

La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas

Nancy H. Hornberger
Universidad de Pennsylvania

Introducción

Aunque la educación multilingüe existe desde hace siglos y siglos en el mundo (Lewis, 1976), nuestra entrada al nuevo milenio, con el siglo XXI, ha traído una reemergencia y ampliación de esta alternativa educativa. Con la creciente atención, a nivel global, a la complejidad y a la desigualdad etnolingüística, con la interculturalización de nuestras sociedades, y con la interdependencia económica y política entre los Estados y los pueblos, hay también un creciente reconocimiento de que la educación bilingüe/multilingüe intra/intercultural ofrece las mejores posibilidades para preparar a nuestros niños, jóvenes y adultos a ser capaces y estar dispuestos a construir sociedades más democráticas, sin exclusión y sin racismo.

¿Qué exactamente es la educación multilingüe? No existe una sola forma ni un solo modelo de la educación multilingüe, pero lo que sí la caracteriza en sus formas auténticas son los siguientes rasgos:

- 1) Es multilingüe en el sentido de que utiliza y valora más de una lengua en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, el currículo y el programa en general.

- 2) Es una educación que educa en el sentido de conducir y preparar a todos y cada uno de los alumnos, sobre la base de los conocimientos que traen al aula y hacia su participación como miembros íntegros e indispensables en la construcción de una sociedad justa y democrática, en los niveles local, nacional, y global.

Además, la base de la educación en una sociedad multilingüe y plurinacional tiene que ser lo intercultural, el respeto mutuo y profundo entre los grupos étnicos y culturales, que sirve de fundamento para la construcción de una sociedad justa. En ese sentido, aumentamos un rasgo más de una educación multilingüe auténtica, que sería:

- 3) Es intercultural intracultural, por tanto reconoce y valora el conocimiento y diálogo profundo entre diferentes vivencias y perspectivas culturales, dentro del aula, currículo y programa en general.

Luis Enrique López (entrevista realizada el 26 junio de 2005) habla de la importancia de la parte *intracultural* de la interculturalidad:

La interculturalidad, tal y cual la planteamos desde un punto de vista más teórico inicialmente, a mediados de los años de 1970, no es posible implementarla si primero no hay una fase previa de reafirmación, o lo que un líder indígena me dijo en Guatemala, discutiendo sobre el esencialismo, un esencialismo estratégico. (...) Antes de abrirse a la discusión respecto de la relación entre pueblos diversos, culturas diversas, identidades diversas, por la opresión colonial, hay primero una necesidad de reafirmarse como indígena antes de abrirse a la posibilidad de diálogo. Y eso lo dice claramente el líder indígena boliviano Froilán Condori. Él habla de

intraculturalidad. Que primero es necesaria una etapa fuerte de intraculturalidad antes de poder pasar a dialogar. Él dice “no podemos hablar en pie de igualdad si siempre me han dicho que lo mío no sirve y lo otro es lo que sirve”.

Aunque hay muchos retos y desafíos en la política lingüística multilingüe y en la educación multilingüe y muchas interrogantes y dudas en su ejecución vía la formación docente, el diseño, y el desarrollo curriculares, y la pedagogía en el aula, hay también mucho que ya entendemos y sabemos muy bien, que se ha comprobado en repetidas investigaciones en diversos rincones del mundo. Mi énfasis aquí cae en lo que sabemos, lo que se ha establecido mediante la investigación, para así armarnos a enfrentar los desafíos hacia el futuro. Sobre todo, lo que quiero comunicar en este artículo es mi profunda convicción de que la educación multilingüe constituye una puerta amplia y dichosa, quizá en realidad la única puerta educativa y no violenta hacia la recuperación de los pueblos oprimidos y la superación de las condiciones coloniales que tanto nos siguen y persiguen en nuestra época.

1. Biliteracidad: un esquema guía

La esencia de la educación intra/intercultural bi/multilingüe se puede captar en la idea de la biliteracidad, que también se podría denominar la multiliteracidad ya que se trata de literacidades en dos o más lenguas. La biliteracidad se refiere a toda instancia en la cual la comunicación se desarrolla en dos o más lenguas alrededor de un texto escrito (Hornberger, 1990: 213). Puede ser un momento, una actividad, una persona, una lección, un aula, una escuela, una sociedad y hasta un mundo, pero lo que la hace una instancia de biliteracidad es el uso de más de una lengua alrededor de algo escrito.

Partiendo de esa noción de la bilingüedad, he propuesto un esquema, los continuos de la bilingüedad, que nos sirven de instrumento y guía para la investigación, la práctica, la política y la planificación de la educación en contextos multilingües (Hornberger, 1989a, 2003a). El esquema consta de una serie de espacios multidimensionales cuyos ejes conforman los contextos, medios, contenidos y el desarrollo de la bilingüedad. Son cuatro espacios tridimensionales encajados, compuestos de 12 ejes en total, para así demostrar la interrelación y transferencia constante entre las dimensiones y espacios, a través de los ejes.

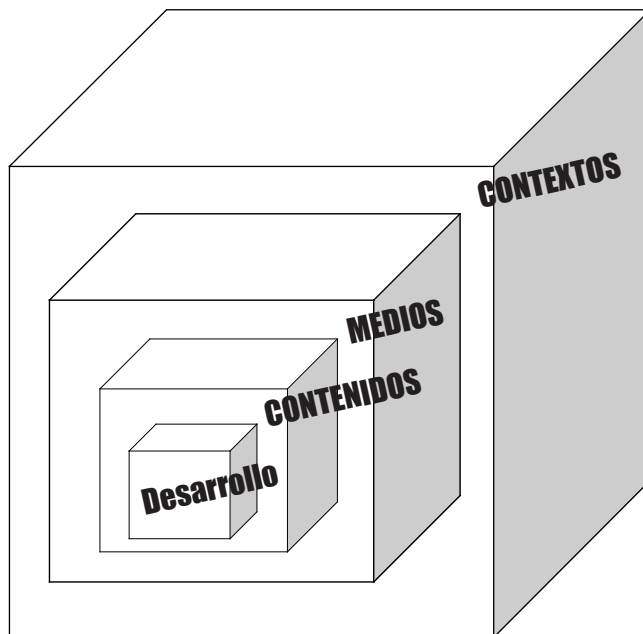


Fig. 1. Espacios encajados de los continuos de la bilingüedad.

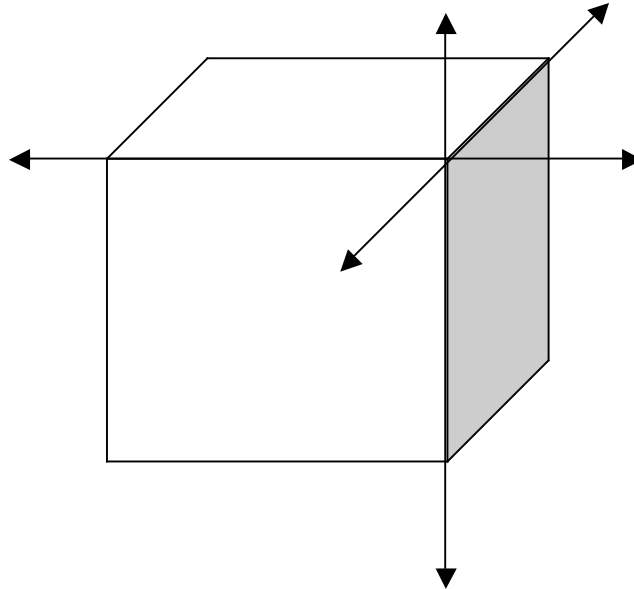


Fig. 2. Espacios tridimensionales de los continuos de la bilingüedad.



Fig. 3. Bilingüedad.

El esquema rompe con las dicotomías que acostumbramos crear en el análisis del aprendizaje de y en lenguas, dicotomías como, por ejemplo, la distinción rígida entre primera y segunda lengua (L1 y L2, respectivamente) o entre la lectura y la escritura, planteando en vez el análisis a base de continuidades (continuos). Las investigaciones hechas por varias personas durante muchos años demuestran que el uso y aprendizaje de y en lenguas no se divide entre uno y otro polo de esas dicotomías, sino siempre recurre a ambos polos, con cierta continuidad, en el trayecto desde lo conocido a lo desconocido. A partir del esquema, se plantea que cuanto más los contextos de aprendizaje y de uso de la lengua oral y escrita permitan que los usuarios puedan recurrir a todos los polos y continuidades de la bilingüidad, tanto más son posibles el desarrollo y la expresión amplios de su bilingüidad, y por ende, su educación (Hornberger 1989a: 289).

Tomando este esquema como guía, entonces, consideremos algunas certezas que se han establecido acerca de los contextos, medios, desarrollo, y contenidos de la bilingüidad en la política y práctica de la educación multilingüe en el mundo.

2. ¿Qué sabemos acerca de los contextos y espacios para la educación multilingüe?

El esquema de la bilingüidad nos guía a considerar los contextos para la educación intercultural bilingüe (EIB) en todos los niveles y espacios sociales, desde la interacción interpersonal en el nivel micro hasta la sociedad nacional y global en niveles macro, tomando en cuenta las diferentes mezclas de multilingüismo/ monolingüismo y oralidad/literacidad presentes y posibles en ellos. ¿Qué sabemos en cuanto a estos contextos?

Certeza 1: La política multilingüe abre espacios desde arriba

Una política lingüística multilingüe nacional o educativa puede abrir espacios desde arriba, espacios tanto ideológicos como de implementación para la educación multilingüe. Esto lo sabemos por la larga experiencia de muchos países y casos, algunos de ya hace tiempo como Canadá, Nigeria (Bamgbose, 1984; Akinnaso, 1989, 1991), Bélgica, Escandinavia, o Catalunya.

En Asia, Singapur mantiene una política lingüística multilingüe, desde 1956, basada en los principios de trato igual entre lenguas, el valor del multilingüismo como recurso nacional e individual, y la planificación lingüística hacia propósitos específicos. En esta política, cuatro lenguas son oficiales: malayo, chino mandarín, tamil e inglés, con el malayo también designado como lengua nacional. Las cuatro son lenguas de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas, con la expectativa de que todos los habitantes de Singapur se desarrollen hacia el bilingüismo o trilingüismo, como mínimo (Gopinathan, 2000).

En Bolivia, la Reforma Educativa de 1994 tuvo exactamente el efecto de abrir espacios, inclusive en el sentido de crear espacios físicos en cada aula para las prácticas multilingües de la educación multilingüe, como observamos en la siguiente nota tomada de una visita mía a la escuela de Kayarani, Cochabamba, Bolivia, donde en ese entonces funcionaba desde hacía dos años, la EIB de la Reforma Educativa:

Se había inaugurado un edificio nuevo, el año previo, y las aulas son muy lindas, con mobiliario nuevo, mesas y sillas organizadas para trabajo en grupos. El aula del 2do.-3ro. grado está decorada con muchos textos en

quechua, incluyendo modelos de un cuento, un poema, una canción y una receta; y también los alfabetos en quechua y castellano, que los niños recitan en coro. En la pared está el periódico de la clase, *Llaqta Qapariy* (*Voz del Pueblo*), con un artículo escrito en quechua por el alumno Calestino sobre la necesidad de conseguir mejores precios para la papa, que es la subsistencia de su comunidad agricultora.

Una provisión clave de la Reforma Educativa de 1994 de Bolivia es el establecimiento de una biblioteca de aula en todas las aulas de la nación, cada biblioteca proveída con una colección de 80 títulos donados por el Ministerio de Educación. La biblioteca incluye 6 *Librotos*, 3 de ellos basados en tradiciones orales del quechua, aymara y guaraní, respectivamente: *El Zorro, el Puma, y los Otros*; *La Oveja y el Zorro*; y *La Chiva Desobediente*. Los *Librotos*, con letra grande e ilustrados a colores, son de un tamaño que se ve claramente por todos cuando se los muestran delante de la clase. Esta aula también tiene su rincón biblioteca y la maestra pide a un alumno que vaya adelante y lea uno de los *Librotos* en voz alta a la clase. Después, cuando los niños salen al recreo, una niña y un niño se dan cuenta de mi interés en los *Librotos* y se acercan felices a mostrármelos (Kayarani, Bolivia, 14 agosto 2000).

En Sudáfrica, también, la Constitución *postapartheid* de 1993 oficializó nueve lenguas indígenas africanas¹, junto con el inglés y el *afrikaans*, una política basada en el reconocimiento de la lengua como un derecho humano, y del multilingüismo como recurso nacional. Dicha política, junto con el desmantelamiento del sistema *apartheid* de la educación, ha significado una presencia creciente de un alumnado multicultural y multilingüe en las aulas, escuelas y universidades de la nación, a las cuales se busca atender con programas y currículos también multilingües (Alexander, 2000; Heugh et ál., 1995).

¹ Las nueve lenguas africanas son: *isiZulu, isiXhosa, sePedi, seTswana, seSotho, xiTsonga, siSwati, tshiVenda, e isiNdebele*.

Tal política ha abierto espacios en las escuelas para que emerjan discursos sobre la interculturalidad y la colaboración, en contracorriente con los discursos aún predominantes del monolingüismo en inglés, de la interacción individual y, además, de la pérdida de calidad que acompaña a la diversidad (Chick 2001, 2003).

En Paraguay, con la entrada del gobierno democrático después de la dictadura de Stroessner, la Constitución de 1992 y la Reforma Educativa de 1994 oficializan el guaraní y lo introducen como lengua de enseñanza y uso, junto con el castellano, en todos los niveles de la educación paraguaya (Corvalán, 1998; Gynan, 2001 a, b; Mortimer, 2006). Faltan todavía muchos recursos de personal y de materiales, pero sí se ha comenzado a usar el guaraní para la enseñanza-aprendizaje en las clases, por la fuerza de la ley.

Certeza 2: No basta la política desde arriba

En todos estos casos, y otros, donde hay políticas oficiales educativas multilingües, abundan espacios para la implementación de programas de educación multilingüe. Pero también sabemos por la experiencia que no basta la política educativa desde arriba. Es fundamental también el apoyo desde abajo, desde las comunidades y las bases, como se ha comprobado, por ejemplo, en mi estudio de una escuela del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (PEEB) de la década de 1980 en Puno, donde a pesar del éxito de la educación multilingüe que se podía observar en las aulas principalmente a través de la mayor participación de los niños, se fracasó, sin embargo, en la política por no contar con suficiente apoyo de los padres de familia (Hornberger, 1988, 1989 b, c).

La importancia del apoyo desde abajo también se comprueba en el fuerte y exitoso componente de participación popular y de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) que se han incorporado en la educación intercultural bilingüe (EIB) en Bolivia, a tal punto que también se levantan reacciones en contra de la educación multilingüe, no porque no la quieran, sino porque quieren aún más. López (2008) identifica cinco cuestiones centrales que los indígenas bolivianos hoy reivindican:

(i) el incremento de cobertura de la educación bilingüe, [...] ya que las escuelas bilingües y el enfoque de la EIB no han logrado extenderse ni siquiera a todas las comunidades rurales que requieren de este tipo de atención; (ii) la extensión de la EIB, para que llegue también a las ciudades y centros poblados, incluidas las capitales; (iii) la necesidad de que los hispano-hablantes accedan también a algún tipo de educación bilingüe, para que aprendan algo de sus lenguas y sean más sensibles a sus culturas y habida cuenta que no será posible erradicar la discriminación y el racismo si los criollo-mestizos no cambian; (iv) la urgencia de transformar el currículo oficial, de manera que reconozca, acepte e incluya el conocimiento indígena; y (v) el apremio de tomar medidas tendientes al salvataje y revitalización de los idiomas en mayor riesgo o de más alta vulnerabilidad.

La comunidad y la participación popular pueden abrir espacios ideológicos y de implementación desde abajo, aún cuando la política nacional vaya en contra de la educación multilingüe. La iniciativa que tomaron los padres de familia *māoríes* en Aotearoa o Nueva Zelanda en los años de 1980, de establecer nidos preescolares, *kohanga reo*, para enseñar a sus niños la lengua ancestral que había sido reemplazada por el inglés y que estaba en vías de desaparición total, fue el primer paso hacia una revitalización idiomática del *māori* que hoy en día abarca todos los niveles de la educación y otorga estatus oficial a la lengua

desde 1987 (May 1999, 2002; May & Hill, 2008). Hay otros casos similares como, por ejemplo el hawaiano (Henze & Davis, 1999) y el navajo (McCarty, 1998, 2002; McCarty & Zepeda, 1995, 1998, 2006) en los Estados Unidos, y el del sámi en Escandinavia (Corson 1995; Hirvonen 2004, 2008; Huss 1999, 2008; ver también Fishman 1991, 2000 sobre el tema de la revitalización de lenguas).

Igualmente, pueden ser los educadores mismos quienes abren espacios para la educación multilingüe aún cuando las políticas no sean del todo favorables (p. ej. May, 1991). Actualmente en EE.UU., dentro de la política educativa nacional predominantemente monolingüista (p. ej. Escamilla, 2006), hay distritos escolares, como el mío en Filadelfia, donde los maestros se apropian de ciertos espacios ambiguos en la política para ofrecer y justificar una educación multilingüe para niños latinos y de otros grupos étnicos inmigrantes a la ciudad (Freeman, 2004; Hornberger, 2006; Johnson, 2004).

Aunque la política puede fracasar si no hay apoyo desde abajo, también es cierto que se pueden abrir espacios desde abajo aún cuando no haya una política favorable. Igualmente, la política no avanza mucho en la educación si no se complementa con políticas y usos multilingües en otros sectores de la sociedad, lo cual implica un enfoque ecológico hacia la planificación lingüística.

Certeza 3: La política lingüística ecológica toma en cuenta relaciones de poder y empuja hacia usos multilingües en todos los sectores de la sociedad

Desde arriba y desde abajo, para abrir espacios se debe tomar en cuenta toda la constelación de

lenguas del entorno, lo que se puede llamar en forma metafórica, la ecología del lenguaje. El sociolingüista Haugen (1972) apunta hacia la ecología biológica, como metáfora para un enfoque hacia el lenguaje que comprenda no sólo la ciencia de su descripción, sino también su cultivo y preservación (1972: 326-329).

Sobresalen tres temas metafóricamente ecológicos que son de utilidad en la construcción e implementación de políticas lingüísticas multilingües y de la educación multilingüe. Primero, que las lenguas, al igual que las especies biológicas, crecen, cambian, viven y mueren en relación con otras lenguas – lo que podemos llamar el tema metafórico de la evolución del lenguaje. Segundo, que las lenguas, al igual que las especies biológicas, interactúan con los múltiples factores de su entorno, factores sociopolíticos, económicos, culturales, educativos, históricos, demográficos, y otros – lo que podemos identificar como el tema metafórico del entorno del lenguaje. Y tercero, que algunas lenguas, al igual que algunas especies y entornos, pueden llegar a estar en peligro de extinción, y la ecología no es tan solo cuestión de estudiar y describir esos procesos, sino además de actuar para contrarrestarlos – lo que podemos denominar el tema metafórico de la extinción del lenguaje (Hornberger, 2002; ver también Haugen 1972; Mühlhäusler, 1996, Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1996; Kaplan & Baldauf, 1997; Ricento, 2000).

La ecología de lenguaje reconoce, entonces, que planificar sobre una lengua en un contexto dado implica planificar sobre y para todas las lenguas en ese contexto. No se pueden ignorar las dinámicas de poder entre las lenguas y sus hablantes, ni la importancia de levantar el uso de lenguas dominadas en todos los sectores de la sociedad: gobierno, educación, comercio, medios de comunicación, entre otros, si es

que se quiere promover una sociedad multilingüe y la revitalización de las lenguas originarias. En cuanto a los contextos, en resumen, sabemos que la política puede abrir espacios para la educación multilingüe desde arriba, que es necesaria la participación popular y de los educadores desde abajo, y que no se puede avanzar en la educación multilingüe sin tomar en cuenta la ecología y las relaciones de poder entre las lenguas.

¿Qué sabemos en cuanto a los medios, modelos, y modalidades en la educación multilingüe?

El esquema de la biliteracidad nos guía a considerar los medios de enseñanza-aprendizaje en la educación multilingüe en sus ejes de dos (o más) lenguas, cuyas estructuras varían en su relación entre sí, desde lo diferente a lo similar, cuyas escrituras se distribuyen entre lo más divergente a lo más convergente y que se adquieran en procesos que fluctúan desde lo simultáneo a lo sucesivo. ¿Qué sabemos en cuanto a estos medios?

Certeza 4: Planificar sobre el estatus de las lenguas y planificar sobre su corpus se trabajan conjuntamente

El uso de una lengua en la enseñanza-aprendizaje requiere que tenga una forma escrita, una gramática normalizada y un vocabulario desarrollado. Si no los tienen, hay que desarrollarlos (cf. Fishman, 1980).

En la China, con una población de más de mil millones de personas, la lengua ha sido y sigue siendo la única lengua oficial escrita desde la dinastía Qin en 220 a.C., mientras que existen también otras 80 lenguas diferentes, de las cuales solamente 30 tienen

sistemas de escritura. El gobierno chino reconoce hoy 55 grupos étnicos minoritarios con 91 millones de personas. En los últimos 30 años, se han enfatizado los derechos lingüísticos de las nacionalidades minoritarias y se han invertido recursos y esfuerzos para desarrollar alfabetos y sistemas de escritura. Aunque hay aún mucho camino por recorrer, éste es un caso donde se reconoce que para proveer de una educación adecuada a todos los grupos étnicos, hay que ofrecerla en sus propias lenguas, lo cual requiere, como mínimo, el desarrollo de su forma escrita (Zhou, 2001). Y no se trata sólo de la ortografía, sino también de cierta normalización de su gramática y léxico, lo cual también trae sus propios retos.

Han habido casos, como el del quechua/quichua en el Perú, Bolivia y Ecuador donde precisamente el uso de la lengua normalizada aprendida en la escuela provoca una reacción contraria entre los usuarios no escolarizados, quienes tienden a hablar la lengua en su propia variedad dialectal, y muchas veces incorporando préstamos del castellano, por ser una lengua viva en contacto con otra (Hornberger & King, 1998; King, 2001). De allí surgen y han surgido a veces largas luchas y dudas en cuanto a cuál variedad escribir, debates que al final tienen que resolverse en la práctica, más allá de una decisión formal (Cerrón-Palomino, 1992; Hornberger & Coronel-Molina, 2004). Y en estos casos, como también lo está enfrentando México, Guatemala y Paraguay, existe el reto de formar recursos humanos en la práctica de la escritura en su lengua nativa, si es que la van a usar en su enseñanza (por ejemplo, en México, Hamel y Caselli, 1999; Rebolledo 2008; en Paraguay, Corvalán, 1998).

Como nos advierte el sociolingüista Fishman (1982:4), estos “problemas en la legitimación socio-educacional de las lenguas y variedades” siempre van de la mano con la introducción de lenguas vernáculas en la educación. No se trata de nada raro ni inesperado, ni tampoco insuperable. Tenemos muchas evidencias de que es posible enfrentar estos aspectos en la muy exitosa producción de materiales educativos en lenguas indígenas en los Andes, Centro y Sudamérica, África y en otros contextos (Chatry-Komarek, 1987, 1996, 2003).

Certeza 5: Los modelos para la secuencia de uso de las lenguas tienen que adecuarse a las historias y a los objetivos de la educación en cada contexto

La escritura en lengua *māori* en Aotearoa/ Nueva Zelanda tiene una historia que antecede a la formación de la nación, remontándose al año 1825. Sin embargo, no fue permitido su uso en la escuela y, como vimos antes, la lengua estaba en vías de desaparición cuando en los años de 1980 empezaron las iniciativas de revitalización. En el caso *māori*, las comunidades llamadas *whenua* optaron por el uso exclusivo de la lengua *māori* dentro de la educación formal imponiendo una inmersión total que empieza en el nivel preescolar (*kohanga reo*) y luego se expande hacia la primaria, la secundaria y hoy en día, a la universidad. En este modelo, se prohíbe cualquier uso de la lengua dominante, el inglés, dentro del recinto escolar. La prohibición implica y conlleva una adquisición progresiva y sucesiva de la bilingüidad, ya que la separación de las lenguas es absoluta y secuencial, entre la escuela (*māori*) y el entorno (inglés) (Hornberger, 2002; May, 1999).

La inmersión *māori* difiere de otro modelo de inmersión, que es la de la inmersión francesa en Canadá, dónde los niños anglohablantes entran a la escuela y se insertan en un contexto de inmersión en la enseñanza-aprendizaje en francés, para luego tomar la lectoescritura en inglés una vez que se ha consolidado un poco la lectoescritura en francés, generalmente a partir del tercer grado de primaria, en una proporción de alrededor 50% en francés y 50% en inglés.

Esto difiere también de la famosa y desastrosa educación bilingüe transicional de EE.UU., donde se comienza con la L1 para pasar luego a la L2 (en un camino inverso al que sigue la inmersión), y además, como explica Tucker (1986), la educación bilingüe transicional, a diferencia de la inmersión canadiense, es un programa de concepción compensatoria, cuyos participantes vienen de hogares iletrados; es un programa en el cual los padres no participan y sobre el cual ni siquiera tienen información; los niños entran con competencias lingüísticas heterogéneas; se abandona el uso de la lengua materna lo más pronto posible; y el trato hacia los niños va cargado de estereotipos negativos.

Menciono estos tres casos, de la inmersión *māori*, la inmersión canadiense y la educación bilingüe de transición estadounidense para ejemplificar la gran variedad de modelos de educación multilingüe que existen en cuanto al uso y secuencia de las lenguas como medios de enseñanza-aprendizaje y la imposibilidad de resumirlos en una, dos, ni siquiera tres opciones. Lo que sí se puede resumir son los objetivos globales hacia los cuales apuntamos mediante la educación multilingüe, en cuanto a lengua, cultura, y sociedad, de los cuales hay tres alternativas a grandes rasgos, conocidas en la educación multilingüe como modelos

de transición, de mantenimiento y de enriquecimiento, o que podemos llamar de intra/interculturalidad.

Objetivos de la educación multilingüe en cuanto a lengua, cultura y sociedad		
Transición	Mantenimiento	Intra/interculturalidad
Desplazamiento lingüístico, asimilación cultural e integración social.	Mantenimiento lingüístico, fortalecimiento cultural y afirmación de derechos sociales.	Desarrollo lingüístico, identidad pluricultural y autonomía social.

A fin de cuentas, las posibles secuencias de la introducción y desarrollo de las lenguas en la educación multilingüe van de un extremo a otro, desde una inmersión total en la lengua dominada, como es el caso *māori*, hacia una sumersión casi total en la lengua dominante, como es el caso de la educación bilingüe transicional en EE.UU., existiendo muchas otras alternativas al centro, como la inmersión parcial o tardía que se practica en Canadá o la educación bilingüe de doble vía que proponen muchos educadores en EE.UU. No se puede ni se desea prescribir una sola secuencia o modelo, ni trasladar automáticamente un modelo de un lugar a otro, sino lo que se requiere es una serie de pronósticos para determinar la secuencia o modelo adecuado a los objetivos de la educación en cada contexto. Para eso sirve nuestra guía de la biliteracidad.

Certeza 6: Los medios comunicativos abarcan la multimodalidad

Una práctica que complica aún más las cosas, pero que a la vez ofrece muchas posibilidades para el desarrollo de lenguas minoritarias en nuestro mundo globalizante, es la multimodalidad que encontramos en la tecnología electrónica en sus diferentes formas y usos, tales como el Internet y el teléfono celular. Por un lado, no estamos ante nada nuevo, ya que la comunicación siempre ha abarcado mucho más que la lengua normalizada oral y escrita. Las prácticas comunicativas incluyen desde siempre varios códigos verbales como dialectos, estilos, registros, aspectos paralingüísticos y prosódicos; modalidades como señas telegráficas, kinésicas y proxémicas, y el gesto, la mirada y hasta el silencio (Hymes, 1974). Y cómo es bien sabido en las Américas, existen desde siempre y hasta hoy las llamadas “escrituras sin palabras” (Boone & Mignolo, 1994) de los dibujos y tejidos, incluso precolombinos. Hoy en día, tenemos por un lado la multimodalidad de, por ejemplo, los dibujos geométricos kene y dami de autores Kashinawá en la Amazonía de Brasil, que no simplemente complementan sino que son complementados por los textos alfabéticos y que son para los autores una forma de mantener sus identidades por diferenciarse del ‘otro,’ tanto en forma como en contenido (Menezes de Souza, 2005: 91-93). Por otro lado, tenemos la multimodalidad de los chats y los mensajes de texto que los jóvenes manejan con tanta facilidad en el mundo globalizado de hoy (Kress & Van Leeuwen, 1996). Ambos extremos de la multimodalidad, desde lo ‘primitivo’ hacia lo ‘supertecnologizado’, demuestran tanto la complementariedad de la lengua con otras modalidades comunicativas como las continuidades de los medios en la biliteracidad.

En cuanto a los medios, en resumen, sabemos que el desarrollo de la escritura, la gramática y el léxico de las lenguas para su uso en la educación es imprescindible y también alcanzable, que el modelo para secuenciar el uso de las lenguas como medios de enseñanza-aprendizaje tiene que adecuarse al contexto y que los medios comunicativos para la bilingüedad abarcan la multimodalidad, o sea, el uso complementario de dibujos, tecnologías digitales y otros, al lado de las lenguas orales y escritas.

¿Qué sabemos del desarrollo y transferencia de habilidades lingüísticas en la educación multilingüe?

El esquema de la bilingüedad nos guía a considerar el desarrollo de la bilingüedad a través de los ejes comprensión-expresión, lengua oral-escrita y lengua primera-segunda (tercera, cuarta, etc.). Comenzamos con un ejemplo tomado de mi estudio en Puno en los años de 1980. En el curso de mis entrevistas con alumnos de la escuela no-PEEB (donde la lengua de enseñanza-aprendizaje seguía siendo el castellano), algunos de los estudiantes se familiarizaron con los libros quechuas del PEEB, *Kusi* y *Ayllunchis*, como parte de las entrevistas. Luego, pedían prestados los libros y sucedía un fenómeno muy interesante.

Los alumnos se sentaban formando grupos alrededor de los libros por un tiempo tan largo como fuera posible, incluso hasta una hora, turnándose para leer en voz alta. Leían fluidamente, aunque la mayoría de ellos no había leído nunca en quechua. Ocasionalmente, necesitaban explicaciones de algunas letras desconocidas para ellos q, w, h, y las glotales y aspiradas ya que ellas no se encuentran en castellano; pero normalmente era necesaria sólo una explicación. Leían comprendiendo, riéndose en los momentos apropiados, comentando y resumiendo para sus compañeros lo que habían leído. Estos eran

los mismos alumnos que apenas podían descifrar una oración de su texto corriente de lectura en castellano, y usualmente no tenían idea de lo que leían (Hornberger 1989c: 272).

Esto demuestra una instancia de biliteracidad y precisamente la transferencia de habilidades de lo oral a lo escrito, del castellano al quechua, y de la expresión a la comprensión que caracteriza el desarrollo de la biliteracidad. ¿Qué sabemos, entonces, en cuanto a este desarrollo?

Certeza 7: Las prácticas áulicas pueden propiciar la transferencia de habilidades a través de los ejes del desarrollo

Existen un sinnúmero de prácticas áulicas documentadas que apoyan al desarrollo de la biliteracidad entre ellas el cambio de códigos en la interacción oral-escrita, lo cual se ha documentado en aulas multilingües en todo el mundo (Vaish, 2004, 2005 sobre India; Creese & Martin, 2003). Aquí menciono brevemente sólo tres instancias.

1. La transliteracidad: una instancia de biliteracidad en Galés.

En el caso del uso del galés y el inglés en aulas de Galés, emerge la transliteracidad como una práctica exitosa y propicia para el desarrollo de la biliteracidad. **La transliteracidad refiere a una actividad en la cual los alumnos escuchan o leen un texto o un trabajo en una lengua y luego desarrollan la continuación de la actividad ya sea en interacción oral, en escribir un texto o completar una tarea en la otra lengua.** O sea, se alterna la comprensión y la expresión, oral y escrita, de una y otra lengua, en forma sistemática, tanto dentro de una actividad como también a través

de diferentes actividades. Entre las posibles ventajas de esta práctica están: profundizar la comprensión por haberla trabajado en dos idiomas; apoyar el desarrollo de la lengua débil del alumno en vez de optar siempre por la lengua fuerte; facilitar la comunicación del alumno con sus padres acerca de sus tareas escolares, ya que aprende los conceptos escolares también en la lengua del hogar y ofrecer mejores posibilidades para la integración de una heterogeneidad de proficiencias lingüísticas dentro del aula (Baker, 2003).

2. La escritura interactiva: una instancia de bilingüidad en Sudáfrica.

En tercer grado de una escuela de Cape Town, estudian 30 niños africanos *xhosa* juntos con 19 niños mestizos (*coloured*) hablantes de inglés y *afrikaans*, ya en su tercer año de enseñanza-aprendizaje bilingüe, bajo un programa experimental implementado por el equipo PRAESA desde la universidad de Cape Town.² Entre los niños y sus maestras de habla inglesa, *afrikaans* y *xhosa*, se ha desarrollado una práctica diaria de escritura interactiva en que las maestras responden a los niños, una en inglés y la otra en *xhosa*, lo cual ha proveído una fuerte motivación para que los niños aprendan a escribir en ambas lenguas y así poder comunicarse con ambas maestras (dato del año 2000, tomado de Bloch y Alexander, 2003). Esta práctica demuestra una de las formas en que las

² Las prácticas áulicas descritas aquí forman parte de un proyecto mayor que busca diseñar e implementar la educación multilingüe en Sudáfrica. El Proyecto se llama PRAESA – Project for the Study of Alternative Education in South Africa –, dirigido por Neville Alexander y situado en la Universidad de Cape Town. El equipo en esta aula consistía de un investigador de PRAESA, una maestra de habla *xhosa* miembro de PRAESA y la maestra de aula (Bloch & Alexander, 2003).

maestras intentan apoyar el desarrollo de la lengua materna de los niños, aún en un contexto donde predomina el inglés, tanto en la escuela como en la sociedad circundante. El grupo PRAESA identifica muchas habilidades metalingüísticas e interpretativas propiciadas por tales prácticas, que lastimosamente no son las habilidades que aparecen con frecuencia en las medidas estandarizadas del sistema escolar.

3. La comprensión mutua multilingüe/multimodal: una instancia de biliteracidad entre profesores indios en la Amazonía de Brasil.

Al curso anual de capacitación de docentes indígenas amazónicos, que viene realizando la *Comissão Pró-Índio* (CPI) del estado de Acre, Brasil, desde 1983, asistieron en el año 1997 veinticinco profesores indígenas, representando a ocho grupos étnicos cuyas lenguas se encontraban en diferentes niveles de vitalidad, una con 150 hablantes y otras con miles. Una característica marcada en el curso, al cual yo también asistí ese año, era la comprensión mutua y multilingüe entre los maestros, en lo que respecta al uso de sus lenguas como medio y contenido de la enseñanza aprendizaje, tanto en el curso mismo como en la preparación de materiales para su uso posterior en las escuelas de sus comunidades. Aunque los maestros no necesariamente hablaban o entendían las otras lenguas habladas y escritas por sus compañeros, leían, escuchaban y miraban sus trabajos. Para comprenderse entre ellos, aprovechaban a veces la lengua portuguesa que tenían en común, a veces los dibujos geométricos e ilustrativos que todos empleaban y a veces, simplemente de su convivencia intra/interétnica. Y así todos se apoyaban mutuamente en la autoría de materiales didácticos en sus propias lenguas, que reflejaban la expresión de su cultura, historia y arte, y

servían simultáneamente para documentar su propio aprendizaje y propiciar su posterior enseñanza a los niños de su pueblo (Hornberger, 1998; Monte, 1996, 2003).

En cuanto al desarrollo, en resumen, sabemos que las prácticas áulicas que apoyan la biliteracidad, tales como la transliteracidad, la escritura interactiva y la comprensión mutua multilingüe/multimodal, propician la transferencia y desarrollo de habilidades a través de los ejes de la comprensión-expresión, lengua oral-escrita y lengua primera-segunda (tercera, cuarta, etc.).

¿Qué sabemos en cuanto a los contenidos culturales e identidades en la educación multilingüe?

El esquema de la biliteracidad nos lleva a considerar los contenidos para la educación multilingüe en ejes que abarcan estilos y géneros, desde lo vernacular a lo literario, experiencias y perspectivas, desde lo minoritario a lo mayoritario, y textos que varían desde lo contextualizado a lo descontextualizado. ¿Qué sabemos en cuanto a estos contenidos e identidades?

La investigadora *māori* Linda Smith (1999) propone una agenda de investigación indígena que captura temas centrales en la epistemología indígena

- *reivindicando* las historias de los pueblos indígenas;
- *testimoniando* las historias personales en contextos oficiales;
- *narrando* las historias personales y tradiciones orales, en diálogo dentro del grupo indígena;
- *celebrando* la sobrevivencia;
- *recordando* el pasado y sus penas para curar y transformar las heridas y los dolores;

- *indigenizando*, centrando las imágenes, lenguas, temas, metáforas e historias indígenas y también una política de identidad indígena y de acción cultural indígena;
- *interviniendo* hacia la transformación de las instituciones;
- *revitalizando* las lenguas, las artes y las prácticas culturales indígenas;
- *conectando* a los individuos con otras personas y con el ambiente;
- *leyendo* críticamente la historia occidental, escribiendo aunque sea rompiendo los límites de los géneros;
- *representando* en el sentido de la representación política y de la expresión de la voz;
- *reconstituyendo* los roles de mujeres y hombres en la familia y en la sociedad;
- *visionando* un futuro diferente;
- *reencuadrando* los problemas sociales, redefiniendo sus parámetros y complejidades;
- *restaurando* la justicia frente a la dominación de los indígenas por los blancos;
- *devolviendo* las tierras, ríos, sierras, artefactos y materiales culturales a sus dueños indígenas;
- *democratizando* las organizaciones políticas indígenas, reinstalando principios indígenas de colectivismo y debate público;
- *formando* redes para construir relaciones sociales y compartir informaciones y bases de datos;
- *nombrando* el mundo con los nombres y significados indígenas originarios;
- *protegiendo* pueblos, comunidades, lenguas, costumbres, creencias, artes, ideas, recursos naturales y producciones indígenas;
- *creando* soluciones a los problemas, trascendiendo la sobrevivencia;

- *negociando*, basándose en la paciencia y la confianza fundamental en la humanidad de los valores y prácticas indígenas;
- *descubriendo* la ciencia y tecnología occidentales y aplicándolos en beneficio de lo indígena;
- *compartiendo* los conocimientos, saberes, experiencias, e informaciones cara a cara dentro del propio pueblo y también con otros pueblos indígenas.

Basándonos en este esquema, tres temas sobresalen en cuanto a los contenidos culturales e identidades que con certeza se expresan en la educación multilingüe.

Certeza 8. La educación multilingüe abre voces para reivindicar lo local

En las aulas multilingües en todas partes del mundo se observa con regularidad instancias como la siguiente escritura interactiva tomada de la escuela en Cape Town descrita anteriormente. Escribe la alumna Zindi en lengua *xhosa* con su maestra Ntombi Nkence.

Z: *Bendiye emaxhoseni ndaleqwa hinkom ndiyigezele. Ndacol iswazi ndaybetha ndangena endlini.* (Yo estaba en el campo y una vaca que yo fastidiaba me persiguió. Cogí un palito y le pegué, arreándola y luego entré a la casa).

N: *Ubusithini xa ubuyigezela? Yhu unesibindi. Mna bendizakubaleka qha.* (¿Cómo la fastidiabas? Yhu, tú eres brava. Yo hubiera huido no más...).

Z: *Bendiyinyonyzele ndayisuzela ndayi jula nga maanzi ndabetha ithole.* (Hice muñecas y un pedo y la eché con agua y golpeaba su cría).

N: *Uzoya nini ngoku emaxhoseni?* (¿Cuándo volverás allá?).

Z: *Ndizakuya ngeholidayi ezayo. Wena uzoyanini na wena?* (Iré en el próximo feriado. ¿Cuándo irás tú?).

N: *Mdantsane? Ngeholidi kaDisemba.* (¿A Mdantsane? En el feriado de diciembre).

Z: *Zikhona imoto apho. Zikhoma inkomo apho. Zingapi.* (¿Hay carros allí? ¿Hay vacas allí? ¿Cuántos hay?).

N: *Azikho iinkomo, kodwa zikhona iimoto. Zininzi andinokwazi ukuzibala.* (No hay vacas, pero sí hay carros. Son tantos que no podría contarlos).

Z: *Baandi phazami utsho eziphi imoto. Zingaphi imoto zakho wenu. Zezo uziirelayo ezininzi zakowenu.* (Si no me equivoco, ¿a cuáles carros te refieres? ¿Cuántos carros hay en tu casa? ¿Son estos los muchos carros, en tu casa?).

N: *Akukho moto ekhaya. Kodwa iutshomi zam zinee moto. Ipolo, Toyota neGolf. Zintle. Xa ndinemali ndokuyithenga nam. Unayo umama wakho imoto?* (No hay carros en mi casa. Pero mis amigos tienen carros. Tienen Polo, Toyota y Golf. Son bellos. Cuando tenga plata, yo me voy a comprar uno. ¿Tiene carro tu mamá?).

Z: *Hayi akanayo imoto kodwa utata wam unayo imoto. Yitoyota. Iblue.* (No tiene carro ella pero mi papá sí. Un Toyota azul).

N: *Unethamsanqa.* (Suerte la tuya.)

(Bloch & Alexander, 2003: 113-114; traducción del inglés al castellano, mía).

Como el equipo PRAESA nos explica, lo que sobresale aquí es que vivencias de la vida diaria de Zindi en el campo (o sea contenidos vernaculares y contextualizados) tienen su lugar dentro del aula, y además esas experiencias le ofrecen la posibilidad de descubrir algo nuevo acerca de su mundo. Pareciera que Zindi quiere comparar las vacas y los carros como guía para calcular cuánto de la realidad del campo persiste en el pueblo de Mdantsane. Comentan los de PRAESA que al ensayar la enseñanza-aprendizaje multilingüe, las maestras se han visto obligadas a

distanciarse de los contenidos descontextualizados y rígidos de los programas de lenguaje prescritos y encaminarse hacia un programa holístico, para poder enfrentarlo que sus alumnos realmente saben y pueden hacer, con recurso a los saberes contextualizados, vernaculares, y minoritarios, o sea, los saberes locales (Bloch & Alexander, 2003: 100).

Certeza 9: La educación multilingüe abre opciones para revitalizar lo indígena

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (1993) expone claramente las demandas legales y políticas de los pueblos indígenas para establecer el control sobre su propia educación, en sus propias lenguas (Art. 15). La educación multilingüe tiene un rol significativo en la revitalización de las lenguas indígenas y en la emancipación de los grupos minoritarios y sus culturas bajo sus propios términos.

La Escuela Bilingüe Navajo Rough Rock en los EE.UU. es un caso de una larga lucha, de muchas décadas del pueblo navajo, en aras de su autodeterminación y control de su propia educación, una historia con significado no sólo para ese grupo indígena mismo, sino también para otros grupos indígenas de la nación y del mundo. En su esencia, la lucha era y es una lucha hacia la posibilidad de crear una escuela en donde los niños puedan ser navajos donde puedan aprender, crecer y cuestionar desde un posicionamiento que valora su lengua y su propio ser, sus modos de vivir y saber y aprender, o sea sus epistemologías (McCarty 1998, 2002; McCarty et ál., 2005).

Igualmente, en el caso de los indígenas sámi de Noruega, a pesar de haber ganado a partir de 1960 y especialmente desde 1987 una política favorable al uso de la lengua sámi en la enseñanza-aprendizaje y, desde 1997, también un currículo sámi con estatus igual al del currículo en noruego, aún queda mucho camino por recorrer hasta lograr una educación que realmente refleje epistemologías sámis en la enseñanza de los contenidos. Una maestra sámi emplea la estrategia de llevar a sus alumnos afuera para enseñarles la lengua porque dice que:

Mis alumnos dicen que se sienten que son sámi cuando están afuera en los cerros así que yo paso mucho tiempo allá con ellos (...) No nos quedamos mucho en el aula. Observo que estar afuera les da ánimo. Se sienten sámi en los cerros y en la naturaleza, y les gusta hablar en la lengua allá (Hirvonen 2008:34; traducción del inglés al castellano, mía).

Sin embargo, hay que recalcar que la cultura indígena sámi no sólo corresponde a contextos de la naturaleza, sino también a contextos urbanos, a dónde los indígenas han migrado en las últimas décadas y dónde inclusive hay muchos sámi que son muy activos en los esfuerzos hacia la revitalización. Si bien la noción de ser sámi sigue siendo ligada a las ocupaciones y prácticas de las áreas tradicionales, también hay debate alrededor de las posibilidades de ser sámi y vivir en la ciudad, y de las diferentes prácticas auténticas correspondientes. Lo mismo ocurre con otros grupos indígenas urbanizados en todo el mundo, entre ellos los *māoríes* de Palmerston Norte, los aimaras de La Paz y Lima, los mapuches de Santiago y Temuco, entre muchos otros.

Certeza 10: La educación multilingüe abre espacios para reafirmar lo nuestro

Un ejemplo de lo indígena en un contexto urbano y en este caso académico es la Maestría del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), con sede en la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. La maestría es un programa multiétnico y multilingüe, con representación de múltiples grupos indígenas. En las trayectorias personales de los estudiantes, es evidente que su encuentro con la educación intercultural bilingüe (EIB) ha significado mucho para sus propias identidades como indígenas.

“¿Qué significa para ti ser indígena?” les preguntaba yo a varios de los 41 estudiantes de la cuarta promoción. Ellos mencionaban, primero y con frecuencia, sus experiencias de nacer, crecer, y vivir en el campo con sus animales y plantas, de hablar su idioma nativo y de sufrir la discriminación social en su encuentro con los ‘otros.’ Sin embargo, sus trayectorias no terminaban allí en las prácticas e identidades enraizadas en su comunidad local, que vienen redescubriendo, renombrando, reconociendo, y reafirmando como indígenas. También se extienden a otras prácticas e identidades que vienen aumentando su repertorio; y allí emerge el rol transformador de los espacios ideológicos y de implementación que la EIB abre para ellos.

Una de ellas, por ejemplo, cuenta que su escolaridad y alfabetización por medio del castellano no le costó demasiado, porque había sido “bilingüe de cuna”. Fue después cuando empezó su carrera de profesora que una instancia de bilingüedad le

abrió los ojos a la importancia de escribir también en quechua:

Yo me acuerdo de mis primeros años de trabajo, yo tenía una prueba, en la educación tradicional, yo seguía como a mí me han enseñado en la Normal. Entonces yo puse: ‘Las partes de la planta son:’ y puntitos para que llenen, que la hoja, la raíz, etc. Y un niño había puesto hoja, ‘uha’ creo que había puesto, pero al final en vez de la semilla, había puesto “muhu” [semilla en quechua]. Yo dije, ‘¿y qué es muhu?’ o sea, yo sé quechua, pero como no practicaba mucho, peor en la escuela. ‘Muhu’ yo me puse a pensar, ‘¡ay, muhu, pero es en quechua y está bien!’ dije yo ‘está bien, ¡qué le voy a poner mal si él sabe!’ Empecé a recapacitar desde aquella vez” (IG, 17 febrero, 2005).

Este evento marcó su despertar al valor de la literacidad en quechua y hasta hoy, quince años después, lo recuerda con claridad. Fue el punto de partida para su transformación ideológica y su compromiso con la educación multilingüe. No quería trabajar más con los textos en castellano, sino prefería innovar con sus alumnos en su propia lengua, una práctica que con frecuencia trajo conflictos con sus colegas y con el director de escuela. Después de aquella “recapacitación” hacia la biliteracidad en los años de 1980, fue en la década de 1990 cuando emergieron los discursos de la Reforma Educativa y la EIB, y con su entrada y experiencia en la Maestría del PROEIB Andes, que ella cobró conciencia de su identidad indígena.

Esta es sola una trayectoria personal entre muchas en la maestría en Bolivia, en los Andes, en Latinoamérica y en el mundo que demuestran el rol importante de la educación multilingüe en la lucha para reivindicar los saberes locales, revitalizar las lenguas y culturas indígenas, y reafirmar las identidades indígenas.

3. Conclusión

Hace diez años escribí que las literacidades indígenas ofrecen a los pueblos indígenas las posibilidades de una planificación lingüística desde abajo, de una puerta hacia la superación de la marginalización, y de su propia expresión y enriquecimiento cultural (Hornberger, 1996: 357-366). Sigo con la confianza de que eso sea así y de que la educación multilingüe ofrece una vía viable y confiable para llegar a estas metas.

Concluyo con unas palabras de Mohandas Karamchand Gandhi, quién vivía el principio y la práctica de Satyagraha, o sea la lucha para la justicia sin violencia y que acostumbraba afirmar en relación con la lucha para una India libre e independiente:

Hasta que nosotros no nos paremos en las chacras con los millones que laboran día tras día en el sudor del Sol fuerte, no representaremos la nación ni tampoco alcanzaremos a confrontar al Imperio como nación unida (Gandhi, ante el Congreso; traducción del inglés al castellano, mía).

La educación multilingüe se trata precisamente de pararse en las localidades oprimidas del mundo, bajo el sol fuerte con los millones, en la lucha no violenta por una educación liberadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akinnaso, N.

1991 "Toward the development of a multilingual language policy in Nigeria". En *Applied Linguistics*, 12(1), 29-61.

1989 "One nation, four hundred languages: Unity and diversity in Nigeria's language policy". En *Language Problems and Language Planning*, 13(2), 133-146.

Albó, X.

1997 "Causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de la lengua: Desafíos de la Bolivia plurilingüe. En *Pueblos Indígenas y Educación*, 39-40, 73-102.

1995 "Educar para una Bolivia plurilingüe". En *Cuarto Intermedio*, 35, 3-69.

Alexander, N.

2000 *English unassailable but unattainable: The dilemma of language policy in South African education*. Cape Town, South Africa: PRAESA.

Baker, C.

2003 "Biliteracy and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh National Curriculum". En N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (pp. 71-90). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- 1993 *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bamgbose, Ayo
1984 “Mother-Tongue Medium and Scholastic Attainment in Nigeria”. En *Prospects*, 1984, 14, 1, 87-93.
- Bloch, C., & N. Alexander
2003 “A luta continua!: The relevance of the continua of biliteracy to South African multilingual schools”. En N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (pp. 91-121). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Boone, E.H. & W.D. Mignolo (Eds.)
1994 *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*. Durham, NC, Duke University Press.
- Cerrón-Palomino, R.
1992 “Standardization in Andean Languages”. En *Working Papers in Educational Linguistics*, 8(1), 31-44.
- Châtry-Komarek, M.M.
2003 *Literacy at Stake: Teaching Reading and Writing in African Schools*. Windhoek, Namibia: Gamsberg Macmillan Publishers.
- 1996 *Tailor-Made Textbooks: A Practical Guide for the Authors of Textbooks for Primary Schools in Developing Countries*. Oxford: CODE Europe.

1987 *Libros de lectura para niños de lengua vernácula: A partir de una experiencia interdisciplinaria en el Altiplano peruano*. Eschborn, Germany: Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit.

Chick, J.K.

2003 “Constructing a multicultural national identity: South African classrooms as sites of struggle between competing discourses”. En *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 462-478.

2001 “Constructing a multicultural national identity: South African classrooms as sites of struggle between competing discourses”. En *Working Papers in Educational Linguistics*, 17(1-2), 27-45.

Corson, D.

1995 “Norway’s Sami Language Act: Emancipatory implications for the world’s aboriginal peoples”. En *Language in Society*; 24(4), 493-514.

Corvalán, G.

1998 “La educación escolar bilingüe del Paraguay: Avances y desafíos”. En *Revista Paraguaya de Sociología*, 35(103), 101-118.

Creese, A. & P. Martin, P. (Eds.)

2003 *Multilingual Classroom Ecologies: Interrelationships, Interactions and Ideologies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Escamilla, K.

- 2006 “Monolingual assessment and emerging bilinguals: A case study in the U.S.”. En O. García, T. Skutnabb-Kangas, M. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization* (pp. 184-199). Clevedon: Multilingual Matters.

Fishman, Joshua A. (Ed.)

- 2000 *Can Threatened Languages be Saved? “Reversing Language Shift” Revisited*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Fishman, Joshua, A.

- 1991 *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- 1982 “Sociolinguistic foundations of bilingual education.”. En *The Bilingual review/ La revista bilingüe*, 9(1), 1-35. 1980. Bilingual education, language planning and English. *English World-Wide*, 1(1), 11-24.

Freeman, R. D.

- 2004 *Building on Community Bilingualism*. Philadelphia: Caslon Publishing.

Gopinathan, S.

- 2000 “Language policy changes 1979-1997: Politics and pedagogy”. En S. Gopinathan, A. Pakir, H. W. Kam & V. Saravanan (Eds.), *Language, society and education in Singapore: Issues and trends* (pp. 19-44). Singapore: Times Academic Press.

Gynan, S.N.

2001 "Paraguayan language policy and the future of Guaraní". En *Southwest Journal of Linguistics*, 20(1), 151-165.

2001 "Language planning and policy in Paraguay. Current Issues". En *Language Planning*, 2(1), 53-118.

Hamel, R. E. & Caselli, M.A.I.

1999 *La lecto-escritura en la lengua propia: Educación indígena bilingüe en la región p'urhepecha de México*. Manuscrito no publicado.

Haugen, Einar

1972 *The Ecology of language*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Henze, R. & K. Davis. (Eds.).

1999 "Authenticity and Identity: Lessons from Indigenous Language Education". En *Anthropology and Education Quarterly*, 30(1), número completo.

Heugh, K., Siegruhn, A., & P. Plüddemann (Eds.)

1995 *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann.

Hirvonen, V.

2008 "Out on the fells, I feel like a Sámi": Is there linguistic and cultural equality in the Sámi school? En N.H. Hornberger (Ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. 15-41. New York: Palgrave Macmillan.

2004. *Sámi Culture and the School: Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School (An Evaluation Study of Reform 97)*. Karasjok, Norway: CálliidLágádus /Saami University College /Research Council of Norway.

Hornberger, Nancy H. (Ed.)

2008 *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. New York: Palgrave Macmillan.

2003 *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings* (Vol. BEB 41). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

1996 *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Berlín: Mouton.

Hornberger, Nancy H.

2006 “Nichols to NCLB: Local and global perspectives on U.S. language education policy”. En O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. 223-237. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

2005 “Voz y bilingüedad en la revitalización de lenguas indígenas: Prácticas contenciosas en contextos quechua, guaraní, y mañori”. En *Qinasay*; 3, 119-136.

2003 “La enseñanza de y en quechua en el PEEB”. En I. Jung & L. E. López (Eds.), *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. 160-181. Madrid: Ediciones Morata.

- 2002 “Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach”. En *Language Policy*; 1(1), 27-51.
- 2000 “Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility”. En *Anthropology and Education Quarterly*; 31(2), 173-201.
- 1998a. “La educación bilingüe intercultural, la escrituralidad y los derechos humanos lingüísticos”. En *Revista Educación Intercultural Bilingüe*, 2(3), 23-40.
- 1998b. “Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives”. En *Language in Society*; 27(4), 439-458.
- 1990 “Creating successful learning contexts for bilingual literacy.”. En *Teachers College Record*, 92(2), 212-229.
- 1989a. “Continua of biliteracy”. En *Review of Educational Research*, 59(3), 271-296.
- 1989b. “Éxitos y desfases en la educación bilingüe en Puno y la política lingüística peruana”. En L.E. López & R. Moya (Eds.), *Pueblos indios, estados, y educación*, 46. Congreso Internacional de Americanistas. 379-408. Lima, Perú: PEB-Puno/PEBI/ERA.
- 1989c. *Haku Yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima-Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno.

- 1988 “Criterios para determinar el éxito de un programa de educación bilingüe en el Perú”. En *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, 1(3), 59-84.
- Hornberger, N.H., & Coronel-Molina, S.M.
2004 “Quechua language shift, maintenance and revitalization in the Andes: The case for language planning”. En *International Journal of the Sociology of Language*, 167, 9-67.
- Hornberger, N.H., & King, K.A.
2001 “Reversing Quechua language shift in South America”. En J.A. Fishman (Ed.), *Can Threatened Languages be Saved? “Reversing Language Shift” Revisited: A 21st Century Perspective*. 166-194. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- 1998 “Authenticity and unification in Quechua language planning”. En *Language, Culture, and Curriculum*, 11(3), 390-410.
- Hornberger, N.H., & López, L.E.
1998 “Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia”. En J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. 206-242. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Huss, L.
2008 “Revitalization through indigenous education a forlorn hope?”. En N.H. Hornberger (Ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. 125-135. New York: Palgrave Macmillan.

1999 *Reversing Language Shift in the Far North: Linguistic Revitalization in Northern Scandinavia and Finland*. Uppsala, Sweden: Uppsala University Library.

Hymes, D.H.

1974 *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Johnson, D.C.

2004 "Language policy discourse and bilingual language planning". En *Working Papers in Educational Linguistics*, 19(2), 73-97.

Kaplan, R.B., & R.B. Baldauf

1997 *Language Planning From Practice to Theory*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

King, K.A.

2001 *Language Revitalization Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Kress, G., & Th. van Leeuwen

1996 *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Lewis, E.G.

1976 "Bilingualism and bilingual education: The ancient world to the renaissance". En J.A. Fishman (Ed.), *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. 150-200. Rowley, MA: Newbury House.

López, L.E.

2008 “Top-down and bottom-up: Counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America”. En N.H. Hornberger (Ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents* (pp. 42-65). New York: Palgrave Macmillan.

2005 *De resquicios a boquerones: La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes y Plural Editores.

May, S.

2002 *Accommodating multiculturalism and biculturalism in Aotearoa/New Zealand: Implications for language education*. Manuscrito no publicado.

1999 “Language and education rights for indigenous peoples”. En S. May (Ed.), *Indigenous Community-Based Education* (pp. 42-66). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

1991 “Making the difference for minority children: The development of an holistic language policy at Richmond Road School, Auckland, New Zealand”. En *Language, Culture, and Curriculum*, 4(3), 201-217.

May, S. & Hill, R.

2008 “Māori-medium education: Current issues and challenges”. En N. H. Hornberger (Ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. 66-98. New York: Palgrave Macmillan.

McCarty, T.L.

2002 *A place to be Navajo - Rough Rock and the struggle for self-determination in indigenous schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

1998 "Schooling, resistance, and American Indian languages". En *International Journal of the Sociology of Language*, 132, 27-41.

McCarty, T.L. & Zepeda, Ofelia (Eds.)

2006 *One voice, many voices: Recreating indigenous language communities*. Tempe and Tucson, Arizona: Arizona State University Center for Indian Education/ University of Arizona American Indian Language Development Institute.

1998 "Indigenous Language Use and Change in the Americas". En *International Journal of the Sociology of Language*, 132. Publicación completa.

1995 *Indigenous Language Education and Literacy*. *Bilingual Research Journal*, 19(1). Publicación completa.

McCarty, T.L., T. Borgoiakova, P. Gilmore, K.T.

Lomawaima & M.E. Romero

2005 "Indigenous epistemologies and education self-determination, anthropology, and human rights". En *Anthropology and Education Quarterly*; 36(1). Todo el volumen.

Menezes de Souza, L.M.T.

2005 "The ecology of writing among the Kashinawá: Indigenous multimodality in Brazil". En S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice*. 73-95. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mortimer, K.

2006 “¿Guaraní académico or Jopará? Educator perspectives and ideological debate in Paraguayan bilingual education”. En *Working Papers in Educational Linguistics*, 21(2), 45-71.

Mühlhäusler, P.

1996 *Linguistic ecology: Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.

Phillipson, R, & Skutnabb-Kangas, T.

1996 “English only worldwide or language ecology?”. En *TESOL Quarterly*, 30(3), 429-452.

Rebolledo, N.

2008 “Strengthening Hñähñö and bilingual teaching in an elementary school in Mexico City”. En N.H. Hornberger (Ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. 99-122. New York: Palgrave Macmillan.

Ricento, Th.

2000 “Historical and theoretical perspectives in language policy and planning”. En *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.

Smith, L. T.

1999 *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed.

Tucker, G. R.

- 1986 “Implications of Canadian research for promoting a language competent American society”. En J.A. Fishman (Ed.), *The Fergusonian Impact* (Volume 2, Sociolinguistics and the Sociology of Language. 361-369. Berlin: Mouton de Gruyter.

Vaish, V.

- 2005 “A peripherist view of English as a language of decolonization in post-colonial India”. En *Language Policy*; 4(2), 187-206.

- 2004 *Vidyashakti, biliteracy and empowerment in India: The Continua of biliteracy in action*. Tesis de Ph.D. no publicada, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Zhou, M.

- 2001 “The politics of bilingual education and educational levels in ethnic minority communities in China”. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(2), 125-149.

Revista guatemalteca de educación. Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística y Educación. Guatemala, Año 1, No. 1. 300p. Publicación semestral

1. Educación. 2. Calidad educativa

CONSEJO EDITORIAL
Guillermina Herrera Peña
Ernesto Schifelbein
Lynn Mario Menezes de Souza
Luis Enrique López
Sergio Ramírez

EQUIPO EDITORIAL
Ricardo Lima
Anabella Giracca
Jorge Raymundo
Lucía Verdugo

EDITORIA
Lucía Verdugo

CUIDADO DE LA EDICIÓN
Ana María Palma

DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO
Mayra Fong

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTORA
Guillermina Herrera Peña

VICERRECTOR ACADÉMICO
Rolando Enrique Alvarado López, S.J.

VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA
Carlos Rafael Cabarrús Pellecer, S.J.

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO
Ariel Rivera Irías

SECRETARIA GENERAL
Fabiola de la Luz Padilla de Lorenzana

DIRECTORA DEL INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN
Lucía Verdugo

Revista
guatemalteca
de **educación**

AÑO 1 NÚMERO 1
GUATEMALA, ENERO-JUNIO, 2009