yekkuakualtzin. Se soatl kaltia se tlakatl uan tos se soatl yemopep-tla uan luego yo yake inchan ome soame otlapatilia se pipiltontsin uan se popokatsin ye mopetla para yaske se iluitl.

[*Un día bonito.* Una señora baña a un señor y entonces una señora se peina y luego ya se fueron a su casa. Dos señoras cambian a un niño y una niña ya se peina para ir a una fiesta.]

Fermín (sexto)

Repetición y paralelismo (redacción)

...y le dijolebanta te y despertó y dijo voy a monte a voscar un venado y vue y despues *suvio* y *suvio* asta que llejo....

Gabriela (segundo)

Okaka se tlakasintlin uan non tlacasitlin okim piaya ume poltonsisi uan ni suasintlin una nun suasitlan sepa o polin una tlacasintlin ok se sual o kui kui *para kin pias uan tla sotlas*

[Estaba un señor y ese señor tenía dos niños y su mujer y esa señora una vez se perdió y el señor trajo otra *muker para tenerla y quererla*]

Mónica (sexto)

Son precisamente los aspectos rítmicos y musicales del uso del lenguaje los que se revelan en la sincronía conversacional y que, al mismo tiempo, caracterizan las formas poéticas y los géneros artísticos en general:

Abre la puerta Jacinto que entre mi caballo repinto con mi capa de gala.
Con *una mano la garrocha*, con *otra mano la bandera*. Que este torito de pontal que sale por donde quiera
Ponte en cuidado mi caporal primero con este torito de pontal, que los sacamos del corral que nos vaya a largar.

Y que les parece *amigos y compañeros*
Muy lindamente mi señor caporal.
Trabajen bien *espuelas y botines*.
Como ninguno ni señor caporal.

De las encumbradas nubes me informaron de los ángeles, que los vieron con una *corona de flores*, con su *arco de colores*, yo no sé para quién será.
Será para mi, será para el hijo de dios que enterramos *en su Campo Santo*
Qué Santo llamaremos?
Solamente a nuestro Santo San Isidro Labrador que está *en su primoroso altar*.

Y que les parece amigos y compañeros.....'

(Fragmento de la relación de los “Vaqueros vasarios” recitada durante la ejecución de la danza tradicional cada 15 de mayo, rindiendo culto a San Isidro. Único de su género existente en la comunidad, siempre se pronuncia en español. Para el texto íntegro, véase Aztatzi, 1991).

El discurso ceremonial, la oratoria y la música (formas estéticas “más allá de la palabra y la voz”), en efecto comparten un origen común, como concluyó en sus observaciones el gran musicólogo y novelista Alejo Carpentier (1979) al apreciar el *treno* primigenio en algún lugar de la selva subtropical sudamericana.

...el hechicero comienza a sacudir una calabaza llena de gravilla...para tratar de ahuyentar a los mandatarios de la Muerte. Hay un silencio ritual, preparador del ensalmo, que lleva la expectación de los que esperan a su colmo. Y en la gran selva que se llena de espantos nocturnos, surge la Palabra. Una palabra que es ya más que palabra. Una palabra que imita la voz de quien dice...

Una sale de la garganta del ensalmador; la otra, de su vientre. Una es grave y confusa como un subterráneo hervor de lava; la otra, de timbre mediano, es colérica y destemplada. Se alternan. Se responden. Una increpa cuando la otra gime;...se repiten mucho, llegando a crear un ritmo; hay trinos de súbito cortados por cuatro notas que son el embrión de una melodía. Pero luego es el vibrar de la lengua entre los labios, el ronquido hacia adentro, el jadeo a contratiempo sobre la maraca. Es algo situado mucho más allá del lenguaje, y que, sin embargo, está muy lejos del canto. Algo que ignora la vocalización, pero es ya algo más que palabra (p.186).

Muy ingeniosa era mi idea de hermanar el propósito mágico de la plástica primitiva - la representación del animal, que otorga poderes sobre ese animal - con la fijación primera del ritmo musical, debida al afán de remedar el galope, trote, paso de los animales. Pero yo asistí, hace días, al nacimiento de la música...cómo la palabra emprendía su camino hacia el canto, sin llegar a él; he visto cómo la repetición de un mismo monosílabo originaba un ritmo cierto; he visto, en el juego de la voz real y de la voz fingida... cómo podía originarse un tema musical de una práctica extramusical (p. 203).

Nace de la voz humana y la expresión de los sentimientos más profundos, la aflicción y la conmoción. Asimismo, está en la relación íntimamente personal, propia de la narración conversacional de donde se deriva la fuerza emotiva de la narrativa literaria. La precedencia de las formas y las estrategias “extralingüísticas” definen los géneros; usos más elaborados del lenguaje (la “voz fingida”) más allá de la transmisión de mensajes. A pesar de la pobreza de nuestros métodos experimentales, pudimos presenciar en los niños y jóvenes bilingües de la Escuela Xicohténcatl algunos de los procesos que dan a luz la creación y sensibilidad literarias.

En último término, sale a luz la vaciedad de las teorías imitativas. Parece ingenuo, reitera Carpentier, que la música surgió del deseo de simular la belleza eufónica de la naturaleza, “como si el trino del ave tuviese un sentido musical-estético para quien lo oye constantemente en la selva, dentro de un concierto de rumores, ronquidos, chapuzones, fugas, gritos, cosas que caen, aguas que brotan, interpretado por el cazador como una suerte de código sonoro, cuyo entendimiento es parte principal del oficio” (p.204).

Por extensión, buscaremos los orígenes del mismo lenguaje entre las vertientes más intrínsecas y autónomas de la experiencia peculiarmente humana - la articulación del pensamiento.

NOTAS

7. Históricamente, en la literatura la introspección y la preocupación por las dinámicas internas de la psique están asociadas con la escritura, llegando a su máxima expresión en la novela (en contraposición, por ejemplo, al retrato del personaje heroico de la poesía épica). No obstante, especular e indagar sobre la autenticidad del sentimiento y los estados psicológicos en general no estuvo ausente de la antigua poesía de la región del altiplano. Aquí ofrecemos la traducción del poema, tomada de la colección *Cantares mexicanos* (Garibay 1968, p.85), citada en la página 1 de la introducción.

¿Qué es lo que piensas?
¿Qué es lo que piensas?
¿En qué meditas, amigo mío?
¿No gozas en tomar el canto?
¡Deléitate junto a los tambores:
auséntate, como lo quiera tu corazón!
La florida mariposa pasa y repasa:
¡Chupa miel ella en nuestras flores,
entrelácese con nuestros ramilletes,
nuestros abanicos y nuestras pipas:
y vive deleitándose entre nuestros tambores
¡Gozad gozad!

Para los poetas de Huexotzingo, solamente “el sueño de la palabra”, el arte, el canto y la metáfora, eran capaces de penetrar los ámbitos mentales.

Auh tocnihuane,
tla xoconcaquican yn itlatol temictli:
xoxpantla technemitia,
in teocuitlaxilotl, techoncozcatia
tlauquecholelotl, techoncozcatia
¡In ticmati ye ontlaneltocha
toyiollo, tochiuan!

[Y ahora, oh amigos,
oíd el sueño de una palabra:
cada primavera nos hace vivir,
la dorada mazorca nos refrigera,
la mazorca rojiza se nos torna un collar.
¡Sabemos que son verdaderos
los corazones de nuestros amigos!]

(En Leander 1972, p. 46)

8. Nos remitimos a nuestra propia observación del primer grado donde las respuestas en coro y la participación grupal dejan la impresión de que existen niveles adecuados de comprensión en español, apariencia que indudablemente oculta una amplia variación individual.
9. En este caso se transcriben las respuestas de los alumnos según su realización fonética respecto al rasgo que en particular hemos identificado como relevante. Los despistes pertinentes y la transcripción de los pasajes de las narraciones orales se encuentran entre diagonales /.../. En las citas textuales en general, donde dichas variaciones no figuran como objeto de análisis, se ha evitado la práctica de reflejar la pronunciación no estándar en la transcripción del habla; algo que nunca se hace si el entrevistado es hablante de una “variedad alta”, y que resulta arbitraria y gratuita en el caso de las “variedades populares”.
10. Aunque toma como punto de referencia los problemas de la evaluación en el nivel superior, los señalamientos generales de Díaz Barriga (1984) coinciden con las propuestas metodológicas del enfoque integrativos; aplicables tanto a la labor del investigador, como a la necesidad de evaluar el desarrollo académico y la apropiación de la lectoescritura del alumno en el contexto multicultural y plurilingüe:

Se puede decir, siguiendo a Bleger, que no es una coincidencia que los métodos empírico-analíticos dejen de lado la totalidad del fenómeno por no ser observable;...el método, así, ha restringido los objetos a los que se aplican, o mejor dicho ha construido sus objetos de acuerdo al método” (p.104).

11. En teoría, los alumnos bilingües de comunidades como San Isidro y Canoa se beneficiarían de todas las ventajas de la inmersión en segunda lengua (v. gr.: la contextualización académica del contenido en L2 y la modificación sistemática del discurso) sin evidenciar los rezagos y desequilibrios que han caracterizado la proficiencia de los alumnos de inmersión cuyo contacto con la segunda lengua está restringido al salón de clase. La omnipresencia del español, empezando con los medios de comunicación, y el contacto diario con la L2 desde una temprana edad, proporciona el indispensable trasfondo lingüístico en que se sostiene la adquisición y aprendizaje escolar.

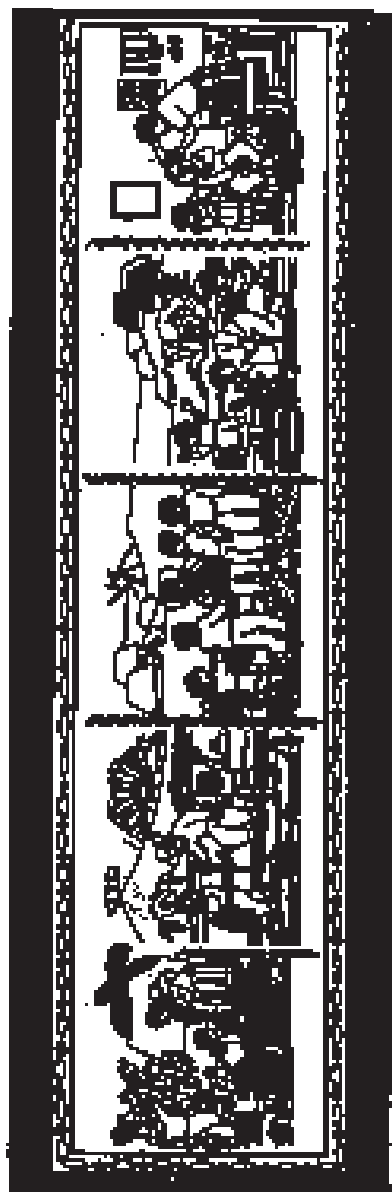
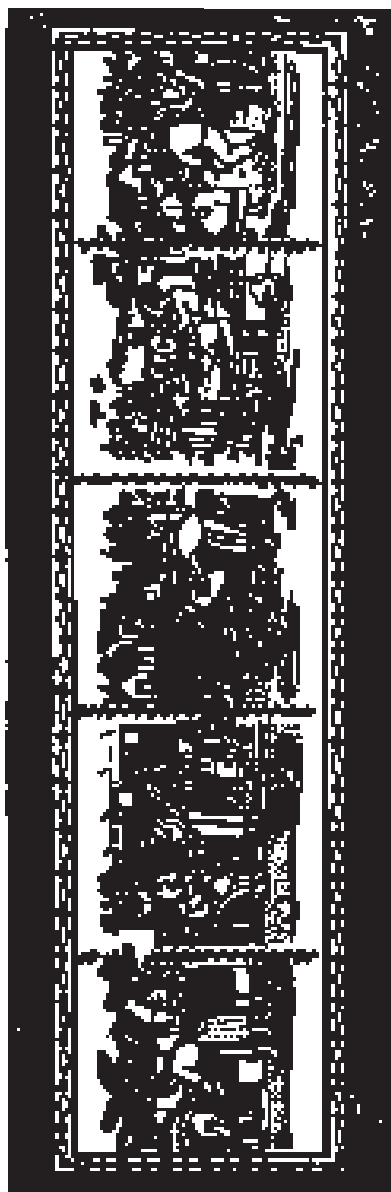
ANEXOS

Escenas bilingües para la escuela primaria y secundaria (1960s - década 70)
Dirección General de Educación Indígena (Secretaría Pública)



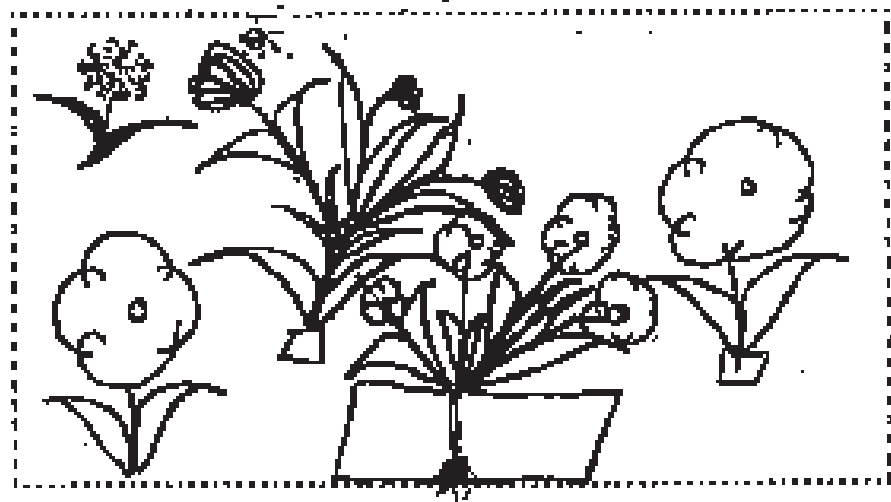
Escuela en Sanctorvidal San Antonio de Cuicatlan.

Figuras - Esculturas II y III (historietas por computadora y conexión. I (una))



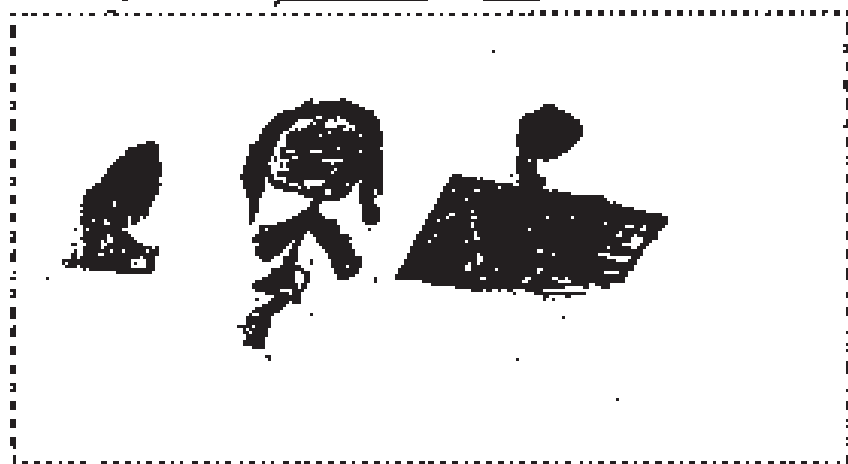
Nombre familia (2o)

Fecha



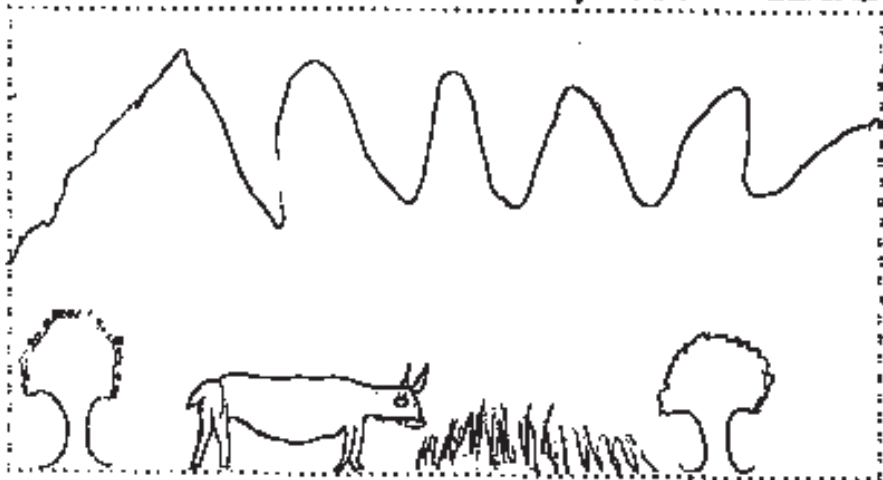
x e t o a l e q u e e s i q u e e q u i t t a x i
 x t e s e c a e d a n a t t a t t a t i g a n
 x e t a n t n i q u e e s e l s i t l i u n a m e r o a n x
 d e n t a c a s i n t l i u n i q u e e a s i s i t l i
 x p i t e a n e s e a s i s i t l i q u i n o c o s t l e g i
 x p u e q u i n e q u i n e e a s i s i t l i u n o t e a l e q u e
 x t e q u e e c c a e d a d a l e s a u p i t e a n t e
 x l e s a a s u a q u i n a l i d a z a a n q u a i q u i n

Nome: _____ Idade: _____



sefo a bo co e benado i to di'a perna e argonista
lto bacato na benado perna a go comto mairano
bo to bo sa to u benado i di'jo nu se mairano
na e sa taba u benado e va sacate de benado
ise fo a bo sa to i e ni ki mairano mairano
isa co a pita to benado e cocha u rido
isa o e a cocha i e se to cocha perna mairano
sa tre na mairano

Nombre: Mónica (6a)

Edad: 12 años grupo 6^a A Fecha: 5 de diciembre

El cazador

un señor. Se creía que es el mejor cazador y un día despa-
 rta a su esposa y su esposa no la hacia casa por que
 estaba suñando con su mamá y la fiesta que se ha o
 ala semana pasada y la grito y le dijo levántate
 y busca quien te ayude a preparar el caldo y tu a donde
 vas y le contesto voy a buscar al venado y le dijo
 mejor no voyas por que tu escopeta no te va servir
 y le contesto si me va servir por que ya le hecho
 petrolo y luego se fue y se encontro con tres niños
 y le preguntaron a donde vas y les contesto voy a
 cazar un venado y luego les dijo adias y luego se
 fue al monte y allí se encontro un señor vitparando
 a un burro viejo y le dijo a donde va y le contesto
 voy a cazar un venado y le dijo allí hay de tras
 de un árbol hay un venado dormiendo y el venado

Textos utilizados en la Entrevista Sociográfica

Lista de compras

Tuna
hongo
durazno
maíz
frijol
calabaza
zapote

tlaol
yetl
tenoxtle
xokotl
nanakatl
ayotl
tsapotl

Recado

muchísimas gracias

tlasojkamatitsin

Nota

¿Qué hubo? ¿Cómo te va?
Nos vemos mañana.

¿Tlen kchiuaken?
Tika ken otomichtonalti.

Aviso

Vengan aquí
Pollo sabroso

Ixuiiki nikan ka
uelik kaxtil

Cuento

En un pueblito vivía un señor que tenía:
una hija. Un día, al ir a dar de comer
a los

Itech se altepetsintli ochantia
se tlakatsintli, okippiaya se
ichpokaua,

Selecciones de la Prueba Cloze Colibrí

Los antiguos mexicanos llamaron Huitzitzilin al colibrí porque su pico es agudo. Los colibríes zumban cuando vuelan porque agitan las alas al igual que lo hacen las _____ y las libélulas. Vuelan como helicópteros multicolores hacia adelante, hacia atrás o de un lado al otro, sin cambiar la posición de su _____. En cámara lenta, pues ya se ha podido filmar su vuelo, se aprecia su rápido movimiento de hasta 75 aletazos por _____. Se le llama también chuparrosa o chupaflor porque con el pico cerrado, a manera de popote, chupa el néctar de las _____, sin necesidad de posarse. Con su lengua, larga y delgada, puede _____ a sus presas a una distancia hasta del doble de su pico.

Yolkatsitsin

Itech in nauatlajtol o mexikano kuatl kijtosneki serpiente. Kuatl nijki kijtosneki kuatsitsin. In Mexijko katej se 500 _____. Mijtoa in kuamej okatkaj topimej san _____ nin ikxiuan. Ika ni inkamak kikitskia yolkatsitsin tlen saniman _____ nochi. Seki momamalina ipan tlen kikuaskej uan achto kinijjomiktiaj uan niman ye _____. In kuamej tetsopiloaj uan kikalakia nin tenkualak ika nin _____ akin kikuajkuaj. Kuak tekuajkuaj in tlilchichilkuatl uan akuatl kisejsepoa nochi in tonakayo, ako ueliti semolinia uan saniman _____ .

GLOSARIO

- despiste - Según el *Diccionario de lectura y términos afines*, Asociación Internacional de Lectura (1982), “Respuesta oral inesperada a tenor de lo que aparece en un texto escrito...Los despistes se deben a un conflicto entre el conocimiento gramatical del lector y sus experiencias con respecto al material impreso.”
- dominio - En todos los contextos, maestría; reservando el término *ámbito* para denotar “espacio comprendido dentro de límites determinados” *Enciclopedia del idioma*, Aguilar (1982).
- fonetismo - Un enfoque para la enseñanza de la lectura y escritura que hace hincapié en las relaciones símbolo-sonido (las relaciones de los sonidos del habla con las letras y grupos de letras que los representan), especialmente en las primeras etapas de aprendizaje. *Diccionario de lectura y términos afines*.
- input - De la informática, datos que actúan en un receptor de comunicación, como una entrada de ordenador.
- output - Información que puede transmitirse; la producción de respuestas; salida.
- proficiencia - Cfr. dominio. Destreza en el uso o en la ejecución de una habilidad; pericia producto de la experiencia, habilidad entretenimiento o práctica. [“Los resultados...encuentran en parte confirmación en el análisis del intercambio entre dos lenguas tipológicamente bastante diferentes, judeo-español y hebreo, según las cuales el principio de equivalencia estructural no es universalmente válido, ya que en sus datos incluso los bilingües con igual grado de proficiencia en las dos lenguas violaban frecuentemente este principio...” (Silva-Corvalán 1989, p.185)].

Generalmente en contraste a competencia que se refiere a la facultad o capacidad en sí. La “competencia lingüística” correspondería al conocimiento intuitivo de su lengua que posee el hablante nativo; la proficiencia, al empleo del lenguaje en las situaciones concretas de uso. Sin embargo, se ha extendido la definición de competencia para incorporar aspectos del desempeño, como en “competencia comunicativa” (el conocimiento que permite al hablante dominar diferentes situaciones de interacción verbal).

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, María Luisa

- 1986 “La educación indígena en el cardenismo”, en Acevedo, María Luisa y M. Nolasco (eds.) *Educación indígena*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, D.F.

Aguilar, Ciltlali

- 1985 *El trabajo de los maestros: una construcción cotidiana*, Departamento de Investigaciones Educativas, Instituto Politécnico Nacional, México, D.F.

Albó, Xavier

- 1988 “El futuro de los idiomas oprimidos”, en Pulcinelli Orlandi, Eni (ed.), *Política lingüística na América Latina*, Pontes Editores, Campinas, SP, Brasil

Alderson, J. Charles

- 1984 “Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem”, en Alderson, J.Ch. (ed.), *Reading in a foreign language*, Longman, Nueva York

Altwerger, Bess y K.Goodman

- 1981 “Studying text difficulty through miscue analysis”, *Ocassional papers*, N.3, Universidad de Arizona, Tucson

Anderson, Richard y P.D. Pearson

- 1988 “A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension”, en Carrell, Patricia; J. Devine y D. Eskey (eds.), *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge University Press, Nueva York

Aristóteles

- 1948 *El arte poética*, Espasa-Calpe Mexicana, México, D.F.

Artola González, Teresa

- 1988 “El procedimiento cloze como medida procesual de la comprensión lectora”, *Revista española de pedagogía*, N. 180, pp. 323-332

- Appel, René
1989 "Bilingualism and cognitive-linguistic development: evidence from a word association task and a sorting task", *Journal of multilingual and multicultural development*, V.10, N.3, pp. 183-196
- Atkinson, J.
1984 "Wrapped words: poetry and politics among the Wana of Central Sulawesi, Indonesia", en Brenneis, D. y F. Myers (eds.), *Dangerous words: language and politics in the Pacific*, New York University Press, Nueva York
- Aztatzi, Pedro
1991 "La danza de los vaqueros vasarios", monografía, Escuela de Antropología, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla
- Baghban, Marcia
1990 *La adquisición precoz de la lectura y la escritura*, Visor Distribuciones, Madrid
- Bajtín, M.M.
1982 *Estética de la creación verbal*, Siglo Veintiuno Editores, México, D.F.
- Barnitz, John
1985 *Reading development of nonnative speakers of English*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.
- Bareiro Saguier, Rubén
1983 "Las lenguas de Indoamérica", *El correo de la UNESCO*, julio, 12-14
- Barrera, Rosalinda
1983 "Bilingual reading in the primary grades: some questions about questionable views and practices" en Escobedo, Theresa (ed.) *Early childhood bilingual education: A Hispanic perspective*, Teachers College Press, Nueva York
- 1981 "Reading in Spanish: insights from children's miscues", en Hudelson, Sarah (ed.), *Learning to read in different languages*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.
- Bennett, JoAnne y J.W. Berry
1991 "Cree literacy in the syllabic script", en Olson, David y N. Torrence (eds.), *Literacy and orality*, Cambridge University Press, Nueva York

- Bernal Gómez, Guillermo
 1987 “La enseñanza de la lectoescritura en zapoteco como primera lengua y en español como segunda a niños del istmo”, *Pedagogía*, V.4, N.10, pp. 99-106
- Bernhardt, Elizabeth
 1984 “Toward an information processing perspective in foreign language reading”, *Modern language journal*, V.68, N.4, 322-330
- Bernstein, Basil
 1984/1964 “Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias”, en Garvin, Paul y Y Lastra de Suárez (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F. (publicado originalmente: 1964 en *American anthropologist*, V.66, N.6, pp. 55-67)
- Bertin, Claudine
 1988 “Le role des stratégies de lecture dans la compréhension des textes en langue étrangère”, *Canadian modern language review*, V.44, N.3, pp. 527-535
 1987 “L’exploitation des médiateurs de la compréhension pour la lecture des textes en langue étrangère”, *Canadian modern language review*, V.43, N.3, pp. 471-478
- Bibeau, Gilles
 1983 “Les rapports L1/L2 dans l’acquisition L2”, *Bulletin de l’ACLA*, V.5, N.1, pp. 41-64
- Bocaz, Aura
 1986 “Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: estudio preliminar”, *Revista de lingüística teórica y aplicada*, N.24, pp. 63-77
- Boyer, Henri
 1991 *Langues en conflit: études sociolinguistiques*, Editions IHarmattan, París
 1987 “Sociolinguistique et politique linguistique: l’exemple catalan”, *Etudes de linguistique appliquée*, N.65, pp. 69-88.
- Braslavsky, Berta
 1992 “Entorno, escuela, maestro alumno en la alfabetización inicial”, *Lectura y vida*, V.13, N.1, pp. 27-36
- Bruner, Jerome
 1984 *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid

- 1984a "Language, mind and reading", en Goelman, Hillel; A. Oberg y F. Smith (eds.), *Awakening to literacy*, Heinemann Books, Portsmouth, NH
- Burnaby, Barbara y R.J. Anthony
1985 "Orthography choice for Cree language in education" en Burnaby, Barbara (ed.), *Promoting native language systems in Canada*, Ontario Institute for Studies on Education, Toronto
- Caballero, Juan Julián
1990 "El alfabeto práctico unificado del idioma Mixteco", *América indígena*, V.50, N.2-3, pp. 127-150
- Calvé Pierre
1992 "Corriger ou ne pas corriger, lá n'est pas la question", *Canadian modern language review*, V.48, N.3, pp. 458-471
- 1991 "Vingt-cinq ans d'immersion au Canada", *Etudes de linguistique appliquée*, N.82, pp. 7-23
- Camilleri, Antoinette
1991 "Crosslinguistic influence in a bilingual classroom: the example of Maltese and English", *Edinburgh working papers in applied linguistics*, N.2, pp. 101-111
- Canale, Michael
1984 "A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting", en Rivera, Charlene (ed.), *Language proficiency assessment*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra
- Carlisle, Robert
1989 "The writing of anglo and hispanic elementary school students in bilingual, submersion, and regular programs", *Studies in second language acquisition*, V.11, N.3, pp. 257-280
- Carpentier, Alejo
1979 *Los pasos perdidos*, Editorial Bruquera, Madrid
- Carrell, Patricia
1989 "Metalinguistic awareness and second language reading", *Modern language review*, V.73, N.2, p.121-134.

- 1987 "Fostering interactive second language reading", en Savignon, S. y M. Berns (eds.), *Initiatives in communicative language teaching*, Addison-Wesley, Reading, Massachussetts
- 1984 "Evidence of a formal schema in second language comprehension", *Language learning*, V. 34, N.2, pp. 87-107
- Carrillo Vivas, Gonzalo
1993 *Crónica de Puebla: reseña monográfica de las juntas auxiliares del Municipio de Puebla*, H. Ayuntamiento de Puebla
- Carroll, Lewis
1946 *Alice's adventures in wonderland*, World Publishing Co. Nueva York
- Carey, Stephen
1991 "The culture of literacy in majority and minority language schools", *Canadian modern language review*, V.47, N.5, pp. 950-976
- Carson, Joan; P.Carrell; S. Silberstein; B.Kroll y P. Kuehn
1990 "Reading-writing relationships in first and second language", *TESOL quarterly*, V.24, N.2, pp. 245-265
- Cerrón-Palomino, Rodolfo y L.E. López
1990 "La escritura en lenguas indígenas y la experiencia de Oaxaca", *América indígena*, V.50, N.2-3, pp. 265-290
- Cerrón-Palomino, Rodolfo; J. Landaburu, E. Mosonyi, R. Moya
1987 "Estandarización y elaboración de lenguas indígenas", en Zúñiga, Madeleine; J. Ansión y L. Cueva (eds.), *Educación en poblaciones indígenas*, UNESCO, Santiago de Chile
- Cisneros Paz, Erasmo
1989 "Tlatelolco y la educación indígena", *Pedagogía*, V.6, N.20, p.81
- Clarke, Mark
1988 "The short circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading performance", en Carrell, Patricia; J. Devine y D. Eskey (eds.), *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge University Press, Nueva York
- 1981 "Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students", en Hudelson, Sarah (ed.), *Learning to read in different languages*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.

- Collins, James
1988 "Language and class in minority education", *Anthropology and education*, V.19, N.4, pp. 229-326
- Collins, James y S, Michaels
1988 "Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización", en Cook-Gumperz, Jenny (ed.), *La construcción social de la alfabetización*, Paidós, Madrid
- Comenio, Juan
1988/1657 *Didáctica magna*, Porrúa, México, D.F.
- Connor, Ulla
1984 "Recall of text: differences between first and second language readers", *TESOL quarterly*, V.18, N.2, pp. 239-255
- Coronado, Gabriela
1989 "De las prácticas comunicativas a las políticas lingüísticas" en Coronado, G. (ed.), *De la realidad al deseo: hacia un pluralismo viable*, Cuadernos de la Casa Chata, México, D.F.
- 1988 "Alfabetización en lengua vernácula: consideraciones sociolingüísticas", *Papeles de la casa chata*, V.3, N.4, pp. 57-60
- 1987 *Persistencia lingüística y transformación social: bilingüismo en la Mixteca Alta*, Cuadernos de la Casa Chata, México, D.F.
- 1986 "Formas de comunalidad y resistencia lingüística", *Papeles de la casa chata*, Año 1, N.1, pp. 25-38
- Coronado, Gabriela: Ma. T. Ramos Enriquez y F. Téllez Ortega
1984 *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*, Ediciones de la Casa Chata, México, D.F.
- 1982 "Castellanización formal: un método para el desaprendizaje", *Cuicuilco*, N.9, Julio, pp. 19-26
- Corvalán, Graziella
1989 "Bilingüismo y rendimiento educativo en Paraguay", *América Indígena*, V.49, N.3, pp. 581-604

- 1984 “Enseñanza en lengua materna y rendimiento educativo en el Paraguay”, *Perspectivas*, V.14, N.1, pp. 97-107

Coulmas, Florian

- 1984 *Minority languages and literacy*, Mouton Publishers, Nueva York
- 1983 “Linguistic problems of literacy”, *Journal of pragmatics*, V.7, N.5, pp. 467-477

Cummins, James

- 1991 “Forked tongue: the politics of bilingual education: a critique”, *Canadian modern language review*, V.47, N.4, pp. 786-793
- 1991a “Language development and academic learning” en Malavé, Liliam y G. Duquette (eds.) *Language, culture and cognition*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra
- 1989 “Language and literacy acquisition in bilingual contexts”, *Journal of multilingual and multicultural development*, V.10, N.1, pp. 17-29
- 1988 “Second language acquisition within bilingual education programs”, en Beebe, Leslie (ed.), *Issues in second language acquisition*, Newbury House Publishers, Nueva York
- 1984 “Learning difficulties in ‘immersion’ programmes”, en Cummins, J. (ed.), *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, College Hill Press, San Diego

Cummins, James y M. Swain

- 1986 *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*, Longman, Nueva York

Chall, Jeanne

- 1993 “la investigación respalda los modelos de enseñanza directa”, *Lectura y vida*, Año 14, N.4, pp. 11-15

Ching, Doris

- 1983 *Cómo aprende a leer el niño bilingüe*, Editorial Cincel, Madrid

Chiss, Jean-Louis y J. David

- 1991 “Penser l’écrit pour la didactique”, *Le français aujourd’hui*, N. 93, pp. 7-20

Chomsky, Noam

1989 *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Visor, Madrid

1959 “Reseña de *Verbal behavior*”, *Language*, V.35, N.1, pp. 26-58

Danesi, Marcel

1991 “Revisiting the research findings on Heritage Language Learning: three interpretive frames”, *Canadian modern language review*, V. 47, N.4, pp. 650-659

1989 “Ancestral language training and the development of bilingual literacy: a Canadian perspective”, en Zuanelli Sonino, Elizabetta (ed.), *Literacy in school and society: multidisciplinary perspectives*, Plenum Press, Nueva York

1988 “Mother-tongue training in school as a determinant of global language proficiency: a Belgian case study”, *International review of education*, V. 34, N.4, pp. 439-455

David, Jacques

1991 “La dictée a l’adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l’écrit”, *Etudes de linguistique appliquée*, N.81, pp. 7-19

Davies, Alan

1990 *Principles of language testing*, Basil Blackwell, Cambridge, Mass.

Dávila de Silva, Aurelia

1984 “The Spanish reading process and Spanish-speaking Mexican children”, en Escobedo, Theresa (ed.), *Early childhood bilingual education: a Hispanic perspective*, Teachers College Press, Nueva York

de la Cruz, Víctor

1992 “Neza diidxa’ guchachi” (“El camino de la palabra de la iguana”), *Guchachi’ reza*, N.31, pp. 11-17, Centro de Investigación y Desarrollo Binnizá, Juchitán, Oaxaca

1992a “La flor de la palabra (Guie’ sti’ didxaza)”, en Montemayor, Carlos (ed.), *Los escritores indígenas actuales II*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, D.F.

de la Garza, Yolanda, J. Kalman y C. Makholuf

1987 “Concepto del uso y función de la lengua escrita en el Valle del Mezquital” en Muñoz Cruz, Héctor (ed.), *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, Universidad Veracruzana, Xalapa

de la Torre Yarza, Rodrigo

- 1987 "Lengua y comunidad indígena: un caso en el municipio de Tepoztlán, Morelos", *Papeles de la casa chata*, V.2, N.3, pp. 44-57

de León Pasquel, Lourdes

- 1985 "La lingüística y las lenguas en la política del lenguaje", *Comunicación y cultura*, N.14, pp. 57-66

Denny, J. Peter

- 1991 "Rational thought in oral culture", en Olson, David y N. Torrence (eds.), *Orality and literacy*, Cambridge University Press, Nueva York

Devine, Joanne

- 1988 "The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching" en Carrell, Patricia; J. Devine y D. Eskey (eds.), *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge University Press, Nueva York

- 1981 "Developmental patterns in native and non-native reading acquisition", en Hudelson, Sarah (ed.), *Learning to read in different languages*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.F.

Díaz Barriga, Angel

- 1984 *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*, Ediciones Nuevomar, México, D.F.

Díaz Barriga Arceo, Frida y J. Aguilar Villalobos

- 1988 "Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa", *Perfiles educativos*, N.41, pp. 28-39

Díaz Couder, Ernesto

- 1990 "Comunidades y dialectos: acerca de la función social de la diversidad dialectal en las zonas indígenas del sur de México", *Papeles de la casa chata*, V.5, N.7, pp. 29-39

Díaz Polanco, Héctor

- 1990 "Autonomía y autodeterminación: el espíritu de la colmena", *México indígena*, N.12, pp. 5-13

Dirección General de Educación Indígena

- 1992 *Entrevista bilingüe para la escuela indígena preescolar y primaria*, S.E.P., México, D.F.

- 1991 *Anuario estadístico*, S.E.P., México, D.F.
- 1990 *Prontuario de estadística educativa indígena*, S.E.P., México, D.F.
- 1990a *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, S.E.P., México, D.F.
- 1986 *Bases generales de la educación indígena*, S.E.P., México, D.F.
- Djité, Paulin
1990 “Les langues africaines dans la nouvelle francophonie”, *Language problems and language planning*, V.14, N.1, pp. 20-31
- Donaldson, Margaret
1984 “Speech and writing and modes of learning”, en Goelman, Hillel; A. Oberg y F. Smith (eds.), *Awakening to literacy*, Heinemann Books, Portsmouth, NH
- Dorsch, T.S.
1965 “Introduction”, *Classical literary criticism*, Penguin Books, Nueva York
- Durán, Richard
1984 “Some implications of communicative competence research for integrative proficiency testing”, en Rivera, Charlene (ed.), *Language proficiency assessment*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra
- Echegoyen, Artemisa
1986 “Factores en el desarrollo de una ortografía para el otomí de la Sierra”, en Lara, Luis Fernando y F. Garrido (ed.), *Escritura y alfabetización*, Ediciones del Ermitaño, México, D.F.
- Echeverría, Max
1984 “El desarrollo del lenguaje y su incidencia en el aprendizaje”, *Revista de lingüística teórica y aplicada*, N.22, pp. 17-26
- Engels, Federico
1876/1980 “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre”, *Obras escogidas*, Editorial Progreso, Moscú
- Erickson, Frederick
1989 “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” en Wittrock y Merlin (eds.), *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*, Paidós, Barcelona

- Farr, Roger y R. Carey
1986 *Reading: what can be measured?*, International Reading Association, Newark, Delaware
- Feldman, Carol
1991 “Oral metalanguage”, en Olson, David y N. Torrence (eds.), *Orality and literacy*, Cambridge University Press, Nueva York
- Ferguson, Charles
1984/1959 “Diglosia”, en Garvin, Paul y Y. Lastra de Suárez (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F. publicado originalmente: 1959 en Word, N.15, pp. 325-340
- Ferreiro, Emilia
1991 “El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo”, *Documentos DIE* Departamento de Investigaciones Educativas, CIEA/IPN
- 1990 “Literacy development: psychogenesis” en Goodman, Yetta (ed.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives*, International Reading Association, Newark, Delaware
- 1988 “El proceso cognitivo de la lengua escrita”, en Hamel, R. Enrique; Y. Lastra de Suárez y H. Muñoz Cruz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- 1986 “La complejidad conceptual de la escritura” en Lara, Luis Fernando y F. Garrido (eds.), *Escritura y alfabetización*, Ediciones del Ermitaño, México, D.F.
- 1985 “Psicogénesis y educación”, *Documentos DIE* Departamento de Investigaciones Educativas, CIEA/IPN
- Finley, M.I.
1961 *El mundo de Odiseo*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
- Finnegan, Ruth
1988 *Literacy and orality*, Basil Blackwell, Nueva York
- Fishman, Joshua
1984 “La utilización de las lenguas maternas minoritarias en la enseñanza”, *Perspectivas*, V.14, N.1, pp. 53-65

Fitouri, Chadly

- 1984 "Biculturalismo, bilingüismo y éxito escolar en Túnez", *Perspectivas*, V.14, N.1, pp. 77-87

Flaveau Micheline y N. Segalowitz

- 1982 "Second language reading in fluent bilinguals", *Applied psycholinguistics*, V.3, N.4, pp. 329-341

Flores Farfán, José Antonio

- 1988 "Elementos para un análisis crítico de la educación bilingüe-bicultural", *Papeles de la casa chata*, V.3, N.4, pp. 41-48

- 1984 La interacción verbal de compra-venta en mercados otomíes, *Cuadernos de la Casa Chata*, México, D.F.

Francis, Hazel

- 1987 "Cognitive implications of learning to read", *Interchange*, V.18, N.1-2, pp. 97-108

Freeman, David y Y. Freeman

- 1988 "Bilingual learners: how our assumptions limit their world", *Occasional papers*, N.18, Universidad de Arizona, Tucson

Fridman, Boris

- 1990 "La naturaleza dual de la escritura", *Estudios de lingüística aplicada*, V.8, N.11, pp. 9-50

García, Eugene

- 1990 "Instructional discourse in 'effective' hispanic classrooms", en Jacobson, Rudolfo y C. Faltis (eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra

- 1983 "Bilingual acquisition and bilingual instruction", en Escobedo, Theresa (ed.), *Early childhood bilingual education: a hispanic perspective*, Teachers College Press, Nueva York

Garibay, Angel María

- 1968 *Poesía náhuatl*, Instituto de Historia, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

- 1963 *Panorama literario de los pueblos nahuas*, Editorial Porrúa, México, D.F.

- Garrett, Nina
1986 "The problem with grammar: what can the language learner use?", *Modern language journal*, V.70, N.2, pp. 133-148
- Gee, James Paul
1989 "Literacy, discourse, and linguistics", *Journal of education*, V.171, N.1, pp. 5-17
- Genesee, Fred
1991 "L'immersion et l'apprenant défavorisé", *Etudes de linguistique appliquée*, N.82, pp. 77-93
- 1987 *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*, Newbury House Publishers, Nueva York
- 1984 "Psycholinguistic aspects", en Rivera, Charlene (ed.), *Language proficiency assessment*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra
- Gersten, Russell y J. Woodward
1985 "A case for structured immersion", *Educational leadership*, V.43, N.1, pp. 75-79
- Gigante, Elba y M.T. Pardo
1985 "Etnicidad, lengua y educación", *Comunicación y cultura*, N.14, pp. 67-80
- Gombert, Jean Emile
1988 "Conceptions de l'écrit chez les enfants pré-lettrés", *Etudes de linguistique appliquée*, N.73, pp. 97-105
- 1986 "Le developpement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche", *Etudes de linguistique appliquée*, N.62, pp. 5-24
- Gonzalbo, Pilar
1988 "La lectura de evangelización en la Nueva España", en *Historia de la lectura en México*, Centro de Estudios Históricos, Colegio de México, Ediciones del Ermitaño, México, D.F.
- González Moreyra, Raúl y J. Aliaga
1983 "La formación de conceptos en niños bilingües", en Rodríguez, Nemesio; E. Masferrer y R. Vargas Vega (eds.), *Educación, étnias y descolonización en América Latina*, Vol. II, UNESCO, México, D.F.

Goodman, Kenneth

1993 "Gurús, profesores y los políticos del método fónico", *Lectura y vida*, Año 14, N.4, pp. 18-22

1984 "Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics", en Gollasch, Frederick (ed.), *Language and literacy*, Vol.1 Routledge and Kegan Paul, Londres

1983 "Text features as they relate to miscues: determiners", *Ocassional papers*, N.8, Universidad de Arizona, Tucson

Goodman, Kenneth y S. Gespass

1983 "Text features as they relate to miscues: pronouns", *Ocassional papers*, N.7, Universidad de Arizona, Tucson

Goodman, Kenneth y O.Niles

1984 "Behind the eye: what happens in reading?" en Gollasch, Frederick (ed.), *Language and literacy*, Vol.2, Routledge and Kegan Paul, Londres

Goodman, Yetta

1982 "Retellings of literature and the comprehension process", *Theory into practice*, V.21, N.4, pp. 301-307

Goodman, Yetta, D. Watson y C. Burke

1987 *Reading miscue inventory*, Richard Owen Publishers, Nueva York

Goodman, Yetta y S. Wilde

1985 "Writing development in third and fourth grade Native American students (social context, linguistic systems, and creation of meaning)", *Ocassional papers*, N.14, Universidad de Arizona, Tucson

Goody, Jack

1987 *The interface between the written and the oral*, Cambridge University Press, Nueva York

Graham, Loren R.

1976 *Ciencia y filosofía en la Unión Soviética*, Siglo veintiuno editores, México, D.F.

Gumperz, John

1988 "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización", en Cook-Gumperz, Jenny (ed.), *La construcción social de la alfabetización*, Paidós, Madrid

- 1982 *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Nueva York
- Hakuta, Kenji
1986 *Mirror of language: the debate on bilingualism*, Basic Books, Nueva York
- Hakuta, Kenji y E. García
1989 "Bilingualism and education", *American psychologist*, V.44, N.2, pp. 374-379
- Halliday, M.A.K.
1989 *Spoken and written language*, Oxford University Press, Nueva York
- 1982 *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
- Hamel, R. Enrique
1993 "Linguistic human rights for indigenous peoples in Latin America", en Skutnabb-Kangas, Tove, y R. Phillipson (eds.), *Linguistic human rights*, Cambridge University Press, Nueva York
- 1992 "Primer informe técnico", *Adquisición del lenguaje y desarrollo académico de alumnos indígenas*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT, Clave: D113-903962), México, D.F.
- 1990 "Lengua nacional y lengua indígena en el proceso histórico de cambio: teoría y metodología en el análisis sociolingüístico de los procesos de desplazamiento y resistencia", *Anuario de antropología*, Universidad Autónoma Metropolitana
- 1988 "Costumbre jurídica y lenguaje", *México indígena*, V.4, N.25, pp. 19-23
- 1988a "Determinantes sociolingüísticos de la educación indígena bilingüe", *Signos*, Universidad Autónoma Metropolitana
- 1987 "El conflicto lingüístico en una situación de diglosia", en Muñoz Cruz, Héctor (ed.), *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, Universidad Veracruzana, Xalapa
- 1983 "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital", *Estudios de lingüística aplicada*, Número especial, julio 1983

- Hamel, R. Enrique y H. Muñoz
1988 "Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad" en Hamel, R. Enrique; Y. Lastra de Suarez y H. Muñoz Cruz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana*, Universidad Nacional Autónoma de México, México. D.F.
- Hamel, R. Enrique y M.T. Sierra
1983 "Diglosia y conflicto intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes", *Boletín de antropología americana*, N.8, pp. 89-108
- Hamers, Josiane
1988 "Un modèle socio-psychologique du développement bilingue" *Langage et société*, N. 43, pp. 91-102
- Hatch, Evelyn
1983 *Psycholinguistics: a second language perspective*, Newbury House Publishers, Nueva York
- Harley, Birgit, P.Allen, J.Cummins y M. Swain
1990 *The development of second language proficiency*, Cambridge University Press, Nueva York
- Hasler, Andrés
1987 "El problema de la escritura del náhuatl", *Colección pedagógica universitaria*, N.15, pp. 87-98
- Hausler, Myna
1987 "Young Hopi writers and readers", *Journal of the national association for bilingual education*, V.11, N.2, pp. 83-93
- Heath, Shirley
1989 "Oral and literate traditions among black americans living in poverty", *American psychologist*, V.44, N.2, pp. 367-373
- 1986 *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, (segunda edición), Instituto Nacional Indigenista, México, D.F.
- 1986a "Critical factors in literacy development" en de Castell, Suzanne; A.Luke y K.Egan (eds.), *Literacy, society and schooling*, Cambridge University press, Nueva York
- 1984 "Tradición oral y tradición escrita", *Revista internacional de ciencias sociales*, V.36, N.1, pp. 41-52

Hernández-Chávez, Eduardo y J. Curtis

1984 "The graphic sense hypothesis or "you can't read firecrackers", en Rivera, Charlene (ed.), *Placement procedures in bilingual education*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra

1984 "The inadequacy of English immersion education as an educational approach for language minority students in United States", en Dolson, David (ed.), *Studies on immersion education: a collection for United States educators*, California State Department of Education, Sacramento

Hernández Rojas, Gerardo y S. Rojas-Drummond

1990 "Desarrollo de la reconstrucción de narrativas lógico-caudales y arbitrario-temporales en la niñez", *Estudios de lingüística aplicada*, N.12, pp. 9-30

Hill, Jane y K.C. Hill

1986 *Speaking mexicano: dynamics of syncretic language in central Mexico*, University of Arizona Press, Tucson

Hill, Kenneth

1988 "Las penurias de doña María: un análisis sociolingüístico de un relato del náhuatl moderno", en Hamel, R. Enrique; Y. Lastra de Suárez y H. Muñoz Cruz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Hornberger, Nancy

1990 "Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Perú", en Jacobson, Rudolfo y C. Faltis (eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra

1989 "Can Peru's rural schools be agents for Quechua language maintenance?", *Journal of multilingual and Multicultural development*, V.10, N.2, pp. 145-159

1989a *Haku Yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Perú*, Programas de Educación Bilingüe de Puno, Lima Perú

Horowitz, Rosalind

1990 "Discourse organization in oral and written language: critical contrasts for literacy and schooling, en de Jong, John y D. Stevenson (eds.), *Individualizing the assessment of language abilities*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra

Hudelson, Sarah

1984 "Kan yu ret an rayt en ingles: children become literate in English as a second language", *TESOL quarterly*, V.18, N.2, pp. 221-237

1981 "An investigation of the oral reading behaviors of native Spanish speakers", en Hudelson, Sarah (ed.), *Learning to read in different languages*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.

Huizache, Abel; D. Olguín, J.Gómez, M. Roque y V. Gómez

1991 "Educación indígena bilingüe bicultural", en Martínez Assad, Carlos y S. Sarmiento (eds.), *Nos queda la esperanza. El valle del Mezquital*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, D.F.

Jacquot, André

1985 "Quelques réflexions a propos de l'enseignement en langue vernaculaire", *Cahiers ORSTOM, Série Sciences Humaines*, V.21, N. 2-3, pp. 355-359

Jacobson, Jeanne

1990 "Group vs. individual completion of a cloze passage", *Journal of reading*, V.33, N.4, pp. 244-250

Jager Adams, Marilyn

1990 *Beginning to read: thinking and learning about print*, University of Illinois-Urbana Champaign

Jongsma, Eugene

1980 *Cloze instruction research: a second look*, International Reading Association, Newark, Delaware

Karmiloff Smith, Annette

1986 "Some fundamental aspects of language development after age 5", en Fletcher, Paul y M. Garman (eds.), *Language acquisition*, Cambridge University Press, Nueva York

Kintch, Walter

1986 "On modeling comprensión", en de Castell, Suzanne; A.Luke y K. Egan (eds.), *Literacy, society and schooling*, Cambridge University Press, Nueva York

Kintch, Walter y J.R. Miller

1984 "Readability: a view from cognitive psychology" en Flood, James (ed.), *Understanding reading comprehension*, International Reading Association, Newark, Delaware

Kolers, Paul

- 1985 "Phonology in reading", en Olson, David; N. Torrence y A. Hildyard (ed.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge University Press, Nueva York

Kramsch, Claire

- 1991 "Le mythe du melting pot américain", *Le français dans le monde*, Número especial, febrero/marzo, pp. 45-60
- 1989 "Discourse and text: a narrative view of the foreign language lesson", en Alatis, James (ed.), *Georgetown University roudtable on languages and linguistics*, Georgetown University Press, Washington, D.C.

Krashen, Stephen

- 1988 *Second language acquisition and second language learning*, Prentice Hall, Nueva York
- 1987 *Principles and practice in second language acquisition*, Prentice Hall, Nueva York
- 1985 "Immersion: why it works and what it has taught us", en Krashen, S. (ed.), *Inquiries and insights*, Alemany Press, Englewood Cliffs, Nueva Jersey

Krashen, Stephen y D. Biber

- 1988 *On course: bilingual education's success in California*, California Association for Bilingual Education, Sacramento, California

Lambert, Wallace

- 1990 "Persistent issues in bilingualism" en Harley, Birgit; P.Allen; J.Cummins y M. Swain (eds.), *The development of second language proficiency*, Cambridge University Press, Nueva York

Landry, Rodrigue y R. Allard

- 1990 "Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique", *Canadian modern language review*, V.46, N.3, pp. 527-553
- 1988 "L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale", *Revue de l'association canadienne d'éducation de langue française*, V.16, N.3, pp. 38-53
- 1984 "Bilinguisme additif, bilinguisme soustractif et vitalité ethnolinguistique", *Recherches sociologiques*, V.15, N.2, pp. 337-358

Leander, Birgitta

1972) *In xochitl in cuicatl*, flor y canto, Instituto Nacional Indigenista, México, D.F.

Leavitt, Robert

1991 "Language and cultural content in native education", *Canadian modern language review*, V.47, N.2, pp. 266-279

Lee, Lian-Ju

1990 "Developing control of reading and writing in Chinese", *Occasional papers*, N.20, Universidad de Arizona, Tucson

Leeman, Elizabeth

1981 "Evaluating language assessment tests", en Erickson, Joan y D.R.Omark (eds.), *Communicative assessment of the bilingual bicultural child*, University Park Press, Baltimore

León-Portilla, Miguel

1961 *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F.

Leung, Constant y C. Franson

1989 "The multilingual classroom: the case for minority language pupils", *Journal of multilingual and multicultural development*, V.10, N.6, pp. 461-471

Lezama, Juan

1982 "Teoría y práctica en la educación bilingüe" en Scanlon, Arlene y J. Lezama (eds.), *Hacia un México plurilingüe: de la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, Porrúa, México, D.F.

Long, Donna Reseigh

1990 "What you don't know can't help you", *Studies in second language acquisition*, V.12, N.1, pp. 65-75

López, Luis Enrique

1989 "Problemática sociolingüística y educativa de la población aymara-hablante en el Perú", *International journal of the sociology of language*, N.77, pp. 55-67

1987 "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno", en Zúñiga, Madeleine; J. Ansión y L. Cuevas (eds.), *Educación en poblaciones indígenas*, UNESCO, Santiago de Chile

- López, Luis Enrique y I. Jung
1989 "El castellano del maestro y el castellano del alumno", en López, Luis Enrique, I. Pozzi-Escot y M. Zúñiga (eds.), *Temas de lingüística aplicada*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Lima, Perú
- Luria, A.R.
1975 *Lenguaje y pensamiento*, Ediciones Roca, México, D.F.
- Mackey, William
1984 "Lengua materna y enseñanza: problemas y perspectivas", *Perspectivas*, V.14, N.1, pp. 37-51
- MacLean, Margaret y A. d'Anglejan
1986 "Rational cloze and retrospection: insights into first and second language reading comprensión", *Canadian modern language review*, V.42, N.4, pp. 814-826
- Mallet, Bernard
1991 "Personalité enfantine et apprentissage des langues: une lecture de Vygotsky", *Le français dans le monde*, Número especial, pp. 80-90
- Mandel Morrow, Leslie
1988 "Retelling stories as a diagnostic tool", en Mandel Glazer, Susan; L.W. Searfoss y L.M. Gentile (eds.), *Reexamining reading diagnosis: new trends and procedures*, International Reading Association, Newark, Delaware
- Mandler, Jean M.
1984 *Stories, scripts and scenes: aspects of schema theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, Nueva Jersey
- Marro, Mabel; A.M. Signorini y C.R. Rosemberg
1990 "Factores textuales en la comprensión de narraciones", *Revista de lingüística teórica y aplicada*, N.28, pp. 51-97
- Martin-Jones, Marilyn y S. Romaine
1987 "Semilingualism: a half-baked theory of communicative competence", *Applied linguistics*, V.7, N.1, pp. 26-38
- Marty, Nicole
1991 "Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans des dialogues de jeunes scripteurs", *Etudes de linguistique appliquée*, N.81, pp. 57-70

Matlin, Myna

- 1984 "Transitions into literacy: a working paper", *Ocasional papers*, N.10, Universidad de Arizona, Tucson

Maurais, Jacques

- 1993 "Políticas lingüísticas de Québec", *Revista Iztapalapa*, Año 13, N.29, pp. 191-206

McLeod, Beverly y B. McLaughlin

- 1986 "Restructuring or automaticity? Reading in a second language", *Language learning*, V.36, N.2, pp. 100-123

McAndrew, Marie

- 1991 "L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec: politiques et enjeu", *Canadian modern language review*, V.47, N.4, 617-633

Medina, Marcello y J.V. de la Garza

- 1989 "Initial language proficiency and bilingual reading achievement in a transitional bilingual educational program", *Journal of the National Association for Bilingual Education*, V.13, N.2, pp. 113-125

Menéndez Pidal, Ramón

- 1938 *Flor nueva de romances viejos*, Espasa-Calpe, Madrid

Meneses Méndez, Domingo

- 1992 "La visión del escritor indígena sobre sus escritos", en Montemayor, Carlos (ed.), *Los escritores indígenas actuales II*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, D.F.

Menyuk, Paula

- 1984 "Language development and reading", en Flood, James (ed.), *Understanding reading comprehension*, International Reading Association, Newark, Delaware

Miller, George

- 1985 *Lenguaje y habla*, Alianza Editorial, Madrid

Miller, Samuel

- 1990 "Relations among oral reading, silent reading and listening comprehension of students at differing competency levels", *Reading research and instruction*, V.29, N.2, pp. 73-84

- Miramontes, Ofelia
1987 "Oral reading miscues of hispanic students: Implications for assessment of learning disabilities", *Journal of learning disabilities*, V.20, N.10, pp. 627-632
- Modiano, Nancy
1988 "Public bilingual education in México", en Bratt Paulson, Christina (ed.), *International handbook of bilingualism and bilingual education*, Greenwood Press, Nueva York
- Mosonyi, Esteban
1987 "La defensa activa del pluralismo lingüístico, como condición insoslayable para el pluralismo socio-cultural" en Zuñiga, Madeleine; J. Ansion y L.Cueva (eds.), *Educación en poblaciones indígenas*, UNESCO, Santiago de Chile
- Mosonyi, Esteban y F.A. Rengifo
1983 "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural", en Rodríguez, Nemesio; E. Masferrer y R. Vargas Vega (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, UNESCO, México, D.F.
- Mougeon, Raymond; M. Heller; E. Beniak y M. Canale
1984 "Acquisition et enseignement du français en situation minoritaire: le cas de franco-ontariens", *Canadian modern language review*, V.41, N.2, pp. 315-335
- Muñoz Cruz, Héctor
1990 *La alfabetización bilingüe mazahua/español: taller de escritores*, World Literacy of Canada, Toronto
- 1987 "Factores de vitalidad en las lenguas indígenas", *México indígena*, Año 3, N. 17, pp. 16-20
- 1983 "¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?", *Nueva antropología*, N.22, pp. 25-64
- Nehr, Monika
1990 "The acquisition of literacy in bilingual education: Turkish schoolchildren in West Germany", *Multilingua*, V.8, N.1, pp. 87-103
- Novack, George
1987 *Orígenes de la filosofía materialista*, Ediciones Hispánicas, México, D.F.

Nutini, Hugo y B. Issacs

- 1974 *Los pueblos de habla náhuatl de la región de Tlaxcala y Puebla*, Instituto Nacional Indigenista, México, D.F.

Obregón Muñoz, Hugo

- 1981 “La variabilidad de las lenguas indígenas venezolanas y algunos problemas de planificación lingüística”, *Antropológica*, N.56, pp. 3-24

Olson, David

- 1991 “Literacy as metalinguistic activity” en Olson, David y N. Torrence (eds.), *Literacy and orality*, Cambridge University Press, Nueva York
- 1987 “An introduction to understanding literacy”, *Interchange*, V.18, N.1-2, pp. 1-8
- 1986 “Learning to mean what you say: toward a psychology of literacy”, en de Castell, Suzanne; A. Luke y K. Egan (eds.), *Literacy, society and schooling*, Cambridge University Press

Ong, Walter

- 1987 *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F.

Partido, Marisela y M.A. León Díaz del Guante

- 1988 “Lectura y memoria: un acercamiento cognoscitivista”, *Colección pedagógica universitaria*, N.18, pp. 49-55

Pedraza, Pedro

- 1992 “Bilingualism in and out of school: ethnographic perspectives on the determination of language dominance”, en Saravia-Shore, Marietta y S.F. Arvizu (eds.), *Cross-cultural literacy: ethnographies of communication in multiethnic classrooms*, Garland Publishing, Nueva York

Pellerin, Micheline y H. Hammerly

- 1989 “L’expression orale après treize ans d’immersion française”, *Canadian modern language review*, V. 42, N.3, pp. 592-606

Pellicer, Dora y E. Rockwell

- 1991 “La apropiación del castellano en las escuelas bilingües de Puno Perú: revisión crítica de una estrategia de evaluación”, Departamento de Investigaciones Educativas, IPN (mimeo), México, D.F.

- Peña, Sylvia
1984 "Identifying and placing limited English proficient student", en Rivera, Charlene (ed.), *Placement procedures in bilingual education*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra
- Peregoy, Suzanne
1991 "Environmental scaffolds and learner responses in two-way Spanish immersion kindergarten", *Canadian modern language review*, V.47, V.3, pp. 463-476
- Perera, Katharine
1986 "Language acquisition and writing", en Fletcher, Paul y M. Garman (eds.), *Language acquisition*, Cambridge University Press, Nueva York
- Pérez González, Benjamín
1987 "Revitalización de las hablas nativas", *México indígena*, Año 3, N.17, pp. 48-54
- Pérez González, Benjamín; J. González Vázquez y Ma. E. Mézquita Concha
1986 *Fundamentos para la escritura de las lenguas indígenas*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, D.F.
- Phillips, Susan
1983 "An ethnographic approach to bilingual language proficiency assessment", en Rivera, C. (ed.), *An ethnographic/sociolinguistic approach to language proficiency assessment*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra
- Platón
1941 *La república*, Espasa-Calpe Mexicana, México, D.F.
- Plaza Martínez, Pedro
1990 "Hacia la normalización de un lenguaje pedagógico en los países andinos", *Perspectivas*, V.20, N.3, pp. 417-428
- Pontecorvo, Clotilde
1991 "Apprendre à écrire: interaction entre enfants et production de récits" *Etudes de linguistique appliquée*, N.81, pp. 21-32
- Pontecorvo, Clotilde y C. Zucchermaglio
1990 "A passage to literacy: learning in social context", en Goodman, Yetta (ed.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives*, International Reading Association, Newark, Delaware

- 1989 "From oral to written language: preschool children dictating stories", *Journal of reading behavior*, V.21, N.2, pp. 109-126
- Poplack, Shana; S. Wheeler y A. Westwood
- 1989 "Distinguishing language contact phenomena: evidence from Finnish-English bilingualism", Hyltenstam, Kenneth y L.K. Obler (eds.), *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity and loss*, Cambridge University Press, Nueva York
- Podestá, Rossana
- 1991 "¿Contribuye la educación mexicana en la vitalización de las lenguas indígenas? Análisis de experiencias educativas en comunidades nahuatlacas del Estado de Puebla", *Escritos*, N.7, Centro de Ciencias del Lenguaje del ICUAP, Puebla
- Prem, Hanns y B. Riese
- 1983 "Autochthonous American writing systems: the Aztec and Maya examples", en Coulmas, Florian y K.Ehlich (eds.), *Writing in focus, trends in linguistics: studies and monographs* 24, Mouton Publishers, Nueva York
- Ramírez, J. David y B. Merino
- 1990 "Classroom talk in English immersion, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs", en Jacobson, Rudolfo y C. Faltis (eds.), *Language distribution in bilingual schooling*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra
- Reed, Stephen
- 1982 *Cognition: theory and applications*, Brooks/Cole, Monterey, California
- Rendón, Juan José
- 1992 "Apuntes en torno a la alfabetización en lenguas indígenas", *Revista latinoamericana de estudios educativos*, V.22, N.4, pp. 63-76
- 1981 "Alfabetización y estudios de afinidad entre variantes de la lengua zapoteca de la Sierra de Juárez, Oaxaca", *Anales de antropología*, V. 27, Tomo 2, pp. 239-278
- Rendón, Juan José y B. Cifuentes
- 1983 "Algunas observaciones acerca de la función de la lengua en una comunidad lingüística zapoteca", *Nueva antropología*, N.22, pp. 65-82

- Reyes, Erlinda y W.T. Fagan
1991 "Processing profiles of low grade 3 Filipino readers in English and Filipino", en Malavé, Lilliam y G. Duquette (eds.) *Language, culture and cognition*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra
- Rittershausen, Sylvia y S. Migliorini
1987 "La enseñanza de las habilidades de comprensión de lectura en idioma extranjero", *Lectura y vida*, V.8, N.2, pp. 31-37
- Rockwell, Elsie
1987 "Los procesos cotidianos, lenguaje y conocimiento en el aula", *Colección pedagógica universitaria*, N.15, pp. 25-40, Universidad Veracruzana
- Rockwell, Elsie; R. Mercado; H. Muñoz; D. Pellicer y R. Quiroz
1989 *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*, DIE, México, D.F.
- Rodríguez-Brown, Flora y L.S. Yirchott
1980 "A comparative analysis of oral reading miscues made by monolingual versus bilingual students", *American Educational Research Association*, abril, 1, 1980, Boston
- Rojas-Drummond, Silvia
1988 "Ontogénesis de la abstracción lingüística: implicaciones educativas, en Ardila, Alfredo y F. Ostrosky-Solís (eds.), *Lenguaje oral y escrito*, Trillas, Mexico, D.F.
- Ros Romero, Ma. del Carmen
1981 *Bilingüismo y educación: un estudio en Michoacán*, Instituto Nacional Indigenista, México, D.F.
- Rosaldo, M.
1984 "Words that are moving: the social meanings of Ilongot oral tradition", en Brenneis, D. y F. Meyers (eds.), *Dangerous words: language and politics in the Pacific*, New York University Press, Nueva York
- Rosen, Harold
1992 "The power of story", *Teacher's networking*, V.11, N.1, pp. 1-6
- Roth Seneff, Andrés, Y Ma. T. Rodríguez
1986 "Etnografía de la reproducción del lenguaje bajo condiciones de discriminación lingüística", *Papeles de la casa chata*, V.1, N.1, pp. 39-46

Roth Seneff, Andrés; Ma. T. Rodríguez y L. Alarcón

- 1986 *Lingüística aplicada y sociolingüística del náhuatl en la Sierra de Zongolica*, Cuadernos de la Casa Chata, México, D.F.

Ruiz, Richard

- 1988 "Bilingualism and bilingual education in the United States", en Bratt Paulson, Christina (ed.), *International handbook of bilingualism and bilingual education*, Greenwood Press, Nueva York

Rumelhart, David

- 1985 "Interaction model" en Singer, H. y R. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, International Reading Association, Newark, Delaware
- 1984 "Understanding understanding", en Flood, James (ed.), *Understanding reading comprehension*, International Reading Association, Newark, Delaware

Sadoski, Mark y W. Page

- 1984 "Miscue combination scores and reading comprehension: Analysis and comparison", *Reading world*, octubre, pp. 43-53

Salasoo, Aita

- 1986 "Cognitive processing in oral and silent reading", *Reading research quarterly*, V.21, N.1, pp. 59-69

Salinas Pedraza, Jesús y J.L. González Ventura

- 1990 "La computadora y sus aplicaciones en la escritura de las lenguas indígenas", *América indígena*, V.50, N.2-3, pp. 211-254

Santiago, Ramón

- 1985 "Understanding bilingual education- or sheep in wolf's clothing", *Educational leadership*, V. 43, N.1, pp. 79-82

Saville-Troike, Muriel

- 1983 "An anthropological linguistic perspective on uses of ethnography in bilingual language proficiency assessment", en Rivera, C. (ed.), *An ethnographic/sociolinguistic approach to language proficiency assessment*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra

Saynes Vásquez, Edaena

- 1992 *De la tradición oral a la tradición escrita de los binniza del Istmo de Tehuantepec*, Tesis de licenciatura, Facultad de Antropología, Universidad Veracruzana, Xalapa

Schachter, Jacquelyn

- 1988 "Second language acquisition and its relationship to universal grammar", *Applied linguistics*, V.9, N.3, pp. 219-235

Schneuwly, Bernard

- 1988 "La conception vygotskyenne du langage écrit", *Etudes de linguistique appliquée*, N.73, pp. 107-117

Scollon, Ron y S. Scollon

- 1981 *Narrative, literacy and face in interethnic communication*, Ablex, Norwood, Nueva Jersey

Scribner, Sylvia y M. Cole

- 1981 *The psychology of literacy*, Harvard University Press, Cambridge, Massachussetts

Seliger, Herbert

- 1989 "Deterioration and creativity in childhood bilingualism", en Hyltenstam, Kenneth y L.K. Obler (eds.), *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity and loss*, Cambridge University Press, Nueva York

Selinker, Larry

- 1991 "Along the way: interlanguage systems in second language acquisition", en Malavé, Lilliam y G. Duquette (eds.), *Language, culture and cognition*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra

Shearwood, Perry

- 1987 "Literacy among the aboriginal peoples of the Northwest Territories", *Canadian modern language review*, V.43, N.4, 630-642

Sierra, María Teresa

- 1992 *Discurso, cultura y poder: el ejercicio de la autoridad en los pueblos hñähñús del Valle del Mesquital*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, D.F.
- 1988 "Las conciliaciones indígenas", *México indígena*, V.4, N.25, pp. 47-51

- 1987 "Identidad étnica en las prácticas discursivas" en Muñoz Cruz, Héctor (ed.), *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, Universidad Veracruzana, Xalapa
- Siguán, Miguel
1991 "La langue dans le système d'enseignement de la Catalogne", *Le français dans le monde*, Número especial, febrero/marzo, pp. 91-99
- Siguán, Miguel y W.F. Mackey
1986 *Educación y bilingüismo*, Santillán, Madrid
- Silva-Corvalán, Carmen
1989 *Sociolingüística: teoría y análisis*, Editorial Alhambra, Madrid
- Simons, Herbert y S. Murphy
1988 "Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer", en Cook-Gumperz, Jenny (ed.), *La construcción social de la alfabetización*, Paidós, Madrid
- Sinclair, Anne y I. Berthoud-Papandropoulou
1984 "Children's thinking about language and their acquisition of literacy", en Downing, John y R. Valtin (eds.), *Language awareness and learning to read*, Springer-Verlag, Nueva York
- Sinclair, Hermine
1982 "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas", en Ferreiro, Emilia y M. Gómez Palacio (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo Veintiuno Editores, México, D.F.
- Skutnabb-Kangas, Tove
1998 "Multilingualism and the education of minority children", en Skutnabb-Kangas, Tove y J. Cummins (eds.), *Minority education: from shame to struggle*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra
- 1987 "El idioma en el proceso de asimilación cultural y la incorporación estructural de minorías lingüísticas", *Colección pedagógica universitaria*, N.15, pp. 139-153
- Smith, Frank
1988 *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*, Lawrence Erlbaum Publishers, Hillsdale, NJ

- 1985 "A metaphor for literacy: creating worlds or shunting information?", en Olson, David; N. Torrence y A. Hildyard (eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge University Press, Nueva York
- 1984 "The creative achievement of literacy", en Hillel, Goelman; A.Oberg y F. Smith (eds.), *Awakening to literacy*, Heinemann Books, Portsmouth, NH
- Solís, Gustavo
1987 "Revitalización de lenguas en su contexto social", *América indígena*, V. 47, n.4, pp. 647-652
- Spener, David
1988 "Transitional bilingual education and the socialization of immigrants", *Harvard educational review*, V,58, N.2, pp. 133-153
- Spolsky, Bernard
1989 "Maori bilingual education and language revitalisation", *Journal of multi-lingual and multicultural development*, V.10, N.2, pp. 89-105
- Srivastava, R.N.
1984 "Consequences of initiating literacy in the second language", en Coulmas, Florian (ed.), *Linguistic minorities and literacy*, Mouton Publishers, Nueva York
- Stairs, Arlene
1991 "Learning processes and teaching roles in native education: Cultural base and cultural brokerage", *Canadian modern language review*, V.47, N.2, pp. 280-294
- 1985 "The developmental context of native language literacy: Inuit children and Inuktitut education", en Burnaby, Barbara (ed.), *Promoting native writing systems in Canada*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto
- Stephens, Diane
1991 *Research on whole language*, Richard Owen Publishers, Nueva York
- Sulzby, Elizabeth
1985 "Kindergarteners as writers and readers", en Farr, Marcia (ed.), *Children's early writing development*, Ablex, Norwood, Nueva Jersey

Swain, Merrill y S. Lapkin

1991 "Heritage language children in an English-French bilingual program", *Canadian modern language review*, V.47, N.4, pp. 635-641

1989 "Canadian immersion and adult second language teaching: what's the connection?", *Modern language review*, V.73, N.2, pp. 150-159

Tannen, Deborah

1989 *Talking voices*, Cambridge University Press, Nueva York

1985 "Relative focus on involvement in oral and written discourse", en Olson, David; N.Torrence y A. Hildyard (eds.), *Literacy, language and learning*, Cambridge University Press, Nueva York

1982 "Oral and literate strategies in spoken and written narratives", *Language*, V.58, N.1, pp. 1-21

Tardif, Claudette

1991 "Quelques traits distinctifs de la pédagogie d'immersion", *Etudes de linguistique appliquée*, N.82, pp. 39-51

Taylor, Gerald

1988 "La tradición oral andina y la escritura", en López, Luis Enrique (ed.), *Pesquisas en lingüística andina*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Lima, Perú

Tchitchi, Toussaint

1989 "Littérature en langues africaines ou littérature de minorité? La situation en République Populaire du Bénin", *International journal of the sociology of language*, N.80, pp. 69-81

Tchitchi, Toussaint y M.L. Hazoumé

1983 "Le developpement d'un alphabet national dans une communauté multilingue", en Coulmas, Florian y K. Ehlich (eds.), *Writing in focus, trends in linguistics: studies and monographs* 24, Mouton Publishers, Nueva York

Tenorio, Rita

1990 "A vision in two languages: reflections on a two-way bilingual program", *Rethinking schools*, V.4, N.4, pp. 11-12

Terrell, Tracy

1990 "L'acquisition dans l'approche naturelle: les concepts de liaison/accès", *Etudes de linguistique appliquée*, N.77, pp. 65-84

- Thiemer Sache, Ursula
1980 "Tradición popular y alfabetización", en *Indigenismo y lingüística*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Titone, Renzo
1989 "Early bilingual reading: retrospects and prospects", en Zuanelli Sonino, Elizabetta (ed.), *Literacy in school and society: multidisciplinary perspectives*, Plenum Press, Nueva York
- Titone, Renzo y M. Danesi
1985 *Applied psycholinguistics: an introduction to the psychology of language learning and teaching*, University of Toronto Press, Toronto
- Toohey, Kellen y P. Allen
1985 "Domain analysis and second language instruction in Northern Ontario native communities", *Canadian modern language review*, V.41, N.5, pp. 652-668
- Torrence, Nancy y D. Olson
1985 "Oral and literate competencies in the early school years", en Olson, David; N. Torrence y A. Hildyard (eds.), *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*, Cambridge University Press, Nueva York
- Triadó, María Carmen y M. Forns Santacana
1989 *La evaluación del lenguaje: una aproximación evolutiva*, Anthropos, Barcelona
- Troike, Rudolph
1984 "SCALP: Social and cultural aspects of language proficiency", en Rivera, Charlene (ed.), *Language proficiency and academic achievement*, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra
- Tucker, G. Richard y J. Crandall
1989 "The integration of language and content instruction for language minority and language majority students", en Alatis, James (ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics*, Georgetown University Press, Washington, D.C.
- UNESCO
1956 *Las lenguas vernáculas en la enseñanza*, UNESCO, París

Vaca, Jorge

- 1986 "Sobre el proceso y el aprendizaje de la lectura: un punto de vista psicolingüístico", *Colección pedagógica universitaria*, N.13, pp. 35-70
- 1987 "Las semejanzas entre el desarrollo pre-alfabético y el desarrollo post-alfabético de la escritura del niño", *Colección pedagógica universitaria*, N.15, pp. 71-86

Valdman, Albert

- 1989 "The elaboration of pedagogical norms for second language learners in a conflictual diglossia situation", en Gass, Susan; C. Madden; D. Preston y L.Selinker (eds.), *Variation in second language acquisition*: Vol. 1, discourse and pragmatics, Multilingual Matters, Avon, Inglaterra
- 1986 "Emploi de créole comme langue d'enseignement et décréolisation en Haïti", *Language problems and language planning*, V.10, N.2, pp. 115-137

Valinas, Leopoldo

- 1983 "Alfabetización y la experiencia mixe", *Nueva antropología*, N.22, pp. 5-24

van Dijk, Teun

- 1990 *Estructuras y funciones del discurso*, Siglo Veintiuno Editores, México, D.F.

van Dijk, Teun y W. Kintch

- 1985 "Inferential model", en Singer, H. (ed.), *Theoretical models and processes of reading*, International Reading Association, Newark, Delaware
- 1983 *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, Nueva York

Varese, Stefano

- 1990 "Desafíos y perspectivas de la educación indígena en México", *Perspectivas*, V.20, N.3, pp. 383-394
- 1987 "La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónoma", en Zúñiga, Madeleine; J. Ansión y L.Cueva (eds.), *Educación en poblaciones indígenas*, UNESCO, Santiago de Chile

Verhoeven, Ludo

- 1990 "Acquisition of reading in second language", *Reading research quarterly*, V.25, N.2, pp. 90-112

Vignola, Marie-Josée y M. Wesche

1991 "L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française", *Etudes de linguistique appliquée*, N.82, pp. 94-115

von Gleich, Utta

1989 *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*, Deutsch Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Eschborn, Alemania

Vygotski, Lev

1935/1988 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Crítica, Barcelona

1934/1990 *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quinto Sol, México, D.F.

1930/1987 *Imaginación y el arte en la infancia*, Ediciones Hispánicas, México, D.F.

Wagner, Daniel; J.Spratt y A Ezzaki

1989 "Does learning to read in a second language always put the child at a disadvantage? Some counterevidence from Morocco", *Applied linguistics*, V.10, N.1, pp. 31-48

Wallace, Catherine

1988 *Learning to read in a multilingual society: the social context of second language literacy*, Prentice Hall, Nueva York

Wallace, Catherine y Y. Goodman

1989 "Research currents: language and literacy development of multilingual learners", *Language arts*, V.66, N.5, 542-551

Weber, Sandra

1991 "L'immersion française: Comment plonger sans se noyer", *Etudes de linguistique appliquée*, N.82, 52-61

Wells Rowe, Deborah

1989 "Author/audience interaction in the preschool: the role of social interaction in literacy learning", *Journal of reading behavior*, V.21, N. 4, pp. 311-347

Wells, Gordon

1988 "La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela", en Cook-Gumperz, Jenny (ed.), *La construcción social de la alfabetización*, Paidós, Madrid

- 1987 "Apprenticeship in literacy", *Interchange*, V.18, N.1-2, pp. 109-123
- 1986 "Variation in child language", en Fletcher, Paul y M. Garman (eds.), *Language acquisition*, Cambridge University Press, Nueva York
- 1985 "Preschool literacy related activities and success in school", en Olson, David; N. Torrence y A. Hildyard (eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge University Press, Nueva York
- Wesche, Marjorie
- 1992 "Les enjeux de l'évaluation: vers quoi s'orienté-t-on?", *Canadian modern language review*, V.48, N.2, pp. 250-273
- 1981 "Communicative testing in a second language", *Canadian modern language review*, V.38, N.3, pp. 551-571
- Widdowson, H.G.
- 1984 "Reading and communication", en Alderson, Charles (ed.), *Reading in a foreign language*, Longman, Londres
- Wilde, Sandra
- 1987 "Spelling and punctuation development in selected third and fourth grade children", *Ocassional papers*, N. 17, Universidad de Arizona, Tucson
- Williams, James y G. Capizzi Snipper
- 1990 *Literacy and bilingualism*, Longman, Londres
- Woodley, John
- 1984 "Perception in a psycholinguistic model of the reading process", *Ocassional papers*, N.11, Universidad de Arizona, Tucson
- Wong, Sau-ling
- 1987 "The language needs of school-age Asian immigrants and refugees in the United States", en Van Horne, Winston (ed.), *Ethnicity and Language* Vol. 7, University of Wisconsin System Institute on Race and Ethnicity, Milwaukee
- Zentella, Ana Celia
- 1992 "Individual differences in growing up bilingual", en Saravia-Shore, Marietta y S.F. Arvizu (eds.), *Cross-cultural literacy: ethnographies of communication in multiethnic classrooms*, Garland Publishing, Nueva York

Zhang, Jian

1988 "Reading miscues and nine adult Chinese learners of English", *Journal of reading*, V.32, N.1, pp. 34-41

Zuanelli Sonino, Elisabetta

1989 "Problems of written comprehension and production in children: a textual-pragmatic study", en Zuanelli Sonino, Elisabetta (ed.), *Literacy in school and society: multidisciplinary perspectives*, Plenum Press, Nueva York

Zúñiga, Madeleine

1990 "Políticas y experiencias educativas con poblaciones indígenas en el Perú", *Perspectivas*, V.20, V.3, pp. 405-416