

El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital*

RAINER E. HAMEL

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Este trabajo resume algunos resultados de una investigación acerca del conflicto sociolingüístico entre el español y el otomí en una zona indígena bilingüe de México. Se concentra en el análisis de las condiciones sociolingüísticas e institucionales (métodos, materiales) que intervienen en el proceso de adquisición y enseñanza del español como segunda lengua en las escuelas primarias. Además, presenta elementos de un análisis etnográfico de la interacción verbal en el salón de clase. El autor sostiene que, por lo menos en las escuelas observadas, no existe una educación verdaderamente bilingüe, sino el intento de castellanizar a los alumnos lo más pronto posible. Las contradicciones entre los métodos y materiales, por un lado, y las condiciones sociolingüísticas, por el otro, dificultan el proceso de adquisición del español y perjudican la conservación del otomí en el salón de clase.

ABSTRACT

This paper summarizes some of the results of a project of research into the sociolinguistic conflict between Spanish and Otomí in a bilingual indigenous area of Mexico. The analysis concentrates on the sociolinguistic conditions and institutional factors (e.g. methods and materials) affecting the process of the acquisition and teaching of Spanish as a second language in the primary schools. The paper also presents an ethnographic analysis of verbal interaction in the classroom. The author concludes that, at least in the schools where observation was carried out, there is no truly bilingual education, but rather the attempt to “castellanize” (teach Spanish to) the pupils as quickly as possible. The contradictions between the methods and materials, on the one hand, and the sociolinguistic

* Este artículo se publicó originalmente en un número especial de *Estudios de Lingüística Aplicada*, julio, 1983, pp. 37-104.

conditions on the other; impede the process of acquiring Spanish and endanger the maintenance of Otomí in the classroom.

RÉSUMÉ

Ce travail présente un résumé de quelques résultants d'une recherche sur le conflit linguistique existant entre l'espagnol et l'otomí dans une zone indigène bilingue du Mexique. Ces résultats portent essentiellement sur l'analyse des conditions sociolinguistiques et institutionnelles (méthodes, matériel) qui interviennent dans le processus d'acquisition et d'enseignement de l'espagnol comme seconde langue dans les écoles primaires. Ce travail offre également des éléments d'analyse ethnographique de l'interaction verbale dans la salle de classe. L'auteur soutient que, au moins dans les écoles observées, il n'existe pas d'éducation réellement bilingue mais un désir de castellaniser les élèves le plus vite possible. D'autre part, les contradictions sociolinguistiques rendent difficile le processus d'acquisition de l'espagnol et porte préjudice à la préservation de l'otomí dans la salle de classe.

ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Vortrag werden einige Ergebnisse einer Untersuchung des Sprachkonflikts zwischen dem Spanischen und dem Otomí in einer zweisprachigen Indianerregion Mexicos zusammengefaßt. Es geht dabei insbesondere um die soziolinguistischen und institutionellen Ausgangsbedingungen, die auf den Erwerbs- und Lehrprozeß des Spanischen als Zweitsprache in der Grundschule einwirken. Der Autor stellt fest, daß –zumindest in den beobachteten Schulen– keine wirklich zweisprachige. Erziehung extiert, sondern vielmehr der Versuch, die Schüler so schnell wie möglich zu “kastilianisieren”, d. h., das Spanische als Unterrichts- und Zielsprache durchzusetzen. Der Widerspruch zwischen Methoden und Lehrmaterial einerseits und den allgemeinen soziolinguistischen Ausgangslage andererseits behindert den Erwerb der Zueit sprache und erschwert außerdem die Beibehaltung des Otomí als Muttersprache in der Schule.

INTRODUCCIÓN*

Pues en primer lugar, hay que darles confianza entre uno y, o sea, entre el maestro y el alumno, para convencerlos... o sea, esa gente habla mucho otomí, pues como que se sienten humillados. Este, no sé, le tienen miedo a la persona que habla español. Pero ya a través del tiempo, pues van tomando confianza y al mismo tiempo van aprendiendo las palabras que uno les dice...

Pues para mí la castellanización es lo principal, ya que a partir de la castellanización depende el desarrollo de nuestro pueblo...

—Maestros indígenas bilingües

Uno de los resultados innegables que arrojó la investigación reciente sobre la adquisición de segundas lenguas en las más diversas situaciones, se refleja en el conocimiento creciente de los factores sociolingüísticos y pragmáticos que intervienen en todo proceso de adquisición, aprendizaje o enseñanza de segundas lenguas.

En este trabajo me concentraré, por tanto, en un análisis de los aspectos sociolingüísticos de un proceso muy específico de la adquisición del español como segunda lengua: me refiero a la escuela primaria, bilingüe y bicultural, en el Valle del Mezquital, una zona indígena mexicana que cuenta con una alta concentración de población bilingüe y hasta monolingüe. Este estudio forma parte de un proyecto colectivo de investigación en sociolingüística y lingüística aplicada, intitulado *Funciones y conciencia lingüística del otomí y del español en comunidades indí-*

* Los trabajos de edición para este volumen crearon un espacio en el tiempo que aproveché para revisar, corregir y ampliar algunos aspectos de la ponencia presentada en octubre de 1981. Agradezco la crítica de varios colegas y amigos, en especial la de Klaus Zimmermann y María Teresa Sierra, a la versión original de este escrito. Quiero señalar además que en estas líneas se refleja el trabajo de todo un equipo de investigación en el que participaron Héctor Muñoz, José Antonio Flores, Víctor Franco, Gerardo López y María Teresa Sierra, como también los maestros bilingües Felipe Ambrosio, Severo Cardón, Eloy Escamilla, Cristóbal Roque y Moisés Roque. Si en este texto alterno constantemente entre el *yo* y el *nosotros*, no es por causa de imprecisión ni se trata de una recaída en el viejo *pluralis maiestatis* del discurso académico tradicional; evidencia más bien el reconocimiento intuitivo, implícito de que presento el resultado de un esfuerzo colectivo más que individual. Remito al lector interesado en el proyecto de investigación a los títulos citados en la bibliografía.

genas del Valle del Mezquital, 1980-1982. El proyecto está integrado al programa de investigación del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y fue patrocinado durante un tiempo por la Secretaría de Educación Pública.

En la investigación misma participaron cinco lingüistas, una socióloga y cinco maestros indígenas bilingües. El proyecto abarca los siguientes temas:

1. La realidad socioeconómica, política y cultural en las comunidades indígenas.
2. La distribución y las funciones de las dos lenguas, el otomí y el español, en las comunidades.
3. La adquisición del español y la práctica pedagógica en las escuelas bilingües.
4. La conciencia lingüística y las actitudes hacia las dos lenguas.
5. La ideología y el discurso acerca de los procesos económicos.
6. La reproducción del poder a través de las prácticas discursivas y sociales.

Si bien los temas se interrelacionan mutuamente es necesario, para los efectos de esta presentación, hacer abstracción de la mayor parte de la investigación colectiva y concentrarnos en las condiciones sociolingüísticas e institucionales de la adquisición del español en el salón de clase. Con el fin de ubicar el tema en el contexto teórico y metodológico de la adquisición de segundas lenguas, intentaré resumir brevemente aquellos puntos de la discusión actual que me parecen relevantes para nuestra investigación.

ASPECTOS DE LA DISCUSIÓN ACTUAL SOBRE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Como bien señala Evelyn Hatch (1980: 178), la mayoría de las investigaciones actuales gira en torno a una pregunta clave: ¿Cómo podemos describir el proceso de adquisición de una segunda lengua?

Este nuevo enfoque es producto de un cambio paradigmático que se avecina desde principios de la década pasada. Mientras predominaban, en los años 60, las investigaciones orientadas hacia la enseñanza de lenguas extranjeras, enfocadas al maestro y sus técnicas, entendiendo el aprendizaje de segundas lenguas como proceso de formación de nuevos hábitos —lo que refleja una posición claramente conductista—, las crecientes investigaciones psicolingüísticas sobre el desarrollo

del lenguaje infantil provocaron, en los años 70, un viraje radical hacia el sujeto del proceso de aprendizaje (Cf. Felix, 1980: 9-12). Ya no era tanto cuestión de buscar en el profesor y en sus métodos y materiales el principal factor del éxito o fracaso del aprendizaje: se trataba más bien de investigar cómo el niño o el adulto adquirían una segunda lengua en un proceso creativo de apropiación, construyendo la gramática de la lengua meta de acuerdo con determinados procesos, mecanismos y estrategias de procesamiento de datos y de formulación de hipótesis.

No es posible explicar aquí en detalle la prolífera investigación que se desarrolló en el campo.¹ Concentrémonos en los cambios paradigmáticos, las nuevas hipótesis y las metodologías más relevantes para nuestra propia investigación.

Del producto al proceso y al estímulo

El hecho de que en los años 70 el interés se haya concentrado cada vez más en el producto, es decir, el *output* del sujeto en proceso de aprendizaje, opacó el descubrimiento del *proceso* mismo que se pretendía describir (Cf. Hatch, 1980: 178).

Se vio luego la necesidad de relacionar el *producto* del proceso de aprendizaje con el *input*, ya que el orden de adquisición observado en una serie de investigaciones permitiría una interpretación en términos de que el *producto* sería reflejo del estímulo (Hatch, 1980: 179): de hecho, el hablante nativo simplifica su discurso al hablar con una persona que aprende una nueva lengua, escogiendo inconscientemente aquellos elementos que parecen ser más fáciles de procesar psicológicamente (Cf. Corder, 1980: 12). De esta posición falta solamente un paso para llegar a la *hipótesis del input* que para Krashen (1976, 1980) constituye el concepto más importante en la discusión actual sobre la adquisición de segundas lenguas. Si logramos proveerle un *input* comprensible al estudiante, todo lo demás se resuelve solo. La hipótesis del *input* se puede resumir en cinco puntos (Cf. Krashen, 1980: 171):

1. Para el dominio de una segunda lengua, la adquisición es central, es decir, el proceso subconsciente y creativo tiene como resultado un conocimiento

¹ En Hatch (1978), Laughlin (1878), Felix (1980) y Wode (1981) se encuentran resúmenes.

implícito del lenguaje. El aprendizaje, o sea, la apropiación consciente de reglas, juega un papel secundario.

2. La hipótesis del *input* tiene relación con la adquisición, no con el aprendizaje.
3. La adquisición se produce cuando entendemos enunciados que contienen estructuras que van un poco más allá de nuestro nivel de competencia ($i + 1$). La comprensión es posible con la ayuda del contexto o de la información extralingüística.
4. La fluidez del habla emerge con el tiempo, no se puede enseñar directamente.
5. Cuando los hablantes nativos conversan con el estudiante de tal manera que éste entiende el mensaje, se produce el *input* óptimo que es superior a los diversos sílabos cuidadosamente elaborados, lo que implica que el estudiante se concentre en el significado, no en la forma de los enunciados.

Veremos más adelante hasta qué punto existe un *input* comprensible en las escuelas bilingües del Valle del Mezquital. Primero tenemos que abordar dos enfoques más que son relevantes para nuestro estudio: el *enfoque funcional o pragmático* y el papel de la *investigación etnográfica* en la adquisición de segundas lenguas.

De la forma a la función

La mayoría de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas en los años 70 se concentraba en la *forma*, es decir, el orden y la corrección con que aparecían morfemas y estructuras sintácticas en el proceso de adquisición (Cf. Hatch, 1978: 402). Esto se debía en buena medida al hecho de que las investigaciones se enfocaban en la pregunta central: ¿Es el proceso de adquisición de una L2 igual al proceso de adquisición de la L1?, pregunta estimulada por el concepto chomskiano de *Language acquisition device*, entendido como un juego de esquemas mentales que especifican las formas posibles de una gramática (Cf. Chomsky, 1976: 34).²

Y como las investigaciones sobre la adquisición de la lengua materna se habían concentrado en formas sintácticas, arrojando una cantidad apreciable de

² Las investigaciones posteriores comprobaron empíricamente que este concepto chomskiano era insostenible (Cf. Wode, 1981).

material empírico, parecía lo más natural escoger el mismo campo y usar las metodologías establecidas para los primeros estudios sobre la adquisición de segundas lenguas (Cf. Dulay & Burt, 1974; Hatch, 1978).

Se investigó entonces cómo y en qué orden se adquiere la negación y la pregunta, el sistema auxiliar, singular y plural, llegando, y esto es lo problemático, a generalizaciones sobre el proceso de adquisición en su conjunto.

En el fondo se trataba de una conceptualización simplista fuertemente influenciada por el énfasis en la sintaxis de la gramática transformacional y por una posición conductivista implícita que concebía el aprendizaje de las lenguas como un proceso acumulativo en el que se añaden nuevas formas a un repertorio de estructuras (Cf. Corder, 1980: 6).

La crítica de las investigaciones sobre las formas no tardó en hacerse escuchar, arguyendo que no tenía ningún sentido hablar sobre la adquisición de una forma mientras no se podía decir nada sobre la adquisición de la o las funciones correspondientes. La nueva pregunta era entonces: ¿Qué funciones de una forma X conocen los estudiantes cuando comienzan a usar esta forma?

Si antes se pensaba que el niño aprendía primero juegos de estructuras sintácticas, de una palabra primero, luego de dos, hasta llegar a ensamblar las formas para usarlas en conversaciones, ahora se llegó a la conclusión de que el proceso funcionaba al revés: la adquisición del lenguaje (L1 o L2) emana de la necesidad y del aprendizaje de comunicarse, en otras palabras: primero se adquieren las estructuras discursivas, es decir, las formas de comunicación social, lo que lleva a la apropiación de aquellas estructuras sintácticas que permiten satisfacer las necesidades comunicativas.

Este cambio paradigmático no se explicaría sin los importantes avances en la pragmática y sociolingüística,³ que permitieron entender la importancia de factores como la diferenciación social del habla o la intencionalidad en el proceso de comunicación.

La investigación sobre la adquisición de la lengua se reubicó entonces en el contexto de la socialización, aculturación e interacción social, nutriendo la esperanza de que la adquisición se pudiese explicar como funciones de habilidades sociopragmáticas tales como los patrones de interacción verbal o esquemas de interacción social (Cf. Hamel 1982; Wode, 1981).

³ Cf. las hipótesis del pidgin, del interlenguaje y de la fosilización (Cf. Bausch & Kasper, 1979).

Consecuentemente, se iniciaron estudios tanto en relación con la lengua materna como con segundas lenguas, sobre la adquisición de actos verbales (Bruner, 1975), toma de roles y actuación a través del lenguaje (Ramge, 1976) y la interacción entre madre e hijos (Snow & Ferguson, 1977, entre otros).

Las diversas investigaciones, sin embargo, tanto en sociolingüística y pragmática como en la adquisición del lenguaje, no han llegado aún a explicar con claridad la relación entre los elementos extralingüísticos tales como patrones de interacción y esquemas de conducta sociales, y las estructuras propiamente lingüísticas.

A mi modo de ver, estas dificultades se deben a dos razones teóricas y metodológicas:

1. Las unidades pragmáticas, por su naturaleza misma, no se prestan a la disociación de su contexto social y a la cuantificación y clasificación, de la misma manera que es posible con las unidades discretas (fonológicas, morfológicas y sintácticas). Un acto verbal no es una unidad discreta como lo es un fonema, puesto que la intencionalidad y reflexividad se “elaboran” y “reelaboran” a cada instante en la interacción misma. Al igual que un acto ilocucionario con sus diversas expresiones posibles, los patrones de interacción verbal que son estructuras subyacentes a la comunicación tienen múltiples formas semántico-sintácticas de realización culturalmente establecidas en el habla, que no se subsumen fácilmente a una clasificación de “correcto-incorreto”. Eso explica en parte las enormes dificultades en la evaluación y los exámenes de la competencia comunicativa.

2. Esto nos lleva a un problema metodológico central: en las investigaciones orientadas hacia la interacción, la cantidad de variables aumenta enormemente, a tal grado que el tratamiento estadístico se torna casi imposible (*Cf.* Wode, 1981: 29), si se quiere mantener el concepto de las variables y de la cuantificación como axioma supremo. Hay que preguntarse, sin embargo, si la reducción de todo el proceso de adquisición de una segunda lengua a unas pocas variables no reproduce acaso el mismo problema que en sociolingüística⁴ ya ha despertado severas críticas: me refiero a que la concentración en variables cuantificables tiene el peligro de dejar fuera del análisis factores más importantes para explicar el proceso de adquisición, como son las actitudes, la distancia social o la intencionalidad.⁵

⁴ Me refiero a los trabajos sobre la variabilidad sociolingüística (*Cf.* Labov, 1966a, 1966b, etcétera).

⁵ Es difícil imaginarse, por ejemplo, cuál sería la variable independiente y la variable dependiente —conceptos que provienen de la psicología conductista— en una investigación de la competencia cultural y comunicativa.

El enfoque etnográfico

Los problemas mencionados nos llevan a tomar en consideración un enfoque alternativo o por lo menos complementario al paradigma cuantitativo, un acercamiento que ha sido decisivo para nuestra investigación: me refiero al enfoque *etnográfico* en los estudios sobre adquisición de segundas lenguas.

Como bien afirma Hymes (1980: 83), existen fenómenos y procesos que sólo se pueden expresar en *skillful prose*, es decir, con una descripción etnográfica como base para la reconstrucción hermenéutica de los factores subyacentes a los procesos observados. Esto, sin embargo, sólo es posible en un paradigma interpretativo, lo que no excluye la utilidad del tratamiento estadístico de aquellos elementos que son cuantificables.

Veamos cuáles han sido los temas tratados por la investigación etnográfica en el campo de la adquisición de segundas lenguas.

No es por casualidad que los estudios han aflorado prioritariamente en contextos de conflictos culturales y étnicos, es decir, en la educación bilingüe-bicultural. La gran mayoría de estudios que mencioné anteriormente no toma en cuenta el contexto social y cultural que es justamente el punto de partida del enfoque etnográfico.

Hace ya más de 10 años, en 1970, Susan Philips presentó uno de los primeros trabajos etnográficos sobre la adquisición de reglas para el uso apropiado del lenguaje en una reservación indígena norteamericana (Cf. Cazden, *et al.*, 1980: 64). La comparación entre los patrones de interacción en el salón de clase indígena y no-indígena le permitió llegar a una explicación del silencio y de la falta de participación de los alumnos indígenas, debido a que no existían en el salón de clase las condiciones sociales de participación a las que estaban acostumbrados los niños en sus comunidades. Los alumnos participaban menos cuando tenían que contestar solos frente al grupo, pero participaban más en el momento en que llevaban a cabo actividades colectivas.

Posteriormente Philips llamó estas reglas sobre el uso apropiado la “cultura invisible”. Malcom (1979) llegó a conclusiones similares en un estudio sobre escuelas bilingües con niños aborígenes en Australia. Algo similar hemos observado en las escuelas bilingües mexicanas.

Con estas investigaciones se amplió el enfoque en la enseñanza de segundas lenguas más allá de las estructuras lingüísticas, tomando en cuenta tanto los patrones culturales de la lengua meta en su uso, como también las formas de organización

social y pedagógica de las minorías lingüísticas y étnicas en las escuelas. No pudo faltar, entonces, la exigencia de garantizar iguales derechos no sólo en cuanto al lenguaje, sino también en cuanto a los patrones específicos de interacción y aprendizaje a las minorías étnicas.

En México, donde se prepara actualmente la instrucción y elaboración de materiales escolares en más de 20 lenguas indígenas, sería muy importante tomar en cuenta los resultados de estas investigaciones que demuestran con claridad que no es suficiente considerar la lengua materna de los alumnos, traduciendo libros a sus idiomas, sino que los métodos y contenidos mismos de la enseñanza tendrían que someterse a una revisión y comparación con las formas culturales propias que practican los diversos grupos indígenas en su instrucción y educación extraescolar.

Es ésta una reivindicación que la ANPIBAC está planteando desde hace varios años (*Cf.* ANPIBAC, 1979).

Resumiendo, se puede decir que los cambios paradigmáticos observados en la discusión sobre la adquisición de segundas lenguas, es decir:

- de la enseñanza a la adquisición
- del producto al proceso y al *input*
- de la forma a la función
- y, sobre todo, el aporte etnográfico

han influenciado el proceso de nuestra investigación, sin haberse materializado en un diseño estrictamente limitado a un solo aspecto.

LA ESCUELA BILINGÜE EN EL VALLE DEL MEZQUITAL: TEMAS, ENFOQUES Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La situación general

En términos sociolingüísticos generales, observamos en la zona estudiada una relación de conflicto entre el español, lengua dominante, y el otomí, lengua dominada, que se refleja en dos tendencias: la tendencia principal se puede caracterizar, en los términos de Vallverdú (1973), como diglosia sustitutiva: el español va desplazando paulatinamente al otomí en su extensión geográfica y su uso funcional.

Además, el español está penetrando el discurso en otomí mismo a nivel pragmático, morfosintáctico y léxico. Los hablantes indígenas perciben que ya no hablan el otomí puro, verdadero (Cf. Muñoz, 1981a).

La tendencia subordinada de resistencia lingüística y cultural se expresa principalmente en diversos dominios y actividades culturales de la vida interna de las comunidades, como también en la comunicación cotidiana en que revisten mucha importancia las funciones expresivas y de identidad en el discurso (Cf. Hamel, 1981a: 58-60).

Desde el punto de vista sociolingüístico, la función más importante del sistema de educación primaria es actualmente el fortalecimiento de la tendencia principal hacia la castellanización. A pesar de que el sistema escolar se llame “bilingüe-bicultural” desde hace más de 30 años, no podemos observar una tal educación hasta esta fecha, es decir, hasta 1982. Las diferencias principales con el sistema nacional regular consisten en un curso preescolar de castellanización introducido en 1979 y en el hecho muy importante que todos los maestros son ellos mismos indígenas bilingües que usan el otomí como lengua de instrucción.

Orientaciones metodológicas

El enfoque de nuestra investigación es predominantemente sociolingüístico, puesto que trata de ubicar a la escuela en el contexto más amplio del conflicto lingüístico y cultural entre el español y el otomí, y entre la sociedad dominante y el grupo étnico.

Está comprometido, en primer lugar, con un acercamiento etnográfico y pragmático que tiene como objetivo describir e interpretar el sistema cultural de la interacción en el salón de clase, o descubrir la estructura específica de la sociedad escolar, como dicen Cazden, *et al.* (1980: 67).

Nos concentramos en el uso funcional y la distribución de las lenguas, tratando de analizar las prácticas discursivas escolares en términos de situaciones comunicativas y patrones de interacción verbal⁶ para dar cuenta de algunos factores pragmáticos y metodológicos que intervienen en el proceso de castellanización.

⁶ Defino como *patrón de interacción verbal* la categorización pragmática subyacente a la interacción verbal que la estructura de acuerdo a las tareas comunicativas planteadas en una situación determinada. Pienso en patrones como la solicitud de información, la acción verbal de compra-venta en un

Como uno de los puntos centrales de este tema, analizamos la interacción en el salón de clase a la luz de los factores *institucionales* (proposiciones metodológicas y textos escolares), así como de los factores *sociolingüísticos* externos que influyen en la adquisición del español.

Consecuentemente, nuestro paradigma es interpretativo, no cuantitativo, y se basa en la observación de clase, en grabaciones y entrevistas.

La observación de clase

El trabajo de campo incluyó fases de observación de clase en distintas etapas del año escolar 1979/80. Escogimos el año preescolar de castellanización y el primer grado de primaria en cuatro escuelas del sistema de educación bilingüe-bicultural que tuvieran un ciclo completo de primaria, pensando que el inicio del proceso de castellanización formal nos daría algunas pautas sobre el proceso de adquisición mismo.

La observación de clase fue intensiva, es decir, de una semana completa en cada fase, para acostumar a maestros y alumnos a nuestra presencia. Usamos una hoja de observación estructurada que daba cuenta de la estructura de cada clase, la distribución de las lenguas y el tipo de actividades verbales y no verbales de maestros y alumnos. Grabamos determinadas fases de las clases y realizamos entrevistas con maestros y padres.

A continuación presentaré elementos de un análisis del proceso de enseñanza y adquisición del español y desarrollo del otomí en el salón de clase. Me concentraré en los aspectos sociolingüísticos y tomaré en cuenta elementos de otra

mercado, el pase de lista o el trabajo con un ejercicio en el salón de clase, etcétera. Los patrones poseen una forma abstracta, determinada por la lógica interaccional, y un número determinado de formas normales de realización en cada cultura. Tienen un carácter retrospectivo, en el sentido que actualizan la experiencia socialmente adquirida en una comunidad de habla determinada, ya que los patrones constituyen caminos históricos experimentados y establecidos, y les corresponde una función prospectiva en la interacción misma, puesto que funcionan como marcos de referencia para la planificación y las estrategias comunicativas. Para evitar posibles equívocos, aclaro que este concepto no tiene nada que ver con la noción de *pattern* en el sentido de *pattern drill*, por lo cual se entiende normalmente la memorización mecánica de estructuras morfosintácticas de superficie (Cf. Hamel, 1982a, b, y la bibliografía que cito en esos trabajos).

índole como, por ejemplo, el enfoque pedagógico, solo en la medida en que incida directamente en el proceso lingüístico.

En primer lugar, analizaré los factores curriculares que intervienen en el proceso escolar y que de alguna manera establecen un elemento importante del contexto institucional y sociolingüístico de la acción pedagógica.

Posteriormente, investigaré la interacción verbal misma en el salón, es decir, la constitución social de la realidad escolar, la distribución y el uso funcional de las dos lenguas y el proceso de adquisición del español.

FACTORES INSTITUCIONALES Y SOCIOLINGÜÍSTICOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO ESCOLAR

Los objetivos programáticos en el preescolar y el primer grado

Uno de los problemas centrales que puede explicar en buena medida la poca eficiencia de la enseñanza es el conflicto de objetivos que afecta especialmente el primer año de la primaria.

A pesar de que las escuelas del Valle del Mezquital están integradas al sistema de educación bilingüe de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se usa en los seis grados de primaria el libro de texto nacional que está diseñado, en lo que se refiere al español, a desarrollar la lengua materna y la lecto-escritura. De ninguna manera sirve para enseñar el español como segunda lengua. Como esta inadecuación se hizo cada vez más insostenible, la DGEI introdujo en 1979 un año de preescolar de castellanización, con el objetivo de que en este año los alumnos aprendieran el español suficiente para poder seguir los cursos de la primaria en español. Muy pronto se evidenció que ésta meta era inalcanzable, a pesar de que el método que se aplica en la zona prometía el resultado deseado, de manera que los niños llegan al primer año con muy reducidos conocimientos de la lengua nacional.

Como veremos más adelante en detalle, el conflicto entre los objetivos del primer año, la alfabetización y la castellanización lleva a que no se logre ninguna de las metas en forma satisfactoria: los niños desarrollan una insuficiente competencia comunicativa oral en español y no se consigue alfabetizarlos adecuadamente. Además, este proceso contradictorio tiene un efecto negativo para el mantenimiento y

el desarrollo de la lengua materna: como esta se usa en una función subordinada, de apoyo a los objetivos programáticos y solamente mientras sea necesario, el proceso escolar contribuye de hecho al proceso general de desplazamiento del otomí.

Podemos afirmar entonces, en una primera aproximación, que tanto los objetivos establecidos a nivel nacional para la materia “español” en el primer grado, como también los objetivos específicos para el curso preescolar, no son alcanzables porque no se adecuan a las circunstancias socioculturales y lingüísticas de los alumnos en el Valle del Mezquital. Más que guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo entorpecen por su carácter contradictorio (castellanización *versus* alfabetización), especialmente en el primer grado, lo que lleva a un bajo rendimiento del sistema escolar.

Los métodos y materiales

Presentaré en forma resumida los métodos y materiales utilizados en el curso preescolar y primer grado, como factores que intervienen en el proceso de adquisición y aprendizaje del español, a la luz de la discusión actual sobre el tema.

El método Swadesh⁷ en el curso preescolar

El método *Juegos para aprender español* se basa en las experiencias del lingüista norteamericano Mauricio Swadesh, quien jugó un papel importante en la lingüística indigenista mexicana desde los años 40. Fue puesto a prueba en los años 50 con diversos grupos indígenas, aparentemente con buen éxito (Cf. Swadesh, 1973: 2).

A pesar de que se sugiere usar en escuelas bilingües, el método no es bilingüe en sí, es decir, no se propone una enseñanza coordinada de la lengua materna y del español. Se trata de un método de castellanización (enseñanza de una segunda lengua) en contextos bilingües, usando la lengua indígena como lengua de instrucción mientras sea necesario. Paulatinamente, el español debe reemplazar

⁷ Adelanto que, a pesar de que el método se aplique durante cuatro o cinco horas diarias en el curso preescolar, no se logran estos objetivos de castellanización.

la lengua indígena en esta función, tanto en el curso de castellanización como en las demás materias escolares. Se sostiene que “es posible lograr un dominio regular del castellano en el curso de un año” y que “el alumno puede aprender a leer y escribir y gran parte de las otras materias usuales del primer año escolar” (Swadesh, 1973: 12-13).⁸

El manual contiene seis unidades formuladas como juegos que abarcan temas relacionados con la vida cotidiana de los niños:

1. Compra de abarrotes
2. Compra de mercería
3. Viaje en camión
4. La brigada sanitaria
5. El médico
6. En el camino

Cada unidad se compone de seis pasos metodológicos que ejercitan las habilidades audio-orales:

1. Conversación por trozos
2. Conversación seguida
3. Variaciones
4. Conversación ampliada
5. Cuento (bilingüe)
6. Comprobación

Se sostiene que los pasos representan secuencias en una progresión lingüística y comunicativa que abarca la presentación-identificación de los lexemas contextualizados, su ejercitación en juegos de roles, hasta llegar a la interpretación en lengua indígena (paso 6).

⁸ En las diversas zonas indígenas del país existe una distribución más o menos equitativa entre el método Swadesh y el método integral del Centro de Investigación e Integración Social (CIIS). Como en el Valle del Mezquital se utiliza solamente el método Swadesh, analizo solamente este. Para un análisis más extenso y completo del método, consúltese López (1982a).

Sobre todo en el cuento bilingüe, el método recurre a una realidad bien conocida por los niños, la del uso habitual de la lengua indígena: se utiliza el discurso en lengua indígena compenetrado por lexemas del español. El maestro relata el contenido de la unidad como cuento en lengua indígena, usando las palabras introducidas en la unidad en español.

Trataré de ubicar el método en el contexto de las metodologías que se discuten actualmente en la enseñanza de segundas lenguas.

En primer lugar, cabe señalar que el método se plantea el objetivo de alcanzar una competencia a través de juegos de roles en situaciones comunicativas, es decir, se basa, sin llamarlo así, en nociones y funciones.⁹ La estricta progresión y los ejercicios de repetición revelan resabios de los métodos audio-orales, pero no se excluye, sin embargo, el uso de la lengua materna. Esta tiene una función muy importante,¹⁰ no solo como lengua de instrucción y para la traducción, sino también en los ejercicios cognoscitivos de la interpretación. En este sentido, y también por su actitud respetuosa hacia las lenguas indígenas, se distingue claramente de los métodos de castellanización directa que han sido criticados en los últimos años por las propias organizaciones indígenas (*Cf.* ANPIBAC, 1979, etcétera), quienes afirman que los métodos directos contribuyen necesariamente a la erradicación de las lenguas indígenas.¹¹ Parece persistir, sin embargo, una serie de imprecisiones en esta discusión, puesto que un método difícilmente puede caracterizarse como bilingüe por el solo hecho de que recurra a la lengua materna. Como lo revelan las investigaciones más recientes, el problema de una educación genuinamente bilingüe no se resuelve sino en el contexto de una planificación curricular completa que tome en cuenta el conjunto de factores sociolingüísticos e institucionales que intervienen en el proceso escolar.

Un análisis más detenido de las unidades y de los pasos a seguir en ellas revela que nos encontramos frente a una miscelánea poco rigurosa de conceptos lingüísticos y didácticos.

⁹ No hay que olvidar que el método surgió en los años 50, mucho antes de que se introdujeran estos conceptos en la discusión científica.

¹⁰ Incluso se sugiere que la simultánea alfabetización en lengua indígena puede ayudar a la adquisición del español.

¹¹ Para un breve recuento de la historia de los métodos directos y bilingües en la enseñanza del español en México, consúltese Hamel (1979).

Se mezclan funciones como “pedir nombres”, “las despedidas” con categorías gramaticales como “el diminutivo” y campos léxicos como el de los colores.

Un serio problema se refleja en la presentación misma del español y su ordenamiento. Si tomamos en cuenta las investigaciones sobre el orden en la adquisición de una segunda lengua (Cf. Wode, 1981), y la relación entre forma y función (Cf. Hatch, 1978), se puede prever una serie de dificultades en la adquisición del español. En la primera unidad¹² se presenta la oposición entre artículo definido e indefinido y los diversos usos de *un-una* como artículo indefinido y como numeral, cuya adquisición es normalmente tardía y produce problemas aun en la adquisición del español como lengua materna. Además se introduce la oposición de los géneros, la sustantivación de adjetivos y aparecen giros tan extraños como *tome tres pesos vueltos*. Faltan además ejercicios elaborados y el maestro no cuenta con las indicaciones didácticas suficientes.

Resumiendo, se puede afirmar que el método de Swadesh se caracteriza por su buena intención y una concepción sociolingüística globalmente acertada, pero dista de ser un método plenamente desarrollado a la altura de los conocimientos actuales.

Su aplicación podría resultar exitosa en las manos de maestros experimentados, capaces de adaptarlo a las condiciones de cada zona y comunidad, pero en el Valle del Mezquital se contaba, en 1979, solamente con castellanizadores egresados de la escuela secundaria que habían participado en un breve curso introductorio al método.

El conjunto de condiciones que se presenta aquí dibuja una situación poco favorable para lograr el objetivo principal del curso preescolar: la adquisición de un español suficiente para cursar la escuela primaria con base en los textos nacionales. Como se pudo comprobar en nuestra investigación colectiva (Cf. López, 1982a), este objetivo no se logró en ninguna de las escuelas observadas, lo que llevó a que se abandonara el método y se planteara la necesidad de reformular el currículum por completo, integrando en él un curso de enseñanza del español como segunda lengua especialmente diseñado para este propósito que abarque el curso preescolar y varios grados de la primaria. Este curso, sin embargo, no existe hasta la fecha.

¹² Retomo aquí elementos del análisis de Fonte (1981).

Según la evaluación de los mismos maestros, el curso preescolar cumple más bien una función de socialización mediante la cual los niños se adaptan al sistema escolar y establecen relaciones sociales con los maestros y los demás alumnos (Cf. López, 1982b).

El primer grado de la escuela primaria

En el primer grado se utiliza el libro de texto gratuito que es común para todas las escuelas públicas del país.

El aprendizaje del español como segunda lengua no ocupa ningún lugar programático en el currículum escolar, puesto que se consideraba, por lo menos hasta 1981, que los alumnos podían adquirir un conocimiento suficiente del español en el año preescolar.

Me limitaré aquí a resumir aquellos factores sociolingüísticos y metodológicos que intervienen en el conflicto de objetivos entre la alfabetización y la castellanización¹³ para poder cursar el primer año sin mayores dificultades.

El aprendizaje de la lecto-escritura constituye la columna vertebral de todas las actividades, en torno a la cual se pretende integrar los conocimientos de las otras áreas del programa (Cf. Trillo, 1980).

La lecto-escritura se enmarca en un concepto comunicativo del lenguaje, entendiendo la lectura como diálogo con el texto y la escritura como una posible expresión del sujeto mismo (SEP, 1980: 17).¹⁴

En este enfoque comunicativo se emplea el método global de análisis estructural que es fundamentalmente un método analítico con algunos resabios de los métodos sintéticos tradicionales y de su concepción conductista subyacente.¹⁵

¹³ Este conflicto está relacionado con pero no es idéntico a otro que atraviesa toda la historia de la castellanización: la discusión si se debe alfabetizar en lengua indígena o en español, a lo que tradicionalmente se ha referido como método bilingüe y método directo (Cf. Bravo Ahuja, 1977; Hamel, 1979). Aquí se trata de sintetizar la castellanización y la alfabetización en español o, mejor dicho, de castellanizar a través de la alfabetización.

¹⁴ Me baso aquí tanto en los programas anteriores (SEP) como también en el nuevo programa integrado que fue introducido a partir de 1980, puesto que hay una continuidad en el método propuesto para el aprendizaje de la lecto-escritura.

¹⁵ Estos se reflejan principalmente en la progresión de los pasos, la insistencia en el copiar y en el concepto de maduración, como también en la actitud perceptiva y las proposiciones de evaluación.

El método propuesto coordina la comprensión con la lecto-escritura; los alumnos pueden trabajar con enunciados contextualizados en situaciones comunicativas, lo que les permite desarrollar una visión de conjunto. En cuanto al lenguaje oral, promete impulsar la capacidad de expresión y comprensión para llegar a una expresión libre, precisa y clara y un uso eficaz de las estructuras gramaticales y del léxico. No explica, sin embargo, la relación y las diferencias entre la adquisición de la lengua oral y escrita que corresponden a procesos psicolingüísticos diferentes. Se afirma simplemente que “la base de la escritura es la lengua hablada, y una adecuada ejercitación de la comunicación oral propicia el aprendizaje de la escritura” (SEP, 1980a: 15).

El método propone cuatro etapas de análisis para la lecto-escritura: la visualización de enunciados, la descomposición de enunciados en palabras y de palabras en sílabas; finalmente, la afirmación.

Es importante señalar que con estas proposiciones programáticas y metodológicas se superan los viejos métodos sintéticos, con su concepción psicolingüística conductista que dificultaba de hecho una adquisición creativa de la lecto-escritura; los ejercicios mecánicos de desciframiento de letras, excluyendo la comprensión, el supuesto de la relación directa entre fonema y grafema, la asociación entre estímulo gráfico y respuesta sonora, los que implícitamente juzgaban necesario que los alumnos pasaran por las mismas etapas de adquisición del lenguaje oral como si se tratase de un reaprendizaje del habla, ahora en una forma “correcta” (Cf. Ferreiro & Teberosky, 1979: 25ss).

Veamos más adelante que en las escuelas del Valle del Mezquital no se logran los objetivos ambiciosos propuestos en el programa, y que la situación de conflicto entre objetivos lleva a los maestros a recaer en los viejos métodos ya superados, que se caracterizan por la memorización y la repetición.

Como el uso de los libros de texto oficiales es común en todas las primarias públicas del país, existe poca flexibilidad para adaptar los métodos y contenidos a las condiciones de cada región. En el caso de las escuelas del Valle del Mezquital, este hecho produce una serie de problemas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, los contenidos de los libros reflejan una realidad predominantemente urbana, ajena a los niños en una zona indígena y rural. Si bien algunos maestros intentan adaptar la enseñanza a la realidad de los alumnos introduciendo temas y objetos de la región, especialmente en los cursos de ciencias sociales y na-

turales, esta adaptación tiene sus límites en la progresión del método que requiere de la adquisición de un vocabulario determinado como base para la alfabetización.

En segundo lugar, los libros usan una norma lingüística que refleja básicamente el lenguaje estándar de la ciudad que dista de la variante dialectal de la región y aún más del sociolecto específico usado por los indígenas que, con diferentes grados de dominio, hablan el español como segunda lengua. La discrepancia entre norma lingüística y realidad del habla regional lleva, por un lado, a que los alumnos estén expuestos a dos variantes del español dentro y fuera del salón de clase, y por el otro, a que los maestros, que no son hablantes de la norma pero se orientan hacia ella, expresen una actitud extremadamente normativa en su acción pedagógica, lo que lleva en muchos casos a la ultracorrección.

Mientras es de suponer que los dos problemas mencionados produzcan dificultades en el proceso escolar de cualquier zona rural de México, aunque en menor grado, existe un tercer elemento que afecta decisivamente la adquisición del español: me refiero al hecho de que se utilicen estos libros de texto, diseñados para el desarrollo de la lengua materna, con el objetivo de enseñar el español como *segunda lengua* a niños que son prácticamente monolingües en otomí cuando ingresan al primer grado.¹⁶ De hecho, la pretendida síntesis de los objetivos (castellanización y alfabetización) se traduce en un intento de introducir y enseñar el español a través de la lengua escrita; esto lleva a que se pierda en su esencia el enfoque comunicativo subyacente, tanto de la metodología propuesta para la enseñanza de la lecto-escritura, como también de la castellanización.¹⁷

La práctica de la lengua oral y de la lecto-escritura se transforma, en la mayoría de los casos, en un ejercicio mecánico y repetitivo, desprovisto de todo contenido semántico-pragmático y de valor comunicativo.

Analizaré a continuación los problemas que me parecen más relevantes para la aplicación del método en las escuelas bilingües: las diferencias entre lenguaje oral y escrito, la alfabetización y la castellanización.

¹⁶ Es indudable que estos alumnos han adquirido algo de español en el curso pre-escolar. Pero como comprueban nuestras observaciones en la escuela, su conocimiento de la segunda lengua sigue siendo muy escaso, de ninguna manera suficiente para iniciar directamente la enseñanza de la lectoescritura.

¹⁷ Como la castellanización no figura en el programa, no existe ningún objetivo explícito para ella. Pero por extensión de los objetivos del curso preescolar, como también por las necesidades de comunicación en español, el enfoque implícito no puede ser otro que comunicativo.

Las diferencias entre el lenguaje oral y escrito: las consecuencias para su enseñanza

Estas diferencias se reflejan tanto en la estructura misma del lenguaje (sintaxis, semántica, discurso/texto) como también en sus diferentes usos funcionales y sociales.

No existe una relación directa entre el sonido y el grafema, ni es la escritura alfabética una transcripción fonética del lenguaje hablado (Cf. Ferreiro & Teberosky, 1979: 25). La escritura representa una forma de expresión gráfica que guarda una relativa independencia frente al lenguaje hablado.¹⁸ Investigaciones recientes en psicolingüística y lingüística del texto demuestran la falacia de las concepciones identificadoras que corresponden a la discusión anterior a los años 60.

Además, existen importantes diferencias en la adquisición de la competencia audio-oral y de la lecto-escritura. Como lo ha comprobado Ferreiro (1980, 1981, 1982) con mucha claridad, los niños en edad preescolar desarrollan sus propios sistemas consistentes de representación gráfica, sistemas que distan mucho de la escritura alfabética de los adultos. Descubren, en un largo proceso, el funcionamiento de la escritura y lo reconstruyen para poder apropiárselo, lo que implica la construcción de un objeto conceptual específico (Cf. Ferreiro, 1980: 24).

La relación entre lenguaje oral y escrito en la adquisición de una segunda lengua resulta probablemente menos compleja cuando los alumnos ya dominan la lecto-escritura en su lengua materna.¹⁹

La mayoría de los métodos que apuntan a la adquisición de una competencia audio-oral en L2, utilizan la lengua escrita como apoyo, cuando los alumnos son alfabetizados en su lengua materna. Existen, por otro lado, métodos de alfabetización en L2, que presuponen una cierta competencia audio-oral en ella.²⁰ En los métodos modernos de enseñanza de segunda lengua, el tránsito de la lengua oral a la escritura prevé pasos metodológicos específicos que parten precisamente de los usos funcionales de la lecto-escritura en contextos situacionales.²¹ No conozco,

¹⁸ Si incluimos en nuestra discusión las lenguas que usan ideogramas para la escritura como el chino y el japonés, esta diferencia queda aún más clara.

¹⁹ Una segunda condición sería que los sistemas de representación gráfica fueran similares.

²⁰ Es el caso de algunos métodos de alfabetización para trabajadores inmigrantes analfabetas que se utilizan en Europa.

²¹ Cf. *C'est le Printemps*.

sin embargo, ningún método que se proponga la adquisición de una segunda lengua a través de la alfabetización, cuando los alumnos no son alfabetizados en su propia lengua, ni tienen un suficiente dominio audio-oral de la L2.

Este intento, tal como lo observamos en las escuelas estudiadas, presupone implícitamente que ambos procesos de adquisición son idénticos.

Las relaciones entre la lengua oral y escrita y su adquisición en una segunda lengua son, como vemos, de una enorme complejidad frente a los precarios recursos pedagógicos y metodológicos que manejan los maestros en las escuelas bilingües.

La alfabetización

Los programas de alfabetización que más éxito han tenido en diversos contextos sociales han sido, más allá de su metodología, aquellos que ligaron estrechamente el aprendizaje de la lecto-escritura con su uso funcional y que se apoyaban en un movimiento social que le daba una fundamentación socio-política.

En el Valle del Mezquital la situación es muy distinta. Si bien observamos una alta valoración del español y de su forma escrita, no se puede sostener que exista un uso funcional bien definido de la escritura. Como afirman De la Garza, Kalman y Makholuf en un estudio reciente sobre la zona, “la implantación del sistema de escritura, como uso social, aun no puede considerarse en estas comunidades como un objeto cultural socialmente constituido...” (1982: 69). Si bien habría que matizar esta afirmación, puesto que no considera a los maestros, dirigentes y a trabajadores migrantes, parece ser válida para la mayor parte de la población adulta.

En primer lugar, los niños que ingresan a la escuela tienen un contacto precario con los posibles usos funcionales de la lecto-escritura, siendo así más reducido que el de los niños urbanos; estos se enfrentan a diario con un gran número de carteles, anuncios de publicidad, letreros de calles, autobuses, por mencionar algunos, por lo cual ya poseen un conocimiento relativamente avanzado de lectura cuando ingresan a la escuela. En los pueblos otomíes, sin embargo, los estímulos escritos se limitan a unos pocos anuncios e inscripciones en productos comerciales. Además, son contactos con el español, no con su lengua materna que no posee un uso socialmente establecido de la lecto-escritura. Los niños, aun en los grados avanzados de la primaria, tienen muy poco contacto con la lengua escrita.

En segundo lugar, hay que tomar en cuenta que normalmente la adquisición de la lectoescritura se inicia mucho antes de la escolaridad y pasa por un largo proceso en que los niños formulan hipótesis diferentes a nuestro alfabeto, como lo han demostrado Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1980, 1981, 1982). Si bien no tenemos datos sobre esta fase preescolar, es de suponer que la lengua escrita no existe como un objeto cultural en lengua materna, lo que fue confirmado por el hecho de que los alumnos optaron por el español y le negaron así funcionalidad al otomí escrito en el experimento citado (De la Garza, Kalman & Makhoul, 1982).

Por estas razones concluimos que los niños otomíes se encuentran en una situación altamente desfavorable para iniciar un proceso de alfabetización en español para el primer año, aun cuando hayan cursado el grado preescolar.

Veamos ahora cómo se relacionan estos factores, es decir, el uso funcional de la lengua y los conocimientos de los niños anteriores a la escolarización, con la aplicación del método de lecto-escritura en el primer año.

Como habíamos afirmado, el método analítico global se basa en una estrecha relación entre la comprensión y la lectoescritura. Las unidades de lectura deben introducirse como enunciados, es decir, contextualizados en situaciones comunicativas. Por esta razón, se propone iniciar una fase narrando y escenificando un cuento, en cuyo centro se ubican los enunciados previstos por la lecto-escritura. Este acercamiento requiere de una comprensión plena y un buen dominio verbal de la situación, para llegar a una elaboración interactiva de los contenidos. Ahora bien, esto resulta imposible en las escuelas bilingües, debido a los precarios conocimientos del español que tienen los alumnos. Ante este dilema, los maestros presentan el cuento en otomí, introduciendo en español y a través de la lectura, las palabras en español que establece el libro de texto.

Recurren a traducciones permanentes para asegurar la comprensión, pero no queda claro, en el mayor de los casos, qué es lo que comprendieron los alumnos. De esta manera se introduce la lecto-escritura de palabras u oraciones aisladas de su contexto lingüístico y situacional y no se puede asegurar que los niños comprendan a cada instante lo que leen o escriben. Cuando se aplican las etapas de análisis se agrava el problema. Como los alumnos no dominan el español, no pueden desglosar por su cuenta los enunciados en palabras y éstas en sílabas, puesto que carecen de la correlación semántica entre las formas y su significado. Para la descomposición en sílabas, a los maestros no les queda otra solución que recurrir a la relación entre sílaba y sonido, ejercitando en coro la lectura silábica, lo que

significa un retroceso a las viejas concepciones sobre la escritura como transcripción de sonidos y a los obsoletos métodos analíticos. El ejercicio se transforma en repetición mecánica que excluye o, por lo menos, dificulta la comprensión y privilegia la memorización como método.

La escritura se reduce, en la mayoría de los casos, a copiar las palabras que aparecen en el pizarrón o en el libro de texto. Se pierde, en otras palabras, el contexto enunciativo de las palabras en español que constituye una de las bases del método analítico-global.

Ya habíamos afirmado que los usos funcionales inmediatos de la lecto-escritura son muy limitados para los alumnos. Aun así, los maestros no aprovechan las pocas palabras que aparecen por escrito en el entorno de los niños; siguen más bien con rigidez el método que introduce palabras como *salón, silla, ventana, pelota*, cuyo dominio en la lengua escrita no cumple ninguna función inmediata para los alumnos.

Y como no se da una de las premisas básicas para aplicar el método analítico-global desde una perspectiva comunicativa, me refiero al dominio audio-oral del español, el método pierde su especificidad y adopta de hecho las características de un método sintético, recurriendo a la relación sonido grafema, la repetición mecánica y la memorización, sin aprovechar los conocimientos previos que tienen los niños y sin establecer una relación con los posibles usos funcionales de la lengua escrita.

No es, por lo tanto, ninguna sorpresa que los resultados sean deficientes. Sin contar con una evaluación formal propia, podemos afirmar que no se logran los objetivos que el programa establece para la lectoescritura.²²

La castellanización

Analicemos ahora las condiciones institucionales, tanto didácticas como sociolingüísticas, que intervienen en la adquisición de la competencia audio-oral en español.

²² Esto se confirma parcialmente con un ejercicio de redacción que De la Garza, Kalman y Makholuf (1982) aplicaron en un quinto grado de una de las escuelas “bilingües”, en que constataron que el dominio de la escritura esta muy por debajo de los objetivos planteados para ese año escolar.

En primer lugar, hay que recordar que los alumnos ingresan con muy escasos conocimientos del español al primer grado, en la mayoría de las escuelas observadas. El currículum sin embargo no le asigna ningún lugar al aprendizaje del español, objetivo que se considera cumplido con el año preescolar.

Los maestros se ven obligados a reintroducir este objetivo casi *clandestinamente y a pesar* del programa. La única concesión de la institución a esta realidad sociolingüística consiste en el hecho de que todos los maestros son bilingües y que se les recomienda usar la lengua indígena como lengua de instrucción hasta que los alumnos puedan seguir los cursos en español. No existe, sin embargo, ninguna concreción metodológica de cómo alcanzar este objetivo, además de las metas obligatorias establecidas en el programa.

Los maestros intentan sintetizar estos objetivos contradictorios, tratando de castellanizar a través de la alfabetización. Como ya había señalado, esto impone severas restricciones a la castellanización misma.

Todos los métodos actuales que se proponen alcanzar una competencia comunicativa en la segunda lengua, coinciden en que “the student can most effectively acquire a second language when the learning of the language becomes incidental to the task of communicating with someone about some topic which is inherently interesting to the student” (Tucker, 1977: 5).

Es decir, debe predominar el mensaje sobre el medio, el valor comunicativo de la interacción es más importante que la corrección de la forma. Este enfoque enfatiza el aspecto pragmático de la interacción verbal: el sujeto quiere comunicar sus intenciones, expresar sus sentimientos, le es necesario emitir y recibir mensajes sobre temas y objetos que se ubican en el foco de su interés y atención cognoscitiva.

Por esta razón, los típicos diálogos escolares que carecen de todo valor comunicativo contribuyen poco a la adquisición de una segunda lengua:

Maestro (señalando una pelota en el pizarrón):

¿Cómo es la pelota?

Coro: *¡Blanca!*

Maestro: *¡La pelota es blanca! ¡Todos!*

Coro: *¡La pelota es blanca!*

Littlewood (1977: 90) resume lo que implica enunciar un acto comunicativo de la siguiente manera: el hablante: a) se concentra en el mensaje, más que en el medio;

b) percibe que su enunciado tiene consecuencias para la comunicación ulterior; c) pretende resolver una incertidumbre del oyente; d) recibirá probablemente una retroalimentación comunicativa y e) efectúa una selección en cuanto al mensaje que transmite.

De estas condiciones podemos deducir una serie de consecuencias para un enfoque comunicativo que se refieren a los contenidos y a la metodología. En cuanto a los contenidos, podemos afirmar que deben satisfacer las necesidades comunicativas de los alumnos, tienen que corresponder a su necesidad de apropiarse creativamente del mundo que los rodea y descubrir los mecanismos de su funcionamiento.

Pareciera que el libro de texto toma en cuenta estas necesidades, estableciendo una progresión de los contenidos desde el descubrimiento del *yo* y *tú*, pasando por las partes del cuerpo para llegar al mundo social en que viven los niños (la escuela, la casa, plantas y animales, entre otros). Las proposiciones metodológicas apoyan también el desarrollo de la capacidad comunicativa, pero es evidente que tanto los contenidos como los métodos están orientados a la lengua materna, no al español como segunda lengua.

Observamos, sin embargo, que en la práctica, la necesidad de enfatizar la enseñanza de la lecto-escritura impide aprovechar los elementos comunicativos que ofrece el método. En vez de estimular al máximo la verbalización en la lengua meta, con juegos de roles y la escenificación de situaciones comunicativas, los maestros introducen palabras aisladas en español para lograr el objetivo, al parecer prioritario, que es la alfabetización.

La falta de tiempo y las metas establecidas no permiten que se introduzca el español en forma oral y se ejercite hasta llegar a una cierta fijación, antes de exigir el aprendizaje de la lecto-escritura.²³

En cuanto a los contenidos, resulta que la forma de introducir lexemas o enunciados en forma aislada, poniendo el énfasis en la lecto-escritura, impide aprovechar el potencial comunicativo del material didáctico.

Veamos un ejemplo, quizás extremo, como se introducen contenidos que carecen de valor comunicativo para los niños.

²³ Existe probablemente otra razón que está relacionada con la concepción que tienen los maestros del español como lengua escrita (ver apartado *Los maestros*).

CLASE DE CIENCIAS NATURALES

San Andrés, primero de primaria

- M: *ovíparos... ¿cómo se llama?*
 A (coro): *¡ovíparo!*
 M: *a ver acá...*
¿cómo dijimos que se llaman los animales que nacen por medio de
huevo?
 A₁: —00
 A₂: 00
 M: *¡ovíparos!*
 A₃: ..ví..
 A₄: ..ví..
 M: *¿cómo? a ver, cinco veces*
 A (coro):
 A (coro): *ovíparo, ovíparo, ovíparo, ovíparo,*
ovíparo
 M: *¿cómo se llaman?*
 A (coro): *ovíparo*
 M: *¿cuáles son los animales ovíparos? los que nacen por medio de hue-*
vos...
¿cómo se llaman los animales que nacen por medio de huevos?
 A (coro): ???

Este ejemplo habla por sí mismo. Durante una hora, la maestra se esfuerza en enseñar la relación entre “los animales que nacen por medio de huevo” y su superordinado semántico “ovíparos”. Pero no logra ni una sola vez que los niños contesten directamente a su pregunta, solamente obtiene respuestas mecánicas en coro cuando ella misma da el estímulo directo (“ovíparos” o “¿cómo?”).

Evidentemente, la concentración de los alumnos disminuye rápidamente; como no reciben un estímulo comprensible, su atención cognoscitiva se diluye y se dedican cada vez más a dibujar o platicar entre ellos, a pesar de los esfuerzos de la maestra por mantener el “orden” y la atención. En lo inmediato, no les es posible establecer ninguna relación cognoscitiva de con el lexema “ovíparo” ni se puede concebir ningún uso funcional de esta palabra para niños de seis años. Tampoco se obtiene el objetivo cognoscitivo de que los alumnos lleguen por el camino inductivo a descubrir el denominador común entre todos los “animales

que nacen por medio de huevos” que sería el objetivo real de esta unidad, más allá de la posible adquisición del lexema “ovíparo”.

Podemos afirmar entonces que en el primer año se obstaculizan mutuamente el objetivo programático, la alfabetización y el objetivo necesario, la castellanización, de manera que ninguno se logra satisfactoriamente. El método propuesto por el programa que es esencialmente comunicativo, tanto para las habilidades audio-orales como para la lecto-escritura, no logra aplicarse de manera coherente y se transforma, en muchos casos, en un ejercicio mecánico, desprovisto de valor comunicativo, que recuerda los métodos audio-orales en cuanto a la castellanización y sintéticos en relación a la lecto-escritura.

Los maestros

Como hemos visto en los puntos anteriores, existe un conjunto de factores predominantemente adversos al desarrollo armónico y adecuado del proceso escolar, tanto en relación a la adquisición del español como segunda lengua, como también referente a la mantención y el desarrollo del otomí.²⁴ Hasta el momento, he adjudicado estas deficiencias al conflicto entre los objetivos y a los materiales y métodos inadecuados que se utilizan en las escuelas bilingües del Valle del Mezquital. Existe, sin embargo, un factor quizá más importante, que es el papel desempeñado por los maestros en el proceso escolar.²⁵ No es mi propósito abarcar aquí el conjunto de la acción pedagógica de los maestros.²⁶ Me limitaré a señalar un aspecto sociolingüístico que influye en el proceso educativo: es la concepción que tienen los maestros de la castellanización y, en general, del conflicto diglósico entre el español y el otomí, lo que se refleja en sus actitudes hacia ambas lenguas.

²⁴ No es posible analizar en este trabajo la adquisición de conocimientos en las demás materias, como las matemáticas, las ciencias naturales y sociales. Pero como el vehículo de transmisión de estos conocimientos es en última instancia el español, es de suponer que en estas materias también se podrán detectar serias deficiencias.

²⁵ El lector me acusará quizá de que omita el elemento sin duda más importante en todo proceso educativo: es el alumno que se apropia creativamente de los contenidos, los reelabora y asimila a sus conocimientos anteriores, muchas veces a pesar de los métodos a los cuales está expuesto. Pido paciencia, más adelante hablaré del sujeto de la educación.

²⁶ Para un estudio desde un punto de vista pedagógico, consúltese López (1982a, b).

Para empezar, había que esbozar, aunque esquemáticamente, la posición social de los maestros en las comunidades. Llama la atención el hecho de que muchos maestros ocupen puestos administrativos y políticos, y ejerzan funciones de jueces, representantes, secretarios ejidales o de cooperativas en sus comunidades. Sierra (1981: 74-75) explica este hecho por el alto prestigio del que gozan el español y la educación formal en la zona.²⁷

Los maestros, como únicos intelectuales con una educación superior al resto de la población y que hablan “bien” el español, son concebidos como representantes legítimos del progreso, de la civilización y de la sociedad nacional con la cual funcionan como enlace y transmisores para muchas comunidades.

Este capital simbólico (Bourdieu, 1977) les permite reproducir su poder, puesto que corresponde a “un sistema de creencias y de valores (en la zona, R. E. H.) que atribuye un alto prestigio al español y a la cultura nacional, desvalorizando al mismo tiempo la lengua y cultura otomí, lo que expresa la relación de fuerzas simbólicas” (Sierra, 1981: 75, traducción R. E. H.).

La percepción del proceso real de desplazamiento que sufre la lengua indígena se bloquea en la conciencia de los sujetos quienes “han desarrollado una teoría de la congruencia para justificar la expansión del castellano como adquisición funcional que no disminuye la fuerza de la identidad otomí” (Muñoz, 1981b: 173). La introducción del otomí como materia en el currículum escolar, tal como lo proponen los nuevos programas, contaría seguramente con una fuerte oposición por parte de muchos padres que consideran innecesaria una instrucción en la lengua materna; esta no se perderá nunca, puesto que ellos la han hablado siempre, al igual que sus padres y abuelos (*Cf.* Hamel, 1981).

El hecho de que los maestros compartan en general esta estructura asimétrica de actitudes (*Cf.* Muñoz, 1981a, b) les permite asumir congruentemente la función de dirigentes naturales y reproducir al mismo tiempo el esquema generalizado de valores y creencias en su labor educativa.

Su existencia contradictoria como sujetos otomíes, insertos en el conjunto de experiencias y creencias de su pueblo, y a la vez de representantes legitimados de la cultura nacional dominante, explica por lo menos en parte tres fenómenos que saltan a la vista en su labor pedagógica:

²⁷ Esta relación es el tema de investigación que M. T. Sierra desarrolla actualmente en nuestro proyecto de investigación. Retomo las ideas básicas de su trabajo (1981).

En primer lugar, llama la atención la alta valoración del español como lengua escrita y codificada; el otomí, por el contrario, es concebido como una lengua que carece de estas cualidades, puesto que ni la escritura establecida “desde fuera” por los lingüistas, ni mucho menos la gramática del otomí poseen un uso funcional y socialmente aceptado. El conocimiento de los aspectos formales del español (escritura y gramática) constituyen de hecho buena parte del capital simbólico profesional de los maestros.²⁸

Esta valoración nos da una primera pauta para explicar por qué los maestros se identifican con el objetivo principal del primer año escolar, la alfabetización, a pesar de los problemas prácticos que les cause a diario el intento de enseñar la lecto-escritura sin una suficiente castellanización previa. Se puede deducir de la práctica de los maestros y de sus interpretaciones del proceso escolar, que ellos esperan lograr la castellanización; la competencia comunicativa en la segunda lengua se adquiere, según esta concepción, a través de la letra. Los niños tienen que aprender la nueva lengua con base en el abecedario, puesto que la misión civilizadora inherente al proceso escolar solamente se puede cumplir pasando por la escritura.

Veamos cómo un maestro de primer grado explica el proceso de adquisición del español a sus alumnos.²⁹

CLASE DE ESPAÑOL

San Clemente, primero de primaria

M: *...en base a... estas letras que ven la lámina... en base a esto... va a ir aprendiendo poco a poquito... a hablar español... con ayuda de estas letras, vamos a ir aprendiendo... cómo vamos a pedir las cosas, cómo vamos a saludar a una persona, cómo vamos a... pedir las cosas cuando vamos a una tiendita... cómo vamos a pedir un jabón... un kilo de sal, un cuartillo de maíz... vamos a ir aprendiendo en base a esto... ...a ver, ¡todos los niños lean!*

A (coro): *A E I O U*

²⁸ Este dominio los distingue además de otros líderes “naturales”, como son los indígenas que adquirieron un buen dominio del español durante extensos períodos de trabajo en diversas ciudades mexicanas.

²⁹ En esta clase de español, el maestro ha dibujado una lámina con las letras del abecedario que cuelga en la pared.

En este ejemplo, el maestro intenta captar la atención de los alumnos y motivarlos, evocando situaciones de real necesidad comunicativa en español, tal como lo propone el método preescolar. Pero esta introducción en sí, muy útil, le sirve para justificar la enseñanza y ejercitación de las letras en forma aislada, sin explicar, lo que además sería imposible: en qué forma el aprendizaje de las letras les puede servir a los niños para resolver problemas de comunicación oral, en español. Sobra decir que todos los métodos modernos indican que no es éste el camino más apropiado para adquirir una competencia comunicativa en una segunda lengua.

Observamos en este ejemplo la sobreposición de un esquema ideológico globalizante acerca del aprendizaje, fuertemente influenciado por la conciencia específica del conflicto diglósico, que bloquea la percepción del proceso real de adquisición de la segunda lengua.

No sorprende que en el transcurso del proceso escolar los alumnos internalicen y reproduzcan el esquema de relación entre el español y la lengua escrita propuesta por los maestros, tal como lo refleja la opinión de un alumno del quinto grado:

P: *¿Cómo aprendieron español?*

R: *Aquí en la escuela nos enseñaba el maestro. No sabíamos pero allí en el libro había letras en español, allí leíamos, nos enseñaba el maestro y si no no regañaba, si no sabíamos el español* (De la Garza, Kalman & Makholuf, 1982: 59).

En segundo lugar, observamos un fenómeno importante que se manifiesta en la valoración de la norma estándar del español y la consecuente tendencia a la ultra-corrección (Cf. Labov, 1966b) en la acción lingüística de los maestros.³⁰

En las escuelas bilingües del Valle del Mezquital no sólo se establece una relación de tensión simbólica entre el español y el otomí, sino también entre la norma lingüística impuesta por los libros de texto y anhelada por los maestros, y

³⁰ Este fenómeno no se limita a los maestros indígenas bilingües, al contrario, constituye sin lugar a duda una forma normal de realización del capital simbólico de todo maestro que proviene típicamente de la pequeña burguesía y busca, con su propensión a la norma culta, alcanzar un doble objetivo: invertir su capital profesional en la escuela y aumentar sus posibilidades de ascender, de tener éxito en los mercados lingüísticos y sociales donde el uso de la norma tiene valor (Cf. Bourdieu, 1977: 27); es decir, le interesa ascender socialmente.

la variante regional del español, fuertemente influenciada por el “substrato” del otomí y el dominio parcial, funcional de muchos hablantes bilingües.³¹

En la situación comunicativa de la escuela se manifiesta esta segunda relación en el *habitus* lingüístico de los maestros (Cf. Bourdieu, 1977: 29) con un alto grado de tensión entre el *reconocimiento* de la norma como meta subjetiva y objetivamente exigida, y el *conocimiento* de esta misma, es decir, la limitada capacidad de producir y reproducir la variante estándar de manera relajada y natural. Este desnivel se refleja en una gran inseguridad lingüística y la tendencia a la ultracorrección que caracteriza no solo al ámbito escolar, sino también a todas aquellas situaciones oficiales (actos públicos, reuniones formales, etcétera) en las cuales los maestros tienen que producir discursos en su función como representantes de la autoridad.³²

Observamos, entonces, una conflictiva relación triangular entre el otomí como punto de partida de los alumnos y su escaso dominio de la lengua meta, la variante regional del español que satisface en general las necesidades comunicativas orales, y la variante estándar de la lengua nacional, tal como se refleja en los libros de texto.

La importancia objetiva y subjetiva de la norma estándar y la consecuente tensión particular que se manifiesta en el *habitus* lingüístico de los maestros tienen implicaciones sociolingüísticas dentro y fuera del salón de clase. Por un lado, contribuyen a la diferenciación social (y no sólo funcional) del español y por el otro, incrementan la conciencia y percepción de la distancia entre los códigos; esto lleva, en el contexto del conflicto diglósico entre el español y el otomí, a una marcada sensibilidad frente a la variación social del español. Al parecer, los hablantes bilingües llegan a un alto grado de reconocimiento del valor simbólico y comunicativo de las variantes que se ubican en la red de tensiones entre diferentes grados de dominio del español, su valor comunicativo y la norma estándar (Cf. Muñoz, 1981b).

³¹ La tensión subjetiva, es decir, el desnivel entre reconocimiento y dominio de la norma, se recompensa hasta cierto punto por el hecho de que la actuación discursiva en estas situaciones le retribuye un importante capital simbólico a los maestros frente a sus interlocutores (alumnos y campesinos otomíes) quienes disponen de una competencia mucho más limitada del español y se subordinan, por lo tanto, a las relaciones simbólicas que establecen los maestros.

³² Esta se refleja en la ortografía, el uso de artificiales oraciones completas (“la pelota es blanca”) y lexemas (“ovíparo”) sin función ni valor comunicativo, entre otras.

En el contexto pedagógico de la escuela, surge un conflicto entre las necesidades comunicativas de los alumnos en español y el código meta propuesto por los textos escolares. En lo inmediato, la norma estándar es solamente funcional para la adquisición de los contenidos curriculares, es decir, carece en buena medida de un uso social extraescolar. La insistencia institucional en la corrección formal y la orientación de los maestros hacia una norma que ellos mismos no dominan sino parcialmente³³ perjudica, por un lado, al proceso de adquisición del español y revela, por el otro, la existencia de objetivos de socialización y aculturación en el sistema escolar que trascienden las metas curriculares y las necesidades inmediatas de castellanización y alfabetización.

La orientación hacia la norma encuentra su correspondiente en las actividades extraescolares de los maestros. Como ya había señalado, ellos ocupan frecuentemente puestos de dirigentes comunales y regionales, lo que implica el manejo de oficios y otros documentos, y la producción de discursos en contextos formales. Se puede observar que en muchos casos intentan producir o imitar un lenguaje altamente complejo y ritual que no apunta precisamente a transmitir contenidos semánticos o información y a establecer una comunicación adecuada con interlocutores de un limitado dominio del español, sino a reproducir un estatus social, marcando la distancia lingüística frente a los destinatarios de estos discursos.

En tercer lugar, observamos en los maestros una actitud contradictoria hacia el otomí, como producto del sistema generalizado de valores y creencias. Por un lado, participan hasta cierto punto del discurso indigenista que resalta el valor de la cultura y lengua otomí. Por el otro, su misión civilizadora, estrechamente ligada al español, los impulsa a combatir la lengua indígena en los ámbitos que controlan, esto es, la escuela y el aparato político y administrativo. Existe la suficiente evidencia, sobre todo en forma de testimonio de alumnos³⁴ y padres, para poder afirmar que, como tendencia general, muchos maestros reprimen el uso del otomí en la escuela, sobre todo en los cursos avanzados. En los grados iniciales que forman parte de nuestra investigación observamos un uso extenso de otomí como

³³ Como lo ha demostrado Labov (1966b), la ultracorrección se da precisamente cuando los sujetos se orientan hacia una norma de prestigio superior a la de su estrato social, pero que ellos no dominan como sociolecto habitual.

³⁴ Un alumno de quinto grado: "Todos los niños hablan en otomí y los maestros no quieren, por eso no quieren que escriban en otomí" (De la Garza, Kalman & Makholuf, 1982: 59).

lengua de instrucción pero, salvo excepciones, siempre en función de introducir el español y los contenidos curriculares. Al mismo tiempo, muchos de los maestros hablan exclusivamente el español con sus hijos para que estos lo adquieran como primera lengua.

Los programas escolares aparentemente justifican la decisión lingüística y pedagógica de los maestros, puesto que el uso del otomí le resta tiempo y dedicación al español y a las materias que en última instancia deberán impartirse en la lengua nacional. El argumento, sin embargo, es demasiado simple, como lo demuestran diversos programas en otros contextos bilingües: el uso y desarrollo sistemático de la lengua materna no impide ni obstaculiza necesariamente la adquisición de una segunda lengua; por el contrario, bajo determinadas condiciones puede tener un efecto acumulativo positivo a largo plazo para el desarrollo de ambas lenguas y las demás habilidades intelectuales requeridas por el sistema escolar (*Cf. Cummings, 1979*).

Sin lugar a duda, el tratamiento del otomí como lengua subordinada tiene un efecto cultural determinante en el proceso de socialización escolar: los maestros logran transmitir a los alumnos el esquema de valoración asimétrica de las lenguas en conflicto, reafirmando el papel de la escuela como institución castellanizadora y apoyando así la tendencia principal hacia el desplazamiento de la lengua indígena.

Pienso, en síntesis, que las distintas expresiones en que se manifiesta la concepción del conflicto diglósico propio de los maestros determinan en buena medida las condiciones de castellanización escolar y desarrollo de la lengua materna.

Por un lado, su inserción en la comunidad indígena les permite llegar a una síntesis, elaborar un cierto sincretismo entre programas y exigencias del sistema escolar y las condiciones socioculturales y lingüísticas de los alumnos. Ellos mismos conciben que, en las condiciones adversas vigentes, le sacan el mayor provecho posible a la institución escolar. Si bien queda mucho por mejorar, tienen una alta autoestima de su labor como puente entre las culturas y agentes civilizadores.

Por otro lado, su relativa autonomía como profesionales frente a la comunidad y la valoración positiva del dominio del español y de los contenidos escolares como capital simbólico bloquea o, por lo menos, dificulta su percepción de los obstáculos reales que ellos mismos contribuyen a interponer en el proceso de adquisición del español y desarrollo del otomí.

El conjunto de factores institucionales y sociolingüísticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar dibuja entonces un panorama predominantemente adverso a la adquisición del español y el desarrollo de la lengua materna. Como analizaré mas adelante, el *input* que reciben los alumnos no conforma una proposición adecuada que ayude a los alumnos a apropiarse creativamente de la nueva lengua. Al mismo tiempo, la falta de definición acerca del papel que ha de jugar el otomí, como su uso subordinado al currículum en español, llevan a que la lengua materna no cuente hasta la fecha con el apoyo institucional necesario para niños en una edad que es crucial en el desarrollo de la lengua materna, más aún cuando ésta ocupa el lugar de lengua dominada, desprestigiada y subordinada en el conflicto diglósico.

EL SALÓN DE CLASE: INTERACCIÓN VERBAL Y ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL

En el punto anterior hemos visto el proceso escolar desde “fuera”, es decir, desde los factores externos que intervienen en la situación comunicativa “escuela”: sus tareas principales, los participantes y sus instrumentos profesionales, como también la relación entre las lenguas que conforman el contexto sociolingüístico general.

Ahora cambiaremos la perspectiva para estudiar el quehacer escolar desde “dentro”, a partir de la interacción en el salón de clase.³⁵

Tomaré en cuenta diversos materiales empíricos (grabaciones, observaciones de clase, entrevistas) en torno a la temática central que nos interesa: los factores sociolingüísticos que influyen en el uso y desarrollo de las dos lenguas. Primero intentaré establecer algunos de los elementos que configuran la etnografía de la “sociedad escolar” (Cf. Cazden *et al.*, 1980) en el salón de clase. Continuaré con un análisis de la distribución de las dos lenguas en relación a sus usos y funciones, para llegar a formular algunas observaciones sobre la adquisición de las formas y funciones del español. Finalmente trataré de interpretar nuestras observaciones en el salón de clase a la luz de la hipótesis del *input* (Krashen).

³⁵ Cabe señalar, para evitar posibles malentendidos, que esta separación es analítica. Se trata de captar, en última instancia, la interrelación entre factores externos e internos en la constitución, reproducción y transformación de las relaciones sociales a través de la interacción misma.

Elementos etnográficos de la sociedad escolar

En las escuelas del Valle del Mezquital observamos que, para el proceso de adquisición del español, revisten particular importancia las formas específicas como maestros y alumnos constituyen el salón de clase como situación comunicativa institucional.³⁶ Ya habíamos visto, en el apartado *El enfoque etnográfico*, de qué manera el conflicto intercultural puede influir en el éxito o fracaso de un programa escolar.

El análisis etnometodológico se concentra en el descubrimiento de los mecanismos que permiten a los interactantes resolver las tareas de constitución e interpretación de la interacción verbal, entendiendo ésta como un comportamiento social coordinado e interrelacionado (Cf. Kallmeyer, 1982: 3). Los hablantes recurren a patrones de interacción verbal, cultural e históricamente establecidos, que forman parte de su competencia cultural y comunicativa; le sirven al mismo tiempo como marcos de orientación que les permite establecer un orden consistente de significaciones sociales en la interacción (véase la nota 6).³⁷

Presentaré a continuación algunos de los elementos interaccionales que constituyen la organización cultural y social del salón de clase y del proceso de enseñanza y adquisición.³⁸

³⁶ Me limitaré en este trabajo al análisis del salón de clase, sin abarcar el conjunto de situaciones comunicativas que se producen en la escuela como institución.

³⁷ Este enfoque es necesariamente parcial puesto que, si bien nos permite reconstruir, hasta cierto punto, la visión e interpretación internas que tienen los sujetos de su cultura, no trasciende los conceptos ideológicos a los que están sometidos los miembros de cada mundo social (Cf. la crítica de Verón, 1973). El conocimiento específico de los interactantes en la escuela acerca de esta institución es necesariamente limitado —Ehlich y Rehbein (1977) hablan de un conocimiento de primer nivel— y no incluye un saber acerca del funcionamiento del aparato escolar en su conjunto, ni de su función en el contexto de la sociedad. Por esta razón es necesario activar, en primer lugar, lo que Hymes (1980: 105) llamó una comprensión comparativa acumulada, que relaciona el caso particular con las formas más generales de conocimiento, actuación e interpretación; y además habrá que establecer un vínculo entre la interpretación etnográfica y un análisis sociológico, independiente de esta, que deberá esclarecer las funciones de la institución y de los mecanismos subyacentes a la interacción visible (para un mayor desarrollo, Cf. Verón, 1973; Ehlich & Rehbein, 1977; Hamel, 1982b).

³⁸ Por el espacio limitado, me ciño a interpretaciones globales del material recabado; no puedo presentar aquí las extensas transcripciones y los análisis mismos.

Un primer aspecto que a todas luces caracteriza la “sociedad escolar” en las escuelas indígenas que observamos es la absoluta falta de violencia o agresión por parte de los maestros. Nunca, en varios años de trabajo de campo, hemos sido testigos de una amenaza o de un castigo físico, lo que contrasta dramáticamente con muchas escuelas urbanas. Los niños de los primeros grados entran, salen, brincan por encima de los bancos, gritan, juegan, conversan entre ellos, sin dejarse impresionar demasiado por los maestros que intentan establecer una disciplina más formal.³⁹ Al parecer, un orden formal muy estricto no representa un elemento constitutivo para el funcionamiento de la institución, por lo menos en los primeros años de socialización escolar. Este hecho se explica en cierta medida por la conciencia que tienen los maestros de que primero es necesario ganarse la confianza de los niños y quitarles la timidez para que puedan aprender (*Cf.* López, 1982b).

En segundo lugar, observamos largas fases en que aparentemente “no pasa nada”: el maestro no se encuentra en el centro de la atención. De hecho no podíamos definir con claridad a qué fase de la guía programática del maestro correspondían estos momentos.

En una primera interpretación, etnocéntrica, veíamos caos solamente. Sin embargo, una observación más detenida de los alumnos nos llevó a detectar una serie de actividades sistemáticas, individuales o en pequeños grupos, que abarcaban el trabajo con los libros de texto, dibujos, juegos y conversaciones.

Las mini-situaciones de interacción en que se producen los procesos de enseñanza y adquisición recíproca y colectiva representan sin lugar a duda un valor considerable —pero difícilmente medible—, tanto para la adquisición de algunos de los contenidos escolares, como también para el desarrollo socio-psicológico y lingüístico de los niños (consúltese la experiencia que Cazden, 1981, relata sobre la enseñanza mutua entre alumnos).

Existen, sin embargo, momentos más formales que contribuyen a la reproducción y constitución interaccional de la situación comunicativa “escuela”. En ellos se aplican patrones de interacción verbal estandarizados que conllevan un valor simbólico muy importante:

³⁹ Padres y maestros nos explicaron que el pueblo otomí, sojuzgado desde tiempos prehispánicos, había desarrollado un gran respeto por los niños, que ocupan un lugar central en la familia. Además, los maestros del curso preescolar ven su primera tarea en el establecimiento de una relación de confianza y amistad entre maestros y alumnos, para que estos puedan aprender.

- Pasar lista.
- Apuntar colectivamente la fecha.
- Revisar y discutir las tareas.
- Cantar, practicar gimnasia, entre otras.

En los primeros dos patrones predomina el español; los niños conocen y dominan, hasta cierto punto, los enunciados estereotipados y participan en la interacción:

PASE DE LISTA (el texto subrayado se produce en otomí, el resto en español)

San Clemente, preescolar

A: *Yaa...* (varios niños conversan en otomí)

M: *Valente*

V: *Presente*

M: *Juan*

J: *Presente*

M: *Blas*

A: *No está presente* (voz muy baja, casi incomprensible)

M: *¿No está presente Blas?*

A: *Sí, vino*

M: (voz baja incomprensible en otomí)

M: *Moisés*

M: *Presente*

M: *Felipe*

F: *Presente*

...

Estos momentos de constitución social contrastan mucho con las actividades orientadas hacia los contenidos programáticos, donde la concentración y participación disminuyen rápidamente. Se produce un alto número de actos de elicitación fallidos que llevan a la repetición, traducción y al cambio de intenciones y rutinas comunicativas (*Cf.* la experiencia de Malcolm, 1979, en una situación similar). Esto parece ser singularmente patente cuando el maestro enfatiza en los típicos métodos occidentales de elicitación que conducen a individualizar a los alumnos y los llevan a competir entre ellos; muchas veces los niños se niegan a colaborar en el pizarrón o frente al grupo.

El análisis conversacional de las grabaciones revela que, en muchos casos, se suspenden las reglas que normalmente operan en la organización interaccional de los turnos: los maestros tratan de aplicar los patrones y esquemas que indican los métodos, pero los alumnos no participan en la forma prevista, puesto que no entienden el contenido semántico y el valor pragmático de las elicitaciones, o simplemente reaccionan de acuerdo con los patrones culturales acostumbrados. Al parecer, tanto en español como en otomí se produce esta dificultad de establecer una relevancia condicional, situacional, de los enunciados, dado que el esquema predominante en las estrategias discursivas de los maestros corresponde en ambas lenguas a los objetivos fijados por los programas y métodos de la cultura dominante.

Al mismo tiempo, los maestros perciben la necesidad de mediar entre las dos formas culturales de organización, entre las condiciones sociolingüísticas, los métodos y contenidos; improvisan, por tanto, una síntesis que muchas veces resuelve en lo inmediato el problema pedagógico pero que contribuye poco a los procesos necesarios de adquisición.

Nuestras observaciones indican que la reproducción social de la escuela como institución y la constitución de las significaciones sociales en el salón de clase operan principalmente a través de una serie de patrones rituales en cuanto a la organización y de esquemas altamente rutinarios en cuanto a la metodología de enseñanza (pregunta – respuesta – evaluación, repetición, ejercicios de lagunas, entre otras). Ambas formas “funcionan bien”, en el sentido de que los alumnos se han acostumbrado a participar activamente en ellas.⁴⁰ Pero mientras en las primeras se construye interactivamente una significación *social* y *funcional* que representa la escuela,⁴¹ en las segundas predomina la participación mecánica relacionada con las meras *formas* morfosintácticas de oraciones no contextualizadas. La falta de relación con un uso funcional se refleja, entre otras cosas, en el hecho de que los alumnos muchas veces responden con oraciones memorizadas de otras lecciones o unidades.

⁴⁰ La actividad, física o verbal, a veces el activismo, recubren una especial importancia para los maestros. Pareciera que evaluarían la eficiencia de su gestión pedagógica con base en el funcionamiento fluido de la *máquina conversacional* y de la interacción misma.

⁴¹ Esto se refleja en la gran importancia que revisten todos los actos formales: el pasar lista al inicio de la clase, el saber escribir su nombre completo, el lugar y la fecha de cada hoja que se entrega al maestro, en las fiestas escolares, por mencionar algunos.

Por otra parte, el cúmulo altamente complejo de interacciones verbales que no forman parte de la comunicación centrada entre el maestro y el conjunto de los alumnos tiene a todas luces una función esencial, tanto para la constitución de la “sociedad escolar”, como también para los procesos de adquisición de las lenguas y de los contenidos escolares.

La adquisición del español en la interacción centrada entre maestro y alumnos sufre debido a las diferencias evidentes entre el método y la especificidad cultural de la interacción verbal que se observa en otras situaciones comunicativas donde participan los niños. De esta manera, los conflictos de organización interaccional del proceso escolar constituyen una causa más, que obstaculiza la adquisición y el aprendizaje del español.

Estos hechos nos indican que una educación auténticamente bicultural no puede limitarse a incluir las lenguas indígenas en su currículum; tiene que investigar y tomar en cuenta también las formas culturales específicas que cada etnia utiliza para organizar sus procesos sociales de enseñanza. Es de esperar que una medida tal tenga efectos positivos para el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas, y además para la eficiencia y el rendimiento escolar.

Uno de los obstáculos importantes para una educación bilingüe-bicultural auténtica reside en la formación de los maestros que se basa en la aculturación y en una concepción civilizadora, castellanizadora de la escuela.

La distribución funcional de las lenguas en el salón de clase

En una primera fase de la investigación he tratado de sistematizar el uso de las lenguas de acuerdo con sus funciones en el salón de clase. El esquema que presento es necesariamente muy general y no puede captar en detalle los múltiples momentos en que se cambia de código (*code switching*); además, se refiere solamente al curso preescolar y primer grado en tres de las cuatro escuelas observadas, donde los niños casi no hablan español cuando ingresan a la escuela:

DISTRIBUCIÓN Y FUNCIONES DE LAS LENGUAS EN EL SALÓN DE CLASE

Otomí

Maestros • Introducción y desarrollo de los contenidos

- Explicación-traducción de nuevos lexemas, expresiones, oraciones, problemas gramaticales y de la lecto-escritura en español
- En parte, organización de la clase: introducción y cambio de actividades, instrucciones complejas, dinámica de grupo (salvo enunciados estereotipados)

Otomí

Alumnos

- Respuestas a preguntas generales
- Negociación de proposiciones relacionadas con la organización de las actividades en el salón de clase (en menor medida, en relación con los contenidos)
- Prácticamente toda la interacción verbal entre alumnos no controlada por el maestro

Español

Maestros

- Introducción y pronunciación de lexemas, expresiones, etcétera, como contenidos del proceso de enseñanza
- Repetición de explicaciones e instrucciones dadas en otomí primero, o que posteriormente se repiten en otomí
- Ciertos patrones de la organización formal (pasar lista, entre otros)
- Una serie de instrucciones estereotipadas

Español

Alumnos

- Verbalización mínima en español, casi exclusivamente como repetición o inserción de lexemas en oraciones del maestro
- Algunos enunciados altamente rituales (*permiso, presente*)

La distribución de las lenguas en la interacción verbal refleja la concepción metodológica de los maestros acerca de la enseñanza del español: los principales instrumentos son la traducción y repetición (ver apartado *Factores institucionales y sociolingüísticos que intervienen en el proceso escolar*). La constante repetición de las instrucciones y explicaciones en ambas lenguas parece indicar que el mecanismo básico para la comprensión de los contenidos semánticos es la traducción al otomí y la explicación en la lengua materna de los niños. La adquisición misma de las unidades lexemáticas y sintácticas se piensa fomentar recurriendo a la repetición y al *pattern drill*. Observamos, en los enunciados de los maestros, un constante cambio de códigos (*code switching*); cada instrucción se da primero en una y después en la otra lengua. En momentos en que el maestro intenta continuar

con su unidad programática, a pesar de que haya bajado la concentración, se ve obligado a acelerar el cambio de códigos para llamar la atención de los alumnos y asegurar su participación.

Todos los factores parecen indicar que existe una distribución general de las lenguas que refleja, en el microcosmos de la escuela, la tendencia dominante del conflicto diglósico: desde una instrucción prácticamente monolingüe en otomí, pasando por una alternancia de las lenguas, hacia un uso casi monolingüe del español en los últimos grados de la escuela primaria. Observamos que de hecho el otomí se usa como lengua de instrucción mientras sea necesario para asegurar una mínima comprensión, con el fin de excluirla cuando sea posible; este procedimiento lo hemos llamado la *función muleta* de la lengua indígena.

Muchos profesores consideran el uso de la lengua vernácula como un mal transitorio pero necesario que tratan de superar lo antes posible. El hecho de que en el curso preescolar y en el primer grado la mayor parte de las interacciones se desarrolle en otomí no puede ocultar la orientación real del proceso institucional de enseñanza: apunta *de facto* a reducir la lengua indígena a una función auxiliar y subordinada, sobre todo en relación a los contenidos de las materias. De esta manera no nos puede sorprender que la llamada escuela bilingüe contribuya hasta ahora muy poco para que la lengua indígena cumpla con su función de “fortalecer la autoestima, la conciencia étnica, la identidad y el orgullo”, para usar las palabras de Tucker (1977).

La verbalización de los alumnos en español

Uno de los hechos más preocupantes que se refleja en el esquema es sin lugar a duda la escasa verbalización de los alumnos en español. En cientos de horas de observación no hemos encontrado casi ninguna producción de enunciados independientes, que tomen la iniciativa y que expresen creativamente la intención de los alumnos, en la interacción centrada entre maestro y alumnos. Es decir, los alumnos no producen enunciados con su valor pragmático pleno en español.

Este hecho puso en crisis nuestra estrategia de investigación: habíamos esperado que, de acuerdo con un enfoque comunicativo, el profesor estimulara al máximo la verbalización en la lengua meta, con juegos de roles o ejercicios comunicativos, tal como lo propone el libro preescolar *Juegos para aprender español*. En

este aspecto hemos sufrido un serio revés, ya que las escasas verbalizaciones en español y la falta de juegos comunicativos nos dificultó la tarea de captar el proceso de adquisición a través del producto, es decir, la verbalización de los niños.

Esto se debe, por una parte, al “período silencioso” que en todo proceso de adquisición precede al uso activo de la lengua meta. Al parecer, la adquisición como proceso creativo de apropiación de un sistema (Cf. Ferreiro, 1982) no está tan estrechamente ligado a su (re)producción como lo sugieren algunos métodos comunicativos; o como afirma Krashen (1981), *teóricamente* hablar no es indispensable para la adquisición.

El lenguaje funcional y comunicativo: la constitución interactiva de la acción y de las significaciones sociales

Uno de los resultados más importantes de la investigación en los años recientes fue el cambio de enfoque: de la *forma* a la *función* de las unidades adquiridas (ver el apartado *Aspecto de la discusión actual sobre la adquisición de segundas lenguas*). El hecho de que el alumno se apropie primero de las funciones y luego aprenda a discernir las formas morfosintácticas del lenguaje en los más diversos procesos de adquisición, nos permite entender con mayor claridad los problemas que afectan dicho proceso en las escuelas observadas.

En primer lugar, el carácter artificial de la interacción en todo salón de clase restringe de por sí las funciones genuinamente comunicativas del lenguaje.⁴² Para atenuar esta situación, los métodos modernos de enseñanza proponen una serie de mecanismos que permiten crear una realidad imaginaria de situaciones comunicativas, inventando juegos de roles y actividades comunicativas, por mencionar algunas, y otras formas de contextualización. La participación en estos juegos, sin embargo, requiere de su constitución como acción significativa, es decir, los juegos tienen que establecerse como patrones específicos de interacción verbal que se distinguen del resto de la interacción. Como lo ha podido demostrar con mucha claridad el análisis conversacional (Cf. Kallmeyer & Schütze, 1976; Ha-

⁴² Me refiero al hecho de que en un contexto escolar cambian normalmente las condiciones de facilidad para la producción de un acto verbal: las preguntas del maestro no representan solicitudes genuinas de información, entre otras.

mel, 1982b), es necesario que un tal patrón se establezca de manera *interactiva*, es decir, negociada explícita o implícitamente entre los participantes. Ellos tienen que resolver una serie de tareas para que el patrón pueda desarrollarse: el que inicia el patrón tiene que diferenciarlo del resto de las actividades, marcando su inicio y aclarando a los demás participantes en qué consistirá. Estos últimos no sólo tienen que aceptar el patrón; es preciso que lo ratifiquen expresamente para que pueda entrar en vigor (Cf. Hamel, 1982a: 62-63).

Aun en las condiciones de interacción asimétrica del salón de clase, los cambios de actividad y el inicio de un nuevo patrón no pueden funcionar sin que los alumnos comprendan en qué consisten y los ratifiquen, aunque sea pasivamente. Sin la comprensión de la macro-función de una unidad como el “juego de roles” no es posible que los niños entiendan y asuman activamente los roles correspondientes, ni que comprendan la función específica de cada acto. Evidentemente, la comprensión y una cierta familiaridad son condiciones necesarias, no suficientes, para la puesta en marcha de un patrón determinado.

En las escuelas indígenas del Valle del Mezquital, hemos observado que marcha muy bien la adquisición de los turnos en patrones organizativos o rituales (pasar lista, instrucciones, pedir permiso para salir); existe un *intake* real, en el sentido de Corder (1980) y Krashen (1981), puesto que los alumnos captan la función comunicativa de dichos enunciados en su contexto. Los niños manejan con bastante seguridad los enunciados correspondientes, mucho antes de conocer su estructura morfosintáctica, puesto que su adquisición corresponde aquí a una necesidad comunicativa bien definida en la “sociedad escolar”.

Más lo que al parecer no funciona en el normal de los casos es la constitución interactiva de los patrones subyacentes a juegos de roles, escenificaciones y diálogos de los libros de texto. Los niños no asumen los roles previstos y se abstienen de producir los enunciados correspondientes, de manera que normalmente fracasan los patrones y situaciones imaginarias en su conjunto.⁴³ Falta, para decirlo así, el meta-acuerdo o consenso entre maestro y alumnos de que estas actividades tienen algún sentido.

⁴³ López (1982a) demuestra este fracaso con un ejemplo muy claro en una clase de preescolar, donde un programa radiofónico tiene la función de poner en práctica un juego comunicativo del método. Como los niños no participan en la forma prevista, el maestro regresa a la repetición mecánica bien conocida por los alumnos.

Las observaciones de clase nos permiten formular algunas hipótesis que podrían explicar estas dificultades:

En primer lugar, la organización sociocultural del salón de clase (más precisamente: de la interacción centrada, cara a cara, entre maestro y alumnos) parece oponerse —en la conceptualización y costumbre de los niños— al juego organizado por el maestro, puesto que ellos tampoco participan en juegos de roles en otomí al frente de la clase; esta situación contrasta considerablemente con las múltiples actividades (juegos, peleas, ayuda mutua, entre otras) que *no son controladas por el maestro* (Cf. Hamel & Muñoz, 1982b: 33).

En segundo lugar, se produce obviamente un problema de comprensión socio-semántica: los niños no entienden los contenidos lexicales ni el contexto social de los eventos propuestos; por lo menos, el programa radiofónico del curso preescolar no prevé el tiempo suficiente para cada uno de los pasos de aprendizaje.

Un tercer elemento me parece de particular importancia para explicar por qué el método no funciona. Tanto maestros como alumnos están acostumbrados a otro mecanismo de interacción: se trata del *pattern drill* mecánico con su rutina de preguntas y respuestas, inserciones, etcétera, donde obviamente no hay ninguna función pragmática que aprender o aplicar. Este mecanismo se impone casi automáticamente como último recurso en momentos de crisis, cuando el orden y la manutención de la actividad educativa peligran diluirse. Se puede concluir entonces que en un aspecto central de todo método comunicativo no se logra poner en marcha el funcionamiento interactivo necesario, de manera que no se le facilita al alumno la adquisición (y verbalización) de las funciones comunicativas necesarias para adquirir el español.

En cuanto al orden natural de adquisición que, según Hatch (1978), avanza desde las funciones hacia las formas, podemos observar que, en términos globales, la metodología que se impone *de facto* obstaculiza el orden natural en la adquisición de las funciones y formas de la lengua meta (ver apartado *De la forma a la función*).

Vemos una distribución de los métodos que particulariza la adquisición de los diferentes elementos del lenguaje, puesto que rompe y atomiza la unidad entre los tres componentes básicos del lenguaje (sintaxis, semántica, pragmática):

1. Las funciones pragmáticas del español se adquieren casi exclusivamente en las situaciones rituales o de organización de las actividades, desligadas de los contenidos escolares.

2. La relación semántica entre significante y significado de los lexemas introducidos se pretende enseñar recurriendo a la traducción y explicación en otomí y a determinados ejercicios de identificación referencial (¿qué es esto? ¿cómo es la pelota?). De esta manera se impide o, por lo menos, se dificulta la adquisición de los contenidos semánticos a través de los contextos pragmáticos, rompiendo la unidad fundamental entre semántica, pragmática y sintaxis en la producción de significaciones sociales.

3. Se pretende enseñar las estructuras morfosintácticas a través de ejercicios mecánicos de repetición e inserción, sin establecer los vínculos necesarios con los significados semánticos y los usos sociales y funcionales de las diferentes unidades;⁴⁴ se supone de hecho que los alumnos puedan adquirir primero las formas y luego las funciones, lo que se opone al orden natural de adquisición y agrava el problema de la atomización de la lengua meta.

4. Por último, estos intentos parcializados de enseñanza entran en conflicto con el objetivo de enseñar la lecto-escritura en el primer año (ver apartado *Los maestros*).

El input real: i + ?

Acordémonos por un momento de las definiciones que Krashen (1976, 1980, 1981) establece acerca de la relación entre adquisición y aprendizaje (ver apartado *Del producto al proceso y al estímulo*), para analizar nuestras observaciones empíricas a la luz de estas proposiciones.

Krashen afirma, en primer lugar, que la adquisición de una segunda lengua es fundamental para su dominio, mientras que los procesos de aprendizaje juegan un papel muy secundario.

En segundo lugar, sostiene que el factor más importante para fomentar un proceso eficiente de adquisición lo constituye el *input* óptimo que le permite al

⁴⁴ Hay excepciones importantes: por ejemplo, cuando los maestros intentan enseñar la diferencia entre los pronombres *tú* y *usted* en su uso social a partir del concepto de respeto hacia una persona mayor. Estos intentos, sin embargo, se limitan en la mayoría de los casos a la fase de introducción y se diluyen en las fases de ejercitación y consolidación.

alumno apropiarse, en términos del *intake*,⁴⁵ de un máximo de elementos del *input*. La experiencia ha demostrado que el mejor *input* es aquel que trasciende el conocimiento del alumno (i) por un eslabón; por esta razón, Krashen propone la fórmula (i + 1) como definición del *input* óptimo en todo proceso de adquisición.

De estas hipótesis sobre los procesos generales de adquisición⁴⁶ Krashen (1981) deduce una serie de proposiciones para la elaboración de programas de enseñanza de segundas lenguas. A diferencia de otros autores, sostiene que el salón de clase constituye un buen lugar para fomentar la adquisición de segundas lenguas, siempre y cuando sea capaz de generar el *input* óptimo (i + 1) que facilite el *intake*.

Veamos hasta qué punto la realidad lingüística y pedagógica en el Valle del Mezquital produce el estímulo deseable, de acuerdo con las proposiciones de Krashen.⁴⁷

En primer lugar, habría que entender como *input* el conjunto de elementos que influyen en los alumnos, es decir, los materiales, la actuación verbal y extra-verbal de los maestros y demás alumnos, por mencionar algunos. De otra manera se excluirían, como se ha hecho en muchas investigaciones, los aspectos etnoculturales, interaccionales y pragmáticos cuya importancia para estos procesos he tratado de demostrar a lo largo de esta presentación.

Krashen propone que el *input* óptimo en el salón de clase se conciba en analogía a las diferentes situaciones en que un hablante competente de una lengua (adulto, hablante nativo) se comunica con una persona que se encuentra en proceso de adquirir esta lengua (LI o L2). En todos estos casos el hablante competente simplificará su código, tratando de acercarlo al nivel de competencia —inferida o conocida— de su interlocutor (Cf. Krashen, 1981: 100ss.). En una interacción entre adultos y niños, el adulto adoptará un lenguaje de “guardería” (*caretaker speech*). Esta adecuación no consciente se rige por la evaluación que el adulto hace de la producción verbal del niño y de su reacción hacia el habla del adulto. Esta adaptación se da porque el adulto quiere comunicarse con el niño, no nece-

⁴⁵ El *intake* se define como el subconjunto del *input* lingüístico que el alumno puede “ingerir” y que le ayuda a adquirir la L2; en otras palabras, se trata de la parte comprendida del *input* (Cf. Krashen, 1981: 101).

⁴⁶ No es el caso de revisar aquí los fundamentos teóricos de estas hipótesis en detalle.

⁴⁷ Otra vez, el espacio limitado no permite exponer extensas transcripciones y los análisis detallados.

sariamente porque le desea enseñar la lengua que su interlocutor domina parcialmente. A través de múltiples adaptaciones interactivas, el habla del *caretaker*⁴⁸ construye una red de estructuras en torno al *input* óptimo ($i + 1$), incluyendo elementos que el niño ya conoce ($i, i - n$) y otros que todavía se encuentran más allá de su capacidad de adquisición ($i + n$).

Krashen afirma que esta red tiene el tamaño óptimo, es más estrecha que el *input* de una conversación normal, pero más amplia que un ejercicio dirigido hacia un solo aspecto. De esta manera garantiza la inclusión de ($i + 1$) y proporciona además una cierta revisión de lo conocido y una anticipación de lo desconocido, lo que es muy útil para el proceso de adquisición.⁴⁹

El efecto positivo del habla *caretaker* para la adquisición de la lengua materna llevó a Krashen a suponer que el uso de códigos simples podría tener un efecto similar en la adquisición de segundas lenguas, a diferencia de las corrientes que sostienen que el mejor estímulo es el lenguaje (texto) auténtico. De hecho se producen este tipo de simplificaciones en todo diálogo en que por lo menos uno de los interlocutores domina sólo parcialmente la lengua de comunicación (*teacher talk, foreigner talk, baby talk, interlenguaje*, etcétera).

Si el hablante nativo o profesor de segunda lengua adapta su habla para producir la misma red en torno a ($i + 1$) existen las condiciones óptimas para la adquisición. Por esta razón, Krashen propone que se utilicen códigos simples en el salón de clase, de acuerdo al nivel de dominio de los alumnos y que se desarrollen actividades comunicativas que sean interesantes, naturales y comprensibles para los alumnos.

En las escuelas indígenas, sobre todo en el preescolar y primer grado, se produce una mezcla entre el habla hacia niños (*caretaker*) y el habla de profesores de segunda lengua (*teacher talk*). Los maestros intentan compensar el problema de

⁴⁸ Conservo aquí los términos técnicos en inglés para evitar una posible confusión, ya que aún no existen traducciones generalmente aceptadas.

⁴⁹ Estas proposiciones revelan la validez de los mecanismos generales de la interacción verbal. También para este tipo de comunicación asimétrica tienen que estar operando las reglas básicas de la comunicación, como la reciprocidad de perspectivas; la referencia a una forma normal de realización; el carácter de proceso que se expresa en la retrospectividad-prospectividad de toda interacción. Los interactantes tienen que resolver la tarea de constituir interactivamente las significaciones sociales para que funcione la comunicación, lo que impone restricciones y adaptaciones específicas para la interacción verbal entre adultos y niños, como también entre maestros y alumnos.

la deficiente comprensión en español a través de la traducción de las explicaciones e instrucciones al otomí. De acuerdo con la hipótesis del *input*, sin embargo, la traducción contribuye poco —o nada— a la adquisición de la lengua meta; en el mejor de los casos, puede aportar algo al aprendizaje consciente de las reglas del idioma. La distancia entre el conocimiento de los alumnos (i) y el *input* en español varía según las actividades. No cabe la menor duda que los libros de texto, sobre todo en el primer grado, proporcionan un *input* absolutamente inadecuado para los alumnos casi monolingües en otomí. Y la acción verbal de los maestros difícilmente puede proveer el *input* óptimo (i + 1) en las actividades relacionadas con los contenidos programáticos, puesto que oscila entre un (i + n) en español que está muy por encima del conocimiento (i) de los alumnos, y la traducción al otomí que —al margen de la duda acaso los alumnos realmente entienden las explicaciones en otomí— rompen precisamente la tensión creativa entre el (i) y el (i + 1) que estimula la adquisición. Se puede afirmar que, en muchas de las actividades escolares, el *input* no es comprensible ni tiene una orientación pragmática hacia contenidos de interés para los alumnos, por lo cual estos se frustran rápidamente y se dedican a otras actividades, fuera del control del maestro.

Las múltiples repeticiones y traducciones, los actos de elicitación fallidos que ocupan una extensa parte de las clases, seguramente se pueden interpretar como resultado empírico de las contradicciones entre las exigencias del programa y el intento permanente, pero en general infructuoso, de adecuar la acción verbal de los maestros al conocimiento de los alumnos para construir esa red de estructuras en torno a (i + 1).

Como han demostrado diversas investigaciones sobre la adquisición de la lengua materna (Cf. Snow & Ferguson, 1977, entre otros). El habla *caretaker* se adapta al nivel de comprensión del niño, evaluándolo a través de la producción verbal y la reacción al estímulo. Pero como el *output* de los alumnos, es decir, su verbalización en español es extremadamente reducida y la reacción al *input* muy dispersa, les falta a los maestros la retroalimentación necesaria para adecuar su código. Además, y esto me parece esencial, el *input* carece en muchos casos de interés inmediato para los alumnos; el contexto situacional, elemento fundamental para brincar del (i) al (i + 1), no ayuda para que ellos lleguen a la comprensión del mensaje.

Existen, sin embargo, momentos en que el *input* se acerca a la zona de la comprensión posible. Estos se producen, en primer lugar, en las fases de organi-

zación verbal de las actividades escolares que están orientadas hacia una necesidad real de comunicación; por esta razón, los alumnos participan activamente y se puede observar que adquieren rápidamente un conocimiento pasivo y activo de estos enunciados. Aquí el *input* se mueve probablemente entre el ($i - n$), (i) —elementos ya adquiridos, en parte rutinarios— y el ($i + 1$) mismo.

Además, hay momentos en los que los maestros logran una contextualización adecuada de los temas a tratar. Hemos observado que la participación de los alumnos aumenta significativamente cuando los contenidos se ubican en un ámbito sociocultural a su alcance logrando una contextualización adecuada (ubicación déctica: *yo, aquí, ahora*) de los contenidos. Esto se produce sobre todo en las clases de ciencias sociales y naturales, cuando el maestro saca a los alumnos del salón de clase para mostrar en la realidad los objetos que constituyen el tema de la clase. Me parece posible, incluso probable, que la adquisición del español progrese más en las clases de ciencias sociales y naturales que en las de español, donde la contradicción entre las metas escolares (ver apartado *Factores institucionales y sociolingüísticos que intervienen en el proceso escolar*) y la ausencia de los objetos referidos dificulta la adquisición.

Krashen (1981: 104) sugiere desarrollar actividades comunicativas naturales, interesantes y comprensibles que se expresen en códigos simples, como base para un *intake* óptimo. Sostiene que ni la conversación libre ni los ejercicios mecánicos contribuyen significativamente a la adquisición, puesto que la primera produce un *input* demasiado complicado y difuso ($i + n$), mientras que los últimos se orientan a la forma, no al mensaje. Considera que el uso de códigos simples lleva a resultados superiores a todo ejercicio, aun los comunicativos, dado que los ejercicios no se ajustan siempre al ($i + 1$) necesariamente diversificado de los alumnos y no proporcionan la red de estructuras más amplia que permite la revisión y anticipación de los conocimientos. Además, los ejercicios se tienen que enfrentar muchas veces a un rechazo afectivo, que los coloca aún en mayor desventaja con otras actividades.

En cuanto a la adquisición de formas fijas (como “Buenos días”, “¿Cómo llego a X?”), Krashen afirma que estas formas de lenguaje memorizado no contribuyen ni a la adquisición ni al aprendizaje, pero que de hecho pueden ser útiles para establecer y mantener relaciones sociales.

La mayor parte de los ejercicios que hemos observado en los salones de clase se puede clasificar fácilmente como ejercicios mecánicos que no contribu-

yen significativamente a la adquisición del español. No funcionan tampoco para el aprendizaje consciente de la gramática, puesto que los alumnos ni siquiera se encuentran en condiciones para aprender la función pedagógica de dicho *input* no contextualizado, mucho menos su contenido gramatical. De esta manera, los ejercicios mecánicos llevan a que los niños incorporen, en muchos casos, fragmentos del español como lenguaje memorizado, lo que a todas luces obstaculiza la adquisición natural de la lengua meta.⁵⁰

Resumiendo este punto se puede concluir que la revisión de los materiales empíricos de la investigación, a la luz de las proposiciones teóricas de Krashen, confirma los resultados del análisis etnográfico y pragmático y explica con mayor precisión algunos de los fenómenos observados: las condiciones sociolingüísticas e institucionales llevan a que el *input* no se acerque a la fórmula óptima ($i + I$) en la mayor parte de las actividades escolares.

En momentos en que se establece, sin embargo, una relevancia social y situacional en la interacción, las reacciones y —hasta cierto punto— las verbalizaciones de los alumnos permiten inferir que se produce una adquisición relativamente buena del español, a partir de un *input* parcialmente comprensible.

⁵⁰ No tenemos elementos suficientes para comprobar si se sostiene en el Valle del Mezquital la afirmación de Krashen en el sentido de que el lenguaje de que rodea los ejercicios es mucho más útil para la adquisición que los ejercicios mismos. Es posible que la contextualización de los ejercicios y las explicaciones generales produzcan algún *input* comprensible, pero como las verbalizaciones y reacciones de los alumnos son muy difusas en esos momentos, no podemos constatar un efecto positivo con certeza.

BIBLIOGRAFÍA

- ALIANZA NACIONAL DE PROFESIONALES INDÍGENAS BILINGÜES, A. C. (1979). *La educación indígena bilingüe bicultural. Conclusiones del primer seminario*. Oaxtepec, Morelos.
- BAUSCH, K. R. & G. KASPER (1979). Der Zweit-sprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'grossen' Hypothesen. *Linguistische Berichte*, 64: 3-35.
- BOURDIEU, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 32: 17-35.
- (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- BRAVO AHUJA, G. (1977). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: El Colegio de México.
- BRUNER, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2: 1-19.
- CAZDEN, C. B. (1981). Peer dialogues across the curriculum. Harvard. MS.
- CAZDEN, C. R. CARRASCO *et al.* (1980). The contribution of ethnographic research to bicultural bilingual education. En J. E. Alatis (ed.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980* (pp. 64-80). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- CHOMSKY, N. (1976). *Reflections on language*. London: Temple Smith.
- CORDER, S. P. (1980). Second language acquisition and the teaching of grammar. *BAAL Newsletter*, 10: 1-12 (November 1980).
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2): 222-251.
- DULAY, H. C. & M. K. BURT (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 23: 27-53.
- EHLICH, K. & J. REHBEIN (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. En H. Goepfert (ed.). *Sprachverhalten im Unterricht* (pp. 36-114). München: Fink.
- FELIX, S. W. (ed.). (1980). *Second language development. Trends and issues*. Tübingen: Narr.
- FERREIRO, E. (1980). The relationship between oral and written language: The child's viewpoint. Ponencia presentada en The Pre-Convention Institute of the International Reading Association: Relationships between Written and Oral Language. St. Louis, M. O.,
- (1981). Procesos de apropiación de la lengua escrita anterior a la enseñanza escolar. Ponencia presentada en el Coloquio sobre la sociolingüística en México. México: Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa.
- (1982). El proceso cognitivo de apropiación de la lengua escrita. Ponencia presentada en el 10 Congreso Mundial de Sociología. México.
- & A. TEBOROSKY (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- FORTE, I. (1981). Problemas de la enseñanza del español como segunda lengua en México, conferencia presentada en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, julio 1981.
- DE LA GARZA, Y., J. KALMAN & C. MAKHOLUF (1982). Concepto del uso y función de la lengua escrita en el Valle del Mezquital. En R. E. Hamel & H. Muñoz (eds.). *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México* (pp. 49-76), México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Cuadernos de la Casa Chata No. 65.
- HAMEL, R. E. (1979). La castellanización en México: Política del lenguaje y educación. *KHIPU*, 5: 26-37.
- (1981a). Funciones del otomí y del español en el contexto de la comunidad. En H. Muñoz, *et al.* (1981). *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital* (pp. 57-99). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Cuadernos de la Casa Chata No. 42.
- (1981b). Distribución de las lenguas y situaciones comunicativas en la escuela. En H. Muñoz, *et al.* (1981). *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital* (pp. 113-121). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Cuadernos de la Casa Chata No. 42.
- (1981c). Problems of teaching Spanish as a second language in bilingual Indian areas of Mexico. A case study. Ponencia presentada en Sixth International Congress of Applied Linguistics. Lund, Suecia.
- (1982a). Constitución y análisis de la interacción verbal. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1 (2): 31-80.
- (1982b). Análisis conversacional. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 2 (3): 7-70.
- & H. MUÑOZ (1981). Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México. *Estudios Filológicos*, 16: 127-162.
- (1982a). Conflict de diglossie et conscience linguistique dans des communautés indigènes bilingues au Mexique. En N. Dittmar & B. Schlieben-Lange (eds.). *Die Soziolinguistik in romanischsprachigen Ländern - La sociolinguistique dans les pays de langue romane* (pp. 249-270). Tübingen: Narr.
- (1982b). Aspectos sociolingüísticos de la educación para niños otomíes. En R. Hamel & H. Muñoz (eds.). *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México* (pp. 19-48). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Cuadernos de la Casa Chata No. 65.
- (1983). Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí. En R. Hamel, Y. Lastra de Suarez & H. Muñoz (eds.) (1983). *Sociolingüística latinoamericana*. Actas del 10 Congreso Mundial de Sociología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- HATCH, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. En E. Hatch (ed.). *Second language acquisition* (pp. 401-435). Rowley, Mass.: Newbury House.
- (1980). Second language acquisition - avoiding the question. En S. W. Felix (ed.) *Second language development. Trends and issues* (pp. 177-184). Tübingen: Narr.
- HYMES, D. (1980). *Language, in education: ethnolinguistic essays. Language and Ethnography Series*, 1. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- KALLMEYER, W. (1982). Aspekte der Analyse verbaler Interaktion - Zwischenbilanz eines Forschungsprogramms. Mannheim. MS.
- & F. SCHÜTZE (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik*, 1: 1-28.
- KRASHEN, S. (1976). Formal and informal linguistic environment in language learning and language acquisition. *TESOL Quarterly*, 10: 157-168.
- (1980). The input hypothesis. En J. E. Alatis (ed.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980* (pp. 168-180). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- (1981). *Second language, acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LABOV, W. (1966a). *The social stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- (1966b). Hypercorrection by the lower middle class as a factor in linguistic change. En W. Bright (ed.). *Sociolinguistics. Proceedings of the University of California in Los Angeles Sociolinguistic Conference 1964* (pp. 84-113). The Hague: Mouton.
- LITTLEWOOD, W. T. (1977). Defining 'communication' in foreign language teaching. *Linguistische Berichte*, 52: 83-91.
- LÓPEZ, G. (1982a). Castellанизación y práctica pedagógica en escuelas bilingües del Valle del Mezquital. En A. P. Scanlon & J. Lezama (eds.). *México pluricultural* (pp. 367-396). México: Porrúa.
- (1982b). Análisis de la reflexividad sobre el proceso de castellanización formal en maestros bilingües del Valle del Mezquital. En R. Hamel & H. Muñoz (eds.). *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México* (pp. 77-113). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Cuadernos de la Casa Chata No. 65.
- MALCOLM, I. G. (1979). The West Australian aboriginal child and classroom interaction: A sociolinguistic approach. *Journal of Pragmatics*. 3 (3/4): 305-320.
- MCLAUGHLIN, B. (1978). *Second language, acquisition in childhood*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- MUÑOZ, H. (1981a). El conflicto otomí-español como factor de conciencia lingüística. En G. Coronado de Caballero, V. Franco & H. Muñoz. *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital* (pp. 83-112). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Cuadernos de la Casa Chata No. 42.

- (1981b). ¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital? En G. Coronado de Caballero, V. Franco & H. Muñoz (1981). *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital* (pp. 146-184). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Cuadernos de la Casa Chata No. 42.
- , J. A. FLORES, *et al.* (1981). El contexto sociolingüístico de la educación indígena en el Valle del Mezquital. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- , R. E. HAMEL, *et al.* (1980). Castellanización y conflicto lingüístico. *Boletín de Antropología Americana*, 2: 129-146.
- RAMGE, H. (1976). *Spracherwerb und sprachliches Handeln*. Düsseldorf: Schwann.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1980a). *Libro para el maestro. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (1980b). *Curso de actualización para profesorado bilingüe*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SIERRA, M. T. (1981). Pratiques discursives et modes symboliques de la domination sociale dans une situation de conflit linguistique: Le cas des Otomis de la Vallée de Mezquital. Paris: D.E.A.
- SNOW, C. & C. FERGUSON (eds.). (1977). *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWADESH, M. (1973). *Juegos para aprender español*. México: Secretaría de Educación Pública.
- TRILLO, V. (1980). La metodología para la enseñanza de la expresión oral, lectura y escritura, contemplada en el Libro de Texto Gratuito. En *Curso de actualización para profesorado bilingüe* (pp. 188-198). México: Secretaría de Educación Pública.
- TUCKER, G. R. (1977). Bilingual education: The linguistic perspective in bilingual education. *Current perspectives*, 2: 1-40.
- VALLVERDU, F. (1973). Situacions de contacte: Bilingüisme i diglosia. En F. Vallverdu. *El fet lingüístic com a fet social* (pp. 37-58). Barcelona: Edicions 62.
- VERON, E. (1973). Linguistique et sociologie: Vers une 'logique naturelle des mondes sociaux'. *Communications*, 20: 246-287.
- WODE, H. (1981). *Learning a second language. 1. An integrated view of language acquisition*. Tübingen: Narr.