



El bilingüismo en la educación indígena Apuntes para su reflexión

Bilingualism in indigenous education *Notes to reflect on*

DOI: <https://doi.org/10.32870/punto.v1i13.105>

Lucina GARCÍA GARCÍA*
Universidad Pedagógica Nacional, México

RESUMEN

En este texto intento organizar y hacer visibles una serie de elementos que invitan a la reflexión acerca de la trascendencia del bilingüismo y de su importancia a nivel educativo para la población indígena, específicamente para la educación intercultural bilingüe en México. Enfatizo la importancia de atender estos procesos desde una perspectiva inter- y transdisciplinar. Desde esta misma posición, expongo algunas nociones sobre tres de los constituyentes básicos de un programa educativo bilingüe; el currículo para la enseñanza-aprendizaje de lenguas (primera y segunda lengua: L1 y L2); el modelo y enfoque para la enseñanza de lenguas y la educación lingüística, y el tercero, la enseñanza bilingüe. Estas son las cuestiones sobre las que específicamente invito a reflexionar.

Palabras clave: bilingüismo, enseñanza-aprendizaje de L1 y L2, competencias comunicativas, enseñanza bilingüe.

* Maestra en Lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Desempeña su labor docente en la licenciatura en Educación Indígena dentro de la línea de investigación de educación bilingüe en el campo de la sociolingüística y la etnografía de la comunicación.
lfgarcia@upn.mx | <https://orcid.org/0000-0002-5206-4634>

ABSTRACT

With this text I attempt to organize and bring forth a series of elements to reflect on the significance of bilingualism and its importance in the education of the indigenous population, specifically for the bilingual intercultural education in Mexico. I emphasize the importance of reviewing these processes from an inter and transdisciplinary perspective. Furthermore, I present some notions about three of the basic components of a bilingual education program: the curriculum to teach and learn languages (first and second language: L1 and L2), the model and approach to language teaching and linguistic education, and third, bilingual education. These are the specific notions I present to reflect on.

Keywords: *bilingualism, L1 and L2 teaching and learning, communicative competence, bilingual education.*

INTRODUCCIÓN

Hablar de bilingüismo en el ámbito educativo indígena es un tema complejo, ya que las aristas que presenta son múltiples. Son varias las áreas de conocimiento y las disciplinas desde las cuales se ha abordado; no obstante, después de décadas de investigaciones, las discusiones siguen abiertas. Lo que sí es un hecho es la tendencia de que su abordaje sea de manera interdisciplinaria. Ya no parece posible discutirlo desde una sola visión, ya que su complejidad es basta. Por otra parte, su acometida se vuelve más difícil si se le vincula a la temática educativa de los ámbitos de diversidad lingüística y cultural y de asimetría lingüística, tal como sucede en el latinoamericano en donde conviven lenguas de origen indígena y lenguas como el español, las primeras calificadas como minorizadas y de prestigio social inexistente, y las segundas consideradas mayoritarias y con un alto prestigio social.

En el contexto particular de México, en donde las 68 agrupaciones lingüísticas existentes conforman un gran mosaico cultural, el cual se

ha mostrado como un espacio problemático de enormes dimensiones, específicamente a nivel educativo, el planteamiento de una educación intercultural bilingüe sigue sin ser claro. Los fenómenos sociolingüísticos que ocurren al interior y al exterior de las comunidades lingüísticas son complejos, ya que no todo es blanco o negro, sino que se presentan una serie de matices y especificidades no solamente individuales, sino también sociales, provocadas por la presencia de dos lenguas que conviven no siempre de manera respetuosa. Hablamos entonces de procesos diglósicos, asimétricos y conflictivos, en donde, en muchos de los casos, los mismos hablantes de la lengua indígena consideran o asumen que la marginación y discriminación y los problemas de los niños en las escuelas son resultado de hablar una lengua indígena, mientras que al español lo conciben como el idioma de prestigio y poder, particularmente económico, que propicia el ascenso social. Todo ello ha provocado que las lenguas originarias dejen de ser habladas, principalmente por las nuevas generaciones y que se releguen, en el mejor de los casos, al uso exclusivo de los adultos mayores, y entre estos, mayormente a las mujeres.

Así, el tema del bilingüismo producido entre las lenguas indígenas y el español, resultado de la diglosia conflictiva antes mencionada, lo podemos ubicar en dos planos: a nivel individual y a nivel social; es decir, se puede vislumbrar ya sea de un sujeto a otro o de una misma familia a otra, de una comunidad a otra, de una región a otra.

En los espacios educativos nacionales mexicanos, el bilingüismo representa para los profesores, asesores y profesionales de la educación indígena en general retos que se consideran casi imposibles de salvar. En este sentido, las políticas lingüísticas asumidas por el Estado quizá puedan leerse únicamente como planteamientos bien intencionados, pero sin un sustento verdadero. Las propuestas derivadas de las políticas en turno han dejado ver una serie de cuestionamientos a diferentes niveles. Uno de los más recurrentes a lo largo de los años ha sido la formación de los encargados de la educación indígena, fundamentalmente de los docentes que atienden a niños y jóvenes en el subsistema de educación indígena; el otro tiene que ver con el planteamiento curricular en el que se sustenta

dicha educación. Este último es precisamente uno de los puntos en los que se centra esta exposición.

Respecto al primer punto, considero que la carencia de formación y el no contar con los conocimientos pedagógicos y didácticos necesarios para desarrollar el trabajo como docentes bilingües ha llevado a resultados académicos poco favorables en la población indígena. Sumado a esto se puede añadir la problemática que se genera en las escuelas urbanas de algunas ciudades del país en donde se encuentran niños monolingües en lengua indígena en situación de migración intermitente o permanente. De esta población infantil en realidad se tiene poco conocimiento. Tampoco los docentes tienen conocimiento de lo que sucede con los niños, y si llegan a percatarse de las situaciones problemáticas, del retraso académico, tampoco saben cómo abordarlas o a qué se deben. Al respecto, Barriga (2018) enfatiza:

Es un hecho que los docentes [que laboran fundamentalmente en contextos urbanos] no pueden resolver, ni por mucho el problema escolar de los niños indígenas por carecer del conocimiento de sus lenguas y de sus culturas, situación emanada de complejos procesos históricos, que los lleva a focalizar más las desigualdades sociales que las habilidades intrínsecas infantiles. Esta situación provoca consecuencias lesivas en los niños; las de índole psicolingüística y cognoscitiva, relacionadas con todos los procesos que involucra la adquisición y desarrollo lingüístico de dos lenguas en situación totalmente asimétrica, cuyo aprendizaje resulta a la larga, confuso, alienante y poco significativo (pp. 145-146).

El Estado mexicano, encargado de brindar educación a la población infantil y juvenil indígena, se ha comprometido a respetar, proteger y desarrollar constitucionalmente la composición multicultural y multilingüe del país. Al mismo tiempo postula el respeto a los derechos de los pueblos

indígenas, incluido el de recibir una educación en su lengua indígena y en español, es decir, a recibir una educación bilingüe.

Este es un gran reto impuesto al SEN [Sistema Educativo Nacional], pues debe desarrollar y brindar atención pertinente a esta población, empezando por garantizar la comunicación oral de los docentes con sus estudiantes HLI [hablantes de lengua indígena], especialmente con aquellos que son monolingües. Esto es especialmente relevante tomando en cuenta que no todos los alumnos HLI asisten a escuelas de servicio indígena, y que alrededor de 12 % de estas no cuenta con docentes que hablen al menos una lengua materna de la comunidad en la que se encuentran ubicadas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017b, citado en INEE, 2018).

El Estado tampoco apunta los motivos por los cuales los niños indígenas llegan a abandonar la escuela, lo que generalmente ocurre porque no entienden la lengua que el profesor utiliza en el salón de clase. Todos estos elementos nos llevan a recalcar la importancia de que los profesionales de la educación indígena cuenten con una formación pertinente en el campo de la educación bilingüe que les permita atender, entender y asumir lo que esta significa, y lo que en general representa la obtención de mejores resultados académicos, que redundaría en una elevación de la calidad educativa de las poblaciones indígenas, sean cuales sean sus características sociolingüísticas.

Necesitamos claridad en cuanto a lo que significa y representa el bilingüismo en y para la educación indígena, esto en cuanto a tres aspectos. El primero se refiere al bilingüismo desde una visión inter y transdisciplinar, que parte de la psicolingüística, la sociolingüística y la pedagogía-didáctica. El segundo es el bilingüismo en la educación indígena mexicana, que incluye un currículum de enseñanza-aprendizaje de la primera y la

segunda lenguas [L1 y L2], y el enfoque de enseñanza de lenguas para una educación lingüística. Finalmente, el tercer aspecto se refiere a la enseñanza bilingüe. Estas son las consideraciones en las cuales deberíamos poner mayor énfasis cuando se manifiestan las propuestas sobre la educación intercultural bilingüe, pues muestran elementos que, como hemos apuntado, invitan a la discusión y reflexión y que sirven como coadyuvante en el mantenimiento, fortalecimiento y desarrollo y, más aún, en la revitalización de las lenguas indígenas mexicanas.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE BILINGÜISMO? UNA MIRADA INTER Y TRANSDISCIPLINAR

Considero que el bilingüismo debe mirarse desde una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria, ya que de lo contrario se dejarían de lado muchas aristas que en su conjunto contribuyen a exponer las reflexiones pertinentes cuando se le relaciona con la cuestión educativa; particularmente contribuyen a esclarecer el cómo y el por qué se presenta o el cómo se puede alcanzar una educación intercultural bilingüe. En este sentido, me parece adecuado tomar tres campos disciplinarios que, desde mi punto de vista, han aportado de manera profusa a la discusión sobre el bilingüismo: la psicolingüística (las perspectivas sobre el bilingüismo individual en el plano educativo), la sociolingüística (las aportaciones de la lengua para la educación) y la pedagogía (las nuevas relaciones entre lengua y educación). Por supuesto, esto no significa que no existan otras áreas de conocimiento que también hayan realizado aportaciones valiosas a la temática; sin embargo, con estas podemos visualizar de forma muy clara las relaciones que hay entre las lenguas indígenas y el español.

De entrada, parece pertinente diferenciar los dos conceptos que mantienen una relación intrínseca, que son *bilingüismo* y *bilingüe*. El primero hace referencia a una realidad social o comunitaria, mientras que el segundo alude a la situación de un individuo en particular que utiliza dos códigos para comunicarse, lo cual refleja implicaciones a nivel emocional,

psicolingüístico, educativo e inclusive neurobiológico. Sin duda, cuando utilizamos el término *bilingüismo social* tenemos que remitir a lo que desde la sociolingüística se considera, aunque de manera más ideal que real, la capacidad que caracteriza a una sociedad o comunidad para comunicarse en dos lenguas de manera independiente. Observamos entonces que el primer elemento apunta a la condición de una persona en particular, mientras que el segundo hace alusión o se refiere al conjunto de personas que comparten esta característica, al interior de una comunidad lingüística, o más puntualmente, yo hablaría de una comunidad de habla.

A nivel social, específicamente en contextos de diversidad lingüística y cultural conflictivas, el bilingüismo se presenta en donde existen la diglosia, la biculturalidad, la multiculturalidad, la elección lingüística (social e individualmente), la relación entre lengua e identidad (social e individual), la educación, entre otros (Bermúdez & Fandiño, 2012). Estas cuestiones se relacionan con los procesos sociales y enfocan situaciones en las cuales los individuos participan ya sea consciente o inconscientemente. Por lo tanto, su bilingüismo individual corresponde a una serie de condicionantes sociales, impuestas en este caso, como son la asimetría lingüística y la diglosia conflictiva.

Como observamos, no resulta fácil colocar los límites entre los conceptos *bilingüe* y *bilingüismo*, ya que en todo momento aparecen elementos que los relacionan de manera intrínseca. Algunos factores se ubican más dentro de una u otra perspectiva, sin embargo, durante el recorrido de las explicaciones, invariablemente aparecen correlaciones que nuevamente los vuelve a conectar. Desde esta premisa tenemos que enfrentar la tarea de definir el bilingüismo, lo cual no se puede hacer si no se tiene como punto de inicio su parte individual. Así, al conceptualizarlo debemos integrar los elementos que han sido propuestos desde los campos de psicolingüística y sociolingüística en alguna de sus áreas de conocimiento, particularmente en la etnografía de la comunicación. Asimismo, debemos tomar en cuenta las aportaciones de la sociología del lenguaje, de la que específicamente se toma los conceptos de *diglosia*

y *contacto de lenguas*. Yendo más allá, también es preciso considerar el aspecto pedagógico-didáctico en el que, de manera explícita, aparecen elementos concernientes a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, a la educación lingüística, así como a la enseñanza bilingüe. En cada uno de estos espacios, se muestran reflexiones que hacen alusión a los dos conceptos en cuestión en su relación natural.

Desde la psicolingüística se enfoca la parte individual y se da cuenta de lo que significa ser bilingüe. Al respecto, apunta Signored que autores destacados, entre los que sobresale Cummins (1983), plantean que el bilingüismo es un ingrediente que impulsa el desarrollo lingüístico y cognitivo y también la conciencia lingüística, es decir, la habilidad de reflexionar acerca de las funciones del lenguaje, el conocimiento explícito acerca de la lengua y los usos textuales y pragmáticos de las mismas. Asimismo, se considera que la conciencia lingüística, particularmente en los inicios de la educación básica, puede ser determinante y necesaria para el desarrollo de la lecto-escritura. Desde esta perspectiva, se asume que el bilingüismo individual puede medirse a través de pruebas, en las que se muestra la elaboración de conceptos, el razonamiento global, la capacidad de solución de dificultades y el conocimiento y reflexión sobre los lenguajes semióticos, como, por ejemplo, los sistemas lingüísticos y matemáticos. Todo esto ha llevado a señalar que los hablantes de dos lenguas son más flexibles en lo cognitivo en comparación a los que poseen un solo idioma, y que puede ser confirmado y reafirmado cuando se comparan los resultados académicos obtenidos por niños que participan en programas educativos monolingües y los que participan en los bilingües.

Autores como Grosjean (2015), también psicolingüista, toma otros factores de tipo social para definir al bilingüe. Señala que este es toda persona que emplea dos o más lenguas en su vida cotidiana; habla de bilingüismo desde una perspectiva funcional e individual, es decir, de acuerdo a la capacidad que una persona tiene de manejarse en dos lenguas de acuerdo a sus necesidades comunicativas. Este autor apunta también que para lograr el bilingüismo la lengua que se habla en

el hogar puede ser utilizada como la base lingüística en el aprendizaje y adquisición de algunos elementos de la segunda lengua, ya que esto brinda seguridad. En tal sentido, apunta Grosjean que la necesidad de comunicarse es lo que hace que el niño, o cualquier otra persona, independientemente de la edad, aprenda otra lengua. Cuando esto sucede, y todas las demás situaciones sociolingüísticas y culturales son positivas, hay buenas posibilidades de convertirse en bilingüe.

Esto quiere decir que más allá del contexto en el que nos ubiquemos, vamos a vislumbrar el aprendizaje de una segunda lengua de manera inter y transdisciplinar. Por ejemplo, cuando nos referimos a la enseñanza bilingüe, observamos que las L1 y L2 asumen dos roles: como medio de comunicación y como objeto de conocimiento. En el primer punto, las lenguas serán funcionales, lo cual quiere decir que se utilizarán para informar, cuestionar, reflexionar, argumentar, ordenar, solicitar, enseñar, aprender, etc. Todas ellas hacen alusión a funciones comunicativas en el sentido de utilidad, finalidad e intencionalidad de la comunicación. Estos elementos los ubicamos en la competencia comunicativa del bilingüe.

En términos generales, la competencia comunicativa, considera Hymes (1966), es el conocimiento que sobre la lengua tiene un usuario para utilizarla, independientemente de la lengua que se trate, pero no solo con respecto al plano de lo estructural, sino también de su utilización social, lo que le permite manejarla de manera efectiva y adecuada en las conversaciones y en las interacciones comunicativas que establece. Por ello, este concepto es valioso cuando se le relaciona con los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y de enseñanza bilingüe. Esto se demuestra al incluirla como parte de los programas de enseñanza de lenguas, donde se abordan conocimientos y habilidades que no corresponden a lo estrictamente lingüístico, pero que permiten a los aprendientes de dichas lenguas alcanzar una comunicación funcional y socialmente apropiada.

Autores como Canale (1983), Bachman (1990) y Byram (1995) enriquecen lo planteado por Hymes y señalan que en la enseñanza bilingüe

o en la enseñanza de lenguas están presentes otras competencias y que cada una de éstas aporta elementos que ayudan a alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje de dichos programas, que en ambos casos es la comunicación. Así, estos autores plantean las siguientes competencias: discursiva, estratégica, pragmática, sociolingüística y, finalmente, la competencia intercultural. Esta última cobra mayor relevancia en las situaciones de diversidad lingüística y cultural y en los programas educativos con enfoque intercultural, ya que dicha competencia deberá incluir tres saberes: el ‘saber ser’ [*savoir-être*], es decir, un cambio de actitud hacia las lenguas y culturas que se están aprendiendo; el ‘saber’ [*savoirs*], o sea, el aprendizaje de conocimientos; y el ‘saber hacer’ [*savoir-faire*] o la asimilación de nuevas experiencias. Estos tres tipos de saberes nos llevan a dimensionar lo afectivo, lo cognitivo y lo comunicativo. Lo afectivo se relaciona con las actitudes positivas que los sujetos en proceso de convertirse en bilingües deben asumir cuando se enfrentan a situaciones y culturas que son diferentes a las propias. Lo cognitivo nos ubica en el conocimiento y reconocimiento de los constructos culturales y lingüísticos de la comunidad lingüística. Finalmente, lo comunicativo permite conocer y acceder a los comportamientos sociolingüísticos adecuados, respondiendo a la situación y tomando en cuenta a los participantes.

Si observamos bien, el sujeto que está con miras a convertirse en bilingüe necesitará aprender y manejar todas estas competencias para lograr la comunicación en la L2. Estas le permitirán actuar de manera efectiva en una comunidad lingüística distinta a la suya. El bilingüismo, por lo tanto, tiene una dimensión individual (el habla) y una dimensión social (la interacción comunicativa).

Tener presentes todas estas competencias cuando se trabaja en programas educativos que plantean la enseñanza-aprendizaje bilingüe y la enseñanza de lenguas implica que verdaderamente nos enfocamos en alcanzar objetivos educativos bilingües necesarios para interactuar con las L1 y L2 en ámbitos académicos y en la vida cotidiana.

En el plano de la pedagogía-didáctica, la enseñanza bilingüe, la enseñanza de lenguas y la propia educación lingüística, ya sea en L1 o L2,

deberán contemplar en su propuesta pedagógica la variación intrínseca de las lenguas, lo que supone integrar contenidos lingüísticos que sean más cercanos a las necesidades comunicativas funcionales de los estudiantes, independientemente del nivel en el que estos se ubiquen. Esto no significa que desde esta variación lingüística no puedan abordarse los contenidos lingüísticos escolares necesarios para lograr los objetivos escolares académicos que los programas educativos requieran, lo que sería compatible con un mayor desarrollo de las distintas destrezas en el uso de uno de los dos idiomas, tanto en el contexto académico como en la vida cotidiana.

Los objetivos pedagógico-didácticos de una educación bilingüe parten de una concepción de la enseñanza-aprendizaje de lenguas fundamentada en la idea de que la primera lengua y la segunda lengua se complementan durante el desarrollo de la una y el aprendizaje de la otra (Cummins, 1983). La puesta en práctica de los programas de enseñanza bilingüe demuestra que, si se da un buen desarrollo y fortalecimiento de la L1, el aprendizaje lingüístico y el manejo comunicativo de una L2 será más fácil. Esto permite afirmar que el bilingüismo conlleva diversos resultados positivos a nivel cognitivo, creativo y reflexivo, así como el conocimiento y el uso más imaginativo de ambas lenguas. En estas aseveraciones se hace alusión a un bilingüismo individual, sin embargo, el proceso y los objetivos que se alcanzan hacen referencia al bilingüismo en términos sociales.

Finalmente, en este apartado consideré pertinente hablar de la interculturalidad en la educación indígena, lo que particularmente se maneja en dos ámbitos: la relación crítica entre las culturas de los pueblos originarios y la cultura del otro. Sobre este punto únicamente quiero señalar lo que Ruth Moya (2009) comenta sobre la interculturalidad; dice que surge “como parte de la reflexión pedagógica en la educación bilingüe [en contextos indígenas] y que esta se fundamenta en la identificación del otro y la afirmación de sí mismo” (p. 43). Tal aseveración implica el ‘deber ser’ de un pueblo y para ello es necesario apelar a los elementos que le dan cohesión, entre los que se encuentra una lengua o, en palabras

de Zimmerman (1991), las formas de uso concreto de una lengua, como el habla. A nivel latinoamericano, apunta Moya, estas consideraciones han contribuido a la conformación de las nociones de la educación intercultural, sin embargo, entre ellas se debería considerar su trascendencia a otros ámbitos con una mayor profundidad.

Desde el punto de vista de López (1997), la interculturalidad en la educación tiene tres aristas inseparables e interdependientes entre sí: la política, la pedagógica y la metodológica.

Como política educativa, erige una alternativa ante los enfoques homogeneizadores y tiende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; considerada como herramienta en la construcción de una ciudadanía en la que no se excluye al otro y lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía distinta y significativa en sociedades multiculturales y multilingües. Y como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica (p. 57).

En estos tres aspectos, toman su lugar las lenguas y todos los elementos que conformarían la propuesta educativa intercultural bilingüe, dentro de un currículum de enseñanza-aprendizaje de L1 y L2 y una enseñanza bilingüe, lo cual propiciaría un verdadero bilingüismo aditivo, igualitario, coordinado y completo entre la población estudiantil de todos los ámbitos escolares.

EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA MEXICANA

En este apartado abordo tres de los factores más relevantes que deben ser discutidos amplia y profusamente cuando se habla del bilingüismo en la educación indígena. Me refiero al currículum para la enseñanza-aprendizaje de lenguas (L1 y L2), al modelo y enfoque para la enseñanza de lenguas y para la educación lingüística, y de manera complementaria, aunque no menos importante, a la enseñanza bilingüe. Estos tres factores son centrales para hablar de bilingüismo en la educación intercultural bilingüe. Tengo que enfatizar que en esta presentación hablo del bilingüismo de lenguas indígenas nacionales y español, aunque las consideraciones que aquí se presentan bien pueden servir para otros contextos.

Inicialmente, habría que recalcar que el aprendizaje de otra lengua distinta a la materna de ninguna forma debe obligar al abandono de la primera. Lo que sí se hace necesario es fortalecerla a lo largo del proceso de socialización temprana, particularmente en el ámbito familiar y adicionalmente en el contexto educativo. Por supuesto, habría que tomar en cuenta lo que apunta la teoría sobre la adquisición-aprendizaje de las lenguas en el contexto educativo, que dice que los estudiantes y los programas serán quienes le otorguen funcionalidad escolar a la lengua materna, si es que se pretende lograr que los sujetos alcancen un bilingüismo equilibrado al concluir el nivel escolar básico.

En este sentido, de forma integral y holística, las consideraciones que cada uno de los campos de conocimiento han aportado para explicar el bilingüismo deben ahora conjuntarse para dar cuenta de lo que sucede con las lenguas en el espacio educativo. Algunas de las premisas para la elaboración de un currículum para dicha enseñanza-aprendizaje sería, por ejemplo, la que plantea Bialystok (2011) al señalar que un sujeto que habla dos lenguas posee una competencia lingüística mayor, lo que le permite manejar de forma más efectiva la resolución de problemas de tipo cognitivo y no solamente las relacionadas con el ámbito específicamente lingüístico. Otra cuestión es la conveniencia de tomar en cuenta

las necesidades comunicativas escolares de los niños en función de establecer una correlación entre la lengua familiar y la lengua del espacio escolar, que pueden ser una o varias.

Aun asumiendo positivamente todos estos elementos, resulta problemático ponerlo en práctica dentro de las aulas. Las experiencias documentan que los docentes continúan teniendo dificultades con el manejo de las didácticas de enseñanza de lenguas y con los materiales educativos pertinentes porque estos todavía son insuficientes; sumado a ello, aún se presentan actitudes negativas y de desvalorización cultural y lingüística por parte de algunos. Esto quiere decir que un currículum deberá tomar nota de estos señalamientos y, junto con la propuesta educativa, deberá elaborar programas de formación para los docentes y los profesionales de la educación indígena bilingüe.

¿CÓMO LOGRAR EL BILINGÜISMO EN EL ESPACIO ESCOLAR? PENSANDO UN CURRÍCULUM PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS L1 Y L2

Comencemos señalando que un programa para la enseñanza-aprendizaje de lenguas puede ser enorme y que decidir qué enseñar y cómo lograr los aprendizajes puede crear discrepancias. Los grandes propósitos que se plasman en los diversos programas dificultan la delimitación de los contenidos y las metodologías específicas para enseñar y aprender. El asunto se complica más cuando se trata no solo del aspecto propiamente de una lengua, sino de una enseñanza-aprendizaje de dos, pues las prioridades no pueden ser idénticas. La pregunta que se plantea aquí es cómo acceder a una forma de concebir a la enseñanza de lenguas y a la educación lingüística dentro de un currículum de enseñanza bilingüe e intercultural.

El abordaje de la enseñanza-aprendizaje de lenguas L1 y L2 conlleva a la toma de posiciones de diversa índole, entre las cuales se pueden señalar las siguientes: políticas, culturales, identitarias, normativas, y fundamentalmente las educativas en los planos pedagógico y didáctico, más aún si se acepta la realidad plurilingüe y multilingüe global. Ante

ello, la formulación de una educación bilingüe plantea enormes retos educativos a los países con una diversidad lingüística y cultural en sus territorios. En este contexto, saber otro idioma permite alcanzar otro conjunto de valores y otras maneras de actuar en el mundo; asimismo, promueve la interculturalidad al apoyar la luchar contra todas las formas de discriminación.

Una cuestión fundamental es apuntar que en un proceso de enseñanza-aprendizaje con estas características las lenguas constituyen un objeto transversal, porque aborda múltiples contenidos que pertenecen a diversas realidades y que se presentan en el transcurso de los ciclos escolares, esto con independencia de la lengua de que se trate. A lo que sí habría que apuntar es a que las lenguas escolares o de comunicación sean dispuestas de tal manera que respondan al cumplimiento de los objetivos de la institución escolar, en los que se reúnen la primera lengua de instrucción y las otras lenguas trabajadas. Todo ello sin descuidar el propósito, que es alcanzar el bilingüismo como elemento enriquecedor de la educación.

Otras de las cuestiones que debemos clarificar son las siguientes: ¿Qué queremos lograr?, ¿cuál debe ser el objetivo fundamental de un currículo? Sin duda, la respuesta es que este debe conseguir que los estudiantes se conviertan en bilingües y, además, en bilingües funcionales, es decir, que puedan interactuar comunicativamente en los dos ámbitos, en el académico y en el de la vida cotidiana. El segundo punto es el siguiente: ¿Qué vamos a enseñar?, ¿qué contenidos se deben trabajar para poder lograr el objetivo planteado? El tercero plantea estas interrogantes: ¿Qué enfoque o metodología de enseñanza de lenguas y qué estrategias se tendrían que seguir para acceder al conocimiento de los contenidos, para que los sujetos se conviertan en bilingües? En seguida se comentará cada uno de estos puntos.

El punto de inicio para la formulación de un currículo debe ser holístico, es decir, debe reconocer en sus planteamientos al bilingüismo como un proceso psicolingüístico, sociolingüístico y pedagógico-didáctico. En este sentido se justifica la indagación acerca de los factores culturales y

sociales, incluyendo dentro de estos las creencias, conocimientos y saberes de los grupos, los cuales inciden en los mecanismos y las estrategias comunicativas y del sistema educativo. Este último punto es central porque en contextos de diversidad lingüística y cultural, con procesos de diglosia conflictiva, la perspectiva de los integrantes de la comunidad es fundamental para apoyar los procesos educativos bilingües de mantenimiento, fortalecimiento, desarrollo o revitalización lingüística.

En este espacio encontramos que autores como Doltz, Gagnon y Mosquera (2009) definen tres modelos respecto a la enseñanza bilingüe y a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, a saber: a) el modelo de inmersión, en el que es fundamental la práctica lingüística y comunicativa; b) el modelo reflexivo, que enfatiza la metareflexión por sobre la práctica o uso de la lengua; c) el modelo integrador, cuyos fundamentos se establecen en función de los propios recursos comunicativos utilizados por los hablantes. Este último modelo se complementa si se toma a la segunda lengua como uno de los recursos para enseñar los diversos contenidos escolares. Así, con cada uno de estos elementos, las lenguas, tanto la L1 como la L2, asumen un papel diferenciado, ya sea como objeto de conocimiento y como medio de comunicación o como medio de enseñanza, sin olvidar su transversalidad.

Con el modelo integrador, desde nuestro punto de vista, se recupera de forma más completa la idea de alcanzar un bilingüismo que cumpla con el objetivo de una educación intercultural bilingüe, aunque habría que reconocer en los planteamientos de los otros dos modelos que, de cierta manera, también asumen la importancia de la práctica comunicativa durante el proceso educativo. En un currículum de esta naturaleza, se prioriza la competencia comunicativa por sobre la formativa o lingüística, lo que significa que se busca alcanzar la primera y posteriormente la segunda. Esto no apunta a que estos conocimientos no sean importantes, de hecho, el planteamiento es que todos estén integrados y que se reflexione sobre ellos cuando aparezcan en la práctica comunicativa. El proceso educativo-comunicativo debe desarrollarse en las dos habilidades: oral y

escrita. Todo esto sin duda ayudará a lograr resultados positivos, en cuanto que los sujetos bilingües tendrán posibilidades de acceder y manejar ambas lenguas, aunque se debe tener muy presente que el objetivo último no es que el alumno que aprende una L2 maneje las habilidades comunicativas al mismo nivel que un hablante nativo, cuestión que sería poco probable, más bien se trata de lograr un dominio académico. Al respecto, Cummins (2002) expone que lo que se debe buscar es que el estudiante alcance cierto dominio de la L2 para participar activamente en las situaciones académicas.

El constructo del dominio académico del idioma no alude a una idea absoluta del dominio de uso del idioma, sino al grado en el que una persona tiene acceso y maestría suficiente para comprender y utilizar el tipo concreto de lenguaje empleado en contextos educativos necesario para realizar las tareas académicas (pp. 83-84).

Lo anterior tampoco impide que los aprendientes busquen comunicarse efectivamente en las conversaciones cotidianas. Para el bilingüismo, la transversalidad de las lenguas como objeto de enseñanza-aprendizaje en todas las materias o disciplinas curriculares representa un fortalecimiento.

Un elemento más en la construcción de un programa de enseñanza de lenguas corresponde a su constituyente pragmático; en este, el factor contextual asume un papel importante ya que asegura la comunicación en un sentido amplio y complementa la utilización de la L2 en los ámbitos de interacción de la vida social. Los autores suman a este constituyente la dimensión intercultural como un factor que materializa su razón de ser en la dinámica social y pedagógica dentro de la diversidad de la población escolar, en sus saberes, en sus maneras de aprender y en los mismos objetos de conocimiento. En todos ellos, las lenguas están presentes y su manejo se manifiesta de formas diversas (Perregaux, 1998, citado en Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009).

ACERCA DEL ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA UNA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Quizá unos de los problemas más difíciles que enfrenta la educación bilingüe son el de su modelo y su perspectiva; específicamente se trata del enfoque dentro de la enseñanza de lenguas y, en de esta, de la educación lingüística que la subyace. A lo largo de la historia de la educación bilingüe, las perspectivas teóricas y metodológicas para la enseñanza de segundas lenguas han sido muy variadas. Las propuestas han recorrido muchos caminos y cada una de estas ha buscado conseguir que los estudiantes se conviertan en bilingües, o al menos ese ha sido el planteamiento desde su discurso constitutivo. Por supuesto, los resultados han sido variados, algunos han tenido éxito, pero, en su mayoría, no se han logrado los objetivos propuestos, particularmente en los contextos en donde prevalece una asimetría lingüística (lengua minorizada vs. lengua mayoritaria o de prestigio). En México, esta ha sido la situación que ha predominado de manera constante. De allí que se afirme que el planteamiento de una educación intercultural bilingüe sea más una cuestión discursiva que la consecución de una propuesta real.

Sin embargo, las discusiones siguen sobre la mesa. Los estudiosos del tema han propuesto nuevos enfoques y metodologías que buscan lograr una verdadera educación bilingüe, pero, además le han agregado el calificativo de *intercultural*. De esta forma, se habla de acercar a los sujetos no solo a las lenguas *per se*, sino también a las culturas que portan dichas lenguas. Asimismo, se fortalece la idea del papel trascendental que estas desempeñan durante el proceso. Sobre las lenguas recae el cumplimiento de los objetivos educativos de carácter fundamentalmente comunicativo, sin perder de vista la parte formativa general, la cual supone alcanzar la competencia lingüística y, además, preparar ciudadanos para un mundo globalizado que se caracteriza por su multiculturalidad. Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa intercultural se asume como parte de un modelo que permite a las lenguas y culturas formar

parte del proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y de la enseñanza bilingüe, lo que supone para el caso mexicano el posicionamiento de las lenguas indígenas nacionales en el ámbito educativo, así como, su desarrollo, fortalecimiento, conservación, rescate o revitalización.

Tenemos entonces la propuesta de un enfoque comunicativo funcional (en el sentido de Grosjean) e intercultural bilingüe en el que se asume que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas propicia el desarrollo de los aspectos estrictamente lingüísticos, además de los comunicativos, y aporta otro tipo de conocimientos formativos e integrales en el estudiante, que sin duda propician el respeto e interés dentro de la comunicación con los hablantes de otras culturas, al mismo tiempo que despliega la consciencia lingüística e intercultural. Desde este enfoque, podemos apuntar al menos tres bloques a partir de los cuales se estaría desarrollando la competencia comunicativa bilingüe e intercultural. El primero es ‘escuchar-comprender’, es decir, hablar y conversar. El segundo es ‘leer-comprender y escribir’, en los que el conocimiento de las lenguas en cuanto sistema subyacería al contenido de ambos bloques. Estos mismos translucen la esencia del enfoque, lo que significa:

[...] ir más allá de la apropiación del vocabulario y de las reglas gramaticales, apropiándonos de los conocimientos y habilidades que favorecen el uso coherente, eficaz y adecuado del lenguaje en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana [...] [ya que] no basta con la enseñanza de un cierto saber gramatical sobre la lengua sino que también [...] es esencial la enseñanza de un *saber hacer cosas con las palabras* con intenciones diversas en las situaciones reales de comunicación en las que las personas negocian los significados (Lomas, 2014, p. 38).

Finalmente, el bloque tres refiere a aspectos socioculturales, sociolingüísticos y de consciencia intercultural, lo cual llevaría implícito el

abordaje y reflexión sobre los elementos culturales y sociales que soportan las lenguas, dando como resultado “facilitar la comunicación intercultural porque las lenguas son portadoras de contenidos, rasgos y marcas de las culturas de las cuales son el medio de expresión” (Paricio, 2014, p. 218).

Por último, el enfoque también centra su interés en impulsar las actitudes sociolingüísticas positivas de los aprendientes. Postula la importancia del desarrollo de los mismos valores hacia las lenguas y culturas ajenas que hacia las propias, lo que a su vez ayudará a entender y valorarlas.

Respecto a qué se debe enseñar-aprender, es decir, a los contenidos, podemos señalar que para que las lenguas se conviertan en objetos de enseñanza-aprendizaje estas deben ser convertidas en tal, ya sea una lengua materna o una adquirida. En este sentido, Chevallard (citado en Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009) señala lo siguiente:

Los contenidos escolares que aparecen en un currículo [de lenguas] constituyen necesariamente el producto de una transposición didáctica, a saber, el paso del conocimiento visto como una herramienta para ser usada, al conocimiento visto como un objeto para ser enseñado y aprendido (p. 6).

Este proceso de transformación es un factor fundamental de cualquier componente escolar de enseñanza-aprendizaje. Esto significa adaptar ese mismo objeto a una forma didáctica. Así, la transposición, en el caso de estas lenguas, no solo deberá avocarse a los saberes, en particular a los conocimientos gramaticales, sino también a las prácticas lingüísticas, a las interacciones comunicativas y a la gama de textos discursivos de diversa índole. A partir de esta transformación, el docente bilingüe tomará ciertas atribuciones para retomar los saberes transformados y los adecuará a las representaciones comunicativas (competencias) y sociolingüísticas que tienen los propios alumnos, él mismo como hablante y la propia comunidad lingüística en la que labora.

En todo este planteamiento, la lengua como objeto de conocimiento no puede omitir lo relativo a las variantes socio-dialectales, pues de ello se desprende la importancia que se les está dando tanto al uso contextualizado y socio-situacional como a las propias variedades de las lenguas. S. Pit Corder (1993) enfatiza que, para obtener resultados óptimos en la enseñanza de lenguas, ya sea como L1 o L2, los contenidos de los cursos deben cumplir con las expectativas y las necesidades funcionales y comunicativas de los estudiantes. Esto, sin duda, lleva a considerar a las diversas formas en las que una lengua materializa su uso y a las funciones comunicativas que cumple al ser utilizada durante las interacciones, de acuerdo con las situaciones en las que se producen; en otras palabras, requiere la atención a la lengua en su uso y en su contexto social. Todos estos elementos deberán tomarse en cuenta en la enseñanza de las L1 y L2.

Partiendo de que es imposible abarcar todo el conocimiento de una lengua y de que su enseñanza tendrá que fundamentarse en los intereses, necesidades y actitudes de los estudiantes, la noción de *competencia comunicativa* cobra fuerza en un currículum de enseñanza-aprendizaje de las L1 y L2 y de enseñanza bilingüe. La competencia comunicativa que se materializa a través de la interacción bilingüe fortalece la propia identidad sociolingüística de los hablantes y, al mismo tiempo, le permite otorgar significado social a los usos lingüísticos, además de que coadyuva a la creación de una competencia intercultural.

El bilingüismo tiene como meta aprender a organizar y manejar simultáneamente dos lenguas a la vez y utilizar nuevas herramientas para la comunicación. Es este el objetivo de la didáctica integrada de las lenguas desde el enfoque comunicativo funcional e intercultural. Además, en este debe plantearse que las lenguas tienen que ser transversales al currículum. No solo en las asignaturas de lengua debe abordarse el estudio de estas, sino también deberán considerarse en el resto de los cursos como herramientas de aprendizaje, es decir, deben dejar de verse únicamente como objetos de conocimiento, ya que también serán medios

de comunicación y de enseñanza, problema sin duda importante para el resto de los docentes, pero que redundará en el dominio de las habilidades lingüísticas, interculturales y académicas de los alumnos.

Como sabemos, los temas y elementos de la enseñanza-aprendizaje de una o varias lenguas son amplios, comenzando por el desarrollo y fortalecimiento, por ejemplo, de las habilidades lingüísticas, es decir, de hablar, escuchar, escribir, leer e interactuar. También lo es todo lo relativo a las competencias comunicativas en su sentido más amplio y a los conocimientos estrictamente lingüísticos, abordados a partir de su reflexión metalingüística.

Un elemento central en este proceso educativo es que el docente debe ser bilingüe, es decir, manejar adecuadamente las lenguas y sus elementos propiamente lingüísticos en la expresión escrita y en la lectura, lo que se ha denominado *la educación lingüística*, el saber hacer cosas con las palabras en una y otra lengua. A esto se deberán añadir las cuestiones pragmáticas (usos y funciones de las lenguas), así como las dimensiones socioculturales, sociolingüísticas e interculturales. El docente debe de apoyar a sus alumnos en el desenvolvimiento de la competencia comunicativa e intercultural, por tanto, su papel ya no es el de transmisor de un *corpus* de conocimientos de las lenguas como objetos de estudio, sino que ha de impulsar en los niños la búsqueda y el interés en nuevas cosas, lo que lo convierte en mediador entre sus alumnos y la lengua y la cultura que se está aprendiendo. Paricio (2014) enfatiza que un docente debe también aprender y asumirse como bilingüe e intercultural, al mismo tiempo que debe fortalecer y desarrollar la reflexión y las actitudes positivas en él mismo y entre sus estudiantes. El mismo autor apunta que esto sería una verdadera propuesta pedagógica-didáctica enfocada en la enseñanza tanto de la L1 como de la L2 y que trascendería hacia la enseñanza bilingüe.

ENSEÑANZA BILINGÜE

Asumimos que la enseñanza bilingüe es la que ofrece instrucción en dos lenguas, la L1 y la L2. Se trata de una educación en la que ambas sirven como instrumentos para comunicarse durante las actividades de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido curricular, lo que lleva también a que las mismas lenguas utilizadas sean consideradas como objetos de conocimiento. Es decir, las lenguas se convierten también en objetos de conocimiento cuando se están abordando conocimientos de otra índole disciplinaria que no es específicamente la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. El contenido de los cursos o materias del currículum, se presenta a través de textos orales y escritos: son presentados mediante una lengua. En estos textos, el lenguaje utilizado presenta otras características discursivas distintas; por ejemplo, se usan términos técnicos, entre otras particularidades, para dar explicaciones, para describir o para caracterizar. Es en estos contextos en donde desarrollamos otro manejo de la lengua, incluso si se trata de nuestra primera lengua.

Al respecto, Halliday (1982) apunta que el uso de una lengua en contextos diversos, particularmente los académicos, nos demanda utilizar recursos para la construcción de significados en la interacción académica. De ahí que en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos escolares resulte particularmente complejo el manejo de acervos lingüísticos muy específicos. La organización discursiva de los textos en las diversas áreas de conocimiento se caracteriza por especificidades técnicas que las lenguas fueron desarrollando. En esta línea, el mismo Halliday propone un esbozo de teoría del aprendizaje a través del lenguaje, haciendo eco de lo que había expuesto Vygotsky (2000) en su teoría sobre el desarrollo de funciones cognitivas superiores, en la que apunta que los humanos accedemos a formas de pensamiento complejas, a través de un uso del lenguaje cada vez más elaborado. En este sentido, enseñar las formas discursivas propias de las disciplinas favorecerá también los aprendizajes de los contenidos académicos; con esto se alcanzan objetivos específicos

como, por ejemplo, la descripción de objetos o fenómenos en estudio, su organización en clases, la explicación de sus causas, etc. Estos planteamientos, sin duda, refuerzan la pertinencia de una propuesta de enseñanza bilingüe en la que se comprueba la necesidad de una transversalidad de las lenguas.

La acometida sobre la enseñanza bilingüe llevada a cabo por la psicología y la pedagogía, sin lugar a duda, ha cambiado durante las últimas cinco décadas. Las hipótesis desarrolladas por Cummins suscribieron avances significativos en la fundamentación y conceptualización actual de este tipo de enseñanza, al considerar que una educación escolarizada en dos lenguas no es perjudicial para el desarrollo cognitivo del sujeto y que, por el contrario, enriquece su intelecto y su persona. Lo anterior siempre y cuando a nivel curricular se atiendan de manera pertinente según el método y metodologías que la sustentan.

Los programas de enseñanza bilingüe pueden ser de varios tipos. El que aquí se propone es el que se denomina *enseñanza bilingüe de mantenimiento*, esto quiere decir que el uso de las dos lenguas durante el proceso educativo se mantiene y se desarrolla a lo largo de la escolarización básica. En la actualidad deberíamos de pensar que una enseñanza bilingüe español-lenguas indígenas nacionales, debería trascender a niveles universitarios. Por supuesto, el inicio de esta debe ser en la lengua que se habla en casa y de forma paulatina, pero, de forma temprana, habría que ir incorporando la segunda lengua, ya sea que sea la lengua indígena o el español, pero siempre con la idea de comenzar a introducirla de forma oral y no escrita.

Por supuesto, la idea que subyace a este tipo de enseñanza bilingüe de mantenimiento y desarrollo es que las lenguas originarias son importantes y que poseen el mismo valor sociolingüístico, educativo, cultural y comunicativo que cualquier otra lengua. Por tanto, esta debe seguir manteniéndose y desarrollándose al interior de las comunidades como medio de comunicación, de cohesión social y de alguna forma como elemento identitario. Pero pensando a futuro, la propuesta es desarrollar o crear otros espacios en los

que se usen lenguas indígenas, más allá de los tradicionales, sobre todo a nivel académico, lo cual también supone la recuperación y revitalización de estas, en aquellos casos en los que han sido desplazadas por el español.

Nos damos cuenta de que en ningún momento hemos hablado de lengua indígena igual a lengua materna o a primera lengua, ni de que el español sea la segunda lengua. Todos los planteamientos que hasta aquí se han hecho, parten del supuesto de que tanto las lenguas indígenas como el español pueden ser L1 y L2 indistintamente, o inclusive lenguas maternas. Esta es una acotación importante, ya que tenemos que dejar de pensar que todas las lenguas indígenas son las que se hablan en las comunidades como lengua materna o L1. Debemos tener presente que las situaciones sociolingüísticas y los roles de estas lenguas han cambiado de forma diversa y en algunas comunidades indígenas, el español ha pasado a ser la lengua materna de muchos de los hablantes, sobre todo en las últimas tres generaciones, mientras que la lengua indígena ahora se aprende como L2. Lo cual quiere decir que esta situación debe contemplarse cuando se trabaja desde una enseñanza bilingüe.

Siguiendo con la caracterización de la enseñanza bilingüe, consideremos tres cuestiones que la fundamentan. Pedagógicamente, la lengua materna [LM] o la L1, constituye el mejor medio para iniciar la enseñanza escolarizada de un niño. Al respecto, Abdelilah-Bauer (2011) apunta que, si se presenta una interrupción en el proceso de adquisición de la LM, esto puede traer repercusiones negativas en el desarrollo cognitivo del niño, pues esta lengua es la que proporciona las bases para que una segunda lengua pueda desarrollarse. Mientras más se incrementen las competencias lingüísticas y conceptuales en la lengua materna, más se aprovechará de estas la L2, mediante un mecanismo de transferencia, lo que llevará a un elevado nivel de competencia tanto comunicativa como académica, lo que redundará en mejores resultados escolares para los niños. Además, estas lenguas se convierten también en instrumentos de aprendizaje de otras disciplinas curriculares, lo que significa que los logros obtenidos en la L1 o en la lengua materna se constituyen en el

soporte para alcanzar el aprendizaje de la segunda lengua. Así, el fortalecimiento del primer idioma crea el andamiaje para el desenvolvimiento de los nuevos conocimientos.

Psicológicamente, desde el punto de vista de la lingüística, la lengua es un sistema de signos y su manejo es individual y, al mismo tiempo, social, lo que permite que los hablantes de ella se expresen y entiendan. En este sentido, esta sirve para manifestar toda clase de ideas, emociones y demás situaciones. El dominio de la puede llevar a un empoderamiento del hablante, principalmente cuando se encuentra en contextos de diversidad lingüística en donde se enfrentan situaciones de asimetría lingüística, producto de una diglosia conflictiva.

Sociológicamente, las lenguas maternas son un factor que identifica a los miembros de una comunidad. La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos presenta, en su artículo 23, que “toda comunidad lingüística tiene derecho a usar su lengua y a mantenerla y potenciarla en todas las expresiones culturales”, por lo que se debe defender el derecho a hablarla, apreciarla y potenciarla. Sin embargo, también debemos utilizarla académicamente en los recintos escolares, más allá de la educación básica y no precisamente dentro un curso o materia, sino integrada en una enseñanza bilingüe, con un currículum de enseñanza-aprendizaje de L1 y L2. Solo así se podría hablar de una educación intercultural bilingüe en México.

CONCLUSIONES

Sin duda el tema del bilingüismo en la educación indígena mexicana es muy complejo y de largo aliento. Además, es una cuestión que involucra o debería involucrar a profesionales indígenas y no indígenas de diferentes campos de conocimiento, ya que, como se ha señalado, se debe abordar de manera inter y transdisciplinar. Lograr la educación intercultural bilingüe implica trabajar de forma integral las cuestiones psicolingüísticas, es decir, el desarrollo cognitivo óptimo, pero también lo pedagógico-didáctico de

las lenguas. Por ello, se hace necesario el planteamiento de un currículum que priorice el concepto de enseñanza-aprendizaje entendido en el sentido de comunicación y supeditado al de formación. Asimismo, se deben atender las cuestiones sociolingüísticas que busquen un posicionamiento actitudinal positivo hacia las lenguas y culturas involucradas.

Finalmente, habría que reconocer que no se trata únicamente de un asunto de carácter político el plantear un proyecto educativo de esta naturaleza, sino que son diversas las instancias que deben participar haciendo y no simplemente suscribiendo los discursos y las leyes que lo validen en un papel. Las propias comunidades indígenas y la sociedad en general debemos participar activamente en ello.

REFERENCIAS

- Abdelilah-Bauer, B. (2011). *El desafío del bilingüismo*. Morata.
- Banfi C. (2020). Conociendo expertos-François Grosjean. *Biling Blog*. <https://cristinabanfi.com/es/conociendo-expertos-francois-grosjean/>
- Barriga, V. Rebeca (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. Secretaria de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Bialystok, E., Barac, R. Blaye, A. & Poulin-Dubois, D. (2011). Word mapping and executive functioning in young Monolingual and bilingual children. *Journal of Cognition and Development: Official Journal of the Cognitive Development Society*, 11(4), 485-508.
- Bermúdez, J. R. & Fandiño, J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, (59), 99-124. <https://www.researchgate.net/publication/262687125>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. AIQUE Grupo Editorial. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf

- Corder, S. (1993). *Introducción a la lingüística aplicada*. Penguin Random House.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, (21), 37-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668603>
- (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata.
- Dolz, J. Gagnon, R & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/issue/view/DIDA090911>
- Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues. Albin Michel.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 26-47). Edelsa; Didascalía.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La educación obligatoria en México*. Informe 2018. https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_010203
- Lomas, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 37-66). Flacso; Octaedro.
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 47-98. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a03.pdf>
- Moreno F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, (1), 107-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178537>

- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América latina. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). Fundación para la Educación en Contextos de Multiculturalismo y Pluriculturalidad Andes; Plural editores.
- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 215-226. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, (36), 143-152. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010
- Signoret, A. (s. f.). *Tipos de bilingüismo y cognición*. <http://alad.enallt.unam.mx/modulo5/unidad5/BILINGUISMO.pdf>
- Vygostky, L. S. (2000). Sobre el plurilingüismo en la edad infantil. En *Obras escogidas* (pp. 341-348). Visor.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

García García, L. (2021). El bilingüismo en la educación indígena: apuntes para su reflexión. *Punto Cunorte*, 7(13), 69-97.

Fechas de recepción: 18 de octubre de 2020.

Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2020.