LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES[1]

Sylvia Schmelkes[2]

Introducción.

Todo pronunciamiento sobre la educación en contextos multiculturales tiene un carácter de naturaleza política por muchas razones, algunas de las cuales analizaremos en este trabajo. Por esa razón, comenzaré esta plática tomando postura política al respecto y señalando el ideal de la educación intercultural en países multiculturales como el mío. En seguida haremos algunos comentarios sobre la relación entre lengua y cultura, para dar lugar a un diagnóstico de los problemas que explican por qué estamos tan lejos del ideal político de la educación intercultural. Analizaremos de inmediato los problemas más específicos de la lectura y la escritura en lengua materna. Trataremos de recorrer lo que parece haberse asentado como conocimiento sobre la materia en cuestión, y terminaremos haciendo algunas reflexiones sobre cómo caminamos hacia donde queremos ir.

Toma de postura

Importante resulta relacionar, de entrada, lengua con poder. La lengua del poderoso siempre ha utilizado como arma de conquista, de dominio, de convicción (evangelización). La lengua del sojuzgado, del conquistado, independientemente de su situación lingüística, es una lengua desvalorada. La lengua poderosa es de

---

[1] Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, celebrado en Puebla, Pue., del 16 al 19 de octubre de 2002.

[2] Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Públcia, México.

uso público, la lengua del dominado se va relegando a espacios de intimidad. La lengua poderosa se usa para expresar y difundir el conocimiento producido, con lo que se enriquece; la lengua del sojuzgado, la limitarse en su funcionalidad, se va empobreciendo. De ahí que cualquier esfuerzo por fortalecer el uso y la funcionalidad de una lengua implica necesariamente esfuerzos paralelos de empoderamiento del grupo que la habla o aprende.

México, al igual que varios países latinoamericanos, se ha definido a sí mismo como país multicultural, lo que consta en la Constitución a partir de la Reforma de 1992,, entonces del Artículo 4°, ahora d el 2°. Se trata de un reconocimiento político que obliga al Estado (gobierno y sociedad) a promover las lenguas y las culturas indígenas en tanto parte del patrimonio cultural de la nación (CIESAS, INI, Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2002). No comprometernos con dicho fortalecimiento equivale a una especie de suicidio: si nos reconocemos como país multicultural y plurilingüe, estaríamos actuando contra nuestra propia definición como país si no fortalecemos lenguas y culturas y, por lo dicho arriba, si no empoderamos a los grupos indígenas con quienes compartimos territorio.

Detrás de esto está el concepto de interculturalidad. Sostenemos que no podremos ser un país verdaderamente plurilingüe si no llegamos a ser un país intercultural. La interculturalidad como concepto quiere ir más allá del de multiculturalidad, que se refiere a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio o espacio geográfico, pero no habla de la relación entre ellas, y por lo mismo no cualifica esta relación. Admite, por tanto, relaciones entre culturas de opresión, explotación y dominio. En cambio, la interculturalidad se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación. Supone una relación respetuosa y desde posiciones de igualdad. No admite entre culturas asimetrías de ningún tipo: ni políticas, ni económicas, ni sociales. Tampoco admite asimetrías educativas. Es en un contexto así donde pueden florecer lenguas diversas como expresiones plenas de las culturas que entran en

relación, en un contexto donde las lenguas poseen el poder que les corresponde, en el que cada una cumple funciones similares o equivalentes y gozan de la misma valoración social. Perseguir el plurilingüismo es, por lo mismo, perseguir la relación intercultural.

Luchar contra las asimetrías que caracterizan la relación entre culturas de desigual poder en una determinada sociedad es tarea de todos y desde muy diversos flancos. Es evidente que también es tarea de la educación. Es muy difícil imaginar cómo la construcción de un país intercultural y, por lo mismo, plurilingüe, puede ocurrir sin una actividad educativa para la interculturalidad con toda la población de un país. Desde la educación tenemos que luchar en contra de las asimetrías escolares (sabemos bien que todos los indicadores de desarrollo educativo son significativamente distintos e inferiores para las poblaciones indígenas que para las poblaciones rurales y urbanas no indígenas del país) y de las asimetrías valorativas. El trabajo en contra de las asimetrías valorativas supone proponerse, con los indígenas, el conocimiento y la valoración de la cultura propia, y con los no indígenas, el conocimiento, la valoración y el respeto de las culturas con las que comparte territorio. La verdadera educación para la interculturalidad sólo se da cuando es para toda la población.

Pero también es evidente que la educación, por sí sola, no puede combatir todas las asimetrías que existen en nuestras sociedades en la relación con los pueblos indígenas. Por eso los planteamientos de una nación multicultural y de una educación intercultural se dan como consecuencia de las luchas y las conquistas de los propios pueblos indígenas y nunca como una concesión de los gobiernos mestizos nacionales. La construcción de un país intercultural y por tanto verdaderamente plurilingüe es, en estricto sentido, un proyecto indígena que nos convoca y nos convence a muchos.

La lengua en la cultura

La lengua es una parte fundamental de la cultura. Cierto es que existen diferencias lingüisticas sin que necesariamente existan diferencias culturales. Díaz Couder (1998) nos pone el ejemplo de mesoamérica: se trata en lo general, de una misma cultura, si bien existe una multiplicidad de lenguas en la región. También es cierto que existen diferencias culturales sin que necesariamente existan diferencias lingüísticas: los yiddish (judios alemanes) hablan un dialecto del alemán comprensible para los alemanes no judíos. Culturalmente, sin embargo, son muy distintos.

A pesar de lo anterior, la lengua de una determinada cultura es la que mejor la expresa. No es difícil entender lo anterior: las culturas difieren justamente porque le dan significado a diferentes aspectos del entorno material, natural, social y espiritual. Existe lo que se nombra. La lengua nombra lo que tiene significado. Por eso Miguel León Portilla (2002) nos dice que "...cuando muere una lengua/ las cosas divinas,/ estrellas, sol y luna;/ las cosas humanas,/ pensar y sentir,/ no se reflejan ya/ en ese espejo...Cuando muere una lengua/ entonces se cierra/ a todos los pueblos del mundo/ una ventana, una puerta,/un asomarse/ de modo distinto/ a cuanto es ser y vida en la tierra". Por eso la lengua es un instrumento de preservación de la cultura, y en tanto enriquecible, de producción cultural.

La Educación Bilingüe como Tipo Ideal

Hay un tipo ideal que orienta la educación bilingüe intercultural. Creo que es muy claro ya en el medio que no se trata de favorecer una educación sustractiva: que va sustituyendo la lengua materna por el uso y dominio del castellano, en el entendido que ésta no sirve para vivir en el México moderno. Según este modelo, si bien el uso de la lengua materna es esencial durante los primeros años de la escolaridad, debido fundamentalmente a la dificultad de lograr comunicación entre el docente y el niño, de lo que se trata es de que la lengua

materna deje de utilizarse en búsqueda de un dominio completo del español. Se piensa, equivocadamente, que la lengua materna es un obstáculo para el aprendizaje de la lengua oficial, en este caso el español, y que entre más pronto pueda dejarse de usar en el ámbito escolar, por esa razón, mejor. Me parece también claro que tampoco se trata de un modelo de educación bilingüe instrumental, en el que la lengua materna sirve solamente como vía de acceso a lo propiamente escolar, incluyendo, desde luego, la segunda lengua. Este modelo se acerca mucho al anterior, si bien no reprime tanto como aquél el uso de la lengua materna. También aquí, de lo que se trata claramente, es de privilegiar el acceso a y el dominio de la lengua oficial. En algunos casos, los más iliustrados, este modelo llega a aceptar la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna. El objetivo, sin embargo, es que se facilite, mediante la transferencia, la lectoescritura en castellano una vez que se ha logrado cierto dominio de esta lengua, objetivo de la escuela. Se trata, por el contrario, de un modelo de bilingüismo aditivo, en el que ambas lenguas sean a la vez objeto de estudio y lengua de enseñanza de forma tal que se asegure el dominio, no sólo receptivo (comprensión oral y lectura) sino también productivo (expresión oral y escrita) en ambas lenguas. Esto último permitirá, y a la vez sostendrá las políticas, orientadas a hacer de la vida en regiones de alta concentración indígena una vida profundamente bilingüe. Hacer de la lengua indígena objeto de uso público, a su vez, se convierte en la estrategia fundamental y necesaria para que el bilingüismo escolar pleno (la escuela como primer lugar público de uso de la lengua indígena) tenga sentido. La política lingüística, por lo mismo, debe ser una política integral que incluya el bilingüismo escolar, pero que además asegure el uso público, oral y escrito, de la lengua indígena.

Por lo dicho arriba, que además es de todos conocido, sobre la relación entre lengua y cultura, consideramos que una política educativa y lingüística que favorezca el bilingüismo pleno favorecerá a su vez la interculturalidad. El uso de la lengua propia permitirá la expresión – y por tanto la mejor comunicación – de la cultura. La lengua materna ocupada en múltiples funciones – derivadas del uso

público y no sólo íntimo, familiar y comunitario, de la misma – se enriquecerá como consecuencia, y con ello también la cultura. Esto no significa que la escuela no persiga explícitamente, además, el conocimiento, la valoración y el enriquecimiento de la cultura propia – debe hacerlo, y ello conlleva sus propias exigencias que no se derivan solamente, en forma automática, del manejo multifuncional de la lengua materna --. Una política educativa de bilingüismo aditivo, sin embargo, sin duda ayudará a que ello ocurra.

Considero que hasta aquí existe consenso. Es el modelo aditivo, tanto en la escuela como en la vida pública, el que orienta el desarrollo de la política educativa destinada a poblaciones indígenas.

Menos consenso existe respecto a otros dos puntos que yo quisiera dejar apuntados aquí, en este apartado sobre el tipo ideal. Ambos se refieren al manejo de la lengua indígena como segunda lengua en la escuela. El primer punto hace referencia a las poblaciones indígenas que en las generaciones actuales han perdido el uso de la lengua. Muchas comunidades de nuestro país se encuentran ya en esta situación. Los grados varían, desde las comunidades que ya perdieron la lengua por completo, desde hace ya varias generaciones, hasta aquellas en las que los abuelos hablan la lengua, los padres sólo la entienden, y los hijos en edad escolar ya ni la hablan ni la entienden. Estas comunidades conservan su autoadscripción indígena – reconocen claramente estos orígenes. ¿Es función de la escuela recuperar la lengua? La respuesta a esta pregunta es compleja, y también es política. Como sabemos, el criterio para identificar estadísticamente a los indígenas es un criterio exclusivamente lingüístico. Por eso mismo, y puesto que las lenguas indígenas se han encontrado en un proceso de permanente deterioro desde hace ya un largo tiempo, la población indígena se encuentra claramente subestimada en su dimensión cuantitativa. Sin embargo, si una lengua se encuentra en proceso de extinción, su revitalización resulta sumamente difícil, pues son pocos ya los hablantes que pueden recuperarla. No obstante, yo me atrevería a responder a esta pregunta, en términos generales, en sentido

afirmativo. Es función de la educación evitar que las lenguas indígenas se pierdan. Las comunidades en las que la autoadscripción es todavía claramente indígena, recuperar la lengua es, efectivamente, un deseo compartido[3]. Lengua y cultura van tan unidas que, tras un poco de reflexión, las comunidades que se consideran a sí mismas indígenas reconocen y lamentan la ausencia de la primera como parte constitutiva de su identidad. Así, la educación bilingüe debiera estar presente, como objetivo escolar, en todas las comunidades que se autoidentifican como comunidades indígenas, si bien en muchos, desgraciadamente demasiados, casos la lengua materna será el español.

El segundo punto hace referencia a la población mestiza. ¿Debe la escuela enseñar la lengua indígena de una determinada región a la población mestiza que ahí habita? Aún hay menos consenso respecto de esta posibilidad. Parece utópica, irreal, o bien absurda, por lo inútil. Sin embargo, ubicada como lo estoy en el bilingüismo pleno como tipo ideal, yo me atrevo a responder esta pregunta también en sentido afirmativo. Si lo que perseguimos es una educación intercultural para todos los mexicanos, como lo establecimos al principio de esta charla, tenemos que aceptar que el aprendizaje de la lengua que hablan nuestros vecinos se convierte en un vehículo extraordinario para el diálogo intercultural. Introducir la lengua materna en la escuela mestiza permite revalorarla y dotarla de un status similar al de la lengua oficial, lo que a su vez permite ir combatiendo la diglosia que caracteriza a las lenguas indígenas en nuestras sociedades. Incorporar la lengua indígena en la escuela mestiza favorecería la política lingüística orientada al fortalecimiento del uso público de las lenguas indígenas. Sería el complemento conveniente de una política lingüística de bilngüismo aditivo, de bilingüismo pleno, en la escuela y en la vida. Si además reconocemos que un porcentaje importante de población indígena vive en las ciudades y comparte la escuela con la población mestiza que ahí habita, o bien reside en comunidades, como las hay muchas en nuestro país, en las que también viven los mestizos,

[3] Existe en Jalisco una zona de origen náhuatl que perdió por completo la lengua, y la población ha solicitado importar maestros nahuas de otras zonas – del estado de Puebla, entre otras – a fin de recuperarla.

encontraremos un argumento adicional a favor de lo que planteamos. Otra pregunta es si el acceso a la lengua indígena por parte de la población mestiza se presenta como obligatoria o como voluntaria. Yo tendería a responder: la educación intercultural bilingüe es para todos. Estamos, finalmente, delineando el bilingüismo ideal, el que debe orientarnos en el diseño de nuestras políticas, en que nos marca las tendencias de las decisiones importantes.

Los Problemas de la Educación Bilingüe

Toca ahora poner los pies en la tierra, después de soñar un poco. Nuestra realidad está muy lejos del tipo ideal que acabo de delinear. En este apartado quisiera referirme a los problemas que nos alejan de él a fin tanto de comprender la complejidad del propósito de la educación bilingüe, como de identificar las decisiones y las acciones necesarias para avanzar en un propósito que considero compartido.

La problemática histórica y contextual es sin duda la más importante. Como señala Luis Enrique López (1996), las sociedades latinoamericanas, más que sociedades bilingües o plurilingües, son sociedades diglósicas, donde existe una lengua fuerte y muchas lenguas débiles. Las lenguas indígenas son lenguas subordinadas, con dificultades de lealtad lingüística, cuyos mecanismos de creatividad son limitados y que se encuentran en peligro de extinción[4]. Las sociedades diglósicas generan mentalidades y actitudes diglósicas incluso entre sus hablantes, que muestran vergüenza étnica y mecanismos de autonegación. Ello evidentemente dificulta los esfuerzos tendientes al logro del tipo ideal de bilingüismo al que nos referimos. Ello explica que en la vida cotidiana de las escuelas se vivan cotidianamente modelos sustractivos e instrumentales. En esta realidad, el modelo aditivo como orientador de la enseñanza es la excepción.

[4] Jonathan Amith define una lengua en peligro de extinción como aquella en que la generación actual de hablantes es inferior en número a la generación anterior.

Consecuencias de esta realidad son fenómenos conocidos como el de los maestros indígenas que consideran que enseñar la lengua materna es una pérdida de tiempo; maestros bilingües que recomiendan a sus alumnos dejar de usar y olvidar la lengua materna; maestros indígenas que prohiben a sus propios hijos hablar la lengua de los abuelos. También consecuencia de esta realidad es la resistencia de las comunidades indígenas a que se enseñe la lengua en la escuela. Consideraciones de los padres de familia en el sentido de que se manda a los hijos a la escuela para que aprendan español, pues la lengua materna la enseñan en casa, se convierten a menudo en presiones sobre los maestros para abandonar cualquier intento de manejar la lengua propia en el aula.

La limitada funcionalidad de las lenguas indígenas es también consecuencia de lo anterior. El uso exclusivamente doméstico y comunitario de la lengua conduce a considerar que la escuela, en tanto espacio público, no es un espacio natural para su manejo, mucho menos para su enseñanza.

En contextos en los que la lengua indígena ya se habla poco, su uso en la escuela es prácticamente inexistente. El objetivo del español como lengua de llegada (es decir, el modelo instrumental) está tan introyectado por los docentes que, cuando ésta ya se domina en forma oral por los alumnos, se considera que el propósito se ha logrado y la educación bilingüe deja de ser necesaria. Son verdaderamente excepcionales las escuelas que manejan la lengua indígena como lengua de aprendizaje en situaciones de monolingüismo español.

Todo lo anterior dificulta, sin duda, la enseñanza bilingüe. Se transita por los caminos de menor resistencia y se abandona el propósito de la educación bilingüe. La razón por la que en México se decide, en 1979, contratar hablantes de lengua indígena con secundaria terminada en lugar de docentes formados, pues maestros hablantes de lengua indígena eran muy pocos, era justamente la importancia otorgada al bilingüismo como propósito educativo. La realidad, sin embargo, ha conducido a que en comunidades indígenas tengamos escuelas

como las convencionales, monolingües, pero de menor calidad (al menos por el hecho de que los maestros no han sido formados como tales)[5]. Como sabemos por los ejercicios de evaluación de aprendizajes que se han hecho en los últimos años en educación primaria, los resultados de los indígenas se encuentran significativamente por debajo de todos los demás grupos escolares comparados[6] (Schmelkes, 2000).

Para la enseñanza de la lectoescritura existen dificultades especiales. La primera tiene que ver con el hecho de que las lenguas indígenas son lenguas ágrafas. El náhuatl, el maya y el zapoteco tenían escritura – eran lenguas de altas culturas, de las grandes civilizaciones del mundo --, pero no es la escritura fonológica que se maneja hoy en día. Algunas de estas lenguas se escribieron por los españoles durante la colonia, fundamentalmente con miras a la evangelización, y cuentan desde larga data con alfabeto y en algunos casos incluso con gramática. Pero no es el caso de la inmensa mayoría de las 62 lenguas que reconocidamente se hablan en el país[7]. Una lengua poco estudiada difícilmente se escribe. Las lenguas sin gramática tienen dificultades para saber dónde comienzan y donde terminan las palabras. Una lengua que no se escribe no se puede leer. El bilingüismo pleno en estas condiciones es imposible.

Existe escasa investigación aplicada en lingüística en el país. Los lingüistas son pocos, y esos pocos que hay son en su mayoría teóricos. El Instituto Lingüístico de Verano, expulsado del país durante el régimen de Echeverría, fue

---

[5] Llegan a producirse situaciones extremas de semilingüismo. Se pierde la lengua propia, pero no se adquiere bien el español. Los maestros bilingües, hablantes de un español deficiente, pero que tampoco enseñan la lengua materna en la escuela, no son capaces de desarrollar el dominio de una lengua que ellos mismos no dominan. El semilingüismo es una situación crítica parecida a la del sordo que no tiene acceso a la lengua de señas: estos niños no pueden nombrar su mundo. Con ello se atrofia la capacidad de conocer, pues se conoce lo que se nombra.

[6] Los grupos en cuestión son los alumnos de Cursos Comunitarios de CONAFE, los alumnos de escuelas rurales, los alumnos de escuelas urbanas públicas y los alumnos de escuelas privadas.

[7] En verdad no sabemos todavía cuántas lenguas se hablan en el país. La división entre lengua y dialecto es arbitraria: no sabemos bien a bien cuáles son variantes de una lengua y cuáles son lenguas distintas. Hay lenguas que se llaman igual (porque llevan el nombre descriptivo que les dieron los mexicas) y que son enteramente diferentes, como el chontal de Oaxaca y el chontal de

quizás el que más trabajo lingüístico sobre lenguas mexicanas realizó. Y aunque probablemente fueron válidas las razones de naturaleza política que condujeron a su explusión, lo que es cierto es que no hubo en México institución que asumiera este trabajo. De ahí la importancia de crear el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, con estos propósitos precisamente, entre otros, que por estas fechas debe estarse discutiendo en la cámara. Tardará contar con los elementos necesarios para poder enseñar bien a leer y a escribir las lenguas indígenas que por el momento no cuentan con alfabetos o con gramáticas.

Consecuencia de lo anterior, así como de la limitada funcionalidad de las lenguas indígenas, es la escasa producción escrita en lenguas indígenas. Un inventario que estamos realizando de textos escritos en lengua indígena ha arrojado, hasta la fecha, que una tercera parte de la producción pertenece sólo a 3 lenguas: náhuatl, mixteco y zapoteco. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lectura y la escritura exige, como bien sabemos, el manejo de diversos tipos de textos. Ante la escasa producción detectada, los niños indígenas ven necesariamente limitada la posibilidad de manipular textos escritos en su lengua materna y con ello la eficacia de su aprendizaje de la lectura y la escritura.

En este sentido es necesario reconocer el trabajo realizado por la Dirección General de Educación Indígena[8] de producción de textos en 32 lenguas, con variantes. Paradójicamente, y a pesar de que se manejan las principales variantes de la lengua en cuestión, estos libros se han enfrentado a otro problema que obstaculiza su uso y por tanto el logro de la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua indígena. Me refiero al fenómeno de la construcción de las identidades, podo estudiado y comprendido aún, pero indiscutiblemente vivo en las comunidades indígenas y muy probablemente consecuencia todavía de una estrategia de divide y vencerás propia de la conquista y muy conveniente al

---

Tabasco. Hay por el contrario lenguas que se llaman diferente y que probablemente sean variantes de una misma lengua.

caciquismo y al control político. El fenómeno consiste en que la identidad del indígena rural, las más de las veces, está referido a su comunidad de nacimiento y no a su grupo étnico. El indígena se identifica como de Guaquitepec, no como tzeltal, o como de Santa María Tlahuitoltepec, no como mixe[9]. Entre las comunidades hay pequeñas variaciones lingüísticas, tanto de pronunciación como de vocabulario. La identidad comunitaria, vinculada a la lengua, conduce a rechazar como propia una lengua que en pronunciación, uso de grafías o vocabulario difiere ligeramente de la forma utilizada en la comunidad propia. El rechazo es total y los libros no se utilizan. Ello nos habla de una realidad preocupante: mientras no se trabaje la identidad étnica, el material de lectura tendrá que ser, de manera primordial, el que se produzca localmente, en cada comunidad.

Los maestros de los niños indígenas fueron formados en escuelas castellanizantes, quizá con la honrosa y excepción de la primaria entre los más jovencitos. No aprendieron a hablar su lengua en la escuela, sino en la comunidad. Mucho menos aprendieron a escribirla. Los maestros indígenas no saben escribir su lengua. Les cuesta mucho trabajo leer en su lengua – descifran en lugar de leer --[10]. ¿Cómo va a enseñar a escribir un maestro en una lengua que nunca aprendió a escribir? Mientras no se forme a los docentes indígenas en la lectura y la escritura de su propia lengua, es demasiado pedir[11].

---

[8] Si bien no con el objetivo de producir para la escuela, también hay que reconocer el trabajo que en este sentido han realizado el Instituto Nacional Indigenista y la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas de CONACULTA.

[9] Comentaba un maestro indígena mixteco que trabaja en Baja California que los mixtecos se han llegado a reconocer como tales allá, en Baja Califormia.

[10] Por esta razón se habla de la conveniencia de publicar libros solamente en lengua indígena, no en ediciones bilingües. Los bilingües leen mucho más fácilmente en español que en lengua indígena. Los no bilingües no saben leer. La lengua indígena no se lee si la edición es bilingüe – el propio indígena lo lee en español.

[11] Es necesario señalar que ni el curso de inducción de 3 meses que se ofrece ahora a los egresados de bachillerato para ingresar a la docencia en el sistema de educación bilinigüe intercultural, ni el la licenciatura semiescolarizada en educación indígena que ofrece la UPN para maestros en ejercicio, se hace de la lengua propia un objeto de estudio.

Una dificultad adicional se encuentra en el hecho de que no existe una metodología para la enseñanza de una segunda lengua, y especialmente del español por lo ya señalado. Ni siquiera existe consenso acerca de cuándo conviene introducir la segunda lengua en forma oral. Hay quienes, como yo, abogamos por su introducción desde la más temprana edad. Esta postura está basada en los hallazgos recientes de la investigación neurológica que ha podido identificar las partes del cerebro que entran en juego al aprender. Se conoce el lugar donde aparece el mapa de la lengua de adquisición (o materna). Cuando una segunda lengua se aprende en los primeros años, el mapa de esta segunda se sobrepone físicamente al de la primera. Ello permite un ir y venir entre una y otra lengua con gran agilidad y sin dificultad alguna. En cambio, cuando la segunda lengua se adquiere tardíamente (de los 11 años en adelante), el mapa de la lengua aprendida aparece contiguo, no superpuesto, al de la lengua adquirida. (CERI-OCDE, 2001). Hay, sin embargo, opiniones fuertes en el sentido contrario. El argumento es que, en el caso de un contexto diglósico, la enseñanza de la segunda lengua a una temprana edad tiene efectos claramente sustractivos. La recomendación derivada de esta postura es que la introducción del español oral como segunda lengua se postergue hasta bien entrado el alumno en la educación primaria (segundo o tercer grado).

Independientemente de lo anterior, y aunque se está comenzando nuevamente a trabajar al respecto, por el momento no existe una propuesta metodológica para la enseñanza del español como segunda lengua y, por lo tanto, para la enseñanza bilingüe. Hubo avances en este sentido a finales de los ochenta, con fines claramente castellanizadores. Esos, sin embargo, fueron abandonados, y no hemos recogido educativamente los impresionantes avances de la investigación educativa en materia de la enseñanza de segundas lenguas. Los maestros bilingües no están capacitados en ello[12]. No existen procesos

[12] Al igual que en el caso del aprendizaje de la lengua propia, ni los cursos de inducción a la docencia ni la licenciatura semiescolarizada en educación indígena de la UPN abordan esta importante temática.

estandarizados de secuenciación de la enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua propia y en el español.

Basten las dificultades aquí enlistadas para tener una idea de cuán lejos estamos, desde el punto de vista del andamiaje institucional, teórico y metodológico necesario, para proponernos un bilingüismo aditivo pleno – receptivo y productivo – como consecuencia de la educación básica en el país[13].

Qué sabemos

No estamos en ceros, sin embargo, respecto de las certezas sobre la educación bilingüe derivadas de la investigación educativa. No pretendo aquí resumir lo que se sabe al respecto, si bien conviene quizás repasar lo más básico.

Sabemos que para lograr un bilingüismo pleno, es indispensable hacer de la lengua un objeto de estudio, pero también hacer de la lengua un vehículo de la enseñanza. No basta enseñar la lengua, hay que enseñar en la lengua. Si el modelo de referencia es el de bilingüismo aditivo, entonces hay que enseñar la lengua indígena y hay que enseñar en lengua indígena, a lo largo de toda la educación básica. Y hay que enseñar el español y hay que enseñar en español a lo largo de toda la educación básica. Ambas lenguas deben encontrarse en equilibrio, también a lo largo de toda la educación básica. Y conviene rotar la lengua en la que se enseñan las diferentes áreas del conocimiento o asignaturas a fin de obtener el vocabulario propio de cada una de ellas en ambas lenguas.

Sabemos que para aprender a leer y a escribir es necesario leer y escribir. Para llegar a ser lector hay que manejar diversos tipos de texto, distinguir la funcionalidad de cada uno, y tener respecto de cada uno no sólo lectura de comprensión, sino una lectura dialógica y crítica. Para llegar a ser lector, además

[13] Sostengo que el bilingüismo pleno debe ser propósito de la educación básica, no de la educación primaria solamente. Sin embargo, no existen secundarias bilingües en el país, ni tampoco la opción de estudiar una lengua indígena en la escuela secundaria.

de escritor, hay que producir textos y crear en lengua escrita. Hay que experimentar la comunicación escrita y la funcionalidad de la escritura propia.

Sabemos que es conveniente enseñar a leer y a escribir en la lengua materna. Por evidente que esto resulta – no es posible aprender a leer y a escribir en una lengua que uno no entiende – los maestros en sus prácticas no siempre muestran compartir este principio. La segunda lengua puede comenzarse a enseñar oralmente, y una vez que se muestan avances en los aspectos receptivos y creativos de la lengua oral (comprensión y expresión), puede enseñarse en forma escrita.

Sabemos, por otro lado, que la lengua es la expresión de la cultura. Fortalecer la lengua implica fortalecer la cultura y viceversa. El trabajo educativo debe por lo mismo proponerse el conocimiento y la valoración de la cultura propia, así como de la lengua que permite expresarla, comunicarla y enriquecerla.

Reflexiones finales

Tenemos entre manos la construcción de un país intercultural, en el que los pueblos puedan relacionarse entre sí desde posiciones de igualdad, sin asimetrías de ningún tipo. Un país multicultural que aspira a la democracia necesariamente tiene que transitar de la multiculturalidad, es decir mera coexistencia, o pero aún de las relaciones asimétricas que admiten explotación, dominación y sojuzgamiento, a la interculturalidad. El camino no es fácil, como hemos visto. No es únicamente un asunto de la actividad educativa. Pero también lo es de la actividad educativa. Hay ciertas cosas que tenemos ya claras, y por ahí hay que empezar. Hay otras que debemos indagar a fondo, conocer mejor, a la par que diseñamos y le damos seguimiento a experiencias novedosas. Y una cosa queda clara: es necesario abordar este proceso con una activa participación de las poblaciones indígenas.

REFERENCIAS

CERI Centre for Educational Research and Innovation. OECD. 2001 *Preliminary Synthesis of the First High Level Forum on Learning Sciences and Brain Reserach: Potential Implications for Education Policies and Practices. Brain Mechanisms and Early Learning.* Paris: CERI-OECD.

CIESAS, INI, Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de la Presidencia de la República. 2002. *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Proyecto de Creación*. México: CIESAS, INI, Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de la Presidencia de la República.

León Portilla, Miguel. "Cuando Muere una Lengua – Ihcuac tlahtolli yemiqui", citado en Hernández, Natalio. *El Despertar de Nuestras Lenguas*. *Queman tlachixque totlahtolhuan.* México: Diana.

López, Luis Enrique. 1988. *Lengua*. Santiago: UNESCO-OREALC. Serie Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural No. 2.

Schmelkes, Sylvia. 2002. *Educación y Poblaciones Indias de México: El Fracaso de una Política,* en Reimers, F. (Coord.). *Distintas Escuelas, Diferentes Oportunidades: Los Retos para la Igualdad de Oportunidades en Latinoamérica.* Madrid: La Muralla, Colección Aula Abierta.