

3
BILINGÜISMO Y DIGLOSIA
EN LA SIERRA TARAHUMARA, MÉXICO

Fundamentos de la evaluación del lenguaje

*Norbert Francis
Carla Paciotto*

3.1. Introducción

Con el cambio de régimen en México que inaugura el nuevo milenio, podemos esperar una amplia reflexión sobre la política del lenguaje para las escuelas bilingües que sirven las comunidades indígenas. Promete ser una discusión importante, de implicaciones a largo plazo respecto a qué modelo educativo se seguirá para atender las necesidades de una población infantil multilingüe y multicultural. Descansará sobre los recientes avances en el campo de la investigación lingüística y educativa, así como en los modelos pedagógicos elaborados durante los últimos cuatro sexenios, a partir del *Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas* en 1975, la *Iª Asamblea Nacional de Profesionales Bilingües* en 1976, y la constitución de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dos años después¹. En el próximo período recaerá sobre la nueva generación de maestros bilingües un papel central en la discusión, y una contemplación de la recuperación de una conciencia de agente cultural de una época anterior, la que había culminado en el gran movimiento de la extensión de la escuela primaria a las zonas rurales durante el régimen de Lázaro Cárdenas (cf. Heath 1972, Acevedo 1986).

Dentro del marco de la nueva convocatoria sobre la reforma educativa será provechoso retomar ciertas cuestiones, en apariencia de índole estrechamente técnica o teórica y hasta-la fecha relativamente relegadas. La que proponemos en este informe es la evaluación del lenguaje, abordada en esta ocasión en su aplicación a la educación indígena. Para el educador bilingüe estudiar los principios de la evaluación y ocuparse de sus procedimientos bá-

sicos en el campo de la enseñanza del lenguaje y la alfabetización contribuirá a su formación como protagonista activo en la construcción de un modelo con posibilidades de resolver la crisis educativa en las escuelas indígenas.

Reportamos sobre un reciente estudio sobre la aplicación de un instrumento de evaluación del bilingüismo, la *Entrevista bilingüe* (Francis 1992), en una comunidad de habla tarahumara. Comparando los resultados de un estudio previo realizado con una muestra de niños de la misma edad, de habla náhuatl (Francis 1997, 1999), abordamos dos temas que figuran entre las principales interrogantes en la educación bilingüe:

1. ¿Cómo diferenciar entre las diferentes habilidades lingüísticas del niño bilingüe? Podríamos señalar concepciones imprecisas en esta materia entre los factores que han redundado en una subestimación generalizada de las capacidades del estudiante indígena y en otras circunstancias en una sobreestimación implícita de ciertas competencias, p. ej., del dominio del español como segunda lengua (L2), con consecuencias igualmente negativas.
2. Relacionado con lo anterior es la también imprecisa aplicación entre educadores del concepto del semilingüismo, uno que, al parecer, se aplica con más frecuencia y facilidad a la condición del bilingüismo cuando uno de los idiomas es de origen americano. Precisamente, los resultados de las entrevistas con niños bilingües tarahumaras y nahuas sugieren un deslinde del concepto de semilingüismo, que al mismo tiempo ilustran algunos de los fundamentos de la evaluación del lenguaje basados en recientes avances en la teoría lingüística.

Aparte de su uso como epíteto ("estos semilingües semianalfabetos son las personas que la comunidad emplea como intermediarios en sus relaciones con la sociedad nacional" - Aguirre Beltrán 1983: 322), el término se encuentra en la literatura científica en una variedad de contextos, evocado en el marco de investigaciones rigurosas y serias. Así que deslindar, más estrechamente, el campo de aplicación del concepto nos ayudará a reflexionar sobre su uso indiscriminado en el ámbito educativo.

El término semilingüismo surge de investigaciones tempranas en Europa sobre los efectos de un bilingüismo desequilibrado y sustractivo, en situaciones altamente desfavorables para el desarrollo de la primera lengua (L1) y frente a su desplazamiento por parte de una segunda lengua (L2) socialmente predominante ¿Cómo describir y catalogar el fenómeno hartamente conocido? Bajo aprovechamiento escolar por parte de los estudiantes de minoría lingüística en su L2 (en particular en las áreas que requieran el uso del lenguaje aca-

démico, un rezago del cual muchos no se recuperan), en el contexto de una erosión precipitada de la L1 (Skutnabb-Kangas 1987), de la cual generalmente tampoco se puede esperar una recuperación. Desde un principio el planteamiento ha provocado fuertes críticas (Oksaar 1989).

Wong-Fillmore (1995), en su análisis del bilingüismo reemplazante (por cierto, y lógicamente, la única variante normal del bilingüismo sustractivo) plantea el caso de una fosilización del intérleuaje por parte del aprendiz (en referencia a la L2) que coincide con la pérdida de la capacidad expresiva en la L1: "¿pueden los niños, quienes no desarrollan ni la L1 ni la L2 completamente, aprovechar plenamente las oportunidades educativas disponibles?*" 35) Respecto a posibles consecuencias cognoscitivas en el caso de un desarrollo de la "competencia bilingüe" caracterizado por un "bajo nivel en ambas lenguas" los efectos son potencialmente negativos (citado en el resumen de la investigación sobre el bilingüismo en von Gleich 1993).

Otros investigadores recurren a la categoría de "semilengua" en el contexto del estudio de la alternancia entre L1 y L2 en situaciones de la deterioración de la primera, en contraste con la alternancia de códigos que se manifiesta en el bilingüismo estable y equilibrado (Siguán & Mackey 1986). En el segundo caso, la alternancia o transferencia, respeta la separación entre los dos sistemas gramaticales: el hablante logra una concordancia entre los patrones morfo-sintácticos al desplazarse de la L1 a la L2, o de la L2 a la L1 (tiende a evitar giros interlingüísticos que resultan incompatibles con las estructuras gramaticales de uno u otro idioma); y las alternancias se conforman a las reglas pragmáticas de la elección de código de acuerdo a las relaciones diglósicas en vigor. Por otro lado, la alternancia que caracteriza el bilingüismo sustractivo se aproxima, en el uso, a la sistematicidad del bilingüe estable, pero también empieza a transgredir, según el grado de la erosión de la L1, tanto las reglas gramaticales como las sóciolingüísticas (Seliger 1996).

Por el alto grado de vitalidad etnolingüística, respectivamente, del tarahumara y del náhuatl en las comunidades y las escuelas bajo estudio en la presente investigación, no hemos podido registrar ningún caso de bilingüismo sustractivo; al contrario, entre los niños que asisten a las dos escuelas bilingües, la lengua indígena marca las etapas normales de desarrollo antes y después del ingreso al primer aütí (Páciotto 2001, Francis 1997). Así que nuestros resultados no se aplican directamente a la cuestión del semilingüismo en condiciones de la erosión de L1. No obstante, como informaremos en las próximas secciones, los datos obtenidos sugieren una salida a la controversia por medio de una circunscripción teórica más explícita.

3.2. La entrevista, la comunidad y la escuela

La *Entrevista bilingüe* fue diseñada para poner a disposición del maestro de educación indígena un instrumento de fácil y rápida aplicación, que proporcionaría una estimación aproximada de dominancia entre L1 y L2.² Tratándose estrictamente de una comparación interna entre las dos lenguas con las cuales el niño está en contacto, no pretende medir las habilidades lingüísticas normativamente ni en relación con niveles específicos de desarrollo o aprovechamiento previamente determinados, por medio de una serie de escenas e historietas gráficas, representaciones del entorno cotidiano del niño de medio rural, la entrevista de tipo conversacional produce muestras de lenguaje bajo tres categorías: Sección 1 - disponibilidad léxica, Sección 2 - conversación/diálogo, Sección 3 - narración libre. Dos entrevistadores, desempeñando cada (rigurosamente, sin traducciones) el papel de conversante monolingüe en la lengua que corresponde a la lengua bajo evaluación (por separado: sesión en español, sesión en lengua indígena) registran de manera independiente las respuestas, que al compararse las respectivas calificaciones, indican un nivel de dominancia o "balance":

Monolingüe lengua indígena/principiante en español
Bilingüe/dominante en lengua indígena
Bilingüe equilibrado
Bilingüe/dominante en español
Monolingüe español/principiante en lengua indígena

Aunque su diseño y procedimiento sencillo, y método de calificación no técnico y no analítico, restringe la interpretación y el uso de los resultados en el salón de clases a una estimación de la dominancia, las muestras de lenguaje producidas (hasta cierto grado naturales y al mismo tiempo estandarizadas) se prestaron para calificaciones y análisis más pormenorizados encauzados al examen de rasgos específicos del discurso de los entrevistados.

El presente estudio sobre aspectos de la evaluación del bilingüismo forma parte de una investigación más amplia realizada en una de las comunidades de habla tarahumara de la Sierra Madre Occidental cerca de la localidad de Creel en el estado de Chihuahua, México. El centro administrativo de ejido que reúne una población de 1247 personas cuenta con una escuela albergue en la cual se centró el trabajo de campo.

Dos factores, producto de recientes cambios en el sistema educativo en la región, resaltan la importancia de abordar el desafío de la evaluación del bilingüismo:

1. Ún incremento importante en la asistencia escolar a nivel primaria por parte de niños de habla tarahumara.
2. Desde 1993, la política oficial estatal, en concordancia con la federal en vigor desde los años 80's (DGEI 1986, 1993), contempla promover un modelo de educación bilingüe-bicultural (Coordinación Estatal de la Tarahumara 1989, 1997) para las zonas indígenas. Reflejo del crecimiento del magisterio indígena/bilingüe a nivel nacional, entre los seis maestros, tres son bilingües, hablantes del tarahumara, y uno bilingüe pasivo.

Con una matrícula de 147 niños, la mayoría concentrada en los primeros años, 125 son hablantes nativos de la lengua indígena, que con pocas excepciones también se pueden catalogar como aprendices del español como L2. Provenientes de una las regiones del norte de México donde el español todavía representa la segunda lengua en términos de uso familiar y aprendizaje (junto con uno de los más bajos índices de electrificación, acceso a los medios de comunicación electrónicos y alfabetización), la mayor parte de los ingresados al preescolar son monolingües en tarahumara o hablantes principiantes del español (cf. encuesta y estudio etnográfico en Paciotta 2001).

En general, el tarahumara desempeña un papel secundario en la instrucción, de tipo transicional a corto plazo, o relegado a funciones instrumentales no académicas: la traducción de contenidos del español para lograr la comprensión, llamar la atención o enfatizar una petición e intercambios informales. Su uso entre los niños no se reprime y, consecuentemente, predomina en la interacción verbal tanto fuera como adentro del salón de clases.

3.3. Aplicación de la entrevista bilingüe: los entrevistados y procedimientos

a) Los entrevistados

Se aplicó la *entrevista* a una amplia muestra de la población escolar, con la inclusión de grupos provenientes de todos los grados (a diferencia del estudio previo en Tlaxcala que restringió la selección a los grados 2o, 4o, y 6o); el total de los niños inscritos en los salones de 3o, 5o y 6o, y una selección aleatoria de 1o, 2o, y 4o, produciendo la siguiente distribución:

Primero:	13
Segundo:	16
Tercero:	9
Cuarto:	15
Quinto:	7

Total:

Otra diferencia clave respecto al estudio náhuatl, relacionada con el método de selección, consistió en abarcar todos los niveles de aprovechamiento académico (detalle al que regresaremos en la discusión de los resultados). Habíamos pedido a los maestros de Tlaxcala incluir sólo a aquellos estudiantes que, además de evidenciar un conocimiento del náhuatl, ya habían mostrado un arranque satisfactorio en el aprendizaje de la lectoescritura.

b) Procedimientos

Sección 1: disponibilidad léxica

Las láminas correspondientes a cada lengua (dos a la lengua indígena, dos al español - ver apéndice) produjeron las respectivas listas para cada entrevistado. Al calificar esta sección, sumamos el total de elementos léxicos para cada lengua independientemente de la sesión en que fueron producidos. Por ejemplo, si el sujeto produce en la sesión tarahumara 20 términos en tarahumara y 5 en español, y en la sesión en español 15 términos en español y 10 en tarahumara, se suman las respectivas listas, únenos las palabras repetidas en cada lengua por separado (en este caso, si no hay repeticiones: tarahumara - 30, español - 20).

Sección 2: conversación/diálogo

Para cada escena de las respectivas historietas se aplicaron las dos preguntas, señalando explícitamente el cuadro en donde se desarrollaba la acción. Cabe subrayar que se aceptaron (según las expectativas pragmáticas generales de la conversación informal altamente contextualizada) tanto respuestas cortas, de un fragmento de frase, así como las de una frase completa, con tal que evidenciaran una comprensión de la pregunta: una respuesta comprensible y adecuada (que contesta la interrogación según las normas conversacionales que rigen la interacción entre un adulto y un niño de edad de escuela primaria).

Sección 3: narración libre

Retomando las mismas series, pedimos al entrevistado que narre de manera independiente la misma historieta que había examinado y sobre la cual había conversado con la examinadora. Este desempeño más autónomo

por parte del niño nos permitió examinar los niveles distintos de la emergente competencia narrativa en los niños (aunque es justo señalar que el incremento en el grado de descontextualización resulta relativo; el narrador infantil todavía cuenta con el mismo apoyo visual, cuyos cuadros escenifican una secuencia narrativa conocida y recientemente "ensayada"): 3a. por medio de una calificación denominada "relación mínima", y 3b. un índice de "estructura narrativa" o grado de "textualidad". El Nivel 3a se calificó a través de una escala de 0-10: un punto para cada enunciado aceptable, hasta 5 (juzgado por un nativo hablante como enunciado gramaticalmente aceptable, una frase que un típico hablante de la lengua de la edad del entrevistado pronunciaría), más un punto para cada uno de dichos enunciados que se relacionara de manera descriptiva, mínimamente, con las escenas que forman parte de la historieta. En el Nivel 3b, sobre una escala abierta, se asignó un punto para cada "inferencia narrativa" que trascendió el nivel mínimamente descriptivo, más un punto para cada uso de un conector discursivo (excluyendo la conjunción "y").³ Trascender el nivel descriptivo e inferir (acontecimientos, los contextos que ellos sugieren, temas, estados mentales de los personajes, etc.) requiere que el narrador integre y organice las escenas individuales dentro de un esquema; que infiera, precisamente, una estructura más allá del nivel micro, de proposiciones aisladas y objetos conocidos identificables. Los conectores ayudan a marcar explícitamente, léxicamente, la relación que el oyente debe inferir entre un suceso y el siguiente, entre un episodio y otro. Tanto para el narrador como el oyente, el uso de conectores evidencia niveles cada vez más sofisticados en el proceso de construir un discurso coherente.

En principio, la calificación del Nivel 3a revelaría una etapa incipiente, de nivel proto-narrativa, todavía no íntegramente "textual", del desarrollo de la narratividad: la capacidad que surge espontáneamente en todos los niños (dentro de los límites de la inteligencia normal) de formar y producir una relación rudimentaria, representación mínima (aunque le falte coherencia textual) de una experiencia vivida o imaginada. El Nivel 3b se construye sobre la base de la narratividad rudimentaria y universal, pero empieza a revelar la evolución de una consciencia de estructura; dentro de este nivel se registra una amplia variabilidad. Los factores que dan cuenta de este desarrollo no uniforme (evidente en todas las comunidades de habla) son el objeto de la investigación desde diversas perspectivas en varios campos. Entre los candidatos tuertes incluiríamos la escolaridad, la alfabetización, el contacto con y grado de inmersión en las tradiciones orales existentes en la comunidad de habla y el acceso a los medios de comunicación electrónicos.

3.4. Resultados

De los 66 entrevistados sólo uno. produjo un complemento parcial en las tres secciones de la entrevista. Como se desprenderá del resumen de los resultados, al delimitar con precisión el ámbito del desempeño, la competencia lingüística del niño de edad escolar se revela de manera completa - en el bilingüe en una u otra de las lenguas que ha adquirido como L1 o aprendido como L2; y dada la oportunidad de percibir un contexto en el cual se requiere un desempeño en tarahumara o en español (según la interlocutora y los requerimientos, explícitos e implícitos, respecto a la elección de idioma), hasta los sujetos más jóvenes manifestaron una conciencia de la separación entre L1 y L2.

Pasamos primero a la revisión de los datos de las secciones 2 y 3; la evaluación de la disponibilidad léxica (sección 1) en el bilingüe presenta desafíos analíticos especiales, que examinaremos después de considerar la distinción entre el discurso conversacional y el desarrollo de la textualidad, en el presente estudio, por su vertiente más básica en la narrativa.

Una calificación global de la entrevista identificó tres categorías entre los estudiantes de habla tarahumara: monolingüe tarahumara-hablante/principiante en español - 7%; bilingüe/dominante en tarahumara - 29%; bilingüe equilibrado - 64%. Pre visiblemente, los principiantes aprendices del español se concentraron en los primeros años, con el número de bilingües equilibrados en aumento de 1º a 6º (31% de los niños de 1º, 43% - 2º, 55% - 3º, 87% - 4º, y 100% en 5º y 6º).

En la Sección 2 (conversación/diálogo), confrontamos los resultados en las dos lenguas: en español tomamos nota de una variación sistemática culminando con el máximo puntaje en los grados superiores, diferencia significativa entre 1º y 6º, según la prueba del Análisis de la Varianza (ANOVA), $F(5,54) = 1.94, p < .05$. En marcado contraste, en tarahumara, se mantiene una calificación alta desde el primer año, reflejo de una competencia básica completa (Tabla 1).⁴

Tabla 1
Calificación en Conversación/diálogo (sección 2)

Grado	Español	Tarahumara
1º	7.3	10
2º	8.6	9.9
3º	9.0	9.9
4º	9.2	10
5º	10	10
6º	9.8	10

Al pasar a la sección 3 (narración libre), constatamos las mismas tendencias al calificar por el nivel 3a (relación mínima), ascendente para el español, significativa entre 1° y 6° según el ANOVA, $F(5,60) = 3.06$, $p < .01$, y estable en tarahumara (ver Tabla 2).

Tabla 2
Calificación promedia en narración libre
(sección 3, por "relación mínima")

Grado	Español	Tarahumara
1°	4.8	10.0
2°	7.0	9.6
3°	8.9	10.0
4°	9.7	10.0
5°	9.7	10.0
6°	10.0	10.0

Al calcular la correlación entre nivel 2 (conversación/diálogo - sección 2) y nivel 3a (relación mínima - sección 3) en español, $r = .77$, $p < .01$, comprobamos que las dos habilidades representan aspectos del desarrollo lingüístico que avanzan paralelamente, relación que se manifiesta en el temprano surgimiento de las mismas en la lengua materna (tarahumara) de los sujetos (y en cuyo caso la "correlación" entre nivel 2 y nivel 3a se evidencia por la mera inspección de los datos). En tarahumara, todos los niños, menos uno, obtuvieron la máxima calificación.

Es en el nivel 3b (narración libre calificada por índices de textualidad - sección 3), donde se aparta del patrón de tendencias anterior (niveles 2 y 3a). Tanto en español como en tarahumara, constatamos una evolución (no temprana, sino tardía, correspondiente a la edad escolar) de las habilidades narrativas, propiamente dichas (el nivel 3a representa, en realidad, una etapa pre-textual). El ANOVA revela diferencias significativas entre 1° y 6° para el desempeño en las dos lenguas: tarahumara, $F(5, 60) = 1.92$, $p < .01$; español, $F(5, 60) = 1.75$, $p < .01$; y la correlación entre las calificaciones individuales en tarahumara y español resulta moderadamente significativa: $r = .42$, $p < .01$ (ver Tabla 3).

Tabla 3
Calificación promedia en narración libre
(sección 3, por "índices de textualidad")

Grado	Español	Tarahumara
1°	3.5	11.1
2°	6.8	12.0
3o	6.6	13.9
4o	10.3	13.3
5°	10.7	17.7
6°	8.5	16.2

3.4.1 Disponibilidad léxica

Al recordarnos que el objetivo de la sección 1 es obtener una muestra del conocimiento léxico esencial, no-académico, del niño, esperaríamos registrar en su lengua materna una tendencia similar a la de los otros índices de desarrollo lingüístico básico (niveles 2, 3a). Al respecto, es preciso resaltar que los gráficas/estímulos evocan escenas estrictamente cotidianas. En efecto, en tarahumara no se registra ninguna variación sistemática, reflejo, de nuevo, de la temprana adquisición del vocabulario que forma parte del conocimiento universal de los hablantes nativos de esta, y en principio de cualquier otra comunidad (ver Tabla 4).

Por otro lado, en español, la lengua que la mayoría de los niños están en vías de aprender como L2 a partir, principalmente, de su experiencia escolar, se evidencia una tendencia ascendente general, aunque menos robusta que habríamos esperado: el promedio de todos los grupos aventajó a los 13 niños de primero, mas para algunos la ventaja resultó débil, el ANOVA registró diferencias significativas respecto al primer año con 2o, 4o, y 5o al nivel de $p < .05$, para 3o y 6o, levemente superiores pero estadísticamente no significativas (Tabla 4).

Tabla 4
Calificación en disponibilidad léxica (sección 1)

Grado	Español	Tarahumara
1º	17.8	23.3
2º	25.1	20.4
3º	22.2	19.9
4º	22.9	23.6
5º	26.1	25.6
6º	23.7	23.2

Así que por un lado constatamos una distinción entre el desarrollo del léxico en L1 contra L2, en concordancia con los resultados en los demás niveles (en particular 2 y 3a), y por otro, nos reparamos en las peculiaridades metodológicas de la evaluación del conocimiento léxico (aparte, además, de algunas fallas difíciles de superar que surgen en el estudio de esta categoría del lenguaje en contextos bilingües - tema que retomaremos en la discusión de los resultados).

3.4.2 Discusión

Como trasfondo a nuestro análisis y reflexión sobre los resultados, cabe destacar que la *entrevista bilingüe* registró un rasgo importante del bilingüismo en esta comunidad: hasta la fecha, la influencia de la lengua nacional en general, los avances en materia de integración al sistema educativo, la alfabetización, y el aprendizaje del español por parte de los niños escolarizados no han afectado sensiblemente su competencia en la lengua indígena. Ninguno de los sujetos que habíamos identificado previamente como hablantes del tarahumara se clasificó dentro de las dos últimas categorías de la escala de bilingüismo ("bilingüe/dominante en español", "monolingüe/principiante en tarahumara"), aun en los grados 5o y 6o en donde todos los estudiantes llevaron la máxima calificación en los niveles 2 y 3a en español.

En la discusión de los resultados analizamos las tendencias que se perfilaron en las diferentes tareas a las cuales los niños respondieron. Tratándose de un estudio descriptivo, nos fijaremos en cuáles habilidades muestran paralelos y entre cuáles se revela una distinción cualitativa. Nos remitimos al apartado "Procedimientos" para confrontar los resultados con nuestras propias expectativas, a saber: ¿hasta qué grado los datos obtenidos coinciden con la

diferenciación que propusimos entre discursos conversacionales/dialogantes y los discursos que requieren la aplicación de esquemas de organización textual (en el presente estudio asociados con la narrativa), los que reúnen rasgos que hemos descrito en otra ocasión cómo característicos del "discurso secundario" (Francis 2001). La reflexión sobre la validez de tal diferenciación en el uso del lenguaje nos conduce al examen de la noción de semilingüismo: ¿a qué aspectos del conocimiento o del desempeño se podría referir? Concluimos el estudio con algunas consideraciones generales relacionadas con el lugar que corresponde a la evaluación del lenguaje en comunidades bilingües de habla lengua indígena.

Las comparaciones y los contrastes con los resultados de las entrevistas realizadas en Tlaxcala nos proporcionan otro punto de referencia. Empezamos con los contrastes. El grupo de 45 bilingües náhuatl-hablantes que participaron en el estudio, además de representar una muestra más restringida desde el punto de vista del aprovechamiento académica, provienen de una comunidad altamente integrada a la economía del mercado (la zona industrial del valle de Puebla/Tlaxcala, media hora de camino de la planta ensambladora automotriz más grande del país), en contacto diario con los medios electrónicos, en particular una amplia captación de programas de televisión que llega a más de 90% de las familias residentes en la comunidad, y un sistema de 5 escuelas primarias federales, 2 preescolares, 2 secundarias del estado, y una privada, todas dentro de los límites de una comunidad, ya urbanizada en gran parte, con una población de aproximadamente 25,000 habitantes. Entre otros contrastes relacionados con las respectivas escuelas, la primaria tlaxcalteca forma parte del sistema nacional de educación bilingüe. Aunque la lengua indígena también juega un papel secundario en la instrucción directa (probablemente en la misma medida, o menos, que su contraparte chihuahuense) la política del lenguaje de los maestros y los directores, con el apoyo activo del Comité de Padres de Familia, enfatiza un reconocimiento explícito de la lengua indígena (más allá del respeto y la aceptación), su valorización simbólica y una promoción consciente de su importancia como patrimonio cultural. En la gran mayoría de los hogares de los niños escolarizados (70% de la población total de niños de edad escolar según el INEGI, 1990), reside por lo menos un adulto o adolescente alfabetizado (cf. Francis 1997 para un informe de la primera etapa del estudio). En resumen, están bajo consideración dos poblaciones infantiles bilingües que se acercan, respectivamente, a los polos opuestos de una serie de continuos que describen las circunstancias sociolingüísticas de las comunidades indígenas de México.

No obstante, una primera aproximación a los datos traza la dinámica de un desarrollo de un tronco común lingüístico que se manifiesta de manera independiente de las circunstancias culturales, sociales e históricas que marcan de manera tan distinta las dos comunidades: el desempeño en las secciones que corresponden al núcleo lingüístico-gramatical (sección 2) y al precursor de la competencia narrativa (sección, o nivel, 3a), revela una completitud en uno u otra (o en las dos) de las lenguas de los bilingües en las dos muestras; en otros términos más precisos, no surgió ningún sub-grupo de las muestras que manifieste una habilidad no completa en la *L1* y la *L2* que corresponde a estos ámbitos del conocimiento lingüístico y la competencia discursiva interactiva y altamente contextualizada.

En los dos casos contrastamos: 1) el desarrollo temprano y completo de estas habilidades, cuya trayectoria se mantiene estable, uniforme, a lo largo de los seis años de la primaria, y 2) el desarrollo tardío, de trayectoria abierta, ascendente y no uniforme, de los índices de discurso secundario (nivel 3b). La confirmación de que las curvas de desarrollo contrastantes (la primera que "se nivela" antes del ingreso a la primaria, la segunda que continúa su trazo ascendente, en principio indefinidamente) representan ámbitos de desempeño distintos se encuentra en un análisis de las correlaciones. Suponiendo que la distinción que hemos retomado es válida, en tarahumara, la *L1* de todos los 66 sujetos norteños, no debe registrarse ninguna correlación positiva (tampoco negativa) entre los niveles 2 y 3a, por un lado, y la medida de textualidad en el nivel 3b. Efectivamente, los valores de *r* resultan bajos y no significativos, $r=.10$ y $r=.15$, respectivamente. En la lengua materna se trata de dos ámbitos, uno autónomo del otro; el primero de disponibilidad universal entre la población infantil normal y el segundo que depende de toda una gama de factores circunstanciales, tales como el grado de escolaridad y el nivel de alfabetización, entre otros.

En contraste, en la *L2*, el español, sí constatamos una correlación positiva, $r=.41$, $r=.35$, (ambas significativas al nivel $p<.01$), entre las habilidades conversacionales y textualidad, y relación mínima y textualidad, respectivamente. En este caso, sencillamente, el creciente dominio del idioma de instrucción, que se da tardíamente (en promedio, después de los cinco años de edad) como una *L2*, se refleja en el desempeño en las habilidades discursivas de carácter académico. Y por fin, nos recordamos que la correlación entre nivel 3b-tarahumara y nivel 3b-español resulta significativa, reflejo del desarrollo paralelo ascendente de 1º a 6º año de saberes y destrezas "compartidas/subyacentes" que no "residen" dentro de los sistemas léxico-morfo-sintácticos de *L1* y *L2*. En otras palabras, habilidades discursivas asociadas con la lee-

toescritura y los usos del lenguaje en el salón de clases dependen del mismo conjunto de conocimientos y competencias subyacentes, autónomo del dominio de las estructuras lingüísticas del tarahumara y del español. Esta interpretación se basa en el modelo de la Proficiencia Subyacente Común de Cummins, y su correlato de la diferenciación entre discurso conversacional/interpersonal y discurso académico, cognoscitivamente exigente y descontextualizado (modelo que más repercusión ha ejercido dentro del campo de los estudios sobre el bilingüismo). Nuestros resultados llegan a confirmarlo en los contextos contrastantes entre sí descritos arriba y distintos a su vez respecto a los contextos de bilingüismo socialmente menos desequilibrados de Norteamérica y Europa⁵.

Desde el punto de vista del educador, poder diferenciar conceptualmente y en la práctica entre estos aspectos del uso del lenguaje resulta especialmente útil. Típicamente el ingresado al primer año muestra (o es capaz de mostrar si el contexto de interacción verbal no lo inhibe) una fluidez de expresión y capacidad de comprensión que efectivamente representa la culminación de un desarrollo lingüístico de vastas proposiciones, mismas que se evidencian sea la L1 el español, el inglés, el tarahumara o el náhuatl. Si tal conocimiento (de principios gramaticales complejos y altamente abstractos más el conjunto de saberes y destrezas relacionadas con su uso eficiente y socialmente apropiado) *no* se traduce en un desempeño igualmente exitoso y de manera igualmente universal en el ámbito escolar, la explicación no se radica en poner en duda este conocimiento (salvo, como veremos, en los casos de legítima patología, candidatos verdaderos para los servicios de educación especial). Véase Painchaud (1992), López (1993), y López & Jung (1992) para una discusión del polémico tema de la relación entre oralidad y escritura y el desarrollo del lenguaje académico. Quinientos años después del testimonio de los primeros etnolingüistas, todavía no hay razón para dudar de su apreciación en el sentido que las lenguas autóctonas contaban con los mismos recursos estructurales del latín y las lenguas vernáculas europeas (Heath 1986, León-Portillá 1996).

Más bien, está en el concepto de la autonomía de los diferentes aspectos de lo que por comodidad denominamos "lenguaje" que encontraremos las pistas más productivas. En nuestros resultados el desempeño en el nivel conversacional/diálogo en tarahumara (nivel 2) no "predice" el grado de textualidad en (3b) en tarahumara, indicio de que en efecto estos dos aspectos del uso del lenguaje son en gran parte autónomos, uno del otro (una separación, por cierto, que determina el peculiar modo de interacción que se efectúa entre los diferentes subsistemas (lo que se ha descrito como "interdependencia"

- Cummins 1994). El éxito en lograr un dominio sobre los discursos escolares queda independiente en gran parte del dominio del conocimiento de hablante nativo de la lengua materna del niño. Por cierto, la misma tendencia de no correlación entre conversación y discurso secundario se dio en el estudio de Tlaxcala (Francis 2001), en español y en náhuatl por tratarse de bilingües equilibrados desde una temprana edad; y al respecto, recordamos que la relación entre el aprendizaje de una L2, si ésta es el medio de instrucción, y las habilidades escolares ligadas al lenguaje son de naturaleza diferente (véase la correlación entre los niveles 2 y 3a español y el nivel 3b español).

Lo anterior nos lleva a la precisión del concepto de semilingüismo que prometimos en la introducción. Para empezar, la distinción entre los dos niveles de discurso que hemos venido planteando nos permite reflexionar sobre la noción de una "deficiencia en las dos lenguas" de una manera más analítica: ¿"semilingüe" respecto a la capacidad conversacional o "semilingüe" respecto al discurso secundario (grados de textualidad)? Consideramos este último primero por tratarse del caso menos polémico.

Al calificar la narración libre por coherencia narrativa y textualidad, en cada grado hasta el 6^{to}, algunos de los entrevistados sacaron puntajes bajos en las dos lenguas; "bajo" en el sentido de significativamente inferior al promedio de su propio grupo de compañeros de clase; para reiterar, la *Entrevista* carece de escalas normativas o criterios fijos de desempeño. Si los tuviera, no hay duda que identificaríamos a aquellos niños que todavía no han alcanzado niveles de desempeño que se acercan al promedio de su edad o grado escolar. Y se revelaría tanto en español como en tarahumara (similar distribución de calificaciones se registró en el estudio previo, en Tlaxcala). El fenómeno general, en sí, no presenta ninguna dificultad conceptual; tratándose de competencias discursivas de amplia variación y distribución no uniforme en el "estado maduro/estable" (p. ej. entre adultos), tendencias de desarrollo en este ámbito muy por debajo del "promedio" o lejos de los criterios fijados por el currículo establecido por el sistema educativo, se pueden constatar fácilmente en poblaciones monolingües y, lógicamente, se revelarían entre sus contrapartes bilingües; precisamente, el "rezago" o "deficiencia" podría manifestarse en las dos lenguas que habla o entiende el niño bilingüe (aunque no necesariamente).

Proponemos que en gran parte las descripciones de semilingüismo en la literatura corresponden a este ámbito del uso del lenguaje. En la escuela el discurso académico, en todas sus formas y variedades, penetra de manera tan omnipresente y totalizadora el universo de la interacción verbal entre maestro y niño, que los bilingües que manifiestan un atraso en el desarrollo de es-

te discurso secundario sobresalen en las observaciones de sus maestros, tal vez de modo más sobresaliente que su homólogo monolingüe. Pero como hemos señalado, esta impresión no se desprende de un rasgo inherente del bilingüismo.

De los resultados de la entrevista con los bilingües de habla tarahumara y los bilingües nahuas, y en la misma proporción, se pudo distinguir entre un alto desempeño y grados cada vez más desaventajados en el discurso de tipo académico, evidente en la *L1* y la *L2* del entrevistado (congruente, por cierto, con el modelo de interdependencia de Cummins). Sin embargo, hasta los sujetos que se clasificaron dentro de los escalones inferiores en discurso académico lograron los máximos puntajes en discurso primario (niveles 2 y 3a).

Dejamos para otra ocasión la cuestión de que si el término "semilingüe" es el más apto para caracterizar este fenómeno; desde nuestra perspectiva propondríamos su abandono en referencia al dominio del discurso secundario por parte del bilingüe, entre otras razones para evitar la confusión respecto a los casos de semilingüismo que claramente corresponden al dominio de las estructuras básicas del lenguaje, reveladas en el desempeño en el discurso primario.

Respecto al bilingüismo sustractivo normal,⁶ la sustitución completa de la *L1* por parte de una *L2*, nos remitimos al esquema de McLaughlin et al. (1995). Conciben la posibilidad lógica de una rápida erosión de las estructuras gramaticales de la *L1* bajo la presión desplazadora de la nueva lengua que, por su parte, sé tarda en consolidarse plenamente. Surge, hipotéticamente, un trayecto en el desarrollo bilingüe marcado por un conocimiento lingüístico en el cual están distribuidas las estructuras gramaticales entre las dos lenguas de una manera que ni una ni otra reúne el complemento total que típicamente corresponde al niño monolingüe de su edad. Sólo el estudio de casos concretos y el análisis del conocimiento gramatical disponible en *L1* y *L2* en una amplia población de bilingües sustractivos confirmaría la posibilidad de una etapa de tales características. De todas maneras (aceptándola provisionalmente), McLaughlin et al. le asignan un estatus estrictamente transitorio. Schiff-Myers et al. (1994) parecen coincidir en cuanto a la naturaleza temporal de esta variante del "semilingüismo". Tal etapa, en principio, podría repercutir en el desarrollo de ciertos aspectos del uso del lenguaje (como el de los discursos secundarios); pero, la tensión o conflicto de una "inestabilidad" entre *L1* y *L2*, o una dominancia temporalmente no resuelta, tarde o temprano, se solventará: el afianzamiento de una nueva lengua dominante, con las mismas capacidades de comprensión y expresión en contextos de uso conversacional/cotidiano propias de una lengua materna.

Lo anterior sugiere cuál sería una delimitación defendible de la noción de semilingüismo en su variante estable (no transitorio) y referente al dominio de las estructuras gramaticales básicas de L1 y L2 (no al dominio del discurso secundario). Como se desprende de la restricción que proponemos, se trata de un desarrollo *no normal* del lenguaje infantil, por definición una condición excepcional. Aparte de los trastornos intrínsecos, de disfunción cerebral congénita, un desarrollo deficiente en las dos lenguas con las cuales el niño ha estado en contacto, se daría a partir de un contacto significativamente deficiente con ambas, un *input* degradado a un nivel tan bajo que los mecanismos normales de adquisición de la lengua materna no disponen del suficiente *input para*, fijar los parámetros de los respectivos sistemas gramaticales. Lejos de una mera posibilidad teórica, tal degradación se evidencia en los casos donde la L1 del sujeto sufre una exclusión radical de la interacción interpersonal durante el período crítico de desarrollo lingüístico; consúltese la evidencia de los estudios de sordomudos negados el pleno acceso al lenguaje de los signos durante la infancia (Sacks 1990, Newport 1990).⁷ La categoría de semilingüismo parece apta para caracterizar la circunstancia de un aprendizaje tardío del lenguaje de los signos (que resulta, a la larga, incompleto) y el aprendizaje parcial del habla (o su versión manual), condición atestiguada en un gran número de sordomudos con bajo rendimiento escolar (Alien 1986).

Insistimos en que nuestros resultados no se pueden esgrimir en defensa de la delimitación del semilingüismo propuesta en esta discusión; haría falta acceso a una población infantil heterogénea respecto a la dimensión aditiva-sustractiva, en particular, una amplia muestra correspondiente a la condición del biligüismo sustractivo: concretamente, la pérdida de la lengua indígena. El estudio mediría el dominio de la gramática en L1 y L2 en los casos de temprana erosión de la L1, y por medio de un seguimiento longitudinal registraría el estado estable/terminal en cada lengua. El defecto de las muestras de bilingües de los estudios tanto de Tlaxcala como de Chihuahua, como hemos mencionado, radica en la uniformidad de su condición no sustractiva. Sin embargo, el desempeño en los reactivos de discurso primario, completo para todos los sujetos en por lo menos una lengua, resulta congruente, a nivel descriptivo, con el esquema de McLaughlin, y sugiere que su hipótesis (en el desarrollo normal, el semilingüismo corresponde, a lo sumo, a una etapa transitoria y relativamente breve) merece un examen experimental y controlado.

Desde el punto de vista metodológico, se podría contraseñalar que los resultados padecen de cierta circularidad; que el diseño de la *Entrevista biligüe*⁸ por un lado, asegura una distribución variable de calificaciones en las tareas lingüísticas "difíciles" (ligadas al lenguaje académico) y por otro, define

arbitrariamente un nivel suficientemente bajo, en las tareas denominadas conversacionales, al alcance de todos los niños entrevistados. Sin embargo, hasta cierto punto, la resolución de los problemas conceptuales se trata precisamente de definir o circunscribir las categorías del conocimiento del lenguaje y buscar la manera de operacionalizar criterios y constructos teóricos para poder examinarlos en la actuación de sujetos bilingües de carne y hueso, en vías de aprendizaje y/o erosión de las lenguas que ocupan algún espacio mental. Sin minimizar los problemas relacionados con la definición de una plataforma lingüística universal que distinga al nativo hablante, fijar criterios de "dificultad" o niveles "inferiores" y "superiores" resulta más escabroso de lo que aparece a primera vista. En el abstracto, la habilidad de conversar con otro hablante nativo del tarahumara o náhuatl no es más "fácil" que organizar un discurso coherente (niveles 2 contra 3b en la Entrevista). Como Chomsky (1989) ha señalado, para los diferentes ámbitos del lenguaje y su uso existen diferentes límites y restricciones al conocimiento alcanzable; así que sería imposible catalogar (independientemente de sus contextos concretos de uso) ciertas capacidades como más "avanzadas" o "complejas" que otras. Por ejemplo, salvo los casos excepcionales, el nivel de desempeño evidenciado en las secciones de diálogo y narración libre por los niños tarahumaras (por más rudimentario que fijáramos el criterio de "relación mínima") quedaría fuera del alcance para un adulto aprendiz de la lengua como L2.

En términos prácticos, poder recrear las condiciones adecuadas para un desempeño que realmente manifieste la completitud del conocimiento lingüístico básico del niño requiere un trabajo previo de preparación que con frecuencia se desentiende. Sospechamos que la adscripción de semilingüismo a los niños bilingües indígenas, en la mayoría de los casos, resulta de una evaluación informal: la observación no controlada/no sistemática o la interacción verbal espontánea entre maestro y alumno (que generalmente se inicia con un interrogativo dirigido al niño). En tales circunstancias, las reglas y expectativas pragmáticas de la interacción intercultural representan un factor determinante. No es posible determinar, por la simple observación espontánea, si la falta de respuesta, la parquedad, la contestación no recíproca, o no adecuada en general, se debe a factores lingüísticos (competencia parcial o nula), o a los factores interculturales/pragmáticos (aparte de otros relacionados con aspectos de la actuación). La entrevista estructurada tampoco resuelve el problema de la intervención de las variables no lingüísticas; pero como solución parcial establece un contexto de desempeño que las traen a la conciencia del entrevistador, en vez de dejar estas variables y consideraciones a la interpretación implícita e irreflexiva. Así, la intervención de los factores inter-

culturales/pragmáticos se plantea como la primera hipótesis por un patrón de interacción verbal "deficiente en las dos lenguas" del bilingüe. Además, la entrevista individual, de patrones interactivos estructurados, apoyados por una serie de gráficas u otra clase de material de índole didáctica, contribuye a establecer un contexto de intercambio verbal en el cual las reglas pragmáticas que se aplican a la interacción espontánea se suspenden parcialmente o se modifican. En todas las aplicaciones de la *Entrevista*, el adulto entrevistador era una persona conocida para el niño, en funciones de un papel institucional en la escuela y con quien, en principio, ciertas actividades de carácter escolar, serían apropiadas, en particular dentro de los confines físicos de la institución educativa. Efectivamente, al respetar o tomar conciencia de estas restricciones contextuales, los 66 sujetos de Chihuahua y los 45 de Tlaxcala respondieron de manera completa.⁸

El desequilibrio sociolingüístico entre el español y el tarahumara se reflejaría en la fluidez del diálogo entre maestro-entrevistador y niño-entrevistado y el nivel de elaboración general en las respuestas. El mismo desequilibrio⁹ afectará el balance relativo de las respuestas entre las dos lenguas. Sin embargo, el aspecto interesante de dicha inclinación (error de medición en este caso que inclina el resultado indebidamente hacia el español) es que no se manifiesta de manera uniforme en todas las secciones de la *Entrevista*.

Una inspección de la tabla 3 sugeriría que, de manera global, la muestra de 66 niños indígenas proviene de una población de bilingües equilibrados. Tal error de interpretación (la mayoría en los primeros tres grados son dominantes en tarahumara) se debe, en parte, a la introducción masiva de entradas léxicas de origen español al discurso tarahumara cotidiano, aun entre hablantes monolingües. En la misma proporción, los mismos resultados de la sección 1 con los bilingües náhuatl/españoles habría dado la impresión de que son dominantes en español, cuando en realidad (con la excepción de cuatro) son bilingües equilibrados. Está en el desempeño en una tarea que requiere el procesamiento de estructuras gramaticales (en la comprensión y sobre todo en la expresión - sección 2) donde nos aproximamos con más exactitud a una estimación del grado de bilingüismo; lo notamos con claridad en la Tabla 1¹⁰.

3.5. Conclusión

Un instrumento de evaluación del bilingüismo como la entrevista cuyos resultados hemos examinado aquí apenas nos aproxima a un sólo aspecto del complejo fenómeno del uso de dos lenguas. Dependiendo de los objetivos que dicte el plan de estudios de la primaria bilingüe indígena se comple-

mentaría con otros métodos y perspectivas sobre los diferentes aspectos del desarrollo lingüístico y académico de los niños. Y en todo momento es el reconocimiento de los márgenes de error» tanto en la misma medición como en la interpretación de la información recabada» que ocupa el primer plano en la consideración de cualquier decisión que un resultado pueda sugerir. Respecto a la identificación de las necesidades educativas de un niño, o cualquier categorización, individual o grupal (pero sobre todo respecto a la primera), aconsejamos cautela, reserva y una constante desconfianza de resultados e interpretaciones. Precisamente, al familiarizarse con los principios de la evaluación y probar las diferentes opciones disponibles, el maestro afinará su apreciación de los límites de toda prueba, examen y método de evaluación (y también de su utilidad, siempre subordinada a los objetivos de la enseñanza), misma apreciación que compartiría con los más interesados: el comité de padres de familia, los estudiantes, etc. Por ejemplo, al probar la aplicación de una entrevista oral individual como la que hemos expuesto y lograr registrar una muestra auténtica del lenguaje infantil, le proporcionará datos concretos para reflexionar críticamente sobre las categorías y etiquetas que han sido asignadas a los niños bilingües de manera informal y no científica.

Desde una perspectiva más amplia, apropiarse de los conceptos y los procedimientos de la evaluación forma parte de la necesaria recuperación de autonomía profesional sin la cual la construcción de un proyecto propio de la educación bilingüe/bicultural se vuelve cada vez más difícil.

Notas

- 1 Para un balance véase Citarella (1990), Várese (1990), Coronado (1992), Freedson & Pérez Pérez (1995), Hamel (1998), y Francis & Nieto (2000).
- 2 Para mayores informes acerca de la *Entrevista bilingüe para la escuela indígena preescolar y primaria* diríjase a: Dirección General de Educación Indígena, Subdirección de Apoyos Académicos, Azafrán No. 486, 4o piso, Colonia Granjas México, México D.F. 08400. Para estudios de campo y piloteo, consúltese Paciotto (2000) y Francis (1992, 1997).
- 3 Rosat (1991) investiga el papel de los conectores en la organización de discursos orales y escritos. Propone una distinción entre las funciones intra e interproposicionales y las de nivel discursivo/textual que nos parece útil en teoría. Corresponde por un lado a relaciones de referencia interna que forma parte del conocimiento gramatical universal y por otro, al dominio de los recursos de organización discursiva que se aprenden en contacto con los géneros académicos, estéticos, ceremoniales y formales en general. Entre un ámbito y el otro no proponemos aquí una división tajante, tema sobre el cual falta todavía un consenso entre los investigadores. Sin embargo, diferenciar entre los aspectos de un sistema internamente modular (p. ej., la sintaxis) parece prometedor en cuanto al análisis de las diferentes categorías de discurso.

"Completa" se refiere en ese contexto al juicio por parte de un hablante nativo de la lengua que su interlocutor también cuenta con una competencia gramatical equivalente, una que distingue los hablantes nativos de la comunidad de habla de los que, como aprendices de la misma lengua como L2, evidencian un dominio incompleto, no-nativo o parcial.

Véase Cummins (2000, 1996), y los antecedentes históricos y teóricos del modelo en: Vigotski (1935), Bernstein (1964), Luria (1980), Bruner (1984), Biber (1986), Hakuta (1990), y Olson (1994).

Nos referimos al proceso sustractivo "normal", común en todas los contextos de bilingüismo social, en el cual la nueva L2 llega a desempeñar todas las funciones que anteriormente le tocaban a la desaparecida L1. En efecto, la L2 alcanza una representación mental equivalente de la del idioma desplazado, siendo "segundo" ahora sólo en el sentido cronológico. Dicho proceso lo caracterizamos como normal aparte de las consideraciones socio-culturales: si la pérdida de la L1 es deseable, justa o si contribuye o no a la conservación de la lengua y la cultura de la comunidad, etc.

Contrastamos aquí las tendencias constatadas en la investigación sobre el bilingüismo temprano aditivo: una rápida diferenciación de las dos lenguas, que el niño adquiere como dos L1 (si el contacto con cada una rebasa cierto umbral mínimo) y con un dominio completo en cada una (Paradis & Genesee 1996). Los estudios sobre la adquisición de la lengua materna (o de dos lenguas maternas como es el caso para muchos bilingües de lengua indígena) han destacado la amplia variabilidad de las condiciones de "estímulo lingüístico" bajo las cuales el niño logra alcanzar el nivel de hablante nativo estable/terminal (Bloom 1994, Bhatia & Ritchie 1999). Al respecto, nuestra referencia a un *input* "degradado" corresponde a ese nivel por debajo del cual la evidencia positiva necesaria para quien está en vías de adquirir una L1 resulta insuficiente. Tales casos en la población oyente se consideran, sin ambigüedad, como patrones de interacción y socialización patológicos (aunque no hay justificación lingüística para no extender el mismo criterio a la condición del sordomudo total sin contacto con el lenguaje de los signos).

En las entrevistas de Tlaxcala, como parte de un estudio paralelo, se extendió la entrevista a los niños de primer año. Entre los 15 entrevistados, solo uno produjo una muestra "no completa": calificación máxima en español en nivel 2 y 3a y un patrón de respuestas "no-recíprocas" en la sesión de lengua indígena - contestación a cada reactivo en náhuatl con una respuesta en español (a pesar de la segunda petición por parte del entrevistador de contestar en náhuatl) que, no obstante, reveló un nivel adecuado de comprensión (y cuyo contraparte productivo fue comprobado a través de la observación en el patio de recreo). Consúltese la discusión en Triado & Forns (1989:48-66) sobre los factores socioculturales que inciden en las pruebas de lenguaje de tipo entrevista, las "reglas que rigen el uso del lenguaje en contexto" respecto a: la aceptación de la reciprocidad, la alternancia de turnos conversacionales, la relación fática en general y los aspectos de contextualización de los reactivos. La diglosia español/lengua indígena introduce otra categoría de restricciones al proceso de evaluación relacionada con la elección de idioma.

Los estudios sobre la erosión de lenguas subordinadas han aportado otra perspectiva sobre las características del bilingüismo sustractivo. Por ejemplo, se podría distinguir entre el proceso sustractivo (respecto a la pérdida de competencia gramatical en la L1

del hablante) en contextos de desplazamiento de una lengua en franca decadencia (a nivel social) y el bilingüismo sustractivo en caso de una L1 no amenazada o incluso de alto prestigio. Dressler (1992) y Wurm (1992) señalan que mientras la alternancia de códigos también caracteriza el bilingüismo estable, la asimetría entre las dos lenguas en situaciones de desplazamiento está reflejada en toda una serie de interferencias, intrusiones e indicios de deterioración (no necesariamente producto de la interferencia directa por parte de la L2 en ascendencia) en la lengua en retroceso, por ejemplo, en el ámbito gramatical: la pérdida de productividad de las reglas de formación de palabras, la aceptación de préstamos sin integración morfológica, el declive de la subordinación y la simplificación en general sin la generación de construcciones alternas compensatorias. Sobre otra dimensión de la pérdida, Sharwood-Smith (1989) propone una perspectiva modular: separar los aspectos de la erosión relacionados con el conocimiento gramatical, de la erosión en los ámbitos de uso del lenguaje (el sistema pragmático y el discurso). Tal distinción se basa sobre una diferenciación similar propuesta por Seliger (1996) entre la erosión de estructuras adquiridas durante el periodo crítico (la L1) y una degradación de una L2, que en teoría se basaría en una representación mental distinta. Seliger también reconoce la diferencia entre la alternancia de códigos propia del bilingüismo equilibrado y la que caracteriza la deterioración de la L1.

La interrogante que surge de lo anterior, una sobre la cual futuras investigaciones tendrían que indagar, está relacionada con la distinción entre aquellos componentes del conocimiento gramatical que corresponden al núcleo central del lenguaje (la facultad lingüística propiamente dicha) y los componentes de la gramática que descansan sobre el desarrollo de las habilidades discursivas "superiores" (no universales). La degradación en los ámbitos de la pragmática y el discurso vinculados con la L1 en erosión no presenta un problema conceptual (por ejemplo, en el caso de que las mismas habilidades no alcanzan el mismo nivel de desarrollo a través de la L2). El lector se acordará que hemos desaconsejado el uso de la categoría de semilingüismo en referencia a este conjunto de habilidades discursivas. En cambio, la deterioración irreversible de las estructuras gramaticales básicas de la L1, en teoría, se debe acompañar por un proceso de reposición por parte de una L2 (una reposición completa luego, tal vez, de una etapa de interpenetración o distribución complementaria entre los dos sistemas). La deterioración de la L1 en conjunción con la fosilización de un nuevo interlenguaje (la L2) la catalogaríamos como excepcional.

- 10 Véase Triado & Forns (1989:138-144) y Bloom (1994) para una explicación por qué la sintaxis proporciona una medida "más estable", una que podemos sumar a la evidencia de una heterogeneidad de las capacidades y habilidades lingüísticas. Respecto a las aplicaciones cotidianas en el salón de clases, la constatación de estas diferencias internas dentro del lenguaje formarían parte de los consejos y las advertencias de orden práctico para el maestro bilingüe.

Bibliografía

Acevedo Conde, María Luisa

- 1986 "La educación indígena en el cardenismo", en M.L. Acevedo Conde (ed.), *Educación indígena*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México D.F.

- Aguirre Beltrán, Gonzalo
1983 *Lenguas vernáculas, su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*. Ediciones de la Casa Chata, México, D.F.
- Alien, T.
1986 "Academic achievement among hearing impaired children" en A. Schildroth & M. Karchmer (eds.), *Children in America* (pp. 161-206). Little, Brown & Company, San Diego.
- Bernstein, Basil
1964 Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias. En P. Garvín & Y. Lastra de Suárez (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.R (1984).
- Bhatia, Tej & Ritchie, Wiliam
1999 "The bilingual child: some issues and perspectives", en W. Ritchie & T. Bhatia (eds.), *Handbook of child language acquisition* (pp.569-643).Academic Press, Nueva York.
- Biber, Douglas
1986 "Spoken and written textual dimensions in English; resolving the contradictory findings", *Language*, 62,384-414.
- Bloom, Paul
1994 "Recent controversies in the study of language acquisition", en M. Gernsbacher (ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 741-779).Academic Press, Nueva York.
- Bruner, J.
1984 *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Citarella, Luca
1990 "México", en F. Chiodi (comp.), *La educación indígena en América Latina* (pp. 9-156). Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Coordinación Estatal de la Tarahumara
1989 *Diagnóstico de necesidades y propuesta curricular*. Oficina de estudios Especiales, Chihuahua.
1997 *Programa de reforma a la educación indígena*. Oficina de estudios Especiales, Chihuahua.
- Coronado, Gabriela
1992 "Educación bilingüe en México: propósitos y realidades", *International Journal of the sociology of language*, 96, 53-70.
- Cummins, James
1994 Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language", en F. Genesee (ed.), *Educating second language children* (pp. 33-58). Cambridge University Press, Nueva York.
1996 *Negotiating identities: education and empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education, Ontario, CA.

- 2000 *Language, power and pedagogy: bilingual children in the cross-fire*. Multilingual Matters, Clevedon UK.
- Chomsky, Noam
1989 *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Visor, Madrid.
- Dirección General de Educación Indígena
1986 *Bases generales de la educación indígena*. Secretaría de Educación Pública, México, D.E
1993 *El bilingüismo en la práctica docente indígena*. SEP, México, D.E
- Dressler, Wolfgang
1992 "La extinción de una lengua", en F. Newmeyer (comp.), *Panorama de la lingüística moderna: t. TV, contexto socio-cultural* (pp. 223-232). Visor, Madrid.
- Francis, Norbert
1992 "Evaluación del bilingüismo en la educación indígena de México: una propuesta metodológica" *América indígena*, 52, 51-73.
1997 *Malintzin: bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala*. Ediciones Abya-Yala, Quito.
1999 "Bilingualism, writing, and metalinguistic awareness: oral-literary interactions between first and second languages", *Applied psycholinguistics*, 20, 533-561.
2001 "Complejidad sintáctica ¿competencia lingüística o competencia discursiva? análisis de narrativas infantiles orales y escritas", *Memorias del Quinto Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste* (pp. 15-38). Universidad de Sonora, Hermosillo.
- Francis, Norbert & Nieto Andrade, Rafael
2000 "México: the challenge of literacy and multilingualism" *Childhood education*, 76, 374-380.
- Freedson, Margaret & Pérez Pérez, Elias
1995 "Educación bilingüe-bicultural y modernización en Los Altos de Chiapas", *América indígena*, 55, 383-424.
- Hakuta, Kenji
1990 *Bilingualism and bilingual education: a research perspective*. National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington, D.C.
- Hamel, R. Enrique
1998 "Bilingüismo e interculturalidad: relaciones sociolingüísticas y educación de los pueblos indígenas de América Latina", en A. Herranz, M. Baahona, & R. Rivas (eds.), *Educación bilingüe e intercultural en Centroamérica y México* (pp. 106-136). Tegucigalpa, Editorial Guaymuras.
- Heath, Shirley Brice
1986 *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. Instituto Nacional Indigenista, México, D.F.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)
1990 *XI censo general de población y vivienda*. INEGI, México D.F.

León-Portilla, Miguel

1996 *El destino de la palabra: de la oralidad y los códices mesoamericanos a la escritura alfabética*. Fondo de Cultura Económica, México, D.E

López, Luis Enrique

1993 "Lengua e individuo" en T. Valiente (comp.), *Didáctica del quichua como lengua materna* (pp. 73-99). Ediciones Abya-Yala, Quito.

López, Luis Enrique & Jung, Ingrid

1992 "El castellano del maestro y el castellano del libro", *Colección pedagógica universitaria*, 20/21, 43-64.

Luria, A.R.

1980 *Lenguaje y pensamiento*. Ediciones Roca, Barcelona.

McLaughlin, Barry, Gesi Blanchard, Antoinette & Osanai, Yuka

1995 *Assessing language development in bilingual preschool children*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington, D.C.

Newport, Elissa

1990 "Maturation constraints on language learning", *Cognitive Science*, 14, 11-20.

Oksaar, Els

1989 "Psycholinguistic aspects of bilingualism", *Journal of multilingual and multicultural development*, 10, 33-45.

Olson, David

1994 *The world paper*. Cambridge University Press, Nueva York.

Paciotto, Carla

2000 "Measuring language dominance and bilingual proficiency development of Tarahumara children", en J. Reyhner, J. Martin, L. Lockhard & W. Sakiestewa Gilbert (eds.), *Learn in beauty: indigenous education for a new century* (pp. 45-64). Northern Arizona University, Flagstaff, Arizona.

2001 *A case study of bilingual education for the Tarahumara of the Sierra Madre, Chihuahua: an emerging program*. Tesis doctoral, Northern Arizona University.

Painchaud, Gisèle

1992 "Littérature et didactique de l'écrit en L2", *Etudes de linguistique appliquée*, 88, 55-66.

Paradis, J. & Genesee, F.

1996 "Syntactic acquisition in bilingual children" *Studies in second language acquisition*, 18, 1-25.

Rosat, Marie-Claude

1991 "A propos de réalisations orales et écrites d'un texte argumentatif", *Etudes de linguistique appliquée*, 81, 119-130.

Sacks, Oliver

1990 *Seeing voices; a journey into the world of the deaf*. Harper, Nueva York.

- Schiff-Myers, Naomi; Djukic, Janine; McGovern-Lawler, Janine & Pérez, Daisy
1994 "Assessment considerations in the evaluation of second language learners; a case study", *Exceptional children*, 60, 237-248.
- Seliger, Herbert
1996 "Primary language attrition in the context of bilingualism", en W. Ritchie & T. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 605-625). Academic Press, Nueva York.
- Sharwood-Smith, Michael
1989 "Crosslinguistic influence in language loss", en K. Hyltenstam & L. Obler (eds.), *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity and loss* (pp. 185-201). Cambridge University Press, Nueva York.
- Siguán, Miguel & Mackey, William
1986 *Educación y bilingüismo*. Santillana/UNESCO, Madrid.
- Skutnabb-Kangas, T.
1987 "El idioma en el proceso de asimilación cultural y la incorporación estructural de minorías lingüísticas", *Colección pedagógica universitaria*, 15, 139-153.
- Triado, Carme & Forns, María
1989 *La evaluación del lenguaje: una aproximación evolutiva*. Anthopos, Barcelona.
- Várese, Stefano
1990 "Desafíos y perspectivas de la educación indígena en México", *Perspectivas*, 20, 383-394.
- Vigotski, L. S.
1935 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, México D.F. (1988).
- von Gleich, Utta
1993 "El bilingüismo: marco teórico", en W. Küper (comp.), *Pedagogía intercultural bilingüe: fundamentos de la educación bilingüe* (pp. 7-90). Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Wong Fillmore, Lily
1995 "When learning a second language means losing the first", en G. González & L. Maez (eds.), *Compendium of research on bilingual education* (pp. 19-36). National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington D.C.
- Wurm, Stephan
1991 "Causas y circunstancias de la muerte de las lenguas", *Diógenes*, 153, 3-22.

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 55



2004
