

LAS LENGUAS INDÍGENAS COMO SEGUNDAS LENGUAS

MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ*
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen: En este artículo se plantean algunas reflexiones sobre las necesidades de investigación para el diseño de métodos de enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas, adaptados a las características estructurales y comunicativas de las mismas. La información proviene de sistematizaciones de los trabajos elaborados por estudiantes universitarios bilingües quienes llevaron a cabo un trabajo de análisis comparado sobre sus lenguas que les permitió desarrollar objetivos lingüísticos y comunicativos en el diseño de las lecciones. Este trabajo pone en evidencia las diferencias comunicativas entre las lenguas, en tanto que espacio discursivo en el que se articulan lengua y cultura.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA LENGUAS INDÍGENAS, INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA APLICADA, LENGUAS INDÍGENAS, LENGUA Y CULTURA, MÉTODOS DE SEGUNDA LENGUA

Abstract: *In this article, some reflections about the necessity to research for better designs in matter of learning methods, for native languages as a second language, are proposed. The methods must be adapted to the language's structural and communicative characteristics. The information comes from works elaborated by bilingual university students, who made a deep analysis of their languages, allowing them to develop linguistic and communicative*

* Profesora de lingüística y de antropología en la licenciatura de Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, msperez@ajusco.upn.mx

objectives in the lesson's design. This work, proved the communicative differences between the languages and the place where the culture and language are articulated.

KEY WORDS: NATIVE LANGUAGES TEACHING, APPLIED LINGUISTIC RESEARCH, NATIVE LANGUAGES, LANGUAGE AND CULTURE, METHODS OF SECOND LANGUAGES

Las metodologías de enseñanza de segundas lenguas tienen su origen, en tanto que conjunto de procedimientos sistematizados, en la enseñanza del latín y, se han desarrollado alrededor de las llamadas lenguas de prestigio. Las investigaciones y las innovaciones en esta materia han aumentado de manera impresionante en los últimos 20 años, fundamentalmente en los países industrializados en los cuales las necesidades de los intercambios internacionales, la constitución de nuevos conglomerados de naciones como la Comunidad Económica Europea, las fuertes corrientes migratorias y las reivindicaciones de los grupos minoritarios al interior de éstas, han obligado a los sistemas educativos a ofrecer una enseñanza eficaz de lenguas y a resolver los problemas que les plantea la constitución de clases multiculturales y multiétnicas. A todo esto se unen las últimas recomendaciones internacionales que, en materia de política lingüística, han planteado la necesidad de preservar las lenguas. Estas recomendaciones se basan en la concepción según la cual, las lenguas del mundo son la expresión de culturas que interactúan con el medio ambiente. En esta perspectiva se piensan como nichos lingüísticos. La preservación de lenguas y culturas y su conocimiento se consideran requisitos para poder proponer proyectos de desarrollo sustentable tomando en cuenta la generalidad de recursos tanto naturales como sociales (Calvet, 1999).

En este contexto se publica en México la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), y por sus disposiciones, se plantea la necesidad de desarrollar la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas en las comunidades donde han sido desplazadas por el español, así como a los funcionarios del Estado en contacto con las poblaciones hablantes. Sin embargo, esta aplicación requiere no sólo retomar los planteamientos metodológicos utilizados para las lenguas de “prestigio”, sino desarrollar un

programa de investigación que dé una base para el diseño de los métodos. El objetivo de este artículo es señalar algunas de estas necesidades en el campo de la investigación aplicada. Las reflexiones y los testimonios que se presentan fueron generados en el marco del proyecto de investigación aplicada “Didáctica de las lenguas indígenas”, para el cual se llevó a cabo una serie de talleres con estudiantes bilingües con el fin de diseñar métodos de enseñanza de algunas lenguas indígenas como segundas lenguas que fueron objeto de sistematizaciones para su aplicación.

SEGUNDA LENGUA O LENGUA EXTRANJERA

Algunos autores hacen una diferencia entre la enseñanza de una lengua extranjera y la de una segunda lengua (Ruiz Bikandi, 2000 y Sánchez López y Rodríguez, 1995). La primera se refiere a una enseñanza fundamentalmente académica de un idioma con el cual el estudiante no se encuentra en contacto real, mientras que la enseñanza de una segunda lengua consistiría en la enseñanza de una lengua con la cual hay un contacto por mínimo que sea. Sería el caso de la enseñanza del español a niños indígenas o de las lenguas indígenas a niños hablantes de español como lengua materna en México. Este contacto con la lengua objeto, da elementos más reales de las situaciones de uso y los alumnos llegan con conocimientos no sistemáticos sobre la lengua meta, mientras que en el caso de una lengua extranjera es necesario recrear de manera artificial los contextos de uso y los conocimientos que se adquieren son sistemáticos.

La diferenciación se plantea en términos de territorio nacional multilingüe con minorías lingüísticas originarias o con poblaciones migrantes al interior de éste. Sin embargo, en términos metodológicos, lo más importante de esta diferenciación es conocer el grado de contacto y, en este sentido, la composición del alumnado. Cuando éste es homogéneo, es decir, que comparte la misma lengua primera, es posible utilizar un método contrastivo entre las dos lenguas en contacto. Los métodos de enseñanza del español, en tanto que lengua extranjera en Francia por ejemplo, tienen bien identificadas las diferencias y las similitudes entre las dos lenguas para trabajar aquellos con-

tenidos que presentan más dificultades al estudiante francés.¹ Sería el caso de muchas de las escuelas en las comunidades indígenas, en las cuales los alumnos comparten la misma lengua materna. Cuando el público es multilingüe, la reflexión se basa en aquellas dificultades propias a la lengua meta, frente a las otras lenguas en general, tomando ejemplos de las lenguas habladas en el salón. Esta situación se da en general en el territorio de la lengua meta, ya sea de las poblaciones migrantes o de los extranjeros que acuden voluntariamente para aprender más rápido, puesto que se encontrarían inmersos en el lugar en el que se habla la lengua. Este último sería el caso de las poblaciones indígenas migrantes, cuyos hijos acuden a una escuela federal fuera de sus comunidades y reciben su escolarización en español. Los salones de clase de estas escuelas están frecuentemente compuestos por una población multilingüe, pero también es el caso de algunas escuelas indígenas que se encuentran en regiones con fronteras entre varias etnias, generalmente en los municipios.

Esta segunda estrategia, segunda lengua para aulas multilingües, fue la que utilizó Bravo Ahuja para la elaboración del método de enseñanza del español a la población indígena. En relación con este objetivo, Bravo Ahuja plantea las limitantes para poder desarrollarlas de manera exhaustiva:

Por una parte, el elevado número de lenguas indígenas existentes [...] y su amplia diversidad, impide elaborar un solo método que comprenda las diferencias de todas y cada una de ellas con respecto al español. Por otra parte, si tomamos en cuenta la carencia de estudios relativos a estas lenguas y su reducido número de hablantes, no sólo es incosteable sino prácticamente imposible elaborar un método contrastivo particular para cada lengua indígena. (Bravo Ahuja, 1977: 299)

¹ Existe un número importante de métodos distribuidos por las casas comerciales de edición, así como materiales de consulta. Maider Barthes y Manuel Granados, 1999, *Memo espagnol terminale*, Claude Mariano y Daniel Vassivière (2003), *L'espagnol de A à Z*, París, Francia, Hatier, entre otros, contiene especificaciones sobre las diferencias estructurales del español frente al francés y sus equivalentes.

Por eso, la investigadora propone una comparación parcial que comprenda algunos puntos gramaticales en que muchas lenguas difieren del español. Estos son:

1. Falta de género y número con manifestación morfológica.
2. Categoría de aspecto fundamentalmente y no de tiempo.
3. Falta de un determinante artículo.
4. Falta de construcciones reflexivas.
5. Un mismo equivalente para más de uno de los verbos ser, estar, tener, haber.
6. Flexión de persona y aspecto en los verbos que en secuencias verbales españolas van en infinitivo.

Es decir, los métodos que se utilizan actualmente para enseñar español a los alumnos indígenas están diseñados con el fin de retomar algunas características generales de las lenguas indígenas y de señalar las dificultades que la lengua meta plantea. Los libros elaborados para esto corresponden a una metodología de enseñanza de segunda lengua, esto quiere decir que se supone que los alumnos tienen un conocimiento no sistemático de la lengua, pero de lo que se trata es de desarrollarlo. En estrategias didácticas, esto se traduce por la adaptación de los programas de español para enfatizar aquellas estructuras generales identificadas como compartidas por las lenguas indígenas y por algunas propuestas para adaptar los contenidos al contexto del niño.

Sin embargo, cuando se trata de la enseñanza de la lengua indígena a hablantes de español en un contexto urbano ¿podemos utilizar las mismas estrategias que para la enseñanza de una segunda lengua a las poblaciones hablantes de una lengua indígena? La respuesta a esta pregunta depende de la estrategia que se desarrolle al elaborar metodologías de enseñanza de la lengua indígena para los hispanohablantes, ya que el problema sería saber si estos hablantes de español tienen contacto con las poblaciones hablantes y qué conocimientos tienen de éstas para situarlos en algún nivel de enseñanza: principiante o falso principiante, avanzado, etcétera.

Diseñar un método implica tres pasos fundamentales (Richards, 1986). Adoptar un enfoque, es decir, una serie de principios teórico-metodológicos sobre la lengua y los procesos de adquisición de ésta que fundamentarán el diseño que se elabore. Después sigue lo que es propiamente la etapa de

planeación para lo cual se trata de definir el objetivo general que hace referencia a una meta comunicativa, a una serie de objetivos particulares que consisten en los medios que se darán al estudiante para alcanzar esta meta, los tipos de actividades, la definición del papel del alumno y del maestro, y los materiales de enseñanza. Finalmente, la programación con tiempos, equipo y estrategias para su aplicación.

Estos tres grandes pasos son un camino metodológico basado en investigaciones que puede ser adaptado a cualquier lengua. Sin embargo, para aplicarlo se necesita una serie de condiciones que permitan la selección de contenidos para elaborar los objetivos y adaptar los métodos a lenguas diversas. En esta parte, las lenguas indígenas van a presentar una serie de necesidades de investigación que señalaré en este artículo.

ESCRITURA Y VARIANTE DIALECTAL

Cuando hablo de diseño de métodos para las lenguas indígenas, me refiero a la enseñanza de una lengua viva, una lengua que sirve aún a una comunidad de hablantes para comunicarse y no a las lenguas denominadas clásicas o muertas como el latín o el náhuatl del siglo XVI. Para estas últimas, los métodos tienen como objetivo final la comprensión lectora y no la conversación (Launey, 1992; Brambilia Rojo, 2003).

En la medida en que las lenguas vivas son utilizadas cotidianamente, presentan una gran variación dialectal y la cuestión que se presenta es la de decidir qué variante dialectal se utiliza en el diseño. Las variaciones dialectales tienen niveles diferentes de definición, es decir, sus límites pueden ser nacionales, así se habla por ejemplo de un inglés de Inglaterra o regionales, como sería el caso de un francés canadiense. Sin embargo, al interior mismo del Reino Unido o de Estados Unidos se tienen variaciones. Las ex-colonias cuentan con una variante o variantes, así hay un francés africano y dentro de éste, un maliano. Los métodos definen la variante con la que trabajan, y en general ésta corresponde a una variante estandarizada, así por ejemplo, el español mexicano. Conforme el aprendiz de una lengua avanza en su dominio de la lengua, se le va introduciendo en el conocimiento de las otras variantes. Los métodos de español para francófonos en los niveles avanzados introducen textos de escritores de distintos países para trabajar la variación.

La misma toma de decisiones se presenta con las lenguas minoritarias. Los métodos se diseñan con base en una variante, preferiblemente estandarizada, pero se introducen las otras variantes conforme avanzan los conocimientos (Ching, 1984). En el caso de los libros para enseñanza de primera lengua, la variante se introduce desde un principio, puesto que se trata de sujetos que dominan el idioma.

En el caso de las lenguas indígenas, esta decisión se complica, ya que el proceso de estandarización es incipiente. En los cursos nosotros trabajamos con la variante del que diseña. Para llevar a cabo un trabajo más sistemático en el diseño, es necesario contar con estudios extensos sobre las variantes existentes. Estos trabajos pueden ser llevados a cabo por los profesionales bilingües en equipos compuestos por hablantes de las diferentes variantes. Esto permitiría introducirlas para aquellas que manejan umbrales altos de inteligibilidad. En una lengua como el mixteco sería necesario determinar estos umbrales, pues hay variaciones demasiado alejadas.

La variante dialectal necesita también un trabajo acerca de las actitudes, pues se juegan sobre ellas procesos identitarios que complican las decisiones para la enseñanza. Haría falta un trabajo de investigación sobre lo que implica la estandarización para las variantes dialectales, porque a nivel de hipótesis, parecería que estas actitudes provienen del temor de los hablantes a que sus variantes sean subsumidas por otras.

Asociado con el problema de la variante dialectal, se encuentra el proceso de adaptación de sistemas alfabéticos para las lenguas. Esto es necesario para el desarrollo de la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua indígena, pero también para su enseñanza como segunda lengua y concierne al proceso de estandarización de la lengua. La normalización de las lenguas requiere no sólo la adopción de un sistema gráfico, sino la elaboración de gramáticas consensuadas y de diccionarios y vocabularios especializados. Estos materiales de consulta son indispensables a la hora del diseño.

LOS CONTEXTOS COMUNICATIVOS

En los enfoques actuales de lenguas, la influencia de los estudios de Chomsky y de Dell Hymes ha sido decisiva. Con ellos se han elaborado principios metodológicos que proponen una enseñanza de lenguas que recrea de manera

artificial, en el salón de clases, los procesos de adquisición de la primera lengua. Esto se expresa en el diseño de los métodos en general, ya que no existe un método único en la elaboración de objetivos generales comunicativos. Esto es, que se trata de aprender la lengua de manera oral y con una meta comunicativa, por ejemplo, aprender a desenvolverse en una compra o poder preguntar una dirección o solicitar un trabajo de manera apropiada, de tal manera que se logre el propósito que se plantea. Esto supone el conocimiento preciso de las situaciones que se presentan en el contexto cultural en el cual se habla la lengua meta, el lenguaje gramaticalmente correcto (competencia lingüística) y de manera apropiada (competencia comunicativa, registros del lenguaje y variante dialectal).

La elaboración de estos objetivos comunicativos alrededor de los cuales se articula la introducción de las formas lingüísticas, presenta una situación todavía más compleja en las lenguas indígenas, puesto que en este aspecto los estudios son casi inexistentes y la influencia de la lengua estándar es mayor. El requerimiento implica el conocimiento profundo de la cultura. Se considera que se debe empezar casi siempre por presentarse, esto se puede justificar desde un principio pedagógico que considera que los conocimientos que se retienen más son los que están más cercanos al sujeto, y “presentarse”, es hablar de sí mismo. Pero en cuanto uno usa las fórmulas consideradas educadas, como “saludar” o “despedirse”, uno se aproxima a formas culturalmente condicionadas. Esto es lo que justifica las nociones sobre la cultura que acompañan la enseñanza de lenguas extranjeras y que son el lugar donde se articulan las relaciones entre lengua y cultura.

La complejidad de analizar estos contextos comunicativos viene del hecho de que, además de analizarlas sistemáticamente, es necesario también adaptarlas a nuevas situaciones. Así, por ejemplo, los estudiantes nahuas al diseñar el primer curso, plantean que en náhuatl la gente no se presenta; llega y pregunta “qué están haciendo” la persona responde siempre que está haciendo algo y el que preguntó repite la respuesta sin otra forma de saludo. Que la gente no se presente si no se conoce, lleva a una diferenciación entre las nociones de “presentarse” y “conocerse”. Otro estudiante precisa que en su variante sí hay un “buenos días” antes de la pregunta. Esto da lugar a una serie de observaciones entre lenguas diferentes. El estudiante rarámuri aclara:

En mi lengua cuando una gente llega a un grupo de personas conformado y que no los conoce, llega y se queda callado hasta que de repente pregunta ¿de qué están hablando?

Esto genera una serie de comentarios en el sentido de que en español esto no sería bien visto. El estudiante huave, por su parte, declara:

En mi lengua cuando uno llega a un grupo de desconocidos no se presenta ni pregunta directamente quién es, discretamente le pregunta al que está cerca por las personas que están en el lugar, es un tercero el que hace saber quién es el otro.

En estas intervenciones se perfila la idea de que no existe, en los hábitos lingüísticos, una presentación del individuo. Ahora bien, ¿éstas son las reglas de conformación de un grupo nuevo en estas lenguas o son experiencias aisladas? Posiblemente, las lenguas se utilizan siempre en contextos de proximidad y es difícil que la gente sea totalmente desconocida, siempre habrá algún conocido cerca, lo que plantea el problema de decidir cómo estructurar el diálogo de presentación en un salón de clases donde se inscribieron alumnos desconocidos, lo cual obliga a conformar el grupo. ¿Se copia el modelo de las lenguas occidentales y se elabora una “presentación”? ¿Se aplica el modelo de la lengua aun cuando el contexto cambie? Un alumno avanzado, por ejemplo, ¿tendrá algún día que manejar el lenguaje metafórico de los discursos? Éstas son sólo algunas de las interrogantes que surgen al elaborar objetivos comunicativos y que hablan de la necesidad de estudiar de manera más sistemática los contextos comunicativos en las diferentes culturas para ir adecuando los métodos. Esto no significa que no se diseñen métodos, ya que su elaboración obliga a plantearse estas preguntas y a tomar decisiones. En ese sentido, el proceso arroja información que más tarde puede constituir un proceso de sistematización.

LA ESTRUCTURA DE LAS LENGUAS

Si es cierto que el desarrollo de una metodología de enseñanza del español para hablantes de las lenguas indígenas puede darse a partir de la detección

de las características generales compartidas por éstas frente al español, tal y como lo hizo Bravo Ahuja (1977), esto se vuelve insuficiente cuando se trata de desarrollar la lecto-escritura en la lengua materna y cuando se plantea la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua. Es evidente que en este caso se necesita un estudio descriptivo de la lengua objeto para detectar las dificultades que presentará su enseñanza, pues las características de las lenguas indígenas van más allá de las utilizadas para elaborar el método de enseñanza del español a hablantes indígenas; por ejemplo, hay lenguas tonales como el *hñahñu*, el *mepba'a* (tlapaneco) o el *tu'un savi* (mixteco), por citar algunas. En éstas, una palabra que es aparentemente la misma, cambia de significado según se pronuncie con un tono alto, bajo o medio. Esto no presentará dificultades para un hablante de estas lenguas que aprende el español, pero sí para un hablante del español como primera lengua. Sería el caso de los niños y niñas de comunidades indígenas a los que se introducirá una lengua indígena como segunda lengua. Esta información es necesaria para elaborar los objetivos lingüísticos y las estrategias que permitan facilitar el proceso de adquisición de estas estructuras.

Si es cierto que una segunda lengua no se aprende por medio de la gramática, los métodos comunicativos tratan de crear el contexto que proporcione los datos para que el estudiante la adquiera inductivamente mediante la elaboración de hipótesis, también es cierto que este proceso es siempre comparativo y tiene como referente las estructuras gramaticales de la primera lengua. El aprendiz de una lengua se apoya en lo que conoce, o sea, en la lengua que ya domina, lo que lo llevará frecuentemente a elaborar hipótesis con esta base y dará lugar a lo que se denomina “interferencia lingüística” (Griggs, 1999: 12). El papel del maestro no consiste en instalarse en la hipercorrección, sino en elaborar estrategias dirigidas a conducir a los alumnos por el camino de las hipótesis adecuadas y facilitar así el proceso inductivo. Para esto es necesario contar con un estudio comparativo de las dos lenguas involucradas. Por ejemplo, los hablantes de náhuatl como primera lengua, tienden a producir enunciados en español del tipo “me locome” para expresar “se comió mi dulce”. Esto proviene del hecho de que los pronombres de objeto directo como indirecto se expresan en náhuatl con el prefijo verbal *ki*, “*kiitlakua*”, “lo come”. Así, el hablante transfiere esta forma al español, elaborando una hipótesis gramaticalmente incorrecta. El mismo problema se tiene en la utilización de preposiciones en español. El diseñador del método

debe tener presente este fenómeno para dedicar algunas sesiones a la construcción de diálogos y ejercicios que vayan afirmando la utilización que se hace en español de estas formas.

La necesidad de estudios descriptivos de las lenguas para la elaboración de objetivos lingüísticos se sigue señalando como un problema, puesto que no han aumentado significativamente y los que existen son muy complejos, ya que están elaborados en el objetivo de la lingüística descriptiva. Se ha argumentado que estos estudios no pueden ser llevados a cabo por los propios hablantes ya que, dice Gudschinsky (1979) que el contacto con el español los lleva a una proyección de esta lengua hacia su lengua indígena, y de esa manera no reconocen las especificidades de la primera lengua. Esto, en general, es cierto. Mi experiencia en los talleres de lingüística con estudiantes bilingües lo confirma. Estos estudiantes fueron catellanizados directamente y no realizaron un proceso de reflexión sobre su lengua materna. Toda su escolaridad ha sido en español y cuando empiezan a analizar sus lenguas, les cuesta mucho liberarse de las estructuras de éste, les lleva tiempo reconocer que sus lenguas son diferentes respecto a ciertos fonemas o flexiones de tiempo, o que no tienen determinantes, por ejemplo. Sin embargo, la mayoría logra distanciarse del español a través de un proceso metódico de reflexión sobre sus lenguas. En el caso de los hablantes de rarámuri al aprender español, se percatan del porqué de la confusión entre la “d” y la “t” cuando descubren que en su lengua, a diferencia del español, sólo hay contraste entre las consonantes oclusivas sordas /p/, /t/, /k/ y no entre las sonoras /b/, /g/, o cuando identifican que el género y el número se expresan de manera distinta en una lengua y otra. Eso no lo puedo enseñar yo porque no hablo las lenguas, ellos sólo adquieren un método que les permite elaborar sus propias reglas gramaticales, tal y como se hace en una escuela monolingüe cuando se lleva a cabo la “reflexión sobre el lenguaje”. Uno no le enseña a un niño, cuya lengua materna es el español, a formar el plural: él ya lo sabe. Lo que se elabora es una estrategia didáctica para que él mismo se percate y reflexione sobre su habla. Gudschinsky (1979) trabajaba con informantes de la comunidad y maestros bilingües que no habían llevado una formación sistemática en sus lenguas.

Ahora bien, estos estudios corresponden a la lingüística aplicada en el sentido de que se trata de estudios comparados y que pueden irse produciendo

do a través de investigaciones sobre la interferencia lingüística, es decir, el registro del habla de los aprendices de lenguas, que permitan identificar de manera precisa en qué sentido se están elaborando las hipótesis y, para esto, es necesario dominar las dos lenguas en contacto.

LOS CONTENIDOS

Aunque los contenidos en la enseñanza de segundas lenguas se refieren a las metas comunicativas y a los medios lingüísticos, para alcanzarlas —como ya se mencionó— en los cursos avanzados de lenguas se introducen contenidos que dependen de los intereses de los alumnos y de las necesidades comunicativas de cada profesión, etcétera. Sin embargo, con frecuencia se trata de contenidos literarios, por lo menos en los niveles medio superior y superior. Para estos niveles se presentan las reflexiones siguientes que, de alguna manera, también abarcan los contenidos de la materia lengua indígena como primera lengua.

Si se observa lo que se ha hecho hasta ahora, la mayor parte de los trabajos se ha centrado en los libros de texto para las escuelas primarias. En ellos se percibe la intención de acercar los contenidos a la realidad de los alumnos, es decir, a la comunidad. Por eso, tratan de la naturaleza, de los ríos, de las montañas, de los animales, de los campos de maíz; correspondiendo así a la concepción indígena que le da a la naturaleza una importancia fundamental y también, supongo, a los intereses de los niños. Pero además se encuentran temas compartidos con los libros nacionales, por ejemplo, la familia. Sin embargo, difícilmente uno encuentra en una lengua indígena un término que corresponda verdaderamente al concepto en su sentido “moderno”, es decir, a la familia nuclear. En náhuatl clásico, del que se tienen más estudios, se encuentran tres palabras para designar la unidad doméstica: *huayoncayotl*, *tlacamecayotl* y *teixibibuan*. La primera hace referencia a la parentela viva, el segundo a los ancestros y el tercero a la descendencia (Kellogg, 2005). En la lengua cuicateca, igualmente, lo que se encuentra es un término para hablar de “nuestra gente” (*Iñan ñeen*), que engloba tanto a la parentela como a la gente de la misma comunidad o de la misma etnia, esto depende de la posición del hablante, es decir, desde donde se esté enunciando.

La determinación de estos contextos es todavía más importante, ya que de ellos depende la terminología que se utiliza. Por ejemplo, las formas de respeto o la denominación de funciones y obligaciones en el náhuatl xocoyotl, denomina al hijo pequeño y su obligación de ocuparse de los padres en la vejez. Pero también pueden determinar las realizaciones de un fonema. Es el caso de la lengua huichola, de la cual los estudios de Iturrioz (2001) y su equipo permiten mostrar esta articulación entre lengua y cultura. En huichol como en rarámuri, existe una fuerte alternancia fonológica. El huichol tiene 13 fonemas consonánticos de los cuales varios presentan una gran variación. Así, el fonema /x/ puede pronunciarse como /s/, /ʃ/ o /ø/, dependiendo del contexto comunicativo, es decir, en el habla de los niños o en los cantos chamánicos en situaciones de ritual (Iturrioz, 2001: 136).

Ahora bien, las situaciones de ritual pueden, en un momento dado, dependiendo de quiénes elaboran los textos, plantear problemas de laicidad o de lo políticamente correcto. Como lo muestra esta composición huichola citada también en la Gramática didáctica del huichol:

Las flores azules

Hay flores azules
detrás de la montaña
allá en la cuesta
que saben hablar
que saben hablar.
Vamos a ver,
ustedes que saben.
Interprétenlas
interpretenlas.

Esta composición que se explica en el libro, se refiere al peyote con la metáfora “las flores azules”, el cual se utiliza para hablar con los ancestros, de ahí el “saber hablar”. Se sabe de la importancia del peyote en las culturas del Norte, los niños lo conocen, forma parte de su socialización primera, pero su introducción en un libro de texto podría despertar miradas sospechosas. Sin embargo, estas manifestaciones forman parte de la producción intelectual cultural de un grupo étnico.

La literatura de las etnias del país es una parte fundamental de la enseñanza de la lengua que necesita una investigación sobre las tradiciones orales y los géneros tal y como los nombra la lengua, las clasificaciones y las normas que les imponen los hablantes. La lengua huichola, por ejemplo, reconoce tres géneros orales: el *xatsikayari*, género que engloba desde un cuento hasta una conversación informal; el *ixatsikayari*, de intención educativa, y el *teixatsika*, que quiere decir “persona huichola”. Este último presenta dos subgéneros: el *wawi*, canto chamánico y el *neneweri*, rezo (Iturrioz, 2002: 228-232). Sin embargo, los estudios sobre este aspecto no abundan, de manera tal que se puedan incorporar a los programas de enseñanza de las lenguas indígenas.

Pareciera que la asociación de las lenguas indígenas con la pobreza y la ruralidad, esconde la presencia de cosmovisiones y de formas culturales que, por falta de investigaciones, tiende a presentar una lengua ruralizada, despojada de las producciones intelectuales de las sociedades que las hablan, y esta tendencia refuerza la visión de esta asociación. La pregunta es ¿cómo estructurar un currículo que dé cuenta de la riqueza de culturas tan diferentes?

Puesto que la mayor parte de lenguas indígenas tienen una tradición que se trasmite oralmente, el estudio de la historicidad de la lengua y la conformación de las cosmovisiones se vuelve una tarea compleja. Es necesario buscar estrategias para articular una enseñanza que dé cuenta de la cultura y al mismo tiempo considere las formas lingüísticas. Una posibilidad es la de introducir la reflexión sobre las estructuras morfológicas y las clasificaciones que comportan. Así, por ejemplo, una de las variantes dialectales del mixteco cuenta con un sistema de posesivos que clasifica a los seres entre los que son muy personales y los que son inalienables:

Ita	Flor	Itaxi	Mi flor
Ikin	Calabaza	Inixi	Mi calabaza
Un	Ojo	Nui	Mi ojo
Yu'u	Boca	Yu'ui	Mi boca
Doo	Ropa	Dooi	Mi ropa
Ve'e	Casa	Ve'ei	Mi casa

En esta expresión morfológica se tiene un sistema de posesivos que distingue las partes del cuerpo y algunas producciones humanas como la “ropa” o la “casa”, de las producciones naturales. En las primeras el posesivo es obligatorio, es decir, no hay genérico, mientras que en los segundos el posesivo no es obligatorio. ¿No estará expresando una concepción de la naturaleza como inalienable? Una concepción que no correspondería a la judeo-cristiana del lugar del hombre con respecto a la naturaleza. Neff (2005: 27), dice al respecto “La filosofía indígena no opone un mundo objeto a un sujeto que puede actuar sobre él de manera privilegiada, justificando su dominio por el hecho de estar dotado de conciencia”.

En huave, así como en las lenguas de la familia maya, se encuentran los numerales clasificadores:

NÚMERO	ANIMADOS	OBJETOS REDONDOS, EN FORMA DE GLOBO, ETCÉTERA	OBJETOS LARGOS Y DELGADOS
Uno	Nop	Noik	Noc
Dos	Ihpiw	Ihkiaw	Ihciw
Tres	Aropiw	Areh	Arhciw

Cardona (1994) quien ha estudiado las clasificaciones de estas lenguas, señala que éstas revelan una atención particular a efectos de significación que son apenas percibidos por las lenguas que no las utilizan. En un contexto bilingüe escolarizado, la reflexión sobre la lengua se vuelve forzosamente comparativa y la conciencia sobre los diferentes efectos de significación es todavía más evidente para el aprendiz de lenguas. Tal vez por este motivo los estudios hablan de una mayor capacidad de abstracción para los bilingües.

Así, elaborar un currículo de este tipo para las lenguas indígenas, necesita investigaciones profundas no sólo lingüísticas, sino etnográficas. Lo que plantea dificultades tomando en cuenta el número de lenguas y variantes dialectales, a veces estructurales y, sobre todo, la necesidad de dominar la lengua a la que concierne la investigación.

Sin embargo, si la tarea se presenta como vasta y ambiciosa es porque los hablantes no se encuentran implicados debido al difícil acceso de éstos a los

estudios universitarios y a la castellanización forzada a la que han sido sujetos, lo que favorece que al aplicar las metodologías de investigación o de enseñanza, proyecten la lengua mayoritaria sobre sus lenguas (Gudschinsky, 1979). Así, un proyecto de este tipo debe presentarse en primer lugar como un proyecto de formación de los hablantes para la investigación, pero como se sabe, hay muy poca oferta educativa para la formación en la aplicación del modelo bilingüe.

Esta investigación es todavía más urgente, ya que las lenguas indígenas están ganando nuevos espacios comunicativos con las nuevas tendencias migratorias y van progresivamente experimentando una “modernización” necesaria que no debe, sin embargo, llevar al olvido de su historia lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

- Brambilia, Rojo Francisco (2003), *Análisis de la metodología de enseñanza del náhuatl como lengua meta en los siglos XIX y XX*, México, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bravo Ahuja, Gloria (1997), *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México, México, El Colegio de México.
- Mariano, Claude y Daniel Vassivière (2003), *L'espagnol de A à Z*, París, Francia, Hatier.
- Calvet, Louis-Jean (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, París, Francia, Plon.
- Cardona, Giorgio R. (1994), *Los lenguajes del saber*, Barcelona, España, Gedisa.
- Ching, Doris C. (1984), *Cómo aprende a leer el niño bilingüe*, Madrid, España, Cincel.
- Griggs, Peter (1999), “Marques transcodiques, communication et acquisition dans des interactions entre apprenants partageant la même L1”, en *Alternance des langues et construction de savoirs, Cahiers du français contemporain*, núm. 5, pp. 9-23.
- Gudschinsky, Sarah (1979), *Manual de alfabetización para pueblos prealfabetas*, México, México, Sepsetentas.
- Hymes, Dell (1974), “Hacia etnografías de la comunicación”, en Gravin, Paul y Yolanda Lastra (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Iturriz Leza, José Luis (ed.) (2002), *Lenguas y literaturas de Jalisco*, Jalisco, México, Secretaría de Educación Pública.

- Iturrioz Leza, José Luis, Julio Ramírez de la Cruz y Gabriel Pacheco Salvador (2001), *Gramática didáctica del huichol*, Guadalajara, México, Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas-Universidad de Guadalajara/Secretaría de Educación Pública.
- Kellogg, Susan (2005), “Familia y parentesco en un mundo mexicana en transformación”, en David Robichaux (comp.), *Familia y parentesco en México y Mesoamérica. Unas miradas antropológicas*, México, México, Universidad Iberoamericana, pp. 275-294.
- Launey, Michel (1992), *Introducción a la lengua y a la literatura náhuatl*, México, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maidier, Barthes y Manuel Granados (1999), *Memo espagnol terminale*, París, Francia, Hatier.
- Neff, Françoise (2005), *Mouvement et intensité dans la pensée indienne: mythes et rituels de l'Etat de Guerrero, Mexique*, tesis de doctorado, París, Francia, Université Paris X-Nanterre.
- Richards, Jacks C. y Theodore S. Rodgers (1986), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, España, Cambridge University Press.
- Ruiz Bikandi, Uri (2000), “Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria”, en *Didáctica de la lengua y la literatura* 2, Madrid, España, Síntesis.
- Sánchez López, Ma. del Pilar y Rosario Rodríguez de Trembleque R. (1995), *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*, Madrid, España, Síntesis.