

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES NARRATIVAS EN EL CONTEXTO DE UN BILINGÜISMO SUSTRACTIVO

Norbert Francis

Universidad del Norte de Arizona

Pablo Rogelio Navarrete Gómez

Seminario de Estudios Modernos y de Cultura Acal-lan

El estudio de la narrativa en comunidades de habla de lengua indígena hoy en día les ofrece una nueva oportunidad a los investigadores para indagar sobre la relación entre el lenguaje y la cognición y entre el lenguaje y los conocimientos culturales en particular. Estas investigaciones, a su vez, pueden dar cuenta de las políticas educativas relacionadas con el uso del lenguaje en el salón de clases. Al mismo tiempo, surgen problemas interesantes acerca de otro tema de orden práctico: ¿cuáles son los procedimientos más efectivos en el trabajo de rescate y documentación de artefactos culturales en materia de narrativa tradicional?

Precisamente, nuestra investigación sobre la narrativa se enmarca dentro de una situación de bilingüismo sustractivo; esta sustracción implica una tarea de rescate. El desplazamiento de la lengua indígena, el náhuatl en este caso, ha avanzado progresivamente en la región bajo estudio, de manera más notable en las comunidades con mayor contacto diario con la ciudad. La dinámica de erosión sigue un curso ahora muy conocido: entre la población bilingüe emerge un sector de hablantes cuya lengua dominante ya no es el náhuatl. Entre estas familias, si el español se convierte en lengua de socialización predominante, es previsible que entre la nueva generación de niños preescolares un porcentaje importante entrará a la escuela primaria

como hispanohablantes monolingües o bilingües con fuerte preferencia por el español. Aunque sea una minoría al principio, con el tiempo, la tendencia se afianza y se vuelve irreversible. Hay indicios informales que este sector ha crecido en los últimos años en las comunidades (lingüísticamente) más conservadoras, donde se concentra nuestro trabajo de campo.

Por lo tanto, una de las preguntas de la investigación sobre la narrativa en situaciones de desplazamiento lingüístico está relacionada con la "traducibilidad". ¿Hasta qué grado es posible conservar el conocimiento cultural vinculado a la tradición oral narrativa (en general, la narrativa oral todavía se transmite por medio de la lengua indígena) al pasar de un bilingüismo más o menos equilibrado hacia una relación de desgaste progresivo de la lengua autóctona? La pregunta la podemos formular de otro modo: ¿qué pierde la comunidad en el ámbito de los conocimientos discursivos cuando desaparece una lengua "depositaria", hipotéticamente, de estos conocimientos? Esta es la nueva oportunidad de investigación sobre la relación entre lenguaje y conocimiento cultural. ¿Es correcto incluso concebir el problema en estos términos? Por ejemplo, es importante enfatizar que *el lenguaje* no desaparece, sino la lengua vernácula de una comunidad de hablantes bilingües.

Todavía vive la tradición oral náhuatl, pero a todas luces está en decadencia en los pueblos tlaxcaltecas y poblanos, escenario del presente estudio, lo que imprime la segunda motivación al proyecto. Si es cierto que nuestras comunidades entrarán en la misma dinámica de sustitución y erosión que ha tocado otros pueblos, nos urge rescatar la más completa y representativa muestra posible de esta tradición. Y como hemos comprobado a lo largo de los años de trabajo de campo, la degradación de los géneros orales formales, como en el caso de la narrativa tradicional, avanza más rápidamente que la competencia gramatical en una situación de desplazamiento de una lengua y cultura por otra. Aun faltando otros imperativos, la documentación de lenguas (junto con sus géneros orales y sus tradiciones)

en vías de desplazamiento reviste una enorme importancia científica, por razones obvias.

Retomando la motivación educativa, ¿qué relación existe entre el desarrollo de las habilidades narrativas en la niñez y el aprendizaje de habilidades escolares ligadas a los diferentes usos del lenguaje académico —la lectura y la escritura en primer lugar? ¿Cómo afecta la erosión de la lengua indígena el desarrollo de estas habilidades— por ejemplo, si el español, las instituciones educativas y los medios electrónicos no “recuperan” la función transmisora, por decirlo así?

FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

El proyecto de investigación en las comunidades de habla náhuatl en la Sierra de Tlaxcala (Francis y Navarrete 2000) no ha producido resultados definitivos que resuelven estas preguntas difíciles. Más bien forman parte de un marco conceptual que guía las evaluaciones que hemos aplicado en las escuelas primarias y el trabajo de recopilación en las comunidades. Hasta la fecha, los resultados son descriptivos, que contribuyen a la elaboración de un perfil de las competencias discursivas entre los niños bilingües, sus padres, otros familiares, y sus vecinos (Francis y Navarrete 2003).

En las primeras etapas de la investigación, aplicamos un análisis y estudio de la producción narrativa de los niños en tareas escolares de escritura. Resultó que el desempeño en su lengua autóctona se comparó favorablemente, de una manera sorpresiva a primera vista, con su producción en español, lengua en que se acostumbran aprender y practicar la escritura. Entre las varias interpretaciones y conclusiones que se presentaron, nos pareció evidente que el conocimiento de las dos lenguas representaba para estos niños un recurso cultural importante. Visto desde otro punto de vista, podríamos aventurar incluso que contar con la oportunidad de trabajar en proyectos de escritura

por medio de las dos lenguas que conocen sería de gran provecho. Aprovechar el conocimiento del idioma indígena pareció algo muy sensato desde el punto de vista académico, pensando en el desarrollo cognitivo de los niños y en la plena apropiación de la escritura¹.

En esta población de hablantes bilingües, el análisis comparativo entre las dos lenguas indicó una ventaja general para el español en cuanto a los índices de calificación relacionados con la redacción. Aunque el desempeño en narrativa escrita en las dos lenguas avanzó, en la lengua de instrucción avanzó más fuerte y rápidamente. Predecible porque el español es la lengua a través de la cual practican la escritura y porque los niños bilingües de esta comunidad, a partir del segundo o tercer año en su gran mayoría, dominan el español, dicha ventaja, sin embargo, no resulta arrolladora. El desempeño en tareas de redacción en náhuatl también mostró un avance significativo ("en paralelo" con el avance en la lengua nacional) a lo largo de los años escolares. Alternativamente, otro resultado, dentro de las posibilidades lógicas, podría haber indicado un estancamiento en la

¹ Hamel *et al.* (2004) comentan el fracaso del modelo educativo que no tomó en cuenta las habilidades lingüísticas y los conocimientos culturales de las comunidades indígenas: "Muy pronto la 'castellanización', que en un inicio se consideró como un valor positivo ya que le abriría el acceso al español y a la cultura nacional a los niños indígenas, cayó en descrédito, y eso por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque se identificó cada vez más con un proyecto escolar que, más allá de enseñar el español, apuntaba al desplazamiento y la exclusión de las lenguas indígenas y a la asimilación a la cultura nacional. Este modelo entró en una crisis política porque se tornaba incompatible con la nueva relación que los estados en América Latina comenzaban a establecer con los pueblos indígenas desde los años ochenta. Por lo menos en sus objetivos declarados y sus bases legales, hoy la educación indígena apoya la preservación y el desarrollo de las culturas y lenguas indias en la mayoría de los países latinoamericanos sobre la base de una modalidad de interculturalidad y de bilingüismo coordinado. En segundo lugar, la castellanización se desprestigió porque no cumplió con su promesa, su objetivo declarado era enseñar eficientemente el español en un tiempo breve para impartir los contenidos escolares a través de él. De hecho los alumnos que no tenían acceso al español por la vía extra-escolar seguían sin aprender satisfactoriamente la lengua nacional y el aprovechamiento escolar continuaba siendo bajísimo. Obviamente, los malos resultados tenían que ver con el modelo excluyente y la negación de la cultura propia" (p. 86).

medición de las destrezas de redacción en lengua indígena, lo cual no se evidenció.

Algunos ejemplos ayudarán a ilustrar la relación entre el avance en español y en náhuatl. Tres índices marcaron las diferencias entre principiantes (de segundo y tercer año) y avanzados (quinto y sexto): (1) la calificación de las narraciones por coherencia (número de eventos en secuencia lógica/causal o cronológica), (2) capacidad para integrar los elementos esenciales de un cuento y cerrarlo con un desenlace, y (3) número de referencias al estado mental de los personajes (uso de los verbos cognitivos). Enfatizamos, el resultado más importante del análisis comparativo está en el hallazgo de un “paralelismo de desarrollo” de las habilidades narrativas escritas entre las dos lenguas. No solo en la evaluación global, sino también en cada uno de los tres índices, el desempeño en náhuatl muestra un avance significativo, contrario a una “hipótesis de estancamiento”, que predeciría un avance nulo o no-significativo en la redacción en náhuatl por la falta de práctica en lectoescritura (restringida, como estuvo, durante la época del estudio, al español), y la desigualdad sociolingüística entre las lenguas en todos los ámbitos de la escolaridad y el uso de la escritura en la comunidad. En algunas de las medidas parciales, incluso, la calificación en las dos lenguas evidenció un franco equilibrio, como en las referencias a los estados mentales internos.

[...] guan ocnequia miquiz inaguas ini gente inaguac omiquis-
quiac para ollazquiac ipan tepetl guan umpa uctocasquia.

[...] y quería morir junto con su gente junto moriría por esa razón
se fue al cerro y ahí lo sepultarían

Néstor (5º)

[...] el muchacho se asusto un poco y al entrar se asombro mucho
al ber que el castillo por dentro era mas bonito que afuera y se
acerco al trono con la señora Tlalocan [...]

Cecilia (5º)

Así que la desventaja para la lengua indígena resulta claramente relativa y es importante no sobredimensionar los factores que limitan su productividad en la expresión escrita, por ejemplo. Los resultados indican que los factores sociolingüísticos desfavorables no anulan el acceso a los recursos psicolingüísticos universalmente disponibles. La hipótesis por comprobar sería la siguiente: ninguna circunstancia o contexto social, por desfavorable que sea en materia de desequilibrio diglósico entre lengua nacional y vernácula, cancela por completo el recurso a la interdependencia entre las lenguas y el acceso a las competencias discursivas y metalingüísticas (Francis 2004 y 2006). Dicho de otra manera, en el bilingüe existe una relación de interdependencia entre los conocimientos gramaticales de los dos sistemas lingüísticos y las competencias y los conocimientos generales (por ejemplo competencias que forman la base de la estructura narrativa mental). Esta relación de interdependencia, los bilingües la pueden aprovechar en el caso de dos lenguas en relativo equilibrio social (según los modelos del bilingüismo que cuentan con un amplio consenso entre investigadores a nivel internacional). Los resultados de nuestra investigación sugieren que también la pueden aprovechar en el caso de un fuerte desequilibrio, incluso de mayores dimensiones. Esta idea queda como pendiente, una propuesta que podríamos investigar en futuros estudios: por ejemplo, si la hipótesis se podría comprobar en situaciones de desequilibrio extremo (la cual no es el caso en la relación entre el español y el náhuatl). También las mismas preguntas planteadas en este proyecto son pertinentes a los problemas de cualquier situación de contacto lingüístico donde existe una desigualdad importante entre lengua mayoritaria/oficial y lengua minoritaria/vernácula.

Respecto al concepto de competencias (generales) que forman la base de la habilidad narrativa, hace falta una breve aclaración. Las competencias específicamente lingüísticas (no generales) corresponden a los sistemas gramaticales del hablante bilingüe; son los sub-sistemas de la fonología, la morfología y la sintaxis del español

y los sub-sistemas correspondientes del náhuatl, en este caso. En contraste, las competencias generales, incluyen: el conocimiento relacionado con la organización narrativa, los esquemas discursivos superiores, los mecanismos de procesamiento de información compleja, y los procedimientos de la lógica, la inferencia, la clasificación, etc. En principio, el niño bilingüe, frente a la tarea de producir una narración, podría servirse de estas competencias generales (utilizarlas, canalizarlas) por medio de una lengua o la otra. Es capaz de alternarse discursivamente entre las lenguas porque las competencias generales guardan cierta autonomía de las competencias estrictamente lingüísticas. No pertenecen, por decirlo así, a ninguno de los sistemas lingüísticos. Por cierto, lo anterior explica el “paralelismo de desarrollo” entre el español y el náhuatl a pesar del fuerte desequilibrio en las oportunidades de práctica en el ámbito de la enseñanza formal de la escritura. Por ejemplo, el niño perfecciona la presentación coherente de sus experiencias en (a través de) Lengua 1, y se sirve del mismo esquema en Lengua 2, y viceversa con la adquisición y uso de las otras competencias no lingüísticas. Como explicación provisional, nos interesa comprobarla en otras situaciones de bilingüismo asimétricas.

Todo lo anterior nos lleva a la consideración de una aparente contradicción respecto a los diferentes aspectos del uso del lenguaje en los niños. La podríamos denominar *La paradoja del desarrollo lingüístico infantil*. Parte (solo una parte) del problema conceptual tiene que ver con las dos maneras de entender la categoría “lingüístico” (el aspecto del “lenguaje” que es estrictamente “gramatical”, contra el “lenguaje” en el sentido más amplio). Por un lado, ciertas habilidades y conocimientos lingüísticos evolucionan espontánea y uniformemente en la niñez sin manifestar ninguna variación de importancia, con independencia de cultura, clase social, tipo de socialización, incluso en los casos de variación extrema, dentro de ciertos límites (Pinker 1995, Foster-Cohen 1990). En contraste, otros aspectos del “desarrollo lingüístico”, al parecer,

son sensibles a las desigualdades sociolingüísticas, unos más que otros.

La paradoja no se resuelve cómodamente:

1. No se trata simple y llanamente de habilidades y conocimientos “fáciles” o “menos exigentes” entre los primeros y más “difíciles” entre los segundos (¿cuántos años de estudio se requieren, en promedio, para que el universitario alcance el mismo conocimiento gramatical de un niño analfabeto náhuatlhablante?).
2. Una explicación que recurre a la distinción entre desempeño (uso) y conocimiento (competencia) también resulta insuficiente (aunque la distinción sí nos ayuda a formular nuestras preguntas más sistemáticamente).
3. Tampoco hemos podido catalogar de manera confiable cuáles son los componentes lingüísticos que nos permiten distinguir entre los logros universales y las habilidades que muestran amplias variaciones entre individuos en todas las culturas y poblaciones.

Es una paradoja, por cierto, que se nos ha revelado con más claridad en las investigaciones realizadas en comunidades bilingües indígenas. Por un lado, existen las marcadas desigualdades sociales, que se correlacionan con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas asociadas con el aprovechamiento escolar. En las comunidades conviven familias, de la misma cultura, originarias del mismo barrio, cada una con acceso a recursos materiales de vastas diferencias. Quien acaba de recibir su maestría en ingeniería informática de la Universidad Autónoma de Puebla puede ser familiar de una persona que nunca ha recibido una llamada telefónica. Quien ha viajado por las capitales de Europa le comenta a su vecino que todavía no ha visitado el Distrito Federal. Una residencia de tres pisos se construye al lado de una choza de chinamite.

Pero salta a la vista otra clase de desigualdad relacionada con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas superiores de tipo escolar, más interesante desde el punto de vista teórico. Tiene que ver con la amplia variación en las prácticas discursivas, de una familia a la otra, en materia de la narrativa y otros géneros orales formales. Es posible, faltando una comprobación empírica, que no se correlaciona estrechamente con los desniveles sociales y materiales, pero sí resultaría un factor (también por comprobar) que predice un desarrollo más robusto de las habilidades lingüísticas escolares. De manera informal, hemos registrado grandes disparidades, entre personas del mismo nivel de escolaridad, respecto a su acceso a las tradiciones narrativas, y su capacidad para reconstruirlas productivamente, para la cual casi siempre hemos podido encontrar un antecedente en la niñez temprana: una inmersión lingüística/cultural en la narrativa y otras prácticas discursivas de nivel superior, de tipo formal, ceremonial, etc. Con frecuencia eran los abuelos que desempeñaron el papel de transmisor, y en su caso raramente con el auxilio de los libros.

Cierto que lo anterior todavía representa una propuesta de investigación. La proponemos con la expectativa de que los resultados aporten pistas fundamentales para la resolución de los más importantes problemas en el estudio del desarrollo lingüístico infantil. Las hipótesis centrales, por comprobar o descartar, son las siguientes:

1. En primer lugar, que dichas prácticas tradicionales representan un factor que interviene positivamente en la formación del conjunto de competencias ligadas a las habilidades lingüísticas académicas, por ejemplo, en la misma medida, de manera aproximada, que lo hacen las prácticas literarias tempranas (materialmente: la lectura de libros infantiles a los niños preescolares).
2. Que esta diferenciación en el ámbito de las habilidades discursivas se evidencia de manera independiente del dominio lingüístico fundamental (el núcleo de conocimiento gramatical) del idioma materno.

Según este modelo hipotético, los resultados mostrarían que los individuos que manifiestan niveles tanto superiores como inferiores en su habilidad discursiva comparten un tronco común, no trivial, de competencias gramaticales (las que los define como hablantes nativos de un idioma).

Es la segunda hipótesis que resulta directamente relacionada con *La paradoja del desarrollo lingüístico infantil*, y el problema de las dos acepciones del término “lingüístico” a que hicimos referencia en esta sección. Recientes investigaciones con diferentes poblaciones bilingües han explorado este tema desde una perspectiva similar (Cheung y Lin 2005, Leiken *et al.* 2005, Shatil y Share 2003), una que se fundamenta en un método que podríamos llamar de análisis componencial: cada habilidad lingüística se conforma de una red o, un conjunto, de competencias propias. Muchas de las competencias, así como los mecanismos de procesamiento necesarios para ponerlas en uso en la comunicación y en la expresión, “se comparten” entre las habilidades. Pero al final de cuentas las destrezas y las habilidades conforman ámbitos mentales que se distinguen de alguna manera entre sí.

¿CUÁLES ASPECTOS DE LA HABILIDAD NARRATIVA SON UNIVERSALES?

Según Propp (1985), las raíces de la creación literaria, entre las cuales la narrativa sobresale, junto con la poesía, “se ubican” en los universales de la cognición humana. En su clásico estudio, *Morfología del cuento*, estudió la relación entre estas estructuras de la mente y la creatividad:

Podemos afirmar que los elementos que más se destacan en nuestro esquema —tan sencillo, en el fondo— desempeñan en cierto modo el papel de raíces psicológicas. Pero entonces, los nuevos cuentos sólo

serían combinaciones o modificaciones de los anteriores, lo que parecería significar que en este dominio los pueblos no tienen ninguna actividad creadora. No es del todo cierto. Podemos deslindar con exactitud los dominios en los que el narrador popular no crea en absoluto, de aquellos en que crea más o menos libremente (p. 165).

Uno de los pioneros de la lingüística moderna, Edward Sapir (1954), se interesó por la misma cuestión; y dedicó el último capítulo de su obra más conocida (pp. 250-261) al tema de la actividad creadora en la literatura. Preguntó acerca de un aspecto de los géneros estéticos que nos interesa a nosotros desde un punto de vista particular: ¿hasta qué grado es la narrativa tradicional traducible, por ejemplo al español, si avanza más rápidamente el desplazamiento del náhuatl en las comunidades?; ¿cuáles ámbitos o componentes de la tradición oral se debilitan cuando se erosiona el conocimiento de la lengua con la cual siempre ha sido asociada? La pregunta de Sapir tiene que ver con una diferenciación en la literatura entre dos niveles distintos de arte: (1) un “arte general”, no lingüístico, “transferible” sin pérdida a otro idioma, y (2) un “arte concretamente lingüístico”, ligado orgánicamente a los patrones gramaticales de la lengua materna asociada con el género, que resiste la “transferencia”. Aceptaríamos sin objeción la validez del segundo nivel, por ejemplo, en el caso de la poesía. Luego, Sapir enfatiza el contraste respecto al discurso científico, fácil de traducir, “porque la expresión científica original es en sí misma una traducción”. Respecto a la expresión literaria:

[Es] personal y concreta, pero esto no quiere decir que su significado dependa por completo de las cualidades accidentales del medio. Así, un simbolismo realmente profundo no depende de las asociaciones verbales de una lengua determinada, sino descansa sobre una base intuitiva subyacente a toda expresión lingüística... En el nivel personal, más profundo, las relaciones de pensamiento no tienen ya una

vestidura lingüística concreta: los ritmos son libres, no van ligados en primera instancia a los ritmos tradicionales de la lengua que emplea el artista (p. 253).

Vygotsky (1987) abordó los temas centrales de nuestro estudio en su ensayo sobre la imaginación y el arte en la infancia. El recurso de la exageración y lo fantástico en general representan componentes fundamentales en la evolución de la creación verbal en los primeros años. Él había reconocido que en cierta etapa de su desarrollo el afán de los niños por exagerar nace de raíces internas primitivas y fundamentales: "debida en gran parte a la influencia que nuestro sentimiento interno ejerce sobre las impresiones exteriores" (p. 33). La capacidad disociadora, "saber extraer rasgos aislados de un complejo conjunto tiene importancia para todo el trabajo creador del hombre". La mente infantil, órgano combinador por excelencia, agrupa los diversos elementos, de procedencia interna y externa, que han pasado por la deformación y la reelaboración. Para agrupar y recrearlos debe: "ante todo, vulnerar la vinculación natural de los elementos tal y como fueron percibidos [...] [Constituye] un proceso de extraordinaria importancia en todo el desarrollo mental del hombre que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada" (p. 32).

Es posible, además, que exista una ventana no muy abierta al tiempo en el desarrollo cognitivo para la máxima elaboración de las estructuras conceptuales correspondientes. Que durante cierta etapa los niños muestren una curiosidad y capacidad de atención casi inagotables para la narración oral; y como si estuvieran obediciendo una evolución interna, pre-programada, empiezan a perder esa intensa fijación por la recreación verbal, sobre todo de mundos extraños, hipotéticos y maravillosos. Solo una reducida fracción la recobra, con la misma intensidad, años más tarde. Durante un periodo corto a partir de la edad preescolar, igual como en los dibujos y juegos teatrales, sus representaciones narrativas son más simbolistas que naturalistas (p. 96). De esta manera podríamos considerar la hipótesis de

que la narrativa forma parte integral no solo para la formación literaria y artística temprana, sino también para el desarrollo de las bases del pensamiento científico, más tarde en la escuela.

Otra manera de apreciar el papel de la narrativa en el aprovechamiento escolar es recurrir a la distinción entre discurso primario y discurso secundario (Gee 1996). La habilidad discursiva secundaria (HDS) se forma a partir de la experiencia en contextos de aprendizaje donde el niño usa el lenguaje para las funciones superiores, más allá de las situaciones puramente conversacionales y altamente contextualizadas de la socialización primaria. Estas funciones superiores se robustecen en contextos culturales e institucionales donde se extiende y se reelabora la habilidad discursiva primaria (Blum-Kulka 2002, Lee, Torrence y Olson 2001, Ninio y Snow 1996, Reeder *et al.* 1996, Sulzby y Zecher 1991). Como ejemplos, se destacan los usos del lenguaje más exigentes, estructurados, y que requieren de alguna medida de reflexión: la comprensión oral de narrativas complejas sin el apoyo visual de ilustraciones, el discurso formal ceremonial y el canto, la homilía, la solución de problemas verbales en las adivinanzas tradicionales (Díaz Roig y Miaja 1979) y otros semejantes.

Todos los niños preescolares que reciben una socialización primaria normal adquieren las bases y los prerrequisitos para el posterior desarrollo de la HDS. Pero como podemos deducir de los ejemplos mencionados del uso del lenguaje que implica una función superior, algunos niños reciben una inmersión más completa que otros en estos contextos culturales donde tienen la oportunidad de extender y reelaborar su habilidad discursiva primaria. Lo mismo nos manifestaron, en sus explicaciones infantiles, un grupo de estudiantes de la primaria local al interrogarlos acerca de las altas calificaciones que apuntaron en las pruebas que les habíamos aplicado.

Desde este punto de vista, la distinción primaria-secundaria resulta ampliamente relevante, y directamente pertinente a *La paradoja del desarrollo lingüístico infantil* que introdujimos en la sección anterior. La distinción entre primaria y secundaria incorpora tanto

las modalidades escritas como orales, y sus respectivas tradiciones históricas. Si *primaria* no coincide con lo “oral” y *secundaria* no coincide con lo “escrito”, la distinción, en general, debe ser válida para todas las culturas, sociedades, y lenguas. La habilidad discursiva primaria es un verdadero universal del desarrollo cognitivo, y por lo tanto la variación entre individuos se mantiene dentro de límites muy estrechos. La HDS se aparta de este escenario en todas las culturas y en todas las comunidades lingüísticas, y la variación individual, dentro de cada cultura, debe ser extensa.

Cuando propusimos que ciertas habilidades y conocimientos lingüísticos surgen espontánea y universalmente, el ejemplo paradigmático que se nos ocurre es la habilidad conversacional, contextualizada en situaciones comunicativas interpersonales. Pero sin duda, debemos admitir también las primeras etapas de la narrativa rudimentaria, que brotan precisamente de contextos comunicativos interpersonales muy contextualizados e interactivos. Aparte de casos excepcionales, cuenta también entre los logros básicos y universales de la niñez. El embrión de la narrativa se forma de los primeros intentos de reconstruir una experiencia (o un pensamiento complejo que consiste en una serie de sucesos, un modelo mental de ellos), de reducirla y organizarla mentalmente, y relatarla si se presenta la oportunidad. A la inversa, en la comprensión, una relación sencilla se convierte en una representación mental que corresponde a las mismas estructuras (Hickmann 2003, Hudson y Shapiro 1991, Stein y Albro 1996, Van den Broek 1994). Por falta de una categoría más precisa la denominamos: Narrativa I.

La Narrativa II forma parte del surgimiento de la HDS. El niño empieza a operar sobre estructuras narrativas de mayor grado de complejidad que requieren de la aplicación de estrategias más avanzadas y niveles de procesamiento cognitivamente más exigentes. Una nueva dimensión, ahora necesaria, participa en la transición de la Narrativa I a la Narrativa II: la conciencia metalingüística, ligada, a su vez, con el desarrollo de lo que los investigadores han llamado

Teoría de la Mente (Astington 1990). Generalmente de utilidad marginal en el discurso primario, poder desplazar la atención, estratégicamente, hacia las formas y patrones de una narración se vuelve esencial en los ejemplares de mayor extensión, menos predecibles y convencionales y de una mayor carga de información por procesar, de múltiples personajes y tramas entrelazadas.

Retomando los planteamientos de Vygotsky (1990) y Bernstein (1984), podemos proponer que esta dimensión nace de las concepciones avanzadas en los niños cuando comienzan a sistematizar la relación entre el uso del lenguaje (el significado) y aspectos importantes del contexto. Empiezan a reflexionar deliberadamente sobre la contribución apropiada del contexto, por ejemplo cuando es necesario suspender o suprimir los efectos de la información contextual si se revela que está fuera de lugar o no viene al caso (Olson 1990). Sometan estas concepciones a mayores niveles de reflexión, abriendo el camino al procesamiento de los otros géneros y categorías de texto (Colombi y Schleppegrell 2002).

De esta forma la narrativa representa un puente entre la adquisición de los discursos primarios y el largo aprendizaje que se requiere para la consolidación de los secundarios, en la escuela el dominio sobre los textos expositivos en particular. El desarrollo del primero, incluyendo los sub-géneros rudimentarios e incipientes de pre-narrativa, debe formar una parte de la base necesaria para todo desarrollo subsecuente de las habilidades discursivas más avanzadas; sería difícil concebir que el niño pudiera saltar esta etapa. Algunos niños, tal vez, dan la apariencia de brincarla por no contar con oportunidades de producir narrativas; supondríamos que incorporan las estructuras "receptivamente" (no sinónimo de "pasivamente"). Al mismo tiempo, sería un error dar por hecho que la transición hacia la Narrativa II y las adquisiciones secundarias avancen espontáneamente y sin discontinuidades. El discurso primario representa una plataforma necesaria cuyos cimientos fundamentales están disponibles universalmente, pero al efectuar las primeras fases de la transición hacia

los registros y géneros de tipo académico, se evidencia una diversificación y diferenciación cada vez más pronunciada. El avance de los segundos depende de la enseñanza, de experiencias sostenidas y de la reflexión deliberada, a diferencia de los primeros.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS EN LA RECOPIACIÓN DE LAS NARRACIONES

Registrar la voz narrativa requiere de la aplicación de procedimientos sencillos, que al mismo tiempo deben ser empleados sistemáticamente. Cuestiones más amplias y difíciles, más allá de los requerimientos técnicos, llaman la atención del compilador/investigador en su trabajo de campo.

Tratamos, primero, los problemas prácticos. Por un lado es necesario advertirle al narrador con anticipación para darle la oportunidad de organizar mentalmente la estructura del discurso que presentará. Aquí es importante distinguir entre el género oral formal y la conversación. En el caso del primero se favorece la "autenticidad" al aproximarse a condiciones que garantizan cierto nivel de planeación por parte del orador.

Como observa Montemayor (1993):

No todos los relatores accesibles han sido aquellos que las comunidades indígenas consideran que "conocen" o "pueden" decir tales historias, ya que se requiere, además de una memoria del relato, el conocimiento de *la forma de ser contado*. La transcripción de una conversación no es *la composición* del relato mismo... porque no todos los relatos, discursos, sermones o cantos recogidos por investigadores son siempre expuestos de la misma manera y con el mismo nivel artístico. Estos textos requieren, como los escritores indígenas reconocen, una restauración en el nivel léxico y discursivo (p. 91).

Con la producción narrativa registrada en cinta magnetofónica o digitalmente, el compilador enfrenta una serie de opciones. Si la muestra del lenguaje ha de servir para fines de análisis gramatical y fonológico, la transcribe tal cual es para representar los rasgos requeridos, sin vulnerarla hasta que sea posible. En cambio, para la preparación de una antología, con fines de rescate cultural y literario, se plantean procedimientos de corrección y edición, algunos de manera opcional, otros obligatoriamente, por ejemplo en nuestro caso:

1. La sustitución de los préstamos de origen español, no integrados históricamente, con su término náhuatl equivalente. Nos inclinamos hacia una solución intermedia entre rígidamente purista y relativista, con sesgo hacia la conservación de la integridad de la lengua. Por ejemplo, podríamos distinguir entre préstamos que entraron al léxico náhuatl durante la primera etapa del contacto con el español (Tlen *mo gracia*, In *tomin*) e hispanismos espontáneos y de reciente introducción, como son las conjunciones y otros conectores de discurso entre preposiciones y adverbios que por costumbre se toman prestados del español (*cuando, pero, por eso, para que, entonces, luego*). En la práctica, se tratan de juicios metalingüísticos que mostrarían una amplia variación de una persona a la otra. En el primer caso, la gran mayoría de los hablantes aceptarían términos como *mo gracia* (su nombre) y *tomin* como parte integral del idioma de la misma manera que *tlapalería* y *chocolate* han sido integrados al léxico español. Por otro lado, los conectores de discurso españoles probablemente no contarían con el mismo nivel de aceptación como préstamos legítimos, sobre todo para fines de rescate y preservación culturales.

2. Corregir errores de habla y deslices, disfluencias y omisiones que transgreden la sintaxis o la coherencia.

3. En algunos casos la versión definitiva de un cuento surge de la participación de dos o tres informantes, producto de la interacción en conjunto de los mismos narradores.

Aquí es importante subrayar que el trabajo de corrección no implica ninguna disputa o antagonismo con las prácticas discursivas cotidianas de los hablantes bilingües de la comunidad. Decidimos evitar tomar partido en las controversias entre partidarios del purismo y el sincretismo, sobre las consecuencias positivas o negativas de la influencia del español sobre la vitalidad del náhuatl, acerca de la mezcla en el habla, el préstamo y cambio de código, ni mucho menos acerca de la variabilidad gramatical entre hablantes desplegada en el uso informal de la lengua. Simplemente, el propósito en la edición de una antología de la tradición narrativa exige procedimientos diferentes de los métodos del analista.

Lo anterior sugiere la consideración de una serie de temas relacionados con una amplia discusión sobre las interacciones entre la oralidad y la escritura. En el caso de una comunidad indígena como la en que trabajamos, en vías de transición hacia la alfabetización generalizada (de una "tradición oral primaria" hacia el uso sostenido de la escritura), dichos temas revisten una trascendencia práctica, no solo teórica. Se trata de una transición material y muy visible, por su rapidez. En cierto sentido el presente proyecto se inscribe dentro de esta transición. Al respecto, debemos recordarnos que "las letras" no son sinónimo de cultura y arte verbal. Montemayor comenta sobre.

la utilidad de los estudios de literatura comparada, especialmente si parten de que el arte de la lengua es independiente de la escritura. Disponemos de muchos ejemplos universales del arte de la palabra entendida como una construcción formal, compleja, artificial, que no requiere de la escritura para fijarse ni transmitirse. (p. 77).

Al mismo tiempo, la transcripción implica hacer un balance de las pérdidas y las ganancias. Entre las últimas, los lingüistas han señalado una mayor capacidad para planear, analizar, reflexionar sobre la forma del discurso y organizar el pensamiento a través del uso de la escritura. Hasta podríamos considerar la hipótesis de una mayor capacidad creativa en ciertos ámbitos o con respecto a ciertos aspectos del arte verbal (Swadesh 1966). En relación con esta idea, sobresalió un dato proveniente de la evaluación comparativa de las narraciones orales y escritas, en náhuatl y español. Recordemos que en la sección anterior que las calificaciones de la habilidad narrativa mostraron una ventaja para el español, pero un desarrollo paralelo en náhuatl, del 2º al 6º. Además, resultó que los niños lograron “cerrar la brecha entre las lenguas” con más facilidad en tareas de narrativa por escrito. Es decir, en la *narrativa oral* la diferencia entre el español y el náhuatl se mantuvo relativamente amplia, mientras en *narrativa escrita*, las habilidades narrativas evidenciadas en náhuatl se aproximaron notablemente a las que los mismos niños manifestaron en español, resultado compatible con la hipótesis de Swadesh.

Desde el mismo punto de vista, más o menos, podríamos decir que “transvasar” un canto o poema o una narración o relación histórica a la escritura alfabética implica una alteración menos forzosa de lo que la mayoría de los críticos han afirmado. En parte, la transcripción en este caso se efectúa entre dos discursos “secundarios”, alcanzados en sus dos presentaciones en grados conmesurables de estructura y formalidad. No son equivalentes en todos los aspectos, pero sí son comparables.

La antología que hemos preparado consta de doce cuentos. Temáticamente, las narraciones recurren a los personajes y contenidos americanos (Coyote, Día de muertos), y se arraigan en los grandes motivos universales: el conflicto, externo e interno, asociado con la reciprocidad (por ejemplo los casos fáciles y difíciles de castigo-recompensa), la ambivalencia y la figura ambigua, la intervención en el mundo material de fuerzas sobrenaturales, el donador mágico en particular,

la transfiguración (en los personajes míticos y comunes), la muerte como ascenso, elevación espiritual, la lucha entre fuerzas superiores y abstractas, entre el bien y el mal, y los conflictos psicológicos internos, el abandono y la recuperación.

Los textos, con su traducción al español, están disponibles en: <http://www7.nau.educoe/seminario/>, sitio que también acoge otros materiales, observaciones y críticas. Parte integral de la investigación consiste en la formación de narradores, recopiladores y editores entre los jóvenes con inquietud por las consecuencias del avance de la lengua nacional en sus pueblos y curiosidad por esta clase de trabajo cultural. Se proyecta establecer espacios de reflexión, comentario e intercambio de nuevos textos con la creación del Seminario de Estudios Modernos y de Cultura Acal-lan (SEMYCA), incipiente grupo de estudio con sede en San Miguel Canoa, Puebla, cuya página de internet está abierta a intervenciones y contribuciones más allá de la comunidad. Así por el estilo, la producción del primer tiraje no pone término a la edición de la antología, puesto que el concepto de "autoría", ha atraído la atención de analistas por muchos años (Foucault 1990). En el caso de la tradición oral, al parecer, existe menos controversia acerca de las cuestiones teóricas generales. Sin embargo, el trabajo de recopilación y edición todavía suscita debates respecto a los derechos colectivos, y el uso colectivo e individual de ejemplares de este corpus de narrativa y poesía; en particular, cuando la colectividad se trata de una comunidad reconocida con identidad cultural propia, y autonomía en alguna medida. Si es cierto que a uno u otro narrador local se le otorga el reconocimiento de poder ejecutar la versión más acabada de un ejemplar, también se acepta normalmente que el cuento pertenece al dominio público. En este contexto, ¿qué papel desempeña el compilador de una antología? Claramente el trabajo de edición implica una reelaboración y una recreación del texto, mucho menos que una tarea mecánica de simple reproducción y transcripción. Es posible que la versión más elaborada disponible oralmente/espontáneamente sea producida por un narrador, pero

con frecuencia, la colaboración de otros conocedores de la tradición es necesaria para completar la obra. Tomando estas circunstancias en cuenta ¿cuáles son los derechos y las responsabilidades del compilador? Y a nivel teórico, la reflexión sobre la recreación de formas tradicionales potencialmente aportaría su propia perspectiva a la discusión sobre el tema de la autoría: la identidad de autor, los límites del anonimato, la pseudonimia, la apropiación de identidades autoriales y la "hiper-autoría" (Epstein 1997). A través de las actividades de nuestro seminario, esperamos explorar este y otros temas que circulan en diferentes campos y disciplinas.

CONCLUSIÓN

Resumimos los resultados de nuestro estudio sobre el desarrollo de las habilidades narrativas en los niños bilingües, las especulaciones teóricas que surgieron a partir del análisis de sus producciones escritas, y las perspectivas con las cuales trabajamos en la presente etapa del proyecto sobre la documentación.

1. Hemos evaluado el desempeño de los niños bilingües en su expresión narrativa por escrito en las dos lenguas que hablan. Y aunque reciben instrucción sistemática solo en español, también mostraron avances paralelos (de 2º a 6º) en la lengua indígena. Una de las interpretaciones que hemos propuesto por este resultado hace referencia al concepto de la compartimentalización de los diferentes conocimientos y destrezas que conforman las habilidades narrativas. En este caso proponemos que un núcleo, un componente central, de estas habilidades narrativas corresponde a estructuras mentales que se mantienen independientes del conocimiento lingüístico de una lengua y la otra.

Esta propuesta plantea la siguiente posibilidad: que el desarrollo de las habilidades académicas puede encontrar un terreno fértil

en actividades creativas a través de las dos lenguas, sin pérdida de conocimiento al pasar de una a la otra. Para una comunidad donde la tradición narrativa está asociada con la lengua vernácula, es posible, incluso, que avances más robustos se darían en las materias académicas de lectura y escritura si esta lengua no estuviera excluida del programa de enseñanza. Faltan estudios de seguimiento más controlados para comprobar esta hipótesis.

2. La propuesta de la compartimentalización de los componentes de la habilidad narrativa nos lleva a la siguiente especulación respecto a la “traducibilidad” de la tradición narrativa en la transición hacia el monolingüismo en español y la erosión de la lengua indígena. En teoría, si no todos los componentes de la narrativa tradicional (los conocimientos que la conforman y la capacidad de narrar) están ligados a la lengua primera, nos interesa determinar cuáles componentes resultarían más vulnerables en el proceso de desplazamiento. Esta fue la pregunta que abordó Sapir en su división entre los dos niveles del arte en la literatura.

Las consideraciones que presentamos sobre el tronco común universal en la narrativa y cómo empieza a diversificarse en el desarrollo al tomar formas cada vez más estructuradas deben ser sometidas a pruebas de tipo longitudinal y experimental. Mientras tanto, una propuesta pedagógica que los educadores podrían evaluar la ofrecemos con base en nuestras observaciones: la evidencia parcial e indirecta indica, provisionalmente, que una intensa inmersión en una amplia y diversa muestra de la tradición narrativa, durante el preescolar y los dos primeros años de la primaria, serviría para consolidar de manera más efectiva (que en la práctica actual) las bases de las habilidades discursivas avanzadas (las “secundarias”) y fomentar la conciencia metalingüística, necesaria para todos los géneros académicos. Junto con esta inmersión intensa, el maestro promueve la reflexión sobre las estructuras de la narrativa para que se conviertan en objetos de contemplación y análisis. Nos parece que en la

actualidad este recurso de la cultura universal solo se aprovecha parcialmente en las escuelas. En las comunidades bilingües, sobre todo para los alumnos que todavía no entienden la lengua de instrucción, este recurso queda desaprovechado doblemente.

3. Las perspectivas que nos animan en esta etapa de la investigación son modestas. No podemos predecir con exactitud el desenlace del contacto desigual de las lenguas en la región, ni tampoco los ritmos del cambio lingüístico. No obstante, el valor científico de la documentación hoy en día ha sido reconocido ampliamente. Por razones históricas y de identidad cultural (tanto local como nacional) siempre habrá un sector de la población que preservará el náhuatl. Por algunas de las mismas razones siempre habrá hispanohablantes (y hablantes de otras lenguas a nivel internacional) que se dedicarán a su estudio como segunda lengua. Al mismo tiempo, la idea general de poner a la disposición de los hablantes de las lenguas americanas ejemplares de gran mérito literario proveniente de su tradición todavía es vigente; la idea no es nueva. Tomando en cuenta que el desarrollo de la narrativa en la niñez posee una importancia aún no reconocida plenamente, el trabajo de recopilación y edición de materiales de la tradición oral tal vez podría contribuir a esta discusión. Los actuales proyectos de documentación cuentan con su propia tradición en México, una, que desde sus inicios hace más de quinientos años todavía nos tiene mucho que enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

- ASTINGTON, JANET 1990. "Narrative and the child's theory of mind", en *Narrative thought and narrative language*. Bruce K. Britton y Anthony Pellegrini (eds.). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 151-171.
- BERNSTEIN, BASIL 1984. "Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias", en *Antología de estudios de etnolin-*

- güística y sociolingüística*. Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (eds.). México: UNAM, pp. 357-374.
- BLUM-KULKA, SHOSHANA 2002. "Do you believe that Lot's wife is blocking the road (to Jericho?): co-constructing theories about the world", en *Talking to adults: the contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Shoshana Blum-Kulka y Catherine E. Snow (eds.). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 85-115.
- CHEUNG, HIM Y ANGEL LIN 2005. "Differentiating between automatic and strategic control processes: toward a model of cognitive mobilization in bilingual reading", *Psychologia*, 48, pp. 39-53.
- COLOMBI, M. CECILIA Y MARY SCHLEPPEGRELL 2002. "Theory and practice in the development of advanced literacy", en *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning and power*. Mary J. Schleppegrell y M. Cecilia Colombi (eds.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-20.
- DÍAZ ROIG, MERCEDES Y MARÍA TERESA MIAJA (comps.) 1979. *Naranja dulce, limón partido: antología de la lírica infantil mexicana*. México: El Colegio de México.
- EPSTEIN, MIKHAIL 1997. "Commentary and hypotheses", en *Doubled flowering: from the notebooks of Araki Yasusada*. Tosa Motokiyu, Ojiu Norinaga y Okura Kyojin (eds.). New York: Roof Books, pp. 139-147.
- FOSTER-COHEN, SUSAN 1990. *The communicative competence of young children: a modular approach*. London: Longman.
- FOUCAULT, MICHEL 1990. *¿Qué es un autor?* Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala. [1ª ed. 1969].
- FRANCIS, NORBERT 2004. "Estrategias de autocorrección en la lectura y la escritura", *Lectura y vida*, 25, pp. 26-35.
- 2006. "Indigenous languages and the study of bilingualism", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, pp. 521-534.
- Y PABLO ROGELIO NAVARRETE GÓMEZ 2000. "La narrativa como sitio de intercambio entre el náhuatl y el español: un análisis de la alternancia lingüística", *Estudios de Cultura Náhuatl*, 31, pp. 359-392.

- . 2003. "Language interaction in Náhuatl discourse: the influence of Spanish in child and adult narratives", *Language Culture and Curriculum*, 16, pp. 1-17.
- GEE, JAMES PAUL 1996. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Taylor and Francis.
- HAMEL, RAINER ENRIQUE, MARÍA BRÜMM, ANTONIO AVELAR CARRILLO, ELISA LONCÓN, RAFAEL NIETO Y ELÍAS SILVA CASTELLÓN 2004. "¿Qué hacemos con la castilla? la enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 20, pp. 83-107.
- HICKMANN, MAYA 2003. *Children's discourse: person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUDSON, JUDITH Y LAUREN SHAPIRO 1991. "From knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives", en *Developing narrative structure*. Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 89-135.
- LEE, ELIZABETH A., NANCY TORRENCE Y DAVID OLSON 2001. "Young children and the say/mean distinction: verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts", *Journal of Child Language*, 28, pp. 531-543.
- LEIKEN, MARK, DAVID SHARE Y MILA SCHWARTZ 2005. "Difficulties in L2 Hebrew reading in Russian-speaking second graders", *Reading and Writing*, 18, pp. 455-472.
- MONTEMAYOR, CARLOS 1993. *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- NINIO, ANAT Y CATHERINE E. SNOW 1996. *Pragmatic development: essays in developmental science*. Boulder: Westview Press.
- OLSON, DAVID 1990. "Thinking about narrative", en *Narrative thought and narrative language*. Bruce K. Britton y Anthony Pellegrini (eds.). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 99-111.
- PINKER, STEVEN 1995. *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.

- PROPP, VLADIMIR 1985. *Morfología del cuento*. México: Colofón. [1ª ed. 1927].
- REEDER, KENNETH, JON SHAPIRO, RITA WATSON Y HILLEL GOELMAN 1996. "From communication to literacy", en *Literate apprenticeships: the emergence of language and literacy in the preschool years*. Kenneth Reeder, Jon Shapiro, Rita Watson y Hillel Goelman (eds.). Norwood: Ablex, pp.13-28.
- SAPIR, EDWARD 1954. *El lenguaje*. Trads. Antonio Alatorre y Margit Frenk. México: Fondo de Cultura Económica. (Breviarios, 96).
- Seminario de Estudios Modernos y de Cultura Acal-Ian (SEMICA). *Antología*. Cuentos náhuatl de la Malintzin, en www7.nau.edu/coe/seminario/, [consultado en enero de 20009].
- SHATIL, EVELYN Y DAVID SHARE 2003. "Cognitive antecedents of early reading ability: a test of the modularity hypothesis", *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, pp. 1-31.
- STEIN, NANCY Y ELIZABETH ALBRO 1996. "Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories", en *Narrative development: six approaches*. Michael Bamberg (ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 5-44.
- SULZBY, ELIZABETH Y LILIANA ZECHER 1991. "The oral monologue as a form of emergent reading", en *Developing narrative structure*. Allyssa McCabe y Carole Peterson (eds.). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 175-213.
- SWADESH, MAURICIO 1966. *El lenguaje y la vida humana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VAN DEN BROEK, PAUL 1994. "Comprehension and memory of narrative texts", en *Handbook of psycholinguistics*. Morton Ann Gernsbacher (ed.). New York: Academic Press, pp. 539-588.
- VYGOTSKY, LEV S. 1987. *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Hispánicas. [1ª ed. 1930].
- 1990. *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol. [1ª ed. 1934].

LAS NARRATIVAS Y SU IMPACTO
EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO INFANTIL

Coordinación y edición de
Rebeca Barriga Villanueva



EL COLEGIO DE MÉXICO

(2014)