

Ma. Soledad Pérez López y Alejandra Arellano Martínez¹(2017). Programas de revitalización lingüística y programas de enseñanza de lenguas indígenas. En En Abbona, A. Y Roca, I. (eds) Actas del II CIPIAL. Santa Rosa, Argentina: UNLpan. Pp. 704-720.

Introducción

La cada vez mayor consciencia sobre el avance de los procesos de desplazamiento lingüístico que afectan a la mayoría de las lenguas del mundo, ha dado pauta a la búsqueda de estrategias que los puedan detener e incluso revertirlos. Es así que al interior de las sociedades de lingüistas en los años noventa, se desarrollan una serie de conceptos para la constitución del campo denominado “lenguas en peligro” (Costa y Grinevald, 2012). No obstante que desde el ámbito académico se han generado importantes aportaciones para la caracterización y atención de lenguas en peligro, particularmente la comprensión del fenómeno de desplazamiento lingüístico, son aún insuficientes los referentes conceptuales y metodológicos que sustenten orientaciones prácticas para revertir la pérdida de una lengua. En México cada vez más pueblos y comunidades indígenas, instituciones académicas, organismos públicos y asociaciones civiles, conscientes de la grave situación de sus lenguas, manifiestan el interés por construir estrategias y acciones para su atención y recuperación. Sin embargo, ante la falta de referentes teóricos y prácticos en la recuperación de una lengua, la mayoría de las iniciativas proponen la “enseñanza” de la lengua a los más jóvenes y a los niños, como una opción para “recuperar” la lengua. En todo caso, la mayoría de las propuestas de enseñanza parten del modelo tradicional de la escuela, es decir de la presencia de un maestro, un lugar acondicionado como salón de clase y el disponer de materiales y ejercicios para la escritura. Así, gran parte de los materiales que se presentan como propuestas de enseñanza de una lengua indígena, están constituidos por vocabularios, listas de nombres y/o verbos –colores, números, animales, utensilios—, bajo una concepción de la lengua como “palabras” que se memorizan. Aunado a ello, en los casos de lenguas en muy alto riesgo de desaparición, quiénes poseen el conocimiento de la

¹ Universidad Pedagógica Nacional/Instituto Nacional de Lenguas indígenas

lengua son personas mayores, con escasa o nula escolarización, con padecimientos propios de su edad, y con escasa o nula práctica de escritura en su propia lengua.

Si partimos de comprender la enseñanza de una lengua como un proceso planificado de manera consciente y sistemática y, por tanto requiere tanto de una planificación y elaboración de programas que gradúen los contenidos a enseñar, como de la formación de los agentes que los implementarán, resulta preciso comprender los alcances reales, las limitaciones, las ventajas y las necesidades que implica una propuesta de enseñanza en la revitalización lingüística.

En este contexto, podemos dimensionar que el campo de la revitalización lingüística tiene un dominio de intervención más amplio que el de la enseñanza de lenguas. Las acciones o prácticas de intervención para contrarrestar los factores que promueven el abandono de las lenguas requieren trascender a los diversos ámbitos de uso de las lenguas, entre los cuales el ámbito educativo no es más que uno de ellos, por importante que sea. Por lo cual es preciso avanzar en la clarificación del vínculo, la convergencia y el alcance entre el campo de la enseñanza de lenguas y la revitalización lingüística, pues sin duda estas dos temáticas trascienden las diversas propuestas e iniciativas que surgen para la recuperación o el fortalecimiento de una lengua, a partir de preguntas como las siguientes: ¿Cuáles son las diferencias entre un programa de revitalización y un programa de enseñanza de lenguas?, ¿cuál es el lugar de la enseñanza de lenguas en un programa de revitalización?, ¿qué tipos de programas de enseñanza de lenguas se pueden desarrollar en situaciones de lenguas en riesgo?, ¿qué retos enfrenta la elaboración de estos programas y la formación de agentes o facilitadores de lengua?

La colaboración que proponemos pretende abordar estas preguntas desde la experiencia desarrollada por el equipo INALI-UPN en el desarrollo de programas y materiales de enseñanza de lenguas indígenas como segundas lengua a público general y de programas de apoyo a la revitalización lingüística en las comunidades indígenas, con el objetivo de avanzar en las discusiones para la elaboración de marcos referenciales de enseñanza y revitalización de lenguas.

La escuela y las lenguas minoritarias

El lugar que tiene la escuela, y por ende los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las estrategias dirigidas a frenar la pérdida de locutores de las lenguas minoritarias, ha sido motivo de debates y de investigaciones. Casos como el hebreo, el catalán y el francés canadiense descritos por Fishman (1991) permiten visualizar la importancia de los espacios educativos para la reversión del desplazamiento lingüístico. Es así, que experiencias de lenguas minorizadas en Europa como el vasco, el catalán, el bretón, que contaban con grupos militantes, dan cuenta de la lucha por su reintroducción en las escuelas creando tanto proyectos bilingües 50%-50%, como escuelas de inmersión total que si bien no han logrado la recuperación total de la lengua, salvo en el caso del catalán que aumentó exponencialmente su número de hablantes, han logrado una relativa estabilización del proceso de desplazamiento. El bretón por ejemplo, que pasó de 300000 hablantes en los años 40 presentando un brusco decrecimiento que lo llevó a 13000 hablantes en 1997, en 2005 escolarizaba un total de 10000 alumnos en escuelas bilingües y en escuelas de inmersión total (Moal, 2007) lo que representaría 10 años después que el número de población hablante de esta lengua se mantenía en un número estable.

Estos movimientos en defensa de las lenguas regionales de Europa, generaron también propuestas de pedagogías alternas introduciendo formas nuevas de trabajo y planteando problemáticas emergentes en la enseñanza de lenguas: curriculum integrado de lenguas para las escuelas de inmersión, pedagogía Montessori para las escuelas occitanas, replanteamiento de la norma y el estándar (Jaffe, 2005), etc. Podemos decir que estos movimientos se encuentran en la base de las nuevas orientaciones en enseñanza de lenguas que promueven la valoración del plurilingüismo. Sin embargo, es notable que el alumnado de estas escuelas se compone en gran parte por hijos de cuadro profesionales intelectuales y de profesiones intermediarias en búsqueda de centros educativos innovadores para sus hijos.

La situación de las lenguas indoamericanas es otra. En 1996, Honneberg y King abordaron la cuestión en su famoso artículo *Language Revitalisation in the Andes: Can the Schools Reverse Language Shift?* En este artículo los autores abordan dos experiencias llevadas a cabo en Ecuador y Bolivia para la revitalización del Quechua, ambas dirigidas a procesos escolarizados de alfabetización y de enseñanza de segunda lengua. Los autores hacen notar

las limitaciones de la enseñanza en el movimiento revitalizador y reportan la utilización de técnicas desfasadas de enseñanza de lenguas:

Quichua instructional activities consist of four types: basic grammar and vocabulary work with learning materials (generally word or phrase cards which students match and copy into their notebooks), conversation practice with teachers, copying and completing teacher-directed vocabulary and grammar exercises from the black-board, and the learning and practising of Quichua songs and poems. By far the most common of these is the first, with the other three only occasionally occurring. (1996, p. 431)

Enseñanza de gramática, léxico, poemas, canciones y marginalmente prácticas de conversación con preguntas dirigidas entre el maestro y los alumnos. Otros problemas son revelados como la inhibición de los niños para expresarse en quechua tanto en la escuela como fuera de ella, las discusiones en torno a la variedad que se enseña, la dificultad de los adultos para entender el quechua unificado de los alumnos, pero sobre todo el poco tiempo de exposición a la lengua que representa el espacio escolarizado. En sus conclusiones, Honnenberg y King plantean por un lado la importancia de expandir los dominios de uso y la necesidad de incrementar la movilidad de los hablantes y por otro enfatizan las modificaciones que sufre la lengua al entrar en un espacio no tradicional:

Finally, it cannot be emphasised enough that these initiatives entail using traditional languages in non-traditional ways. Moving native language instruction and acquisition out of the home and family domain necessarily alters the discourse patterns in which the languages were traditionally embedded and demands that they be used and knowledge of them be displayed in new and non-traditional ways. (1996, p. 440)

Concluyen con la necesidad de retomar la transmisión inter-generacional de la lengua lo que conllevaría a retomar los patrones discursivos tradicionales transmitiendo lengua y cultura.

Sin embargo, cabría la pregunta de si expandir los ámbitos de uso y promover la movilidad social de los hablantes no conlleva en sí mismo a la transformación de los patrones tradicionales de la lengua, como parte de los procesos mismos de modernización.

Por el momento, lo que nos interesa retomar es la pregunta de si el poco impacto que ha mostrado la escuela en por lo menos la estabilización de las lenguas minoritarias en América Latina, no proviene en gran parte de un contexto en el que las innovaciones en didáctica se hacen esperar.

La situación presentada por Honnenberg y King en 1996 para el quechua, no está lejos de la que tenemos hoy día en México en las escuelas indígenas. Sus programas de enseñanza se encuentran al margen de las innovaciones que se han tenido en didáctica y en específico en didáctica de lenguas. Las iniciativas de muchos hablantes para introducirlas en la escuela o fuera de ella en espacios informales, ya sea como primera o segunda lengua siguen mostrando procedimientos basados en la enseñanza de la gramática, de listas de palabras, de canciones, procedimientos que han sido descartados en las lenguas mayoritarias por su ineficiencia para enseñar lenguas incluso altamente valoradas en el mercado lingüístico como el inglés. Algunas iniciativas para modernizar la enseñanza de lenguas indígenas han hecho un llamado a las metodologías de enseñanza del inglés, sin embargo, varias de ellas están sentadas en el método audio-lingual o bien hacen una transposición directa de los métodos para esta lengua sin tomar en cuenta las particularidades contextuales, culturales y lingüísticas de las lenguas a las que se aplican (Zurita, 2011), la mayoría presentándose como enfoques comunicativos.

La cuestión de la eficiencia de la enseñanza de lenguas indígenas y su pertinencia para apoyar los procesos de revitalización, tiene que ser revisada también en el marco de la enseñanza de lenguas en general. Con esto no se niegan las particularidades que presenta y que abordamos más adelante, sino tratamos de precisar que la problemática tiene varias aristas y que no debemos perderlas de vista, a riesgo de tener una visión parcializada del objeto que nos ocupa. Un diagnóstico de la SEP, en el que se hace un balance de la introducción del enfoque comunicativo, indica que las prácticas de enseñanza del inglés en las aulas, siguieron siendo las mismas "...la lectura en voz alta, la traducción, la elaboración de listas de vocabularios y la repetición en coro, entre otras" (SEP, 2006:11) Así, cuándo nos preguntamos si las metodologías de enseñanza desarrolladas para las

lenguas extranjeras son pertinentes para las lenguas indígenas, -porque curiosamente la pregunta siempre recae en la didáctica de la lengua adicional— tendríamos que añadir ¿qué metodología? y ¿cómo está siendo aplicada?

En 2005, en Perpignan, un coloquio se vuelve a reunir bajo la misma temática: *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées?*. A él acuden los actores que han venido trabajando en la revitalización de las lenguas regionales europeas con estrategias desde las escuela desde aproximadamente 20 años para algunos, pero añadiendo ahora las lenguas de inmigración. El coloquio da cuenta de los avances y retrocesos en una serie de ponencias recopiladas en las memorias del mismo nombre (Bourban y Lagarde, 2007). Varios puntos son señalados:

- Los mayores logros se han realizado en las iniciativas que se encuentran sostenidas desde arriba y desde abajo. Es decir aquellas que cuentan con el apoyo de las legislaciones y con núcleos duros de militantes en organizaciones asociativas, a las que pertenecen muchas de las escuelas
- La recomendación, en ese sentido, de un militantismo que modere su posición frente al “enemigo” y que no pierda de vista la científicidad que requiere la enseñanza, cuidando asimismo los intereses de los alumnos
- La constatación de que actualmente las aulas son multilingües y multiculturales y que el apoyo que la escuela puede dar desde abajo es contribuir a revertir las representaciones negativas que se asocian a las lenguas y culturas minoritarias:

C'est par la valorisation de la langue et de la culture de l'autre proche, que peuvent être évités des blocages susceptibles de s'enkyster en allant vers l'âge adulte [...] et que rejoint la préconisation de Claude Hagège d'intégrer pleinement les langues qu'il dit "régionales" à l'éducation (Hagège, 1996: 203-212" (citado en Lagarde, 2007, p. 21).

El coloquio constata que no se puede ser militante solo de una lengua sino de las lenguas y que las lenguas de inmigración tienen que ser atendidas incorporando a la educación nacional una educación lingüística que revierta los estereotipos y prejuicios, desde la niñez, a las lenguas y culturas minoritarias.

Lenguas en riesgo y revitalización

Como ya lo habíamos mencionado, la realidad cambiante de las lenguas en el mundo ha sido objeto de atención en los últimos años. Desde los años ochenta, diversos estudios han puesto de relieve la forma en que las políticas de gestión de los estados-nación, llevan a la minorización de lenguas y culturas al interior de sus territorios y lentamente a la desaparición de las mismas (Fishman, 1991; Bernard, 1991; Hale, 1998).

En los últimos años, comienza a plantearse como una tendencia alternativa hacia el mantenimiento lingüístico el tema de la revitalización lingüística. Hornnberg, retomando a Paulston, plantea que “*revitalisation involves efforts to impart new vigour in a language already in use through increasing the language’s domains, often entailing increased institutional power (Paulston, 1994)*” (1996:428) y establece una diferencia con lo que denomina la reversión en tanto que “*the reversal of language shift entails altering trends leading towards individual or community language loss and can be defined as an ‘increase in usage of a language by individual speakers, (however) not necessarily through the expansion of domains’ (1994:106)*, sin olvidar el concepto de resurrección, cuando una lengua se reintroduce a partir de la documentación existente y/o un número reducido de hablantes. Grinevald y Costa sintetizan las posturas existentes en dos tendencias:

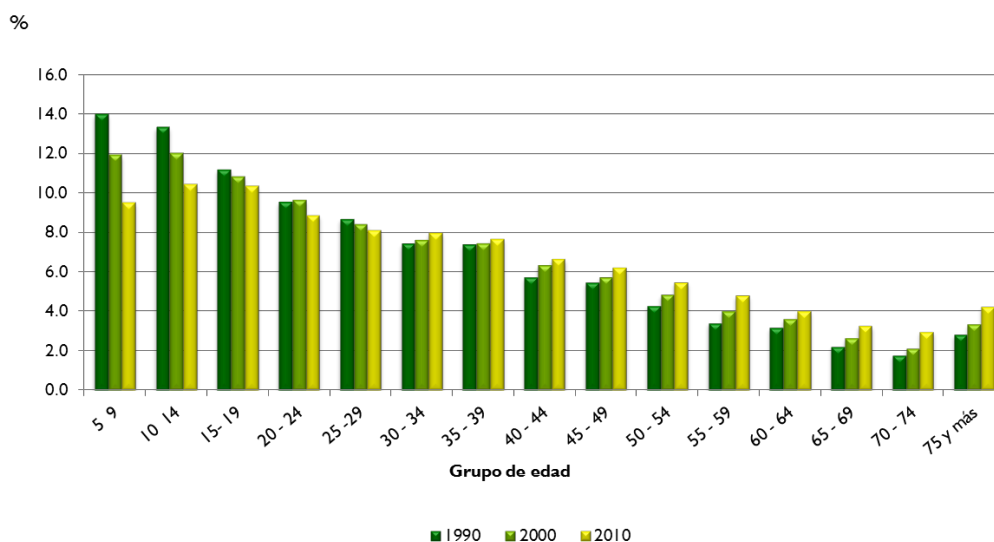
La revitalisation linguistique est traditionnellement perçue comme une initiative collective visant à récupérer certaines pratiques linguistiques en voie de disparition: ils’agit alors d’unmouvement inverse à celui de la mort des langues (Huss 2008 ; Hinton 2003). D’autres, au contraire, voient dans les mouvements de revitalisation une tentative de création de nouveaux modèles culturels à partir de réinterprétations d’éléments du passé (Costa 2010 et ce volume; voirMcMullen 2004 pour une interprétation similaire en anthropologie culturelle). (2010:36)

Sin embargo, a las discusiones en torno a las implicaciones que tiene sobre una lengua la extensión de dominios de uso, lo que requiere una obligada “modernización”, se añaden las voces que tienen una posición crítica hacia lo que consideran un discurso de “muerte de lenguas”. El trabajo de Mufwene (2002), especializado en los fenómenos de cambio lingüístico, se ha dirigido, por ejemplo, a mostrar que las lenguas no “mueren” que se

transforman y sobreviven al interior de otras nuevas que surgen como los crèoles, pero que, como apunta Lagarde (2007), desde el punto de vista del simbolismo identitario de los hablantes, es un discurso difícil de aceptar. Desde otra perspectiva, se encuentra también la posición que se opone a hablar de revitalización y de muerte de lenguas argumentando la vitalidad que muestran muchas de las lenguas indoamericanas y prefiriendo el término de revalorización e insistiendo en la atención educativa en primera lengua para los hablantes (Landaburu, 2012).

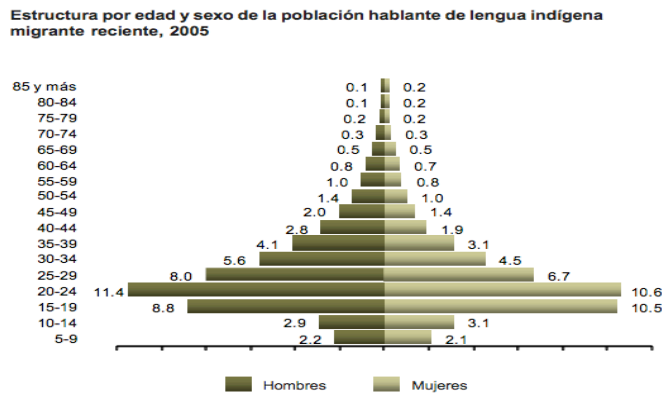
Lo que es cierto es que el desplazamiento lingüístico, aún para las lenguas minoritarias que presentan un alto índice de vitalidad, es una realidad progresiva. En México, las cifras del INEGI constatan el ligero envejecimiento que presenta la población hablante de una lengua indígena debido a la disminución de la transmisión inter-generacional de todas las lenguas indígenas.

Porcentaje de hablantes de lengua indígena por grupo de edad. 1990, 2000 y 2010



Fuente: INALI, 2012. Dirección de Tecnologías de la Información

Los hablantes de 5 a 9 años presentan índices menores que los 10-14 años. Estas cifras se agravan en la migración, en la cual el grupo de 10-14 años también presenta índices críticos de desplazamiento:



Fuente: INEGI, 2008.

Aunque son cifras relativas, sobre todo en lo que respecta a la migración, población difícil de encuestar por la movilidad, lo cierto es que los estudios sociolingüísticos confirman estas tendencias. Con esto es posible decir, como lo muestran los estudios a nivel internacional, que el desplazamiento es lento pero inexorable para las lenguas existentes actualmente y como lo hace notar Mufwene, nuevas lenguas podrían aparecer.

Sin embargo, es necesario reconocer también que la situación que presenta cada uno de los idiomas hablados en México es diferente en términos de vitalidad:

- Lenguas que tienen asegurada la transmisión inter-generacional como el o'dam (tepehuano del sur), el tseltal, el rarámuri, el tsotsil, etc.
- Lenguas que presentan un ligero decrecimiento en la base de la pirámide generacional pero que cuentan con un número alto de hablantes como el náhuatl, el mixteco, el hñahñu (otomí), etc.
- Lenguas que ya sólo se hablan en una comunidad y a partir de la generación de los 30-80 años como el matlazinca
- Una veintena de lenguas que cuentan con un número reducido de hablantes y la mayoría mayores de 60 años, como el kiliwa, el kickapoo, el ayapaneco, el ixcateco etc. y que posiblemente se dejen de hablar totalmente en un plazo no muy largo.

Reconocer la situación diferenciada de las lenguas, su predominio o no como lenguas maternas, nos lleva a suponer que requiere metodologías de atención diferenciadas: Por un lado, las lenguas que cuentan con un número alto de población infantil hablante, necesitan ejercer su derecho a ser atendidos educativamente en su primera lengua, por criterios psicopedagógicos que enfatizan los aprendizajes significativos, y no esperar a que se vean disminuidas en número para iniciar acciones de rescate. Por otro lado, es necesario que esta escolaridad en la lengua tenga seguimiento y no se reduzca al aprendizaje de la lecto-escritura, sino que se fomente, como ya se ha empezado a hacer, la creación de niveles educativos superiores: secundaria, bachillerato, universidad.

Otra cosa sucede con las lenguas cuya transmisión inter-generacional está disminuyendo rápidamente o ha disminuido. Es ahí en donde se complejiza más la definición de estrategias. Los idiomas que se encuentran seriamente amenazados no pueden entrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que no cuentan con población hablante joven que ingrese en los procesos formativos necesarios a ésta. Enseñar lenguas requiere de una formación en las metodologías, en la investigación y sobre todo el dominio de la lengua-objeto. Sin estos recursos sucede lo que documentaron Honnenberg y King, poca eficacia en el esfuerzo y frustración de los alumnos.

Es en estos casos que se han propuesto una serie de estrategias como los nidos de lenguas. Los nidos de lenguas, tal y como fueron iniciados con la Población Maori (Fishman, 1991), están basados en la adquisición de la lengua y no en la enseñanza. Esto es, en la exposición a la lengua-objeto de niños entre 0 y 3 años que están en la etapa de adquisición del lenguaje. Se trata de especies de guarderías en las que todas las actividades se llevan a cabo en el idioma a recuperar, de manera tal que los niños se vuelven bilingües simultáneos. Los nidos de lengua fueron propuestos en Oaxaca por el movimiento magisterial independiente e implicaron en el proyecto a los maestros bilingües que en colaboración con los hablantes de la comunidad pudieran atenderlos (Meyer y Soberanes, 2009). Sin embargo, como lo constatan las auto-evaluaciones que se han hecho del proyecto, los maestros y los padres de familia recurrieron para esto a estrategias de enseñanza como las mencionadas en el apartado anterior: canciones, listas de palabras, etc. (Jimenez, 2013). Si bien es cierto que el nido de lenguas es una estrategia destinada a reanudar la transmisión inter-generacional de la lengua adaptada al contexto, puesto que los agentes que los llevan no necesitan estudios

de didáctica, los maestros, para poder asesorar a los hablantes, necesitan conocer las diferencias entre estrategias de adquisición y estrategias de enseñanza que forman parte de los conocimientos que se imparten en didáctica de lenguas.

En otras experiencias como el proyecto que se impulsa desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en la localidad de Juntas de Nejí, Baja California, en el cual un grupo de mujeres adultas en su papel de “abuelas” buscan reactivar la transmisión de la lengua kumiai a sus nietos, en los momentos y espacios de cuidado y crianza de los niños. Al igual que los nidos de lenguas, no se trata de enseñanza sino de convivencia y esta vez las estrategias de aprendizaje quedan fuera de lugar, puesto que están en el espacio del hogar, con sus nietos. Sin embargo, se encuentran implicados niños de varias edades y que en su mayoría hablan solo español, lo que genera en las abuelas inseguridad a la hora de tratar de comunicar con sus nietos, piensan que no les entienden. Si las abuelas fueran monolingües en la lengua-meta, ellas y sus nietos encontrarían la manera de comunicarse en lengua kumiai, pero dado que cuentan con otro código alternativo, recurren a él, traduciendo siempre lo que dicen lo cual se vuelve bastante agotador. Lo que se ha hecho es llevar formadores que manejan la diferencia entre estrategias de adquisición y estrategias de enseñanza, con una formación en didáctica, para que hagan interacciones-muestra de una lengua muy distinta y las abuelas puedan encontrar las estrategias necesarias sin tener que recurrir constantemente a la traducción o desmoralizarse.

En sentido estricto, la enseñanza, en lo que respecta al campo de lenguas, concierne fundamentalmente a una segunda lengua, puesto que el trabajo con la primera lengua recae en el terreno del desarrollo lingüístico. No obstante una segunda lengua también puede ser adquirida por procesos de inmersión. Es el caso de los migrantes que adquieren la lengua en contexto, o aquellas metodologías que suponen espacios de inmersión como lo es el nido de lengua. Si bien es cierto que en la enseñanza de lenguas, según la metodología elegida puede haber en mayor o menor medida procesos de adquisición, “[...] *la adquisición de una lengua se conceptualiza como un continuo, desde un proceso controlado, en un extremo, hasta uno automático en el otro extremo.*” (Ascencio, 2009: p.37), lo cierto es que se necesita un proceso planificado, en el cual la didáctica de lenguas tiene un lugar, mientras que la inmersión por el traslado de los sujetos al lugar en el que se habla la lengua puede ser o no sistemático.

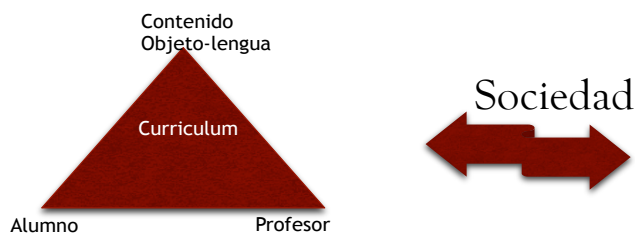
Con estos ejemplos queremos resaltar el lugar que la didáctica puede tener en los procesos de transmisión sin que los proyectos basados en ella se conviertan en estrategias de enseñanza. En una tesis sobre la lengua mapuche, la autora propone un concepto que parece muy acertado. Tomando en cuenta que el problema del desplazamiento lingüístico es a la base un problema de ruptura de la transmisión inter-generacional de la lengua, y que los adultos hablantes han olvidado los gestos fundamentales de ésta, Alejandra Vergara (2015) propone la necesidad de *didactizar* los procesos de transmisión. Esto es, preparar agentes educativos que manejen los conceptos fundamentales de los hallazgos en la investigación en didáctica para que puedan acompañar los proyectos basados en la adquisición del lenguaje.

Dado que de alguna manera todas las lenguas minoritarias se encuentran en riesgo de desplazamiento, se necesita la creación de espacios extra-escolares de lenguas en las comunidades en las que los niños puedan llevar actividades con la o las lenguas de su comunidad: juegos, lectura, talleres, etc. que les permitan recordar cotidianamente que es una lengua importante.

Didáctica de lenguas y revitalización lingüística

La didáctica de la lengua es una disciplina que se ocupa de las prácticas de enseñanza-aprendizaje del objeto específico lengua. Su objeto de intervención y de investigación refiere a las interacciones que se dan al interior de lo que se denomina el triángulo didáctico con la finalidad de mejorar y adecuar las prácticas a los escenarios cambiantes (Camps, 2012):

Triángulo didáctico



Sin embargo, su objeto de enseñanza se complejiza en la medida en que, por un lado las prácticas del lenguaje son universales y por otro las lenguas naturales presentan una gran diversidad cada una con un conjunto de recursos léxicos y sintácticos organizados en sistemas cerrados (Dolz, 2009) que influyen en la forma en que se integran a los programas de enseñanza, lo que lleva a preguntarse si se puede hablar de didáctica o de didácticas de lenguas, en plural. Asimismo, se trata de un componente transversal a la actividad humana y a los conocimientos del curriculum, presentándose en diversas realidades, puede tratarse de primeras lenguas, segundas lenguas, lenguas extranjeras, lenguas de enseñanza, etc.

Los movimientos de revitalización de lenguas, por su parte, que se constituyen en primera instancia como campos de acción, han tenido repercusiones en el campo de la investigación. La sociolingüística y la política del lenguaje, dan cuenta de los procesos sociales y políticos que dan lugar a la disimetría en la gestión del multilingüismo, los estudios sobre la naturaleza del cambio lingüístico vuelven a tomar importancia a través del campo denominado *La ecología de lenguas* (Mufwene, 2001) y la lingüística descriptiva introduce la documentación lingüística no sólo como estrategia metodológica para la recolección de datos, sino de preservación de las lenguas produciendo registros (audio-visuales, escritos, en línea) que apoyen los esfuerzos de revitalización (Austin, 2006).

La didáctica de lenguas no ha podido permanecer al margen del movimiento que concierne a su objeto de enseñanza-aprendizaje, cuanto más que la educación ha sido señalada como un lugar de prácticas, retomando a Skutnabb-Kangas, (2000) “linguicidas”. Así, uno de los avances más recientes que han venido a enriquecer el enfoque comunicativo de los años ochenta, es el de plurilingüismo con una doble perspectiva: *“favorecer el desarrollo de las competencias metalingüísticas para favorecer el aprendizaje de otras lenguas de comunicación pero también para abrir (a los sujetos) a la alteridad”*. (Ducancel G. y Simon D-L., 2004:6). En 2008, el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas (CARAP), integra las propuestas innovadoras para el desarrollo del plurilingüismo que define como enfoques “plurales”, oponiéndolos a los “singulares”, “en los cuales el único objeto de atención de su planteamiento didáctico es una lengua o una cultura aisladamente”(5). El CARAP crítica la tendencia de la enseñanza de lenguas a encerrarse y enseñar su materia sin relación con el resto de las lenguas presentes en las escuelas, enseñadas o no, que conforman en conjunto las competencias plurilingües de los

sujetos y que constituyen los recursos con los que cuenta el aprendiz para apropiarse de nuevos repertorios lingüísticos y de nuevas lenguas. El CARAP no preconiza terminar con la enseñanza de lenguas en espacios específicos, sino conectar estos espacios, en el currículum, con actividades que impliquen el reconocimiento de la diversidad lingüística y su valoración, pero sobre todo aprovechar el recurso didáctico que representa la transferencia de habilidades y de lenguas para reforzar los aprendizajes en los sujetos.

Los enfoques plurales permiten aprovechar los saberes que los alumnos traen sobre otras lenguas y que son ignorados con frecuencia, orientación que se encuentra presente en las recomendaciones del Consejo Europeo:

“La Guía preconiza organizar, en la enseñanza de lenguas y también en otras ocasiones, actividades pedagógicas que favorezcan la percepción y reconocimiento de la igualdad en dignidad de todas las variedades lingüísticas que forman parte del repertorio de los individuos y grupos, cualquiera que sea su estatuto en la comunidad” (31).

El enfoque plurilingüe pretende con estos principios, no sólo mejorar los resultados y las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas, sino incidir en la forma en que percibimos la diversidad lingüística colaborando con esto a detener el desplazamiento de las variedades de lenguas.

En efecto, la negación de la diversidad lingüística y del bilingüismo y/o el plurilingüismo como una realidad mundial proyectada por las perspectivas monolingües de los nacionalismos, había impedido hasta ahora aprovechar el potencial latente de los repertorios lingüísticos que poseen los sujetos al fijar separaciones entre el continuum del lenguaje.

La didáctica de lenguas ha ido del reconocimiento de la situación comunicativa como unidad de aprendizaje en un enfoque comunicativo, pasando por la situación de aprendizaje, unidad de referencia del análisis didáctico, hasta reconocer que la problemática va más allá del espacio escolar, proyectando hacia el contexto sociolingüístico y con ello hacia una didáctica contextualizada de lenguas. (Blanchet, Moore, Asselah).

Esto abre nuevas perspectivas de investigación a las ya tradicionales en didáctica de lenguas con el fin de contextualizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas y que podemos agrupar en los puntos propuestos por Dolz (2009:126):

- La presencia y la vitalidad etnolingüística de los grupos que utilizan las lenguas.
- La división o separación de los lugares de uso de cada una de las lenguas en el contexto social, lo que marca la legitimidad y la pertinencia social de estos espacios de uso.
- El valor de cada una de las lenguas en el mercado lingüístico.
- La naturaleza de los contactos y relaciones de las lenguas, que incluyen los fenómenos de hibridación, así como la proximidad y la distancia entre ellas.

Una didáctica contextualizada de lenguas, necesita entonces plantear su impacto fuera del aula para apoyar los procesos de transmisión inter-generacional de las lenguas que se encuentran en riesgo de abandonarla.

Por otro lado, la enseñanza de lenguas indígenas se confronta actualmente a una situación bastante heterogénea en las escuelas a las que asisten los hablantes, no solo en las comunidades sino en el sistema educativo en general, con aulas en los que hay monolingües en lengua originaria, monolingües en español o ambos, con diferentes desarrollos en sus competencias comunicativas. Esto significa un reto para el cual el enfoque plurilingüe ante la necesidad de contar con pedagogías innovadoras que sean accesible a los docentes en los programas de formación.

A manera de conclusión

Así, como ya lo precisamos en el primer apartado, en México, uno de los países que concentra la mayor diversidad lingüística en el mundo, el desplazamiento de lenguas asociado a las políticas educativas ha sido documentado insistentemente desde hace muchos años así como las dificultades para formar docentes indígenas que lleven a cabo un educación bilingüe (Naranjo, 2011; Millán Dena, 2006; Gasché, Bertely, 2007; Martínez Casas, 2011; Bastiani et al., 2012, Hamel, 1992).

Aunque en los últimos años se han incrementado las experiencias tanto de enseñanza como de revitalización de las lenguas indígenas, hay poca investigación sobre la forma en que se desarrollan y los resultados obtenidos. Algunas evaluaciones como las de los nidos de

lenguas de Oaxaca (Jímenez, 2013), nos hablan de la necesidad de didactizar la transmisión (Vergara, 2015) y para esto de la formación de los docentes en una perspectiva diferente de apertura hacia el contexto sociolingüístico en que laboran y de colaboración con las iniciativas comunitarias de las localidades donde se encuentran.

La división que ha sido tradicional en el campo de la enseñanza de las lenguas mayoritarias, en las que la pedagogía solo se enfoca al espacio escolarizado sin considerar las problemáticas contextuales, no es suficiente en el caso de las lenguas indígenas. Hacer de estas lenguas objeto de un programa de formación para la intervención educativa, requiere su abordaje tanto desde los procesos de transmisión que se dan al seno de los grupos de hablantes como de la forma en que la escuela incide en éstos desde su abordaje como objeto de enseñanza aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Ascencio, M. (2009). Adquisición de una segunda lengua en el salón de clases: ¿Subconsciente o consciente? *Diálogos*. Año 3. N° 4pp. 27-40
- Bertely Busquets, María (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas, México*, CIESAS-Papeles de la Casa Chata/Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Blanchet, Ph.; Danièle MOORE y Safia ASSELAH RAHAL (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris:AUF
- Cavalli, M. (2005). Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL.
- Bastiani Gómez, J.; Lorena Ruiz-Montoya, Erín Estrada Lugo, Tania Cruz Salazar y José Antonio Aparicio Quintanilla (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. En: *Perfiles educativos* vol.34 no.135 México ene. 2012. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100002
- Bourban, Chr. y Lagarde, Chr. (comp). (2007). *L'école instrument de sauvegarde des langues menacées?*. Actes du colloque du 30 septembre et 1° octobre, 2005. Université de Perpignan Via Domitia-CRILAUP. Perpignan: Presses universitaires.

- Camps, A. (2012). La didáctica de lenguas en una encrucijada de muchos caminos. En Revista Iberoamericana de Educación (mayo-agosto de 2012). Recuperado de: http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a01&titulo=La%2520
- Costa, J. (2010). Des derniers locuteurs aux Néo-locuteurs revitalization linguistique en Europe. *Faits des langues* 35-36.
- Dolz, J., Roxane Gagnon & Santiago Mosquera (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, 2009, vol. 21, pp. 117-141.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters. USA
- Gasché, Jorge (2008). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas", en María Berteley, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, México y Quito, CIESAS/UPN/ Abyayala, pp. 367-400.
- Grinevald, C. y Costa, J. (2010). Langues en danger: le phénomène et la réponse des linguistes. *Faits de Langues*, 35-36, 23-37.
- Grenoble, L.A., y Whaley, L.J. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization Literacy*. Cambridge: Cambridge UP, pp. 102-136.
- Hamel, R-E. (1992). Desplazamiento y resistencia de las lenguas minoritarias: Problemas teórico-metodológicos de la sociolingüística actual. En actas do IXI Congreso Internacional de lingüística filológica y románica, vol III, Universidade de Santiago de Compostela. Pp. 233-248. Recuperado de: <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1992b%20Desplazamiento%20y%20resistencia%20de%20las%20lenguas-Problemas%20teorico-metodologicos.pdf>
- Hinton, L. (2003). Language revitalization. *Annual Review of Applied Linguistics* **23**, p.44–57. USA: Cambridge University Press.
- Honenberger, N.H. y King, K.A.(1996). Language Revitalisation in the Andes: Can the Schools Reverse Language Shift? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17.6, pp. 427-441.
- Hinton, L. y Ken H.(2001). *The Green Book Of Language Revitalization In Practice*. Academic Press.
- INEGI (2004). Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. México: INEGI.

- Jaffe, A.(2005). La polynomie dans une école bilingue corse : bilan et défis. En : *Marges Linguistiques*, 10 (novembre 2005), pp. 282-299.
- Jimenez, J. (2013). Los nidos de lenguas, estrategia de la revitalización de las lenguas originarias de Oaxaca, México, esbozo de una experiencia. En: Intercambio 4. Marzo, 2013. Recuperado de: <http://www.rutufoundation.org/wp-content/uploads/2013/09/INTERCAMBIO-4-Content.pdf>
- Jimenez Naranjo, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: Un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. CPU-e, Revista de investigación Educativa n°12. Xalapa, Veracruz, 2-24. Recuperado de: <http://www.uv.mx/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html>
- Landaburu, J. (2012). Discurso dado luego de la recepción del premio linguapax en el coloquio de verano :Dynamiques du langage. Universidad Lumière. Lyon. Francia. Julio, 2012
- Martínez Casas, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. Perfiles educativos vol.33 spe. México ene. 2011. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500021
- Millán Dena, M-G. (2006). La formación de docentes indígenas. Burocracia contra identidad. En Revista TRAMAS 24, UAM-X, MÉXICO, 2006, PP. 135-155. Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2005/no24/7.pdf>
- Meyer, L. y Soberanes Bojórquez, F. (2009). Nido de lenguas. Orientación para sus guías. Oaxaca: Movimiento pedagógico. CMPIO-CNEII-CSEIIO
- Moal, S. (2007). Enseignement bilingue français-breton: Quelles sont les motivations des parents?. En Bourban, Chr. y Lagarde, Chr. (comp). (2007). L'école instrument de sauvegarde des langues menacées?. Actes du colloque du 30 septembre et 1° octobre, 2005. Université de Perpignan Via Domitia-CRILAUP. Perpignan: Presses universitaires.
- Mufwene, S. (2002). Colonisation, globalisation, and the future of language in the twenty-first century. MOST Journal on Multicultural Societies, Vol. 4, No. 2. ISSN 1564-4901. UNESCO, 2002
- SEP (2006). Lengua extranjera inglés. Fundamentos. México: Dirección General de desarrollo curricular. consultado el 4 de junio de 2011, en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/FUNDAMENTACIONES/INGLES.pdf>
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Earlbaum Associates

Vergara, A. (2015). Vers une didactique des langues minoritaires ?. Le cas du mapudungun au Chili. Tesis para l obtención del grado de doctor en ciencias del lenguaje de la Universidad de Lyon. 16 de noviembre de 2015.

Zurita Cavero, J. (2011). El enfoque comunicativo y textual en la enseñanza del Quechua como segunda lengua. Stlilla (octubre-Nov 2, 2011).