

LENGUAS, GRUPOS ÉTNICOS Y SOCIEDAD NACIONAL

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MÉXICO 2002

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rectora: Marcela Santillán Nieto

Secretario Académico: Tenoch Cedillo Ávalos

Secretario Administrativo: Arturo Eduardo García Guerra

Director de Planeación: Abraham Sánchez Contreras

Director de Servicios Jurídicos: Juan Acuña Guzmán

Directora de Docencia: Elsa Mendiola Sanz

Directora de Investigación: Aurora Elizondo Huerta

Director de Biblioteca y Apoyo Académico: Fernando Velázquez Merlo

Directora de Difusión y Extensión Universitaria: Valentina Cantón Arjona

Subdirectora de Fomento Editorial: Anastacia Rodríguez Castro

Director de Unidades UPN: Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Coordinadoras de la serie LEP y LEPMI: Gisela Salinas Sánchez

María Victoria Avilés Quezada

© Derechos reservados por la UPN.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna

Delegación Tlalpan, C. P. 14200, México, Distrito Federal

Edición 2002

LC 5309

U59

Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional: guía de trabajo. - - México: UPN , 2001.

L4000

34 p.

2001

Licenciatura en educación preescolar y Licenciatura en educación primaria para el medio indígena.

1. Sociolingüística 2. Indios de México - Lenguas I. Universidad Pedagógica Nacional (México)

Queda totalmente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, sus contenidos y portada, por cualquier medio.

Portada y diseño: Ángel Valtierra Matus; *formación:* Luis Valdés

Impreso y hecho en México

Ilustración de la portada: Grisallas de Diego Rivera
en la Secretaría de Educación Pública

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
ESTRUCTURA	9
PROGRAMA	10
METODOLOGÍA.....	13
UNIDAD I	
EL MAESTRO ANTE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA	17
Tema 1. Situaciones comunicativas.	
¿Cuándo, dónde y con quién se hablan las lenguas?	18
Tema 2. Estrategias comunicativas.	
¿Dónde, cómo y para qué se hablan las lenguas?	19
Tema 3. Canales comunicativos.	
¿Hablar y escribir en dos o más lenguas?	20
UNIDAD II	
LENGUA E IDENTIDAD EN CONTEXTOS BILINGÜES	21
Tema 1. Lengua materna, fuerza integradora del individuo	21
Tema 2. Lenguas indígenas y contextos bilingües	22
Tema 3. Lengua e identidad	23

UNIDAD III	
LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL	24
Tema 1. Plurilingüismo y alfabetización	25
Tema 2. La escuela y la educación intercultural	25
Tema 3. Aprendizaje del español y/o la lengua indígena como segunda lengua en la escuela intercultural bilingüe	26
ACTIVIDAD FINAL	27
TALLER INTEGRADOR	27
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	28
BIBLIOGRAFÍA	29
ANEXO	31

PRESENTACIÓN

La tercera edición del Curso "Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional" tiene como propósito proporcionar al estudiante-maestro herramientas teórico–metodológicas que le permitan reconocer la situación lingüística de su comunidad, escuela y en particular del grupo con el cual trabaja a fin de reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos cultural y lingüísticamente diversos.

En esta edición, el énfasis está puesto en actividades que permiten la reflexión y la problematización del trabajo docente a partir de procesos comunicativos e identitarios diferenciados.

Uno de los conceptos claves es el de diversidad, tanto en el aspecto lingüístico, como en el aspecto cultural. Como el interés es adentrarnos en las diferentes manifestaciones de esa diversidad, planteamos algunos de los problemas que presenta, las posibilidades que ofrece en diferentes contextos y su relación con nociones tales como complejidad, heterogeneidad, relatividad, tratamiento diferencial y temporalidad entre otros.

Los ejes problematizadores del curso son:

1. ¿Cómo se ubica el maestro y la escuela ante esta diversidad?
2. ¿Cómo puede el maestro caracterizar la situación lingüística de su contexto y utilizar la información en la enseñanza con su grupo?
3. ¿Cómo puede vincular el papel de la escuela con el manejo de la heterogeneidad lingüística y cultural?
4. ¿Cómo puede relacionar el uso de la L1, L2 o ambas en la enseñanza de los diferentes contenidos escolares?

La diversidad lingüística se recupera desde una perspectiva sociolingüística, a través de la cual las funciones y usos de las lenguas por los hablantes permiten poder caracterizar las diferencias comunitarias y los rasgos propios, dentro de la diversidad. Esta perspectiva ofrece pautas para comprender la complejidad de las estrategias comunicativas, así como los factores que intervienen para

acceder, limitar o favorecer los canales comunicativos en la escuela y en la comunidad. En este sentido, se revisan algunas situaciones de contacto lingüístico, donde este factor ha contribuido a la producción de sistemas de escritura. Asimismo, se vinculan dichos procesos con algunas concepciones y prácticas alfabetizadoras.

Otra preocupación fundamental del curso es que el estudiante–maestro reconozca la importancia de la lengua materna en la constitución del individuo, identifique situaciones de bilingüismo individual y social, analice su propia situación como hablante de una lengua indígena y revise la atención que da a la diversidad cultural y lingüística en su grupo escolar.

Este curso también pretende la problematización de algunos de los significados de la diversidad, sus alcances, limitaciones y posibilidades en relación a las siguientes cuestiones:

1. ¿La educación intercultural es para algunos solamente o debe ser para todos?
2. ¿Cuál ha sido el papel de la escuela respecto a la diversidad? ¿Borra o reconoce las diferencias?
3. ¿Cómo concretar la interculturalidad en el currículum?
4. ¿Qué actitudes tenemos frente a la diversidad, la asumimos, toleramos o combatimos?



ESTRUCTURA

OBJETIVO GENERAL:

A partir de la recuperación reflexiva de procesos comunicativos e identitarios de su grupo, escuela y comunidad, el estudiante maestro contará con algunas herramientas teóricas y metodológicas para comprender y orientar su trabajo docente en contextos lingüísticos y culturalmente diversos.

UNIDAD I

EL MAESTRO ANTE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

OBJETIVO

A partir del análisis reflexivo de situaciones, estrategias y canales comunicativos, el estudiante-maestro ubicará los usos y funciones de las lenguas en su escuela y comunidad.

UNIDAD II

LENGUA E IDENTIDAD EN CONTEXTOS BILINGÜES

OBJETIVO

Que el maestro identifique la importancia de la lengua materna o primera lengua para la constitución del individuo así como las funciones que ésta desempeña para la expresión de la identidad comunitaria.

UNIDAD III

LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

OBJETIVO

A partir de la revisión crítica del papel de la escuela en torno a la diversidad lingüística y cultural, el estudiante revisará su función como maestro, tomando en cuenta las posibilidades, alcances y límites de la acción escolar frente a dicha diversidad.



PROGRAMA

OBJETIVO GENERAL

A partir de la recuperación reflexiva de procesos comunicativos e identitarios de su grupo, escuela y comunidad, el estudiante maestro contará con algunas herramientas teóricas y metodológicas para comprender y orientar su trabajo docente en contextos lingüísticos y culturalmente diversos.

ACTIVIDAD PRELIMINAR DEL CURSO

Propósito: Realizar la observación y el registro de la situación lingüística de la comunidad, escuela y grupo donde trabaja, con el fin de caracterizarla y utilizarla como punto de partida en su desempeño docente.

SEP (1997). *Situación lingüística en la comunidad, la escuela y el aula*. México, DGEI-CONAFE, 15 pp.

UNIDAD I

EL MAESTRO ANTE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

OBJETIVO

A partir del análisis reflexivo de situaciones, estrategias y canales comunicativos, el estudiante-maestro ubicará los usos y funciones de las lenguas en su escuela y comunidad.

Tema 1. Situaciones comunicativas. ¿Cuándo, dónde y con quién se hablan las lenguas?

APPEL R. y Muysken, P. (1996). "Introducción: bilingüismo y contacto de lenguas", en: *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel lingüística, pp. 11-24.

CORONADO, G. (1996). "El bilingüismo como alternativa frente a la diversidad", en: *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México, UAM Iztapalapa-INAH, pp. 49-66.

Tema 2. Estrategias comunicativas. ¿Dónde, cómo y para qué se hablan las lenguas?

DÍAZ-COUDER, E. (1992). "Aspectos socioculturales de las lenguas indígenas de México", en: A. Warman (ed.). *Nuevas perspectivas en el estudio de las etnias indígenas en México*. México, UNAM, pp. 29-73.

Tema 3. Canales comunicativos. ¿Hablar y escribir en dos o más lenguas?

DÍAZ-COUDER, E. (1990). "Diversidad lingüística y educación", en: *Diversidad sociocultural y educación en México*. Coloquio cultura y educación, México, CIESAS-UPN, Documento de trabajo, 7 pp.

UNIDAD II

LENGUA E IDENTIDAD EN CONTEXTOS BILINGÜES

OBJETIVO

Que el maestro identifique la importancia de la lengua materna o primera lengua para la constitución del individuo así como las funciones que ésta desempeña para la expresión de la identidad comunitaria.

Tema 1. Lengua materna, fuerza integradora del individuo

LÓPEZ, Luis E. (1989). "Lengua e Individuo", en: *Lengua 2*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, pp. 63-79.

VON GLEICH, U. (1988). "Lengua Materna", en: *Educación primaria bilingüe intercultural*. Eschborn, Alemania, GTZ-GmbH, pp. 81-90.

Tema 2. Lenguas indígenas y contextos bilingües

MUÑOZ, H. (1987). "Factores de vitalidad en las lenguas indígenas", en: *México indígena*. Año III, julio – agosto, México, INI, pp. 16-20.

Tema 3. Lengua e identidad

APPEL, R. y Muysken, P. (1996). "Lengua e Identidad", en: *Bilingüismo y Contacto de Lenguas*. Barcelona, Ariel Lingüística, pp. 34-52.

SIERRA, M. T. (1987). "Identidad étnica en las prácticas discursivas", en: Muñoz, H. (ed.). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 76-91.

UNIDAD III

LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

OBJETIVO

A partir de la revisión crítica del papel de la escuela en torno a la diversidad lingüística y cultural, el estudiante revisará su función como maestro, tomando en cuenta las posibilidades, alcances y límites de la acción escolar frente a dicha diversidad.

Tema 1. Plurilingüismo y alfabetización

FERREIRO, Emilia. (1996). "Diversidad y proceso de alfabetización", en: *Básica*, núm. 9, México, Fundación SNTE, enero – febrero. pp. 46-47.

SIERRA, M. T. (1987). "Identidad étnica en las prácticas discursivas", en: Muñoz, H. (ed.). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 76-91.

Tema 2. La escuela y la educación intercultural

SPEISER, S. (1996). "Interculturalidad en la educación. Algunas reflexiones sobre un contexto necesario", en: Godenzzi, J. (comp.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco, CBC. pp. 105-113.

LLUCH Balaguer, X. (1995). "Para buscar contenido a la educación intercultural" en: *Investigación en la escuela*. Sevilla, Díada, pp. 59-67.

Tema 3. Aprendizaje del español y/o lengua indígena como segunda lengua en la escuela intercultural bilingüe

VITÓN de Antonio, María Jesús. (1998). *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, Guatemala, Educación bilingüe intercultural, pp. 5-7.



METODOLOGÍA

La modalidad de estudio de las LEP y LEPMI '90 es semiescolarizada y comprende tres situaciones de aprendizaje: Trabajo Individual, Trabajo Grupal y Taller Integrador. Se pretende que el estudiante–maestro construya y reconstruya su conocimiento en torno a la práctica docente y relacione la teoría con la práctica, a partir de las actividades de estudio propuestas para cada una de las situaciones de aprendizaje, buscando transformar esa práctica a partir de la construcción de situaciones didácticas innovadoras desde su contexto socio cultural.

EL TRABAJO INDIVIDUAL

Esta situación de aprendizaje constituye un espacio en el cual el estudiante se relaciona con los materiales de estudio y, mediante el análisis de los textos y la realización de las actividades propuestas en la Guía de Trabajo, revisa y confronta su práctica docente. El trabajo Individual es una condición para llevar a cabo el estudio grupal.

EL TRABAJO GRUPAL

La modalidad semiescolarizada plantea la realización de una sesión grupal semanal por curso (16 sesiones semanales) o, en su caso, hacer las adecuaciones equivalentes cuando las sesiones grupales sean quincenales.

En esta situación de aprendizaje el estudiante–maestro comparte con el grupo las conclusiones y resultados de las actividades realizadas individualmente de acuerdo a la Guía de trabajo. En las sesiones grupales el estudiante puede manifestar sus dudas, cuestionamientos y puntos de vista diversos, para ser debatidos académicamente. En este espacio se concibe al grupo como condición y sujeto de aprendizaje en donde las interacciones con los otros constituyen relaciones con el conocimiento. El papel del asesor resulta esencial para orientar y facilitar la discusión y desarrollo del trabajo colectivo.

EL TALLER INTEGRADOR

Se propone la realización de esta situación de aprendizaje por lo menos una o dos veces en el semestre en coordinación con los asesores de los cuatro cursos.

En el espacio del Taller integrador convergen los saberes de los estudiantes–maestros, asesores de los otros cursos del semestre y los aportes de los autores analizados en los materiales de estudio. En lo que respecta a la línea, se espera que el estudiante–maestro recupere e incorpore en esta situación de aprendizaje, los conceptos, perspectivas teóricas y problematizaciones realizadas en los cursos anteriores de la línea a saber: Cultura y educación y La cuestión étnico nacional en la escuela y la comunidad.

Para el trabajo en el Taller integrador el grupo elige un problema relacionado con su práctica docente en comunidades indígenas. Una vez determinado el problema, el grupo inicia su análisis tomando en cuenta las perspectivas y aportes de los cursos, así como su propia experiencia personal y profesional. El trabajo colegiado de los asesores es fundamental para la realización de esta situación de trabajo, que requiere de una jornada de seis horas para la construcción de aprendizajes colectivos.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Actividad preliminar

Esta actividad tiene como propósito que usted realice la observación y el registro de la situación lingüística de la comunidad, escuela y grupo donde trabaja, con el fin de caracterizarla y utilizarla como punto de partida en su desempeño docente.

Los rasgos y características de los contextos donde se hablan dos o más lenguas, llamados también contextos bilingües o plurilingües, presentan una gran diversidad, según sea el grado de dominio que de esas lenguas tengan los hablantes; las ocasiones en que las emplean; con quiénes lo hacen y los motivos para hacerlo.

Para el maestro que trabaja en estos contextos, el tener conocimiento de la situación lingüística de su comunidad, escuela y grupo escolar, se constituye en una necesidad de primer orden, por las siguientes razones:

En principio, el maestro debe ser consciente de la amplia variedad de posibilidades que el término bilingüe incluye, según sea el manejo y los conocimientos del idioma que posean los hablantes. Estas son algunas de ellas:

- 1) Monolingüe en lengua indígena.
- 2) Monolingüe en español.
- 3) Bilingüe con predominio de la lengua indígena.
- 4) Bilingüe con predominio del español.
- 5) Otra forma.

Esa variedad de situaciones bilingües, es lo que exige respuestas sociales, culturales políticas, lingüísticas y pedagógicas diferenciadas, esta últimas tienen que ver con el desempeño docente para el desarrollo de la educación de los pueblos indígenas, desde una perspectiva intercultural.

Al caracterizar la situación lingüística de su escuela y grupo, usted podrá reconocer el grado de dominio y competencia comunicativa de la lengua o lenguas por parte de sus alumnos y el tipo de bilingüismo o monolingüismo de su grupo escolar, para adecuar sus estrategias de enseñanza y construir aprendizajes significativos.

La caracterización anterior puede ser parte del diagnóstico inicial de su grupo y estar sujeto a actualizaciones periódicas en fases distintas, digamos a la mitad y al final del año escolar, detectando de ese modo si hay variaciones y los factores a los que éstas obedecen. Este diagnóstico será recuperado para posteriores cursos y en el área terminal de la licenciatura.

Actividades individuales

Los ejes problematizadores de esta actividad son:

- 1 ¿Cómo caracterizar la situación lingüística de mi escuela y comunidad?
- 2 ¿Cuándo, dónde, con quién y para qué se hablan las lenguas?

Recupere el documento *Situación lingüística en la comunidad, la escuela y el aula* editado por SEP/CONAFE/DGEI (1997) y lleve a cabo las actividades que se le piden para caracterizar el uso de las lenguas en los tres ámbitos mencionados.

Organice sus tiempos y haga un plan de trabajo inicial, para caracterizar las tres situaciones lingüísticas que se le piden en forma gradual y precisa.

Actividades grupales

Comente en equipos organizados por niveles: Inicial, Preescolar y Primaria, las situaciones lingüísticas en el manejo y el conocimiento de las lenguas.

Esta actividad puede desarrollarla a lo largo del semestre, sólo tiene que afinar su sentido de observación; es decir, observar con un propósito y registrar lo que observa, de tal modo que sus registros le permitan caracterizar los ámbitos de su contexto e identificar el tipo o tipos de situaciones lingüísticas que se produzcan ahí.

La información que obtenga podrá relacionarla con los contenidos que se desarrollan en las unidades del curso, los temas de la unidad I, por ejemplo, se conectan directamente con el trabajo de observación que usted está llevando a cabo. Las otras dos unidades también aportan elementos que puede retomar para aclarar o explicar algunos datos con relación a la lengua materna y los canales comunicativos a través del habla y la escritura en dos o más lenguas.

No está por demás añadir que esta caracterización es válida en el grupo que trabaja actualmente. Los datos tienen que actualizarse periódicamente, sobre todo si hay cambio de grupo o maestro o incorporación de nuevos alumnos, al inicio del ciclo o en el transcurso del año escolar.



UNIDAD I

EL MAESTRO ANTE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

OBJETIVO: A partir del análisis reflexivo de situaciones, estrategias y canales comunicativos, el estudiante-maestro ubicará los usos y funciones de las lenguas en su escuela y comunidad.

PRESENTACIÓN

A partir de la actividad preliminar y a lo largo del primer tema, *Situaciones comunicativas*. ¿Cuándo, dónde y con quién se hablan las lenguas? se le proponen algunos recursos de observación para que reconozca cuáles son los usos y funciones de las lenguas en su escuela y comunidad.

Para hacer ese reconocimiento, se le invita a observar diversas situaciones comunicativas entre la gente del lugar, para documentar los usos y funciones de las lenguas en tres ámbitos: la comunidad, la escuela y el grupo escolar y rescatar estas experiencias comunicativas con el fin de reconocer la diversidad lingüística.

Los datos que registre, le permitirán contar con una base informativa que le dará elementos, para caracterizar la situación de bilingüismo que se da en su caso, y aclarar o comprender mejor algunos fenómenos tales como la resistencia, el desplazamiento o la recuperación lingüística. También podrá contar con bases más firmes para orientar y adecuar de mejor manera los procesos de enseñanza y aprendizaje en su grupo escolar.

En este tema se precisarán, asimismo, las nociones de bilingüismo social e individual; los fac-

tores que han acrecentado las situaciones de contacto entre lenguas y sus consecuencias para diferentes grupos sociales.

El segundo tema, *Estrategias comunicativas*, plantea la necesidad de realizar una revisión crítica de algunas nociones claves, tales como:

1. Conflicto lingüístico.
2. Desplazamiento de la lengua indígena por el español.
3. Diversidad dialectal.

En esta retrospectiva, se trata de rescatar las características del contexto mexicano y fundamentar las razones del porqué algunos de estos conceptos necesitan un replanteamiento a la luz de otras perspectivas y enfoques, así como también tomar en cuenta aquellos factores de tipo socioeconómico, político y cultural que intervienen en las estrategias comunicativas de los hablantes bilingües, tanto en contextos rurales como urbanos.

El tercer tema, *Canales comunicativos en el grupo escolar*, hace referencia a algunas implicaciones de la diversidad lingüística mexicana para la educación indígena y plantea cuáles son las posibilidades reales de una educación bilingüe, en tanto que ésta requiere de ciertas condiciones para su realización.

Es propósito del tercer tema desarrollar y fundamentar los requerimientos que exige la educación bilingüe, para plantear algunas propuestas con el fin de acceder a ella. En cuanto al aspecto lingüístico, se aborda la situación de las lenguas indígenas y del español tanto en un sentido estructural como funcional, así como la normalización de las lenguas indígenas, ya que ambos aspectos juegan un papel determinante en la problemática referida.

Tema 1

Situaciones comunicativas. ¿Cuándo, dónde y con quién se hablan las lenguas?

Con este tema se pretende por una parte, que usted, estudiante-maestro, amplíe su visión en relación al campo de estudio del contacto entre lenguas y del bilingüismo. Por otra, interesa que se familiarice con algunos de los rasgos, problemas y consecuencias que el contacto entre lenguas produce, en diversos contextos, incluyendo el propio.

- ¿Cómo se da ese contacto en diferentes países y continentes?
- ¿Qué factores han intervenido para acrecentar este contacto?
- ¿Qué consecuencias ha tenido este contacto para diferentes grupos y sociedades?

Las anteriores son algunas preguntas que se espera discutir en este tema.

El texto de René Appel y Pieter Muysken aborda el contacto de lengua desde una perspectiva histórica, en la cual se incluye una diversidad de casos y situaciones lingüísticas, que contribuyen a que el estudiante amplíe su visión sobre la complejidad del fenómeno del bilingüismo, y se sienta parte integrante de un mundo cambiante y plurilingüe, donde su lengua o sus lenguas hacen historia junto con las cinco mil que conviven dinámicamente en nuestro planeta.

Este texto aporta también elementos para precisar las nociones del bilingüismo social y bilingüismo individual, mismas que le ayudarán a ubicarse en este aspecto, desde el punto de vista social, según las características de su región y localidad, o bien, desde el punto de vista individual

considerando su proceso como hablante bilingüe junto con aquellos rasgos que considere más pertinentes, según lo expuesto por los autores.

La situación de contacto entre lenguas, no es ajena a los estudiantes; muchos son bilingües y han tenido experiencias que los autores que se proponen explican o fundamentan y muchos de ellos, a partir de la actividad introductoria están realizando una serie de observaciones y registros para dar cuenta del contacto lingüístico en su comunidad de trabajo, la escuela y su grupo.

Consideramos que lo anterior favorecerá un acercamiento con los textos y lecturas propuestas de una manera más significativa, de modo que, al dialogar con sus referentes, se aclaren puntos oscuros, confirmen ideas o se provoquen nuevas dudas y preguntas a partir de la lectura que se haga.

El artículo "El bilingüismo como alternativa frente a la diversidad", de Gabriela Coronado, aborda también la noción de contacto lingüístico a través de la descripción de tres casos ubicados en el contexto mexicano. El primero en la región ñahñú en el municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo. El segundo, en la región puréhecha de la Cañada de los Once Pueblos en Chilchota, Michoacán y el tercero en el distrito Mixe en Zacatepec, Oaxaca.

La autora caracteriza los sistemas comunicativos bilingües que se dan en cada caso, a través de los usos diferenciados de las funciones sociales, culturales o simbólicas que los hablantes asignan a cada lengua.

Entre los aspectos que esta lectura aporta están los siguientes:

Por una parte, muestra que tales caracterizaciones tienen un carácter temporal, pues están sujetas a cambios dependiendo de los procesos de transformación de las funciones de ambas lenguas y como resultado del proceso de relación y confrontación entre los grupos étnicos y la sociedad nacional. Asimismo, refiere los espacios sociocomunicativos como espacios de articulación entre el grupo y el exterior, de manera que son más bien una mezcla de procesos de resistencia, apropiación, innovación, imposición, supresión y enajenación.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Actividad individuales

Como resultado de la lectura del texto "Introducción: Bilingüismo y contacto de lenguas" de Appel y Muysken, dé respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿En cuál de los tipos de bilingüismo social se ubica su región y localidad?

De acuerdo a su experiencia como hablante bilingüe, elija aquellos aspectos que considere más adecuados para definir el bilingüismo individual.

- ¿Cuál es su opinión, respecto a los cuestionamientos que hacen los autores a la noción contacto de lenguas?

Actividad grupales

Comente en pequeños equipos las diversas respuestas y posiciones de los integrantes.

Aclaren las dudas y nociones confusas en el trabajo grupal. Amplíen, con el apoyo del asesor los conceptos y situaciones que así lo requieran.

Actividad individual

A partir de la lectura del texto "El bilingüismo como alternativa frente a la diversidad" de Coronado, describa algunos ejemplos provenientes de su propio contexto.

Actividades grupales

Aborde los diferentes casos por equipos, de tal manera que como resultado del intercambio entre los participantes, se analicen los otros ejemplos que describió de manera individual.

Tema 2

Estrategias comunicativas. ¿Dónde, cómo y para qué se hablan las lenguas?

En este tema se trabajará la configuración sociolingüística de los grupos indígenas del país, el nivel de análisis que se propone es amplio, teniendo como referente la dinámica socioeconómica, cultural y política de los diferentes espacios donde se efectúan las interrelaciones entre las lenguas indígenas y el español, carac-

terizándolas como interacciones heterogéneas, por lo tanto variables y complejas.

Este tema pretende rescatar ciertas nociones centrales tales como: conflicto lingüístico, desplazamiento, vitalidad de las lenguas indígenas o diversidad dialectal, de tal modo que se realice una revisión crítica de los planteamientos que las han caracterizado, puesto que al definirse con relación al contexto mexicano han caído en generalizaciones, lo que ha contribuido escasamente a entender los matices de la diversidad sociolingüística.

Díaz-Couder en su texto "Aspectos socioculturales de las lenguas indígenas de México" invita a los interesados en estos debatidos temas a embarcarse en una travesía conceptual, que recupera los alcances y limitaciones de anteriores nociones, en donde aclara hasta dónde se llegó y qué faltó por hacer, para mostrarnos otra ruta "... a partir de un enfoque antropológico más actual, sustentado en los avances de una etnografía mesoamericana moderna, que nos lleve a entender que la esencia de la sociedad indígena, como la de todas las sociedades, es la constante transformación y adecuación a situaciones nuevas, a partir de sus propias estructuras y dinámicas sociales" (1992). Es decir, que el exterior y el interior de las comunidades indígenas no son dos polos excluyentes, sino partes de una unidad sociológica y que el objeto de análisis es precisamente esa unidad sociológica.

Actividades individuales

Del texto "Aspectos socioculturales de las lenguas indígenas de México", se recuperaron cuatro subtemas:

- Indígenas urbanos y rurales
- Diglosia y conflicto lingüístico
- El desplazamiento de las lenguas indígenas
- Diversidad dialectal

Elabore una ficha para cada uno de los subtemas señalados.

Actividades grupales

Se les sugiere trabajar por equipos y que cada uno elija uno de los subtemas mencionados e

identificar aquellas ideas cuyo significado les parezca novedoso o bien necesite aclararse, para abrir el debate posteriormente en el grupo.

Tema 3

Canales comunicativos.

¿Hablar y escribir en dos o más lenguas?

Presentemos algunas experiencias:

En una escuela primaria, niños y maestro comparten la lengua: son hablantes de náhuatl. Los niños, como parte de una población que en un 90 por ciento es monolingüe en esta lengua, entienden y hablan escasamente el español. Sin embargo, el maestro organiza su enseñanza, incluso la lecto-escritura, en español, una lengua que los niños no dominan. En otra escuela de niños mixtecos, llega un maestro que habla mixe o bien un hispanohablante. En los casos anteriores: ¿puede considerarse a la lengua como vehículo de comunicación? ¿cómo mediadora en la construcción de conocimientos? ¿cómo organizadora de elementos de la experiencia?

En este tema se aborda la diversidad lingüística en la educación bilingüe. Algunas de las cuestiones propuestas para discutir y profundizar son:

- ¿Hasta dónde la educación indígena es una educación bilingüe?
- ¿Por qué razones la diversidad lingüística se convierte en un problema respecto a la posibilidad de implementar una educación bilingüe?

- ¿Cuáles serán los requisitos para que una lengua pueda ser usada como lengua de enseñanza?

Actividades individuales

Lea el texto "Diversidad lingüística y educación" de Ernesto Díaz-Couder, en el cual, algunas de las cuestiones propuestas para aclararse y profundizarse son:

- ¿Hasta dónde la educación indígena es una educación bilingüe?
- ¿Por qué razones la diversidad lingüística se convierte en un problema respecto a la posibilidad de implementar una educación bilingüe?
- ¿Cuáles serán los requisitos para que una lengua pueda ser usada como lengua de enseñanza?

Trabaje las preguntas anteriores de manera individual y confronte sus respuestas con los argumentos expresados por el autor.

¿Hay discrepancias? ¿Coincidencias? ¿Explique qué implica la normalización de las lenguas indígenas y cuáles serían sus requerimientos? ¿Cómo se relacionan los conceptos normalización de una lengua y consolidación de una lengua en sentido funcional?

Actividades grupales

Recupere y analice en grupo sus respuestas. Aclare y amplíe las nociones o ideas que así lo requieran.



UNIDAD II

LENGUA E IDENTIDAD EN CONTEXTOS BILINGÜES

OBJETIVO: Que el estudiante-maestro identifique la importancia de la lengua materna o primera lengua para la constitución del individuo así como las funciones que ésta desempeña para la expresión de la identidad comunitaria.

PRESENTACIÓN

Los trabajos de esta Unidad pretenden que el estudiante-maestro reconozca la importancia de la lengua materna en el desarrollo social e individual del niño. De acuerdo a diversos especialistas, la lengua materna o primera lengua es fundamental en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño. Como señala Utta Von Gleish "la lengua materna no es ninguna cualidad a la que se puede renunciar, reemplazar o incluso intercambiar a voluntad, sino que es la portadora esencial de la socialización dentro de la familia, pero también condición esencial para otros procesos extrafamiliares de socialización e instrucción que continúan aún después de ingresar a la escuela" (1989: 87).

Los procesos de construcción de identidad del individuo están intrínsecamente relacionados con la adquisición/aprendizaje de la lengua materna/primer lengua, pues el sujeto empieza a reconocerse como parte de un grupo social y empieza a identificarse y relacionarse con la realidad, a ordenar, categorizar y nombrar su entorno.

Tema 1

Lengua materna, fuerza integradora del individuo

La intención es que el estudiante-maestro reconozca la importancia de la lengua materna o primera lengua en la constitución del individuo y en su relación con su comunidad de origen. El trabajo a realizar pretende el reconocimiento de la lengua materna/primer lengua que le permite al niño identificarse con su grupo de pertenencia, el grupo que le da la posibilidad de reconocer una realidad y participar en ella.

En las comunidades indígenas la lengua materna de un niño no siempre es la lengua materna de sus padres. En muchas ocasiones los niños aprenden la lengua materna de sus padres a partir de la interacción con los grupos de pares o en las actividades familiares y comunitarias. El desarrollo del lenguaje en el niño "va de la mano del proceso de socialización" y a medida que el niño se va apropiando de la lengua o lengua de su comunidad, va constituyéndose como un individuo que se identifica y participa de una realidad social determinada en la cual la escuela y las situaciones comunicativas que en ella tienen lugar, son de particular importancia.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Actividades individuales

A partir de la lectura de Luis Enrique López (1989), "Lengua e individuo", reconstruya su propio proceso de adquisición/aprendizaje de la primera lengua o lengua materna.

- ¿Cómo aprendió a hablarla?
- ¿Quién o quiénes le enseñaron?
- ¿Cuántas lenguas hablaban en su casa?
- ¿Su lengua materna es la lengua materna de sus padres? Si no es así ¿a qué se debe que usted haya aprendido otra lengua?
- Al interior de su casa ¿en qué lengua se comunicaba con sus padres?
- Sus padres ¿qué lengua hablaban entre ellos?
- Usted aprendió otra lengua ¿cuál? ¿cómo? ¿con quiénes?

Actividades grupales

Compare con sus compañeros su proceso de adquisición/aprendizaje de la primera lengua/lengua materna. Trate de identificar similitudes y diferencias. Construya explicaciones colectivas sobre las situaciones presentadas en el grupo.

Actividades individuales

Después de realizar la lectura del texto de Utta Von Gleich (1988), elabore un escrito en el que, a partir de su experiencia como maestro, identifique de qué funciones de la lengua materna hacen uso sus alumnos. Compárelas con las funciones señaladas por la autora.

Actividades grupales

En sesión grupal, comparta con sus compañeros de equipo su escrito, comente sobre lo más relevante de la lectura y presente al grupo sus conclusiones. Elabore colectivamente un resumen sobre las funciones de la lengua materna y su vínculo con el proceso educativo.

Tema 2

Lenguas indígenas y contextos bilingües

¿Qué pasa con las lenguas indígenas en los contextos bilingües? ¿Por qué el dominio y la expansión del español? ¿Qué factores afectan negativamente la identidad de los pueblos indígenas y el desarrollo de sus lenguas?

El propósito de este tema es reconocer los factores que determinan la vitalidad de las lenguas indígenas y el fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas.

Como señala Héctor Muñoz: "la lengua materna indígena es cada vez menos decisiva y exclusiva para los procesos de vitalización o sobrevivencia de las minorías étnicas".

Actividades individuales

Después de leer el texto de Héctor Muñoz Cruz "Factores de vitalidad lingüística" (1987), caracterice los procesos de organización sociolingüística que posibilitan la vitalidad de la(s) lengua(s) indígena(s) en la comunidad donde presta sus servicios con relación a:

- Funciones de las lenguas (cuándo, cuánto, dónde y con quién se hablan las lenguas).
- Las habilidades lingüísticas de los hablantes (hablar, escuchar, leer y escribir).
- La presencia material de las lenguas (textos, libros, documentos).
- El discurso de los hablantes indígenas sobre las lenguas y la comunicación (conciencia lingüística y actitudes lingüísticas).

Para la realización de esta actividad le sugerimos considerar los ejemplos presentados por Muñoz, así como los cuadros en los que sintetiza su análisis. Asimismo, le recomendamos recuperar la actividad introductoria con relación a la caracterización de la situación lingüística y algunos casos trabajados en la Unidad I.

Actividades grupales

Por equipos, revise cada uno de los procesos que propone Muñoz para caracterizar la organización sociolingüística de la comunidad en la que presta sus servicios. Comente en grupo sobre los

factores que determinan la vitalidad de las lenguas indígenas. Analice el papel que la escuela puede jugar con relación a este proceso.

Tema 3 Lengua e identidad

Todo aquello que diferencia a un grupo de otro constituye la identidad de ese grupo. La lengua no sólo es un instrumento para la comunicación de mensajes. Las lenguas permiten compartir visiones del mundo, participar en determinadas actividades y en particular, las lenguas maternas o primeras lenguas resultan especiales para sus hablantes, porque a partir de ella pueden dar cuenta de su identidad. Como lo señalan Appel y Muysken (1996), particularmente en las comunidades bilingües o plurilingües, un elemento fundamental para distinguir un grupo de otro es la lengua, pues a partir de ella se transmiten las normas y valores culturales, sentimientos grupales; es decir, las lenguas transmiten significados o connotaciones sociales. Las actitudes lingüísticas tienen que ver con el estatus social de los usuarios de las lenguas. Como lo señala María Teresa Sierra, el lenguaje tiene un lugar clave en la constitución de la identidad étnica.

Actividades individuales

Lea el texto de Appel y Muysken (1996) "Lengua e identidad" y desarrolle, a partir de su propia experiencia como indígena y como docente, la relación entre lengua y etnicidad a partir de los ejemplos y los autores revisados por Appel y Muysken. Tome en cuenta si:

- Existe una relación particular entre la lengua indígena y la comunidad.
- Las actitudes lingüísticas en contextos bilingües dan cuenta de los usos diferenciados de las lenguas y de la identidad de sus usuarios.

- Existe una lealtad lingüística hacia la lengua minoritaria o sin prestigio de su región. Proporcione algunos ejemplos.

Actividades grupales

Comente con sus compañeros las actividades desarrolladas de manera individual. Comparta de manera colectiva los ejemplos recopilados o revise algunos de los que los autores ofrecen. Realice contrastaciones al respecto, a partir de situaciones de la escuela y comunidad donde trabaja.

Actividades individuales

Después de revisar el texto de María Teresa Sierra "Identidad étnica en las prácticas discursivas", a partir de su propia experiencia, describa algunos ejemplos de la relación entre sus prácticas discursivas y su identidad comunitaria. Puede considerar:

- Algunos recursos comunicativos ligados a patrones culturales de su grupo.
- La existencia de cambios de códigos ("code-switching") que permite el uso alternado de dos lenguas en el discurso.
- El uso diferenciado a nivel comunitario de la lengua indígena y del español.

Actividades grupales

Presente su trabajo individual a sus compañeros y discuta sobre la importancia del lenguaje. De otros ejemplos y elabore un resumen sobre los aspectos discutidos.

ACTIVIDAD FINAL DE LA UNIDAD

Elabore un breve escrito en el que desarrolle la relación entre lengua e identidad y de cuenta de su expresión en el espacio escolar.



UNIDAD III

LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

OBJETIVO: A partir de la revisión crítica del papel de la escuela en torno a la diversidad lingüística y cultural, el estudiante revisará su función como maestro, tomando en cuenta las posibilidades, alcances y límites de la acción escolar frente a la diversidad.

PRESENTACIÓN

Esta Unidad recupera dos temáticas relevantes en todo proceso educativo: la alfabetización y la educación intercultural bilingüe. El Tema 1, *Plurilingüismo y alfabetización* incluye un importante texto de Emilia Ferreiro: "Diversidad y proceso de alfabetización", en el que describe de una manera ágil y estimulante la historia de la escritura, de tal modo que nos hace partícipes del complejo y prodigioso proceso que ha significado la escritura para el género humano. En el texto se relata la aparición del alfabeto en una situación de contacto lingüístico, resaltando el papel que juega este contacto en esa creación. También se describe el rol de la escuela frente al proceso de alfabetización, en donde la tendencia se ha acentuado hacia la homogenización en lugar de la recuperación de la diversidad.

Ferreiro recupera de manera crítica diferentes acepciones, formas de entender y vivir la diversidad, planteando algunas limitaciones al respecto para proponer, finalmente, cómo desde un pensamiento y una acción pedagógica en el ámbito de la acción docente, se puede reconocer dicha diversidad.

Asimismo, se incluye el artículo "El desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas de Oaxaca"

de María Teresa Pardo, donde se presentan experiencias actuales que los propios docentes y profesionistas bilingües indígenas promueven para generar mecanismos de afirmación, revalorización y desarrollo de las lenguas indígenas de Oaxaca a través de la escritura.

Esta intención se ha visto reflejada en una dinámica más ágil, durante las diversas reuniones que se realizan para la unificación de los alfabetos prácticos y en la capacidad de la mayoría de los grupos para trascender los problemas sectoriales o regionales para estandarizar la escritura de las lenguas indígenas. La voluntad de apropiación de la escritura como estrategia de afirmación y cohesión étnica ha supuesto concebir a la lengua en su conjunto y a la escritura como un medio de unificación de las variantes regionales.

En el Tema 2, *La escuela y la educación intercultural* se hace un rescate crítico de varias posiciones, desde las cuáles este término ha sido definido reconociendo algunos de los límites y consecuencias que las definiciones asumidas han ocasionado en los procesos educativos y escolares.

Sabine Speiser aborda a la educación intercultural como una educación para todos y no sola-

mente para los designados como diferentes en tanto que Xavier Lluch, cuestiona a la cultura escolar, describe sus características y plantea cómo debería ubicarse la escuela en este mundo diverso, de tal modo que pueda constituirse como un espacio de construcción cultural.

Tema 1 **Plurilingüismo y alfabetización**

¿Qué formas adopta el proceso de escritura en los distintos pueblos y culturas? ¿Qué papel ha desempeñado la escritura en el mundo antiguo y contemporáneo?

Emilia Ferreiro relata cómo la escritura surge en contextos multilingües y multiculturales. El alfabeto aparece en un contexto de intercambio lingüístico, en un contexto de diferencias compartidas. Para esta autora, la alfabetización desde cualquiera de sus ángulos o facetas, implica considerar la diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad, diversidad de propósitos y usos sociales, diversidad de lenguas en contacto, diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad.

Ferreiro, apunta que: "Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica, ese me parece ser el gran desafío para el futuro". (1996: 42-43)

Actividades individuales

Lea el texto "Diversidad y proceso de alfabetización" de Emilia Ferreiro y dé respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo ha manejado la escuela la diversidad?
- ¿Hasta qué punto ha negado las diferencias?
- ¿Se ha trabajado en la escuela para reconocer las diferencias?
- ¿Qué papel ha jugado el contacto lingüístico con relación a la creación del alfabeto y al rol del traductor?

Lea el texto "El desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas de Oaxaca" y dé respuesta a las siguientes interrogantes:

Lea el texto "El desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas de Oaxaca" y dé respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la importancia de la construcción y unificación del alfabeto de una lengua indígena, desde la iniciativa de los propios actores?
- ¿Por qué es necesario hacer uso de la escritura de la lengua indígena?
- Compare el desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas en Oaxaca, con la situación de las lenguas en su región o estado.

Actividades grupales

Comente sus respuestas en grupo, aclare términos o ideas confusas. En equipo debata sobre los diversos intentos de sistematización de las lenguas indígenas en su región.

Tema 2 **La escuela y la educación intercultural**

¿A qué sectores de la sociedad se hace referencia cuando se habla de educación intercultural? ¿Se trata de aplicar una educación especial para algunos solamente? ¿Sólo a los indígenas? ¿Y los no indígenas?

Partiendo de varias experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), sobre todo en los países andinos (Perú y Bolivia) Sabine Speiser plantea en su artículo "Interculturalidad en la educación" una perspectiva inclusiva que incorpora a todos los niños en edad escolar, no sólo a los indígenas. En este sentido, propone partir de los diferentes ángulos de la realidad que viven los involucrados, a fin de favorecer procesos de acercamiento y comprensión mutua, en el marco de una sociedad a la que le interesa aprender a respetar las diferencias en la unidad.

Para Speiser la perspectiva intercultural debe estar presente en todos los procesos educativos, lo cual implica una crítica y un reconocimiento recíproco, desde los parámetros propios, viendo

y valorando lo otro y desde lo otro, mirar lo propio.

Igualmente, Xavier Lluç en su artículo "Para buscar contenido a la educación intercultural" cuestiona cuál ha sido la función de la escuela en un contexto sociocultural y lingüístico diverso y cómo califica y trata la escuela a las culturas minoritarias.

Y anota: "En múltiples ocasiones, se hace una interpretación restringida de la diferencia cultural, fuertemente asociada al factor étnico, centrada en aquellos que muestran una diversidad visible (minorías étnicas, inmigrantes)."

- ¿Qué factores condicionan los encuentros y los contactos entre culturas?
- ¿Cómo pasar de un tratamiento de la diversidad cultural de los otros, los diferentes a un tratamiento de la diversidad con un carácter global, que incluya también una revisión del papel que juega la cultura escolar, de tal modo que se reconozca la heterogeneidad cultural y cómo la escuela puede conectarse con los referentes culturales del contexto, facilitar las participaciones, establecer los intercambios, en suma ¿cómo la escuela puede ser un espacio para que la diversidad se considere como una ventaja pedagógica, en términos de Emilia Ferreiro, y se constituya en agente de la construcción cultural?

Actividades individuales

Realice la lectura del texto de Sabine Speiser "Interculturalidad en la educación: algunas reflexiones sobre un contexto necesario" y dé respuesta a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Sólo los indígenas deben reconocer la diversidad? ¿Por qué?
- ¿Los no indígenas deben aprender de la diversidad, reconocer el respeto y la tolerancia? ¿Cómo?

Actividades grupales

Debata con sus compañeros sobre los distintos significados de interculturalidad, sus alcances y limitaciones.

Actividades individuales

Después de revisar el texto de Xavier Lluç "Para buscar contenido a la educación intercultural", elabore un breve escrito en el cual dé cuenta de:

- El papel que ha tenido la escuela en contextos cultural y lingüísticamente diferenciados.
- Cómo ha calificado y tratado la escuela a las culturas minoritarias.
- Cómo puede revalorarse y aprovecharse la diversidad cultural y lingüística desde el espacio escolar.

Actividades grupales

Presente su trabajo escrito a sus compañeros y ejemplifique, desde su experiencia, con relación a las cuestiones trabajadas.

Proponga colectivamente algunas estrategias que posibiliten la educación intercultural bilingüe en sus centros de trabajo. De argumentos que sustenten las propuestas y regístrelas por escrito.

Tema 3 Aprendizaje del español y/o la lengua indígena como segunda lengua en la escuela intercultural bilingüe

El aprendizaje del español y/o de la lengua indígena como segunda lengua no es una cuestión que se pueda resolver fácilmente. La valoración desigual que se da a las lenguas, en particular de las lenguas indígenas frente a otras lenguas extranjeras, la ausencia de metodologías de enseñanza que le permitan a los maestros abordar la enseñanza de una segunda lengua así como la falta de materiales escritos en las lenguas indígenas, son algunos de los complejos problemas que tendrían que solucionarse para construir una educación intercultural bilingüe.

Actividades individuales

Realice la lectura de los textos "Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segun-

da lengua en la escuela bilingüe guatemalteca" e identifique los siguientes aspectos:

- Proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua para sociedades monolingües.
- Proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena como segunda lengua para las sociedades indígenas monolingües castellano.

Compare ambos procesos con la situación lingüística de su escuela y aula y describa en un breve texto su experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua o, en su caso su experiencia en la enseñanza de la lengua indígena de la región como segunda lengua.

Actividades grupales

Presente a sus compañeros sus escritos y comente sobre su experiencia y las problemáticas que se enfrentan en la enseñanza de la segunda lengua (español o lenguas indígenas). Comente cómo se puede entender la enseñanza de la segunda lengua desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe.

ACTIVIDAD FINAL DEL CURSO

Elabore un breve ensayo en el cual, a partir de la caracterización lingüística y cultural de su comunidad, escuela y grupo, proponga estrategias que le permitan orientar la acción pedagógica hacia la revalorización y aprovechamiento de la diversidad cultural y lingüística en el aula de los niveles de educación inicial, preescolar y primaria.

TALLER INTEGRADOR

Para el taller integrador le sugerimos problematizar algunas situaciones presentadas con relación a procesos comunicativos e identitarios de su grupo, escuela y comunidad. Proponga algunas estrategias que les permitan orientar su trabajo docente en contextos lingüística y culturalmente diversos. Recupere en el taller la caracterización lingüística de su comunidad, escuela y grupo y el trabajo realizado en los otros cursos del tercer semestre, a fin de construir perspectivas compartidas sobre la Interculturalidad y el bilingüismo en la escuela indígena.



CRITERIOS DE AUTOEVALUACIÓN

Para la evaluación de su trabajo individual, grupal y de taller integrador considere si:

- Realizó la caracterización de la situación lingüística de su comunidad, escuela, aula.
- Tomó en cuenta dicha caracterización para revisar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que utiliza en su trabajo docente.
- Reconoce la importancia de los usos y funciones de las lenguas para la organización de su trabajo docente.
- Identifica el papel de la lengua materna o primera lengua para la constitución personal y social del individuo.
- Da ejemplos de la relación entre la lengua y la identidad a partir de su propia experiencia y la de sus alumnos.
- Amplió su concepto de alfabetización a partir de una revisión histórica del papel que ha jugado la diversidad lingüística.
- Propone estrategias para aprovechar la diversidad cultural y lingüística en la escuela a partir de la educación intercultural bilingüe.



BIBLIOGRAFÍA

- APPEL, R. y Muysken, P. (1996). "Introducción: Bilingüismo y contacto de lenguas", en: *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel lingüística, pp. 11-24.
- . (1996). "Lengua e Identidad", en: *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel lingüística, pp. 34-52.
- CORONADO, G. (1996). "El bilingüismo como alternativa frente a la diversidad", en: *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México, UAM Iztapalapa-INAH, pp. 49-66.
- DÍAZ COUDER, E. (1992). "Aspectos socioculturales de las lenguas indígenas de México", en: A. Warman (ed.). *Nuevas perspectivas en el estudio de las etnias indígenas en México*. Mecanograma, México, UNAM, pp. 29-73.
- . (1990). "Diversidad lingüística y educación", en: *Diversidad sociocultural y educación en México. Coloquio Cultura y educación*. México, CIESAS-UPN, Documento de trabajo, 7 pp.
- FERREIRO, E. (1996). "Diversidad y Proceso de alfabetización", en: *Básica, núm. 9, enero-febrero*. México, Fundación SNTE, pp. 46-47.
- MUÑOZ, H. (1987). "Factores de vitalidad en las lenguas indígenas", en: *México indígena. Año III, julio-agosto*. México, INI, pp. 16-20.
- LLUCH BALAGUER, X. (1995). "Para buscar contenido a la educación intercultural", en: *Investigación en la escuela*. Sevilla, Díada, pp. 59-67.
- LÓPEZ, Luis E. (1989). "Lengua e Individuo", en: *Lengua 2*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, pp. 63-79.
- PARDO, María Teresa. (1993). "El desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas de Oaxaca", en: *Políticas del lenguaje en América Latina*, núm. 29, UAM-IZTAPALAPA, pp. 109-134.
- SEP (1997). *Situación lingüística en la comunidad, la escuela y el aula*. México, DGEI-CONAFE, 15 pp.
- SIERRA, M. T. (1987). "Identidad étnica en las prácticas discursivas", en: Muñoz H. (ed.). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 76-91.
- SPEISER, S. (1996). "Interculturalidad en la educación: algunas reflexiones sobre un contexto necesario", en: Godenzzi, J. (comp.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco, CBC, pp. 105-113.
- VITÓN DE ANTONIO, María Jesús. (1998). "Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela bilingüe guatemalteca. Planteamiento de una pedagogía diferencial", en: *Revista Iberoamericana de Educación. No. 13*, Educación Bilingüe Intercultural, Guatemala, pp. 5-7.
- VON GLEICH, U. (1988). "Lengua Materna", en: *Educación primaria bilingüe intercultural*. Eschborn, Alemania, GTZ-GmbH, pp. 84-90.

ESTUDIO INTERÉTNICO DEL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN LA ESCUELA BILINGÜE GUATEMALTECA. PLANTEAMIENTO DE UNA PEDAGOGÍA DIFERENCIAL¹

María Jesús Vitón de Antonio*

Este artículo es producto del encuentro con los pueblos indígenas mayas circunscritos en el marco político y geográfico de Guatemala; quiere ser una reflexión que contribuya a la construcción y consolidación de la escuela bilingüe que constituye un espacio primario y privilegiado donde hacer posible la construcción de una verdadera sociedad multilingüe y pluricultural.

En esta dirección no son pocos los pasos dados y las tentativas hechas, pero el recorrido es largo porque el punto de partida es una realidad donde priva la exclusión y la minorización para esa gran población guatemalteca que es la población mayahablante.

INTRODUCCIÓN

Para el mayahablante, el aprendizaje del castellano como segunda lengua hay que situarlo en un proceso continuo, cuyo punto de partida es el monolingüismo, y en el mejor de los casos el punto de llegada lo constituiría el bilingüismo. El recorrido de este continuo será el proceso de aprendizaje que va aconteciendo.

El caso de que el aprendizaje de una lengua distinta a la materna llegue a su punto final supone que el niño maya, y en general cualquier aprendiz de una lengua distinta a la materna, manejará dos códigos lingüísticos (el de su lengua y el del castellano) pudiendo traducir, alterar y pensar en dos lenguas, ya que tiene sistemas lingüísticos independientes.

El logro de estas tres habilidades implica no sólo una competencia lingüística en dos lenguas sino una competencia comunicativa, lo que significa que el verdadero bilingüe es bicultural, término que incluye una apropiación profunda de dos lenguas.

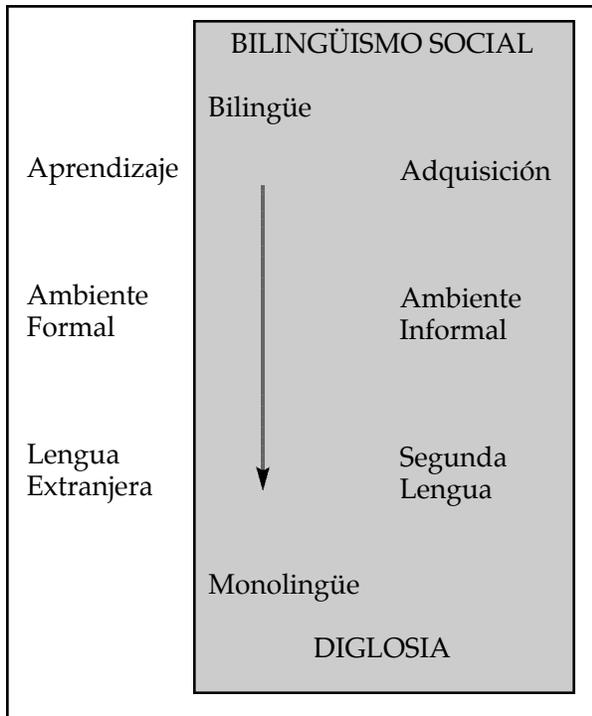
En tal sentido, aquellos que no llegan a dominar la segunda lengua con esta competencia se les ha tipificado como *bilingües compuestos* (tienen un solo sistema de significación), a diferencia de los que tienen esta competencia que son los *bilingües perfectos o bilingües coordinados*: mientras estos últimos son reconocidos como verdaderos bilingües, los primeros son en realidad aprendices de una lengua.

Teniendo en cuenta estos distintos grados de competencia y entendiendo el proceso de aprendizaje como un continuo (véase el cuadro de la p. 32), podemos ubicar a lo largo de su recorrido las diferentes situaciones y aspectos que influyen y configuran desiguales estímulos en la consecución del dominio de una lengua que no es la materna, en virtud del grado de contacto, la necesidad o el prestigio que tenga dicha lengua.

¹ *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13 Educación Bilingüe Intercultural. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

* María Jesús Vitón de Antonio es doctora en pedagogía por la Universidad de Comillas (España), profesora de Estadística en la Facultad de Filosofía y Letras, coordinadora de la maestría en cooperación del Desarrollo Sostenible de la misma Universidad.

Es importante considerar el inicio y el fin de este recorrido para analizar el fenómeno bilingüe desde la perspectiva individual del niño que aprende, y desde el punto de vista colectivo de la estructura social, desde y en la que aprende, tal como pretende reflejar el recuadro marcado en gris y que tratamos en los puntos siguientes.



1.1 Los elementos significativos que caracterizan el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua en el niño mayahablante

Antes de ir enumerando los distintos aspectos que, como dijimos, nos permiten conocer y diferenciar la situación bilingüe que estudiamos, conviene señalar el cambio relacional de una mayoría del pueblo indígena respecto al castellano. Para ello hay que tener en cuenta que durante mucho tiempo el castellano ha tenido la significación de una lengua extranjera; como extranjero se sentía y vivía el resto de los elementos culturales occidentales, sobre todo hasta la mitad del siglo XX, en cuanto que:

- El indígena replegado en su cultura y manteniendo un aislamiento respecto a lo

externo a su comunidad, consideraba que la lengua oficial de su país era una lengua de fuera de las fronteras de su comunidad.

- El castellano no era la lengua del ambiente cercano y familiar al indígena. Saber el castellano no representaba una necesidad para relacionarse en su cotidianidad.
- No existía la posibilidad de una escolaridad donde tal lengua pudiera ser aprendida.
- El acceso a la lengua era dado por algunos contactos esporádicos en algunos sujetos de la comunidad, en función de sus actividades comerciales o de relaciones laborales con el patrón.
- El indígena que aprendía el castellano lo hacía en una edad adulta; este aprendizaje era muy limitado y asistemático.

Es decir, durante el periodo colonial y los primeros gobiernos tras la independencia, el pueblo indígena, en su aislamiento, vivió con la referencia vital de su comunidad y su tradición cultural maya, siendo muy escasa la interpelación con la cultura occidental coexistente, cuyo foco principal era la urbe capitalina.

Hacia la mitad de este último siglo, la evolución de los distintos aspectos socioeconómicos, entre otros muchos cambios, ha supuesto la ruptura del aislamiento que caracterizaba la vida de estas comunidades y el comienzo de un flujo cada vez más dinámico hacia la actividad y cultura de la urbe; esto es, de la cultura occidental. Las consecuencias de este hecho, con relación al castellano significan:

- Una necesidad mayor de dominar la lengua castellana;
- La utilización del castellano por parte del indígena, para comunicarse en ambientes y actividades que ya forman parte de su ámbito más cercano, tanto la urbe como en otras comunidades mayas;
- La posibilidad de acceder al castellano en la escuela. Es el momento del acceso del indígena a la escuela de forma más intensa y en ella el aprendizaje del castellano es parte importante;
- La adquisición del castellano en una edad temprana por una parte importante de la población indígena.

Este cambio relacional de la población indígena con el castellano nos permite evidenciar, con respecto a los aspectos que tratamos de caracterizar el proceso de aprendizaje, que:

- La tipificación del castellano como segunda lengua es más real hoy de lo que era, pues aunque antes la lengua castellana como lengua oficial requería su conocimiento y uso por parte del conjunto de la población, dicho conocimiento no existía en gran parte del pueblo indígena ya que el castellano estaba alejado de la realidad de comunicación de su marco de relación vital y, por tanto, esta lengua les era lejana y su experiencia con ella les hacía sentirla como lengua extranjera.
- La existencia de una relación de desequilibrio que provoca una situación diglósica entre las lenguas mayas (débiles) y la castellana (fuerte) se ha acentuado progresivamente dado que el desplazamiento de las lenguas mayas ha sido constante, pudiéndose decir que el grado de diglosia es máximo. La realidad actual marca un punto de inflexión en cuanto a la aspiración y trabajo para lograr ese equilibrio.

Lo importante en esta situación, desde el punto de vista del aprendizaje, es saber que hay una tendencia de pasar del bilingüismo a la sustitución, al estar ligado al doble uso. Esa es la razón por la que también Titone (1972) afirma que en una situación así es bilingüismo infantil es menos auténtico.

- En tales circunstancias el niño monolingüe maya empieza a recibir los primeros estímulos de la segunda lengua oyendo el castellano cuando va a la iglesia o al mercado... es decir, en sus primeros contactos con los ambientes informales más próximos, es en la edad de iniciar la etapa escolar (4 ó 5 años) cuando el estímulo que recibe del castellano empieza a ser sistemático y pautado, tal como se caracteriza la estimulación formal (...)

Es así como el escolar mayahablante aprendiz del castellano, está en condiciones de complementar su aprendizaje espontáneo y la adquisición de los procesos automáticos de la len-

gua, procesos que para Stevick (1982) no se olvida nunca el que favorecen el ambiente informal, con el aprendizaje programado con las reglas explícitas de una lengua y los procesos de razonamiento que provoca la enseñanza formal.

El universo de fenómenos que acontece a cualquiera de los dos ambientes en una determinada situación bilingüe, ha abierto a lo largo del tiempo numerosas interrogantes y ha suscitado no pocos estudios. Estos bien pueden clasificarse siguiendo a Sánchez y Sánchez (1991), en *procesos generales* (características básicas del proceso de enseñanza aprendizaje, como es el código lingüístico y el tipo de letra), y *procesos diferenciales* (características específicas del proceso de aprendizaje como son los distintos rendimientos que se producen en un mismo diseño, y que pueden estar relacionados con la persona-actitud, motivación o con la situación-status, contacto, tipo de instrucción).

Si bien ha habido en el pasado una prioridad por los estudios referidos a los factores instructivos, van siendo cada vez más numerosos e importantes los centrados en factores aptitudinales y ambientales, con autores como Stern (1963).

Factores, por otro lado, cada vez más necesarios de estudios que hagan posible profundizar en la verdadera adquisición de una competencia comunicativa sin dejar reducido el aprendizaje de la segunda lengua a la competencia lingüística, competencia que trabajaron y desarrollaron ampliamente Carroll y Sapon (1957) y que sirvió durante mucho tiempo como referencia para valorar la aptitud verbal en una segunda lengua.

Aunque esta perspectiva represente una versión reduccionista de la complejidad del dominio de una segunda lengua, ha servido para dar respuesta a una necesidad muy real como es la medición de los resultados del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Esta necesidad ha sido una constante en investigaciones y trabajos, y en el caso de la escuela bilingüe guatemalteca, se demanda como una necesidad prioritaria que ayude a orientar y guiar el actual proceso de desarrollo.

1.2 La escuela bilingüe en las comunidades amerindias

En las sociedades amerindias ha ido surgiendo una reflexión sobre el hecho bilingüe que ha aportado elementos propios y específicos a los que ya se habían debatido en otros foros. Estas reflexiones han supuesto contradicciones y divergencias, en parte porque se hacían eco de muy distintas y peculiares situaciones. Hoy, aún teniendo en cuenta las diferencias, se destacan los puntos en común y se expresan de forma constante las coincidencias.

A través de estos eventos podemos concluir que, respecto al tema que nos concierne, es claro y unánime el deseo, por parte de la población indígena de:

- Educarse en su propia lengua;
- Aprender la lengua oficial;
- Recuperar los conocimientos de la propia cultura;
- Participar, por medio de sus organizaciones, en los planes educativos oficiales;
- Tener educadores indígenas preparados.

Este planteamiento no supone un reclamo en sentido cuantitativo, sino que con toda rotundidad empieza a cuestionarse el contenido de esa educación y los fines que persigue.

En otras manifestaciones de enorme trascendencia es igualmente una constante el reclamo de la reivindicación por parte de los indígenas de sus culturas y de sus idiomas.

El conjunto de estos acontecimientos tiene profundo significado y es que la sociedad indígena latinoamericana ha llegado a definir un nuevo modelo educativo, un modelo que podemos de-

finir como pluralista; modelo que entiende la conformación de los estados plurilingües y multiétnicos que respetan y dignifican todas las manifestaciones de sus pueblos y donde aprender una segunda lengua, la oficial, no viene a significar un acto de sumisión sino de un acto de comunicación, un terreno de encuentro y de mediación entre dos culturas. Es por tanto, una contraposición a los modelos asimilacionista e integracionista de décadas anteriores.

La implicación educativa de este modelo le concede a la educación bilingüe y a la escuela el status de un espacio privilegiado donde se materializará este nuevo modelo, ya que es el lugar donde acontece el encuentro comunicativo con un ánimo de igualdad. Por tanto, al abordar el problema lingüístico, tenemos que hacerlo desde un contexto más amplio que trate de encontrar caminos que faciliten la comunicación y donde queden contextualizados dichos problemas.

En esa realidad es donde la contribución escolar, aunque no únicamente, desempeña un papel importante y una influencia poderosa para hacer viable esta comunicación global, pues como nos recuerda Vernon (1980) la escolaridad es decisiva en el desarrollo socioafectivo y cognitivo del niño, por lo tanto, es pilar fundamental para la construcción de sus relaciones con el medio.

Es en el espacio educativo formal donde puede tratarse de modo dialéctico el binomio *salvar al niño y salvar el idioma*. Este hecho de enorme importancia y muy delicado, implica que hay que contar con una concepción metodológica, que, al mismo tiempo, trate de conservar y promover la lengua y la cultura materna del niño, y ofrezca una enseñanza gradual, lingüística y académica en otro idioma de uso más amplio, de manera que se garantice un bilingüismo aditivo.



LA ELABORACIÓN DE LA PRIMERA EDICIÓN DE LA GUÍA DE TRABAJO DEL CURSO
"LENGUAS, GRUPOS ÉTNICOS Y SOCIEDAD NACIONAL" ESTUVO A CARGO DE:

POR LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL:

JORGE TIRZO GÓMEZ

AMADA ELENA DÍAZ MERINO

ADOLFO BIBIANO PIOQUINTO • UNIDAD PACHUCA, HGO.

GISELA VICTORIA SALINAS SÁNCHEZ (COLABORADORA)

MARÍA GUADALUPE EUGENIA CHEDIAC OSEGUERA (COLABORADORA)

POR LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA:

PABLO DE LUNA GARCÍA

LA ELABORACIÓN DE LA SEGUNDA EDICIÓN DE LA GUÍA DE TRABAJO DEL CURSO
"LENGUAS, GRUPOS ÉTNICOS Y SOCIEDAD NACIONAL", ESTUVO A CARGO DE:

POR LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL:

JORGE TIRZO GÓMEZ

POR LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA:

PABLO DE LUNA GARCÍA

LA ELABORACIÓN DE LA TERCERA EDICIÓN DE LA GUÍA DE TRABAJO DEL CURSO
"LENGUAS, GRUPOS ÉTNICOS Y SOCIEDAD NACIONAL", ESTUVO A CARGO DE:

AMADA ELENA DÍAZ MERINO • UPN

GISELA VICTORIA SALINAS SÁNCHEZ • UPN

EN LA REVISIÓN DE LA TERCERA EDICIÓN DE ESTE CURSO PARTICIPARON:

JOSÉ ALBERTO ULLOA TOLEDO • UNIDAD 072, TAPACHULA, CHIAPAS

NÉSTOR DIMAS HUACUZ • UNIDAD 16-A, MORELIA, MICHOACÁN

ASESORÍA PARA LA REVISIÓN DE ESTA EDICIÓN:

GISELA VICTORIA SALINAS SÁNCHEZ

MARÍA VICTORIA AVILÉS QUEZADA

NOVIEMBRE DE 2000.

Esta guía de trabajo del curso
Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional
se terminó de imprimir y encuadernar en el mes de —————de 2001
en Impresora y encuadernador Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA),
Calz. San Lorenzo 244; 09830, México, D. F.
Se tiraron —————ejemplares

