

RA-32

ASOCIACION DE INVESTIGACION Y ESTUDIOS SOCIALES
Guatemala

**ASPECTOS SOCIOLINGÜISTICOS DE LA
EDUCACION BILINGÜE EN GUATEMALA**



INTRODUCCION

El niño mayahablante guatemalteco está urgido de un modelo educativo apropiado a sus necesidades e intereses, un modelo que cuide no sólo los aspectos pedagógicos fundamentales, sino aquellos sociológicos y sociolingüísticos cuya relevancia es vital para el desenvolvimiento armónico de la sociedad guatemalteca. Un modelo que respete la fases naturales de la adquisición y desarrollo lingüístico de los niño; que refuerce las actitudes positivas hacia lenguas y culturas; que tome en cuenta las diferencias entre las hablas familiar y escolar; y que, en definitiva, promueva el logro de un bilingüismo aditivo, enriquecedor no sólo para el niño sino para la sociedad.

En este artículo, Asturias de Barrios analiza tres modelos propuestos, directa o indirectamente, para cumplir con las exigencias educativas de la población mayahablante: el del Programa Nacional de Educación Bilingüe - PRONEBI-, el del Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular -SIMAC-, y el denominado Enseñanza Bilingüe Aditiva Realista, preparado por Cojti (1987), consultor de educación bilingüe de Desarrollo Socioeducativo Rural. Dos de estos modelos representan posiciones extremas en el abanico de ofertas educativas para el niño indígena; el de SIMAC, por completo orientado hacia la aculturación, y el propuesto por Cojti, que ofrece una educación maya en su esencia y forma. PRONEBI propone una alternativa intermedia pero siempre del lado de la educación bilingüe sustractiva.

EDITOR

Asociación de Investigación
y Estudios Sociales (ASIES)
Apdo. Postal 1,005 A
Ciudad de Guatemala
Guatemala C.A.

DIRECCION

Irma Raquel Zelaya
Arnoldo Kuestermann
Miguel Angel Barcarcel
(coordinador)

DISEÑO GRAFICO

Manuel Corleto

IMPRESION

Centro Impresor Piedra Santa

INTRODUCTION

The Maya-speaking child urgently needs an educational model that meets his/her needs and interests, a model that takes into account not only the basic teaching aspects, but also the sociological and socio-linguistic ones, the relevance of which is vital for the harmonious development of the Guatemalan society: a model that respects the natural phases of linguistic acquisition and development of the children; one that reinforces positive attitudes towards languages and cultures; one that takes into account the differences between home and school languages; and one that ultimately promotes the accomplishment of an adding bi-linguism, enriching not only the child but the whole society.

In this article, Asturias de Barrios analyzes three proposed educational models, to directly and indirectly, meet the educational demands of the Maya-speaking population: the National Program of Bilingual Education (PRONEBI), the National System for Improvement of Human Resources and Curricular Adequation (SIMAC), and the so-called Realistic Adding Bilingual Teaching, prepared by Cojti (1987), a bilingual education consultant at the Rural Social-Educational Development Agency. Two of these models represent extreme positions within the rainbow of educational offers for the indigenous child: the SIMAC model is entirely oriented towards aculturation, and the Cojti proposal offers a Mayan education in its form and essence; and the third model, PRONEBI, suggests an intermediate alternative, although more towards the side of a subtracting bilingual education.

Linda Asturias de Barrios (*)

ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE LA EDUCACION BILINGÜE EN GUATEMALA

MARCO CONCEPTUAL

Esta sección está destinada a bosquejar algunos factores, conceptos e hipótesis relevantes para discutir posteriormente la educación bilingüe en Guatemala, especialmente sus aspectos socio y etnolingüísticos. Entre los factores sociolingüísticos se incluye el desajuste entre el código familiar y el escolar, las actitudes hacia lenguas y culturas en la escuela bilingüe y otra serie de aspectos interrelacionados que influyen en el desarrollo lingüístico y académico de los niños bilingües. Los conceptos se refieren en especial a distintos tipos de bilingüismo. Por último se hace alusión a dos hipótesis propuestas por Cummins para explicar la interrelación, a nivel de competencia lingüística, entre la primera y la segunda lengua en personas bilingües.

La situación sociolingüística en países multilingües difiere de uno a otro debido a la interacción de factores de tipo político, económico, cultural, educativo, etcétera. Los expertos tienden a darle prepon-

derancia a los factores propios de su especialidad, pero cada vez se acepta más la importancia de analizar la forma en que se afectan unos a otros para producir distintos casos de bilingüismo y multilingüismo.

Las teorías postuladas para explicar el desarrollo del lenguaje permiten comprender su complejidad y las condiciones y elementos que pueden beneficiarlo o perjudicarlo. Esta complejidad se incrementa cuando el desarrollo del lenguaje va acompañado de bilingüismo o multilingüismo. Los estudios de diversos autores atribuyen especial importancia a ciertos factores sociolingüísticos, curriculares y socioculturales para explicar el éxito o fracaso en el manejo de dos o más lenguas y el subsecuente desarrollo cognoscitivo y académico de los niños bilingües y plurilingües. A continuación se hará referencia a algunos de estos factores.

Desajuste entre la variedad lingüística familiar y la escolar

Cummins (1983:38) cita a Downing (1974) para referirse a la hipótesis del "desajuste lingüístico" entre la variedad lingüística del hogar y la de la escuela. Esta hipótesis afirma que las fallas encontradas en el rendimiento escolar de

(*) Candidata a Doctora en Antropología por la Universidad Estatal de N. Y. en Albany. Directora de Investigación en Museo Ixchel de trajes indígenas. Catedrática de la Universidad Del Valle.

niños de clase socioeconómica baja no deben atribuirse a un posible desarrollo lingüístico deficiente de los alumnos (mito del niño deprivado) sino a la diferencia drástica entre el "código escolar" y el "código familiar". Se ha comprobado que independientemente de la lengua que se use para educar a los niños (primera lengua o segunda lengua), los maestros, por lo general, emplean una variedad formal del idioma, que contrasta con la que el niño maneja en el hogar. Este desajuste lingüístico explica parcialmente las altas tasas de repitencia y deserción, pues con dicho patrón comunicativo se mina el principal medio de adquisición del conocimiento.

Una implicación de esta hipótesis para la educación bilingüe es que no basta con iniciar la educación sistemática en la lengua materna de los alumnos; también hay que reducir las diferencias entre la variedad lingüística familiar y la variedad lingüística escolar.

Atmósfera afectiva: actitudes hacia las lenguas

De acuerdo al manejo de las actitudes hacia las lenguas en el salón de clase, los programas escolares bilingües pueden dividirse básicamente en dos: de inmersión y de submersión. En un programa de inmersión todos los estudiantes lo empiezan con poca o ninguna competencia en la lengua de la escuela; los maestros refuerzan a los alumnos cada vez que se sirven de esta lengua y también les permiten expresarse en su lengua materna, la cual es vista con interés y respeto. En un programa de submersión alumnos

que no hablan la lengua de la escuela son mezclados con otros que la manejan como primera lengua; los maestros prohíben o restringen el uso de la lengua ajena a la escuela; y la falta de destreza en el manejo de la lengua de la escuela es a menudo tratada como un signo de capacidad intelectual y académica limitada. En este último caso, la lengua ajena a la escuela (lengua materna de un porcentaje de los alumnos) frecuentemente es considerada como causante de dificultades académicas y como impedimento para aprender la segunda lengua. Los aspectos de la identidad asociados con la lengua materna y cultura de los niños que componen el referido porcentaje son raramente reforzados.

En los programas de submersión los niños cuya lengua materna no es la de la escuela a menudo se frustran a causa de sus dificultades de comunicación con los maestros. En cambio, en los programas de inmersión la lengua y la cultura del niño son familiares a los maestros, quienes pueden adecuarse a sus necesidades. Los maestros no desprestigian la lengua materna del niño y le permiten y favorecen el empleo de ella en distintas actividades expresivas. Consecuentemente mientras los programas de submersión desprestigian la lengua ajena a la de la escuela y crean dificultades en la identidad étnica de los niños afectados, los programas de inmersión respetan la lengua materna y la identidad étnica de los niños.

El contraste entre una situación de inmersión y otra de sub-

mersión, así como las implicaciones que éstas tienen en el rendimiento académico y la identidad del niño, conducen a destacar la importancia que las actitudes hacia las lenguas y culturas tienen en los programas de educación bilingüe.

Factores socioculturales y sociolingüísticos múltiples

En 1977, Bowen y Tucker, en trabajos separados, rechazaron "la teoría de la ventaja de la lengua vernácula". Bowen (citado en Cummins 1983: 37) dijo: "la elección de la lengua a utilizar como medio de instrucción no es el factor determinante del éxito pedagógico". Basó su afirmación en experimentos que concluyeron que los alumnos que estudian en una segunda lengua igualan o exceden a los que estudian en su lengua materna. Tucker (1977:39), por su parte, concluyó que:

Los factores sociales, más que los pedagógicos, condicionarán probablemente la secuencia óptima de lenguas. Así pues, en situaciones en que la lengua familiar está desprestigiada por la comunidad en general, en que muchos maestros no son miembros del mismo grupo étnico que los alumnos y que no son sensibles a sus valores y tradiciones, en que no hay una presión en la familia que incite a mantener el aprendizaje de la lectoescritura y el lenguaje, y en que la educación primaria universal no es una realidad, sería aconsejable empezar la escolaridad en lengua vernácula... A la inversa, cuando la lengua familiar es altamente valorada, cuando los padres incitan activamente a aprender la lectoescritura y cuando se sabe que el niño tendrá éxito,

parecería más apropiado empezar la escolaridad en la segunda lengua.

Paulston (1976) y Fishman (1977) señalan que los efectos de los programas de educación bilingüe se entienden sólo cuando se ven como el resultado de constelaciones particulares de factores sociales, más que como variables independientes por derecho propio. Debido a que cada país, cada lengua y cada cultura presenta condiciones particulares de desarrollo, muchos autores coinciden en afirmar que no existe una fórmula única para aplicarse en diferentes comunidades y recomiendan investigaciones cuidadosas de todas las variables intervinientes para buscar el modelo curricular adecuado a las circunstancias y necesidades de cada lugar.

En la mayoría de casos se analizan fenómenos como la situación de cada lengua, su desarrollo, prestigio en la comunidad y el país, las actitudes en sus hablantes y otras personas, etcétera. También se ha empezado a dar mucha importancia a las características de entrada de los alumnos a la escuela, ya que ellas aumentan aún más el número de factores que pueden afectar el desarrollo lingüístico de los miembros de una comunidad. Entre estas características están edad, grado de dominio de la lengua materna, lengua del hogar y circunstancias por las cuales los alumnos se encuentran en una escuela en la que se habla un idioma distinto al de ellos (migración forzada, turismo académico, etcétera).

Tipos de bilingüismo

Como resultado de la interacción de diversos factores, pueden darse varios tipos de bilingüismo. Cojti (1987: 2-8) los explica así: yuxtapuesto (varias regiones oficialmente monolingües dentro de un mismo Estado), superpuesto (cuando se suma a la lengua materna otra de carácter oficial), institucional (exigencia del conocimiento de la lengua oficial además de la primera lengua), funcional (similar al anterior pero menos tajante), territorial (reconocimiento de dos lenguas oficiales por igualdad de circunstancias demográficas y territoriales en una región), personal (aprendizaje de dos o más lenguas por iniciativa propia). En cuanto al poder y el prestigio de las lenguas involucradas, puede hablarse, por una parte, de bilingüismo equivalente, cuando se aprenden dos lenguas consolidadas (las que tienen un Estado que las utiliza como lengua oficial y sus hablantes son política y económicamente dominantes) o dos vulnerables (las que se ven afectadas por la falta de reconocimiento social y sus hablantes son política y económicamente dependientes). Se considera bilingüismo desproporcional al que resulta del conocimiento o aprendizaje de una lengua vulnerable y otra consolidada.

Cada una de las variedades de bilingüismo proporcional o desproporcional puede tener un desarrollo sustractivo o aditivo. Se habla de bilingüismo sustractivo cuando la primera lengua de una persona es desplazada debido a factores sociales, políticos y económicos que inciden en un uso más intenso y

generalizado de la segunda lengua. Bilingüismo aditivo ocurre cuando a la lengua materna de una persona se suma el aprendizaje de una segunda lengua sin que haya desplazamiento.

En situaciones aditivas se encuentran sujetos que tienen altos niveles de competencia en las dos lenguas, mientras que en las sustractivas lo que ocurre a menudo es que se producen niveles inferiores de competencia en ambas lenguas. Basándose en esto Cummins (1976, 1978a) formuló dos hipótesis: la del "umbral", que trata de las consecuencias cognoscitivas y académicas de diferentes pautas de habilidades bilingües; y la de la "interdependencia", que se refiere a la interrelación funcional entre el desarrollo de habilidades en la primera lengua (L1) y la segunda (L2). Estas dos hipótesis fueron comprobadas con los resultados obtenidos en una experiencia escandinava conducida por Skutnabb-Kangas. Este estudio hecho para la UNESCO ha traído a colación una serie de ideas importantes, entre ellas los efectos que tienen la edad, la instrucción previa y el adelanto en el primer idioma sobre el aprendizaje del segundo.

Hipótesis del umbral

La idea principal que Cummins expone en su hipótesis del umbral es en resumen que, las destrezas básicas de un idioma son transferibles a otro. Por lo tanto, el grado de dominio alcanzado en una lengua tiene un efecto positivo en la otra. Existe un grado de dominio óptimo que se debe alcanzar en la lengua

materna para que se produzcan beneficios en el aprendizaje y uso eficiente de la segunda lengua.

Un determinante directo de la calidad de esta interacción es el nivel de competencia en L1 y en L2 que el niño bilingüe desarrolla durante su escolaridad. Es imposible eludir cuestiones como las siguientes si se desea examinar los supuestos subyacentes a la educación bilingüe: ¿A qué grado de competencia en L2 debe llegar un niño para que se beneficie óptimamente de la enseñanza en esta lengua? ¿Hasta qué punto un niño bilingüe que ha desarrollado habilidades superficiales con una relativa fluidez en la L1 y la L2, es también capaz de llevar a cabo operaciones cognoscitivas complejas (por ejemplo, analogías verbales, comprensión lectora, problemas matemáticos) en ambas lenguas?

La cuestión de la relación entre lenguaje y pensamiento también tiene implicaciones importantes para las estrategias docentes en las clases bilingües. Cummins (1977:28) afirma que la base para la posible adquisición del nivel umbral de competencia en la L2 parece ser el nivel adquirido en la lengua materna. Si en un estadio temprano de su desarrollo un niño de lengua minoritaria aprende en un entorno de lengua extranjera sin recibir a la vez el apoyo necesario en su lengua materna, el desarrollo de su habilidad en la lengua materna disminuirá o incluso cesará, dejando al niño sin una base para aprender suficientemente bien la segunda lengua como para adquirir un nivel umbral en ella.

Hipótesis del desarrollo interdependiente

Esta hipótesis, como la del umbral, también fue desarrollada por Cummins. Las dos están íntimamente relacionadas en cuanto al momento óptimo para iniciar una segunda lengua y en cuanto a las ventajas que el dominio alcanzado en una tiene para el empleo eficiente de las dos. Con la hipótesis del desarrollo interdependiente, Cummins propone que:

El nivel de competencia en la L2 que el niño adquiere depende, en parte, del tipo de competencia que el niño haya desarrollado en su L1 en el momento en que empieza la exposición intensa a la L2. Cuando el entorno lingüístico del niño facilita, fuera de la escuela, como en el caso de la mayoría de los niños de clase media en programas de inmersión, el uso de ciertas funciones del lenguaje, el desarrollo de vocabulario en la L1 y algunos conceptos, entonces una exposición intensa a la L2 es probable que proporcione altos niveles de competencia en la L2 sin que por ello se perjudique la competencia en la L1. El alto nivel inicial de desarrollo en la L1 permite que se desarrollen niveles semejantes de competencia en la L2. Sin embargo, para los niños cuya habilidad en la L1 no está desarrollada en ciertos aspectos, una exposición intensa a la L2 en los primeros cursos es probable que impida que la L1 continúe desarrollándose. Al mismo tiempo, esto limitaría el desarrollo de la L2.

Los resultados del estudio, aplicado a niños hablantes de finlandés, con respecto a la edad de llegada a Suecia y la capacidad en sueco revelan que esta capacidad era mejor entre los niños que se habían trasla-

dado entre las edades de 9 y 11 años. En segundo lugar estaban los que nacieron en Suecia o bien se habían trasladado al país antes de la edad escolar. Los peores resultados se observaron en los niños que se habían trasladado en edades de 6 a 8 años, o sea la época en que habrían comenzado a asistir a la escuela en Finlandia (ésta parece ser la edad de mayor riesgo). Los investigadores afirman que los niños de 6 a 8 años en quienes el desarrollo de la lengua materna se desestabiliza con el traslado a otro país y con la inmersión inmediata en un segundo idioma, en momentos en que iniciarían la escuela, tienen las peores probabilidades de alcanzar el nivel de sus congéneres en el primer idioma o en el segundo.

En conclusión, las dos hipótesis proponen que hay una interacción entre el grado de competencia que el niño desarrolla en su lengua materna antes de asistir a la escuela y el aprendizaje sistemático de una segunda lengua. Puede apreciarse la importancia de estos resultados al destacar una serie de elementos de juicio que deben to-

marse en cuenta a la hora de decidir el diseño y la ejecución de un programa de educación bilingüe en cualquier país.

Iniciar la educación escolar en lengua materna significa respetar y valorar las teorías que señalan la función de la lengua para conceptualizar el mundo. A pesar de que éste fue un paso adelante, los últimos estudios han profundizado y aclarado más el panorama al señalar que también es necesario tomar en cuenta el momento y las circunstancias propicias para llevar a cabo cualquier programación curricular. Asimismo, revelan que no es suficiente con darle importancia a la lengua materna para empezar la educación sistemática sino que también hay que considerar la edad, el grado de dominio alcanzado en la primera lengua, el método empleado para la enseñanza y las actitudes de maestros, padres, alumnos y comunidad en general hacia la lengua materna y la segunda lengua, pues es posible esperar tanto efectos positivos como negativos con el libre juego de estos elementos.

CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO

Guatemala es un país multilingüe. Dentro de sus 108,889 Kms. cuadrados de superficie se hablan 24 lenguas: el castellano (español), el caribe, el xinca y 21 idiomas de origen maya. El castellano es la lengua de la población ladina, la cual se encuentra asentada principalmente en el oriente, la costa sur, el Petén, la ciudad capital y otros centros urbanos. El caribe es hablado por los garífuna en los municipios de Livingston y Puerto Barrios del departamento de Izabal. Unas pocas personas de edad avanzada hablan el xinca, idioma indígena no maya, en siete municipios y una aldea de los departamentos de Santa Rosa y Jutiapa. La población indígena, la cual representa el 42% de la población total, según cifras oficiales (Censos nacionales IV habitación- IX población 1981), y el 56% (4.5 de los 8 millones de habitantes del país), según cifras contenidas en un documento del PRONEBI (Cifuentes 1988:i), habla 22 lenguas diferentes, las cuales se encuentran distribuidas geográficamente en 20 de los 22 departamentos del país (ver Mapa etnolingüístico de Guatemala).

Este mosaico lingüístico, en el cual las 24 lenguas se encuentran en diferentes posiciones sociolingüísticas, refleja la historia del país. A raíz de la colonización española y de las políticas asimilistas que han dominado el pasado colonial y republicano, las lenguas mayas y el xinca, de origen prehispánico, se encuentran subordinadas al castellano, el único idioma oficial. Defi-

nida en términos de número de hablantes y retículas de interacción para una o más funciones esenciales, la vitalidad de las lenguas indígenas varía entre posiciones extremas. Por ejemplo, mientras el k'iché cuenta con casi un millón de hablantes; el xinca, con 25 hablantes reportados hace 15 años, está en proceso de extinción (Cojti, N. 1988). El desplazamiento de las lenguas mayas por el castellano en ámbitos de uso que tradicionalmente estaban asociados con las primeras, así como la decisión tomada por padres de familia indígenas de socializar a sus hijos en castellano en vez de lengua maya, están poniendo en riesgo el mantenimiento de las "lenguas vernáculos", que según el artículo 143 de la constitución actual, "forman parte del patrimonio cultural de la Nación".

El k'iché, el mam, el kaqchikel y el q'eqchí, las cuatro lenguas mayas que cuentan con mayor número de hablantes, han recibido más atención últimamente a raíz del establecimiento de la educación bilingüe en el país, a partir de 1980. Por ejemplo, la constitución vigente fue traducida a estas cuatro lenguas por los equipos de especialistas del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI). La constitución en sus cuatro versiones mayas fue publicada por el Ministerio de Educación, pero de acuerdo a un personero del PRONEBI entrevistado para este estudio, su divulgación fue deficiente. A la fecha no se ha medido el impacto sociolingüístico ocasionado por esta traducción múltiple.

Con raíces en el pasado colonial de la zona atlántica de Centro América, el caribe, al igual que las lenguas mayas y el xinca, ocupa una posición sociolingüística subordinada. En cambio, el castellano ha mantenido la posición de dominio desde el siglo XVI. Esta jerarquización sociolingüística de las lenguas habladas en Guatemala debe entenderse en función de un proceso histórico que ha colocado a los diferentes grupos etnolingüísticos en una estructura social definida por líneas de clase y de etnia. El estudio realizado por Guzmán Bockler et al. (1971) muestra que la gran mayoría de la población indígena pertenece a las clases sociales subordinadas, mientras que las clases dominantes están integradas casi exclusivamente por ladinos. Dada esta estructura social y sociolingüística, la población indígena ha tenido que aprender el castellano, de una manera informal o formal, para poder comunicarse con los ladinos, tener acceso a oportunidades educativas mercados laborales, etcétera.

Sin embargo, la población indígena de Guatemala está lejos de ser uniformemente bilingüe. Aunque no se cuenta con censos lingüísticos ni sociolingüísticos oficiales, se sabe, en base a estimaciones, que el monolingüismo maya varía entre 30%, en el departamento de Guatemala, y 95%, en el departamento de Alta Verapaz (Cifuentes 1984:153). En términos generales el mono-

lingüismo maya es más alto entre las mujeres que entre los hombres. El grado de bilingüismo maya-castellano también presenta variaciones geográficas y genéricas, las cuales posiblemente se darán a conocer en el futuro cuando se finalice el mapeo sociolingüístico que tiene contemplado AID como parte de la tercera etapa de la educación bilingüe. Por otra parte, la población ladina, en su mayoría, es monolingüe castellana. El bilingüismo castellano-inglés (u otra lengua internacional) se da entre las clases dominantes. Raros son los casos de ladinos con bilingüismo castellano-maya como los que se observan en Cobán.

Dada esta situación sociolingüística, el castellano ocupa una posición privilegiada como lengua internacional, consolidada y de prestigio, mientras que las mayas como lenguas regionales, vulnerables y muchas veces de bajo prestigio, incluso entre la población indígena, están ubicadas en posiciones subordinadas. La transición de una política lingüística asimilista, que ha dominado la historia colonial y republicana del país, hacia una política pluralista incipiente, apoyada en varios artículos de la constitución de 1985, representa un enorme reto. La educación bilingüe institucionalizada en 1984 es un avance con respecto al programa de castellanización y a los programas de submersión al castellano (ver Cifuentes 1984, 1988), pero todavía queda mucho por hacer.

ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DEL PRONEBI

Este programa fue iniciado en 1980 con categoría de proyecto por convenio entre los gobiernos de Guatemala y Estados Unidos, a través de la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID). En 1984-1985 adquirió la categoría de programa. Fue diseñado como alternativa cultural relevante para incrementar el acceso de los niños indígenas monolingües a la escuela y reducir los altos índices de deserción y repitencia en estas poblaciones. Se esperaba lograr esto a través del empleo de la lengua materna de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la introducción del componente bicultural a la educación bilingüe. Este componente pretendía "facilitar el desenvolvimiento integral y armonioso del educando en dos contextos culturales diferentes" (IIN 1985 citado en Herrera, 1987).

A diez años de su nacimiento como proyecto y seis de su institucionalización como programa nacional, el PRONEBI ha sido evaluado interna y externamente varias veces. En su valioso trabajo titulado Estado del arte sobre educación bilingüe en Guatemala, Herrera (1987) describe los objetivos, metas y cobertura del PRONEBI y ofrece un balance de la experiencia bilingüe en Guatemala. En este estudio no se pretende duplicar su esfuerzo sino ofrecer algunos datos obtenidos recientemente que permitan evaluar aspectos sociolingüísticos del PRONEBI con miras a que las instituciones pertinentes los tomen en cuenta en sus deci-

siones futuras. Los datos provienen de las fuentes siguientes: estudios realizados por la sección de evaluación del PRONEBI, entrevistas con diferentes especialistas del PRONEBI que trabajan en las oficinas centrales y análisis de materiales didácticos elaborados y utilizados por el PRONEBI.

Áreas lingüísticas y población escolar cubiertas

El PRONEBI cuenta en la actualidad con 800 escuelas, 400 completas y 400 incompletas. Las primeras atienden en forma bilingüe a los niños que cursan la preprimaria y los primeros cuatro grados de la primaria; y en forma regular (no bilingüe), a los niños de quinto y sexto grados. Las segundas sólo atienden en forma bilingüe el nivel preprimario.

Las 400 escuelas completas están ubicadas en las áreas correspondientes a los cuatro idiomas mayoritarios mayas: k'iché, mam, kaqchikel y q'eqchí. Las 400 escuelas incompletas se localizan en las áreas asociadas con los siguientes idiomas minoritarios mayas: q'anjobal, tz'utujil, achi, chortí, jakalteko, chuj, poqomchí y awakateko. Esto implica que independientemente del porcentaje de alumnos atendidos por el PRONEBI en cada una de estas 12 áreas lingüísticas, 9 áreas lingüísticas mayas no reciben educación bilingüe ni siquiera a nivel preprimario. Estas 9 áreas representan el 3% de los mayahablantes pero el 43% de los idiomas mayas hablados en Guatemala.

El PRONEBI tiene escuelas en 57% de las áreas lingüísticas ma-

yas, pero este dato debe relacionarse con estadísticas de población indígena en edad escolar y población indígena escolar para comprender el verdadero alcance de la educación bilingüe en el país. En 1988 el déficit de atención escolar en el nivel primario para la república fue de 38%. Como se verá con más detalle en la sección siguiente, de los alumnos indígenas matriculados estimados, el PRONEBI atendió alrededor de 15% en escuelas completas e incompletas.

Competencia lingüística y pedagógica de los maestros

Buena parte del éxito o fracaso del PRONEBI se cifra en la competencia lingüística y académica de sus maestros. Aunque parezca inaudito, no todos los maestros del PRONEBI son bilingües maya-castellano. De los 1149 maestros del programa, 801 (70%) son bilingües, 303 (26%) no bilingües (castellano-parlantes) y 45 (4%) no han reportado su competencia lingüística. El área lingüística más afectada por el monolingüismo castellano de los maestros es la mam con 38% de maestros no bilingües y la menos afectada es la q'eqchí con 14%. El alto porcentaje general de maestros no bilingües (26%) representa una escisión en la metodología del programa, ya que se supone que por lo menos un 50% de la entrega académica debe realizarse en idioma maya.

De los 1149 maestros del PRONEBI, 64% son maestros bilingües que han recibido capacitación en aspectos metodológicos de educación bilingüe, 6% maestros bilin-

gües no capacitados, 11% maestros no bilingües capacitados, 15% maestros no bilingües no capacitados y 4% maestros sin reporte de estas características. Entonces, como mínimo un 32% de los maestros carece de una de dos características fundamentales para el buen funcionamiento del programa bilingüe: bilingüismo y capacitación.

Competencia lingüística de los alumnos

Como parte de su esfuerzo por atender en forma apropiada la diversidad lingüística de la población escolar maya, PRONEBI ha identificado tres tipos de competencia lingüística en los alumnos: "monolingüismo maya", "bilingüismo incipiente" y "monolingüismo con tendencia al español". El primero se refiere a los niños que hablan una sola lengua de origen maya; el segundo, a los que tienen una primera lengua maya y conocen algunas palabras en castellano; el tercero, a los que siendo indígenas hablan el castellano como primera lengua. Los dos primeros tipos son los más comunes. El tercero se ha identificado por lo menos en dos escuelas del área kaqchikel, ubicadas en comunidades donde el castellano está desplazando al kaqchikel entre la población joven. Por el momento, los maestros establecen estos grados de monolingüismo/bilingüismo por observación; no cuentan con ningún instrumento desarrollado específicamente para este fin. Los curriculistas del PRONEBI aconsejan a los maestros formar secciones en base a estos tres tipos, cuando es posible hacerlo.

Con este reconocimiento se ha puesto de manifiesto la necesidad de estructurar distintos métodos y procedimientos para atender la diversidad de competencias lingüísticas que pueden darse a nivel de comunidad escolar y de aula. Los curriculistas del PRONEBI han desarrollado tres secuencias de uso de los idiomas maya y castellano en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales responden a los tres tipos de monolingüismo/bilingüismo identificados en las comunidades escolares.

Como puede verse en los diagramas adjuntos al final de este ensayo, el uso del castellano es mayor en la comunidad escolar con tendencia al monolingüismo castellano que en la bilingüe incipiente; y en ésta es mayor que en la monolingüe maya. Estos patrones reflejan la decisión de apoyar la primera lengua del alumno, sea maya o castellano, como vehículo para iniciar la educación formal bilingüe. La secuencia correspondiente al monolingüismo maya se invierte en el caso del monolingüismo castellano. La secuencia del bilingüismo incipiente sólo difiere de la del monolingüismo maya en los porcentajes de uso idiomático asignados a las materias ajenas al Idioma Maya e Idioma Castellano en primero y tercer grado (30% vs 0% castellano en primer grado y 50% vs 50% en tercer grado). Partiendo de diferentes puntos (por ejemplo, mayor uso de castellano o mayor uso de lengua maya), las tres secuencias llegan gradualmente al mismo objetivo, el paralelismo idiomático (50% maya, 50% castellano)

a la altura del 4o. grado.

Apoyo a la identidad indígena en los textos y otros materiales

Entre los factores que más se destacan para alcanzar un bilingüismo eficiente y equilibrado están el apoyo, respeto y valoración por la cultura con la que el niño ingresa a la escuela. La conducta del maestro tiene mucho que ver a la hora de crear un ambiente favorable a la expresión multicultural. Los contenidos e ilustraciones de los textos y otros recursos didácticos también contribuyen en buena parte al reforzamiento de la identidad indígena y a su valoración dentro y fuera de su cultura.

En los textos y carteles producidos por PRONEBI, se ha puesto cuidado en cuanto a la inclusión de niños y niñas con indumentarias representativas de las formas más generalizadas de trajes indígenas de Guatemala, lo cual facilita la percepción de la variedad en la vestimenta y la identificación con la propia. Aspectos como tipos de vivienda, trabajo, elementos del paisaje, y algunas fiestas también están representados, especialmente en los textos dedicados a la enseñanza de lengua maya. Sin embargo, podría decirse que más que aprender la lengua se insiste en estudiarla. Se puede apreciar en los textos de idioma de las cuatro lenguas mayoritarias un énfasis en la enseñanza de aspectos gramaticales y de pronunciación y muy poco o casi nada en lo que respecta al conocimiento, interpretación y aprecio por la tradición literaria oral

maya. Para poder mostrarles a los estudiantes en la escuela las múltiples posibilidades comunicativas de las lenguas mayas se requiere un incremento de lecturas, relatos, dramatizaciones y otras actividades que favorezcan la expresión libre y la creatividad de los niños, en su propia lengua al principio; y en ambas, primera y segunda, después.

La tesis de Andrés Cuz, Ámbitos de uso del idioma q'eqchí por los estudiantes indígenas de Cobán (1989), contiene una lista de elementos que caracterizan la cultura indígena. Dicha enumeración fue obtenida a través de un laboratorio participativo y de reflexión entre un grupo de hablantes de q'eqchí y quizás sería conveniente que se aplicara similar procedimiento en otras comunidades de mayahablantes. Los resultados de estas discusiones podrían proveer contenidos realmente relevantes que podrían enriquecer los textos de las diversas asignaturas y fortalecer la identidad maya en los niños atendidos por PRONEBI.

Actitudes hacia la educación bilingüe

Como se anotó en el marco conceptual, los resultados obtenidos en diversos programas bilingües demuestran que las actitudes de padres, maestros y alumnos juegan un papel crucial en el éxito o fracaso de dichos programas. En Guatemala se cuenta con el trabajo de Héctor Eliú Cifuentes (1984), quien estudió actitudes de padres hacia la educación bilingüe en el área q'eqchí, y el de Julia Richards (1989),

quien estudió actitudes hacia los idiomas kaqchikel y castellano en maestros, padres y niños de una comunidad kaqchiquel. Utilizando un grupo experimental (padres cuyos hijos asistían a escuelas bilingües) y otro control (padres cuyos hijos asistían a escuelas monolingües), Cifuentes concluyó que:

De acuerdo a los componentes actitudinales sobre el nivel de conocimiento, aprobación o aceptación de la educación bilingüe y la participación en el proceso educativo, los padres de familia del grupo experimental presentan el mayor número de resultados estadísticamente significativos, con relación al grupo control. Los resultados en que no existen dichas diferencias, siempre registran una tendencia en favor del grupo experimental. (Cifuentes 1984:135)

Richards (1989), por su parte, encontró los resultados siguientes:

Aunque ni padres de familia ni maestros quieren un programa paralelo de educación bilingüe, existe un sentimiento positivo expresado por los padres y por los maestros hacia el aprendizaje de lenguas mayas. El 86% de los padres entrevistados dijo que era importante que sus niños aprendan a leer y escribir en kaqchikel. El 88% dijo que debieran recibir enseñanza en kaqchikel en la escuela.

El 58% de los padres pensó que la escuela debería proporcionar instrucción de kaqchikel hasta tercer grado, y algunos padres de Comalapa respondieron a favor de la enseñanza en kaqchikel a los grados más avanzados. Es importante recordar que muchos padres quieren que se les enseñe a sus hijos el kaqchikel pero no quieren que el kaqchikel reem-

place al castellano como el medio principal de instrucción en la escuela. (Richards 1989:285)

Dada la importancia que tienen las actitudes de las personas hacia la educación bilingüe y dada la trascendencia que este tipo de educación tiene en la vida de los involucrados, es sumamente necesario que se amplíen las exploraciones a

otros grupos de mayahablantes y a otras comunidades para tener una medida de la aceptación o resistencia hacia los programas bilingües. Padres, maestros y niños deben ser tomados en cuenta. Es especialmente crucial que los maestros estén convencidos de las bondades de un programa para que puedan trabajar en el logro de los objetivos propuestos.

ANÁLISIS CONTRASTIVO DE ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A NIÑOS MAYAHABLANTES

Esta sección se inicia con un cuadro en el que se resume el análisis contrastivo entre el SIMAC, el PRONEBI y la propuesta del Dr.

Demetrio Cojti. En las siguientes páginas se amplía el análisis, el cual se integra con la discusión final.

Aspectos Sociolingüísticos de la Atención Educativa Sistemática a Niños Mayahablantes en Guatemala Análisis Contrastivo			
	SIMAC	PRONEBI	COJTI
Categoría	sistema	programa	propuesta
Matrícula maya (estimada)	85%	15%	no aplicable
Lengua de lecto/escritura	castellano	maya	maya
Lengua de enseñanza hasta 4o. grado	castellano	bilingüe progresivo	maya 95% castellano 5%
Lengua de enseñanza en 5o. y 6o. grados	castellano	castellano	maya 95% castellano 5%
Dosificación del uso de idiomas	100% castellano	de 100% maya a 50% maya/50% castellano a 100% castellano	de 100% maya a 95% maya/5% castellano
Desajuste Lingüístico:			
Interidiomático	castellano/maya	no hay	no hay
Intraidiomático	dialectal castellano castellano formal/familiar	dialectal maya maya formal/familiar	no hay no especificado

	SIMAC	PRONEBI	COJTI
Atmósfera afectiva:			
ideal	inmersiva	inmersiva	inmersiva
real	submersiva?	inmersiva y submersiva?	no aplicable
Situación sociolingüística extraescolar	del monolingüismo maya al monolingüismo con tendencia al castellano pasando por diversos grados de bilingüismo		asume medio 100% maya
Apoyo a la identidad indígena en:			
guías curriculares	sugerido	esbozado	no especificado
materiales didácticos	no hay	lengua, traje vivienda, trabajo, costumbres en textos y carteles	no especificado
contenido	el maestro debe adecuarlo a la comunidad	estructurado por asignaturas con bloque de cultura maya (en proceso)	no especificado
Certeza sobre aplicación de métodos	sólo en escuelas demostración	70% maestros bilingües	no se aplica
Objetivo lingüístico:			
ideal	bilingüismo aditivo	bilingüismo aditivo	bilingüismo aditivo
real	monolingüismo	bilingüismo sustractivo?	no se aplica
Grado de bilingüismo al finalizar 4o o 6o grado	no se evalúa	no se evalúa	no se aplica
Seguimiento de alumnos egresados	no hay	no hay	no se aplica

ANALISIS Y DISCUSION

Categoría

El SIMAC (Sistema Nacional de Mejoramiento del Personal y Adecuación Curricular) regula la educación nacional desde el nivel preprimario hasta el medio. Empezó a funcionar en 1987 con un enfoque curricular centrado en procesos de aprendizaje. El SIMAC tiene injerencia tanto en las escuelas no bilingües como en las bilingües que pertenecen al PRONEBI.

Iniciado en 1980 como proyecto y elevado a la categoría de programa nacional en 1984, el PRONEBI (Programa Nacional de Educación Bilingüe) atiende en forma bilingüe a niños mayahablantes en dos tipos de escuelas: completas e incompletas. Las escuelas completas ofrecen educación bilingüe desde preprimaria hasta 4o grado de primaria. Los grados 5o y 6o se atienden en forma regular, no bilingüe. Las escuelas incompletas sólo ofrecen educación bilingüe en preprimaria; los demás grados son atendidos en forma regular no bilingüe. Dadas estas características de las escuelas incompletas, es cuestionable considerarlas como parte de una educación bilingüe.

En 1987 el Dr. Demetrio Cojti Cuxil, Consultor en Educación Bilingüe, presentó un documento titulado "Ensayo sobre las variedades de enseñanza bilingüe", en el cual analiza cinco formas de implementar educación bilingüe para niños mayahablantes en Guatemala: sustractiva, transicional o castellanización indirecta, aditiva abstraccionista, aditiva realista y yuxta-

puesta. Además, contempla el modelo de la castellanización directa, el cual no es una variedad de enseñanza bilingüe. Objeta la castellanización directa y la enseñanza bilingüe sustractiva o transicional (modelo del PRONEBI) por que no favorecen la conservación de las lenguas y culturas mayas, con lo cual se violan los derechos humanos de los niños indígenas. Critica el modelo de enseñanza bilingüe aditiva abstraccionista por que al dosificar el uso de la lengua materna y la segunda lengua en porcentajes iguales (50%, 50%) no se está tomando en cuenta la realidad sociolingüística extraescolar, en la cual la lengua maya y el castellano están en diferentes posiciones (vulnerable vs. consolidada).

Como modelo idóneo para los mayahablantes, D. Cojti propone la enseñanza bilingüe yuxtapuesta, la cual es caracterizada como enseñanza monolingüe regional en la primaria, bilingüe aditiva en la secundaria y monolingüe maya o castellana en el nivel superior. Para que este modelo se pudiera implementar en Guatemala se requeriría: "la regionalización del país sobre bases étnicas, el autogobierno de cada comunidad étnica y logrado un mínimo de autosuficiencia económica de cada comunidad lingüística. También supone oficializada la lengua materna del educando en la región lingüística correspondiente" (Cojti, D. 1987:29).

Como modelo intermedio entre la enseñanza bilingüe, aditiva y abstraccionista y la enseñanza bilingüe yuxtapuesta, D. Cojti formula una propuesta de enseñanza bilingüe,

aditiva y realista. Esta última es la que se discutirá en este trabajo, ya que el mismo D. Cojti la considera adecuada a las actuales condiciones del país:

Este sistema de enseñanza bilingüe a nivel de la secundaria puede combinarse, sin embargo, con otros sistemas tal como el de la enseñanza bilingüe aditiva y realista a nivel de la primaria. Así, en las condiciones actuales, esta combinación debe realizarse no sólo para satisfacer requerimientos idiomáticos de los educandos y padres de familia indígenas sino también para no imposibilitar al mayahablante de realizar sus trámites en castellano con la administración pública y para no aislarlos lingüísticamente y en beneficio de una mayización completa de la enseñanza. La mayización completa de la enseñanza podrá realizarse, quizás, cuando las comunidades lingüísticas mayas alcancen una relativa autosuficiencia económica y un completo autogobierno. (D. Cojti 1987:34).

Estimaciones de matrícula escolar maya

De la población comprendida entre los 7 y 14 años (1,878,417), en 1988 se inscribieron 1,138,853 niños (62%). Asumiendo que el 50% (569,426) de esta inscripción inicial fuese indígena (lo cual es una estimación alta debido a que el déficit de cobertura en el área rural es más elevado), el PRONEBI estaría atendiendo únicamente al 15% (87,789 alumnos); el 85% restante estaría asistiendo a escuelas no bilingües, en las que el castellano, de acuerdo al SIMAC, se estaría enseñando con una metodología de segunda lengua (ver la serie de fascículos del SIMAC sobre sugerencias metodológicas para la enseñanza

del castellano como segunda lengua). Si se toma en cuenta que, de los 87,789 alumnos atendidos por el PRONEBI, 28,062 asisten a escuelas incompletas, el porcentaje de niños mayahablantes que reciben educación bilingüe hasta 4o grado de primaria sería de 11%. Esto implica que el impacto sociolingüístico de la educación bilingüe en Guatemala es mínimo en cuanto a cobertura.

El porcentaje de niños indígenas inscritos en escuelas no bilingües del SIMAC es de 85% o más, lo que implica que la gran mayoría de niños mayahablantes que asisten a la escuela no reciben apoyo significativo en su lengua materna. El SIMAC reconoce el pluralismo lingüístico del país, fomenta el respeto hacia las lenguas y culturas mayas, contempla "el uso y funcionamiento de la lengua materna" maya dentro del "área de lenguaje" (SIMAC, Sugerencias metodológicas para la enseñanza del lenguaje en el ciclo de educación complementaria, fascículo 3, 1989), pero no requiere maestros bilingües ni utiliza las lenguas mayas como lenguas de enseñanza. En estas circunstancias, que indudablemente son mejores que las que prevalecían antes de la adecuación curricular, todavía no hay un apoyo significativo y sistematizado a la lengua materna de los niños mayas.

La propuesta de Cojti trabaja sobre bases de cobertura total y requiere, de acuerdo a los derechos humanos, que todos los niños sean enseñados en sus propias lenguas e incluso variedades dialectales. Esto implicaría una infraestructura edu-

cativa en la cual sería necesario capacitar personal y diseñar materiales educativos para 21 áreas etnolingüísticas. Este número se elevaría al contemplar los diferentes dialectos de las lenguas mayas. El grado de desarrollo político y económico que Guatemala necesitaría alcanzar para implementar esta propuesta está muy lejos de las actuales condiciones de crisis por las cuales está atravesando el país. La distancia actual entre la norma jurídica internacional y la realidad guatemalteca es muy grande.

Lengua de enseñanza de la lectura y escritura

De acuerdo a las recomendaciones de los expertos, el empleo de la lengua materna para la enseñanza del proceso de lectura y escritura es lo más apropiado. El PRONEBI y la propuesta de Cojti siguen esta recomendación. El SIMAC emplea el castellano, el cual es segunda lengua para la gran mayoría de niños indígenas.

Lengua de enseñanza de preprimaria a 6o grado y dosificación del uso de idiomas

En las escuelas no bilingües del SIMAC se emplea el castellano como lengua de enseñanza para todas las asignaturas en todos los grados. Esto implica que los niños mayahablantes no desarrollan en su lengua materna ciertas destrezas que son ejercitadas dentro de la educación sistemática y que se apoyarán más en la segunda lengua para sus procesos de aprendizaje académico.

En el PRONEBI la enseñanza en preprimaria se inicia fundamentalmente en lengua materna y se introduce la segunda lengua en forma oral. Conforme el niño avanza en los primeros cuatro grados de la primaria, el uso de la lengua materna disminuye y aumenta el de la segunda lengua hasta que se alcanza un paralelismo idiomático (50% de uso de cada idioma). En 5o y 6o grados todas las materias se enseñan en castellano.

Esto implica que alcanzado el paralelismo idiomático, el castellano abruptamente desplaza a la lengua maya como vehículo de instrucción en la escuela. La lengua maya queda sujeta a un desarrollo informal fuera de la escuela, a partir de 4o grado.

Cojti, por su parte, recomienda 95% de maya y 5% de castellano desde 1o hasta 6o grado en su diagrama, pero habla de uno o dos cursos en castellano en el texto. Tomando en cuenta que dentro de una jornada de trabajo de 5 horas o 300 minutos (7:30 a 12:30), a la cual hay que restarle 45 minutos de recreo, 30 minutos de limpieza y 30 minutos de distribución de la refacción, hay 195 minutos efectivos de clase; el 95% de este tiempo equivaldría a 185 minutos en maya y el 5% a 10 minutos en castellano. Diez minutos serían insuficientes para impartir un curso en castellano. ¿Estaría Cojti pensando en una jornada escolar más prolongada? Dada esta distribución porcentual de uso de lenguas en la escuela, se esperaría que los niños indígenas desarrollaran su competencia lingüística

en lengua materna dentro de niveles altos. Cojti asume que usando una metodología moderna de enseñanza de segunda lengua como idioma instrumental y con el porcentaje de tiempo asignado al castellano, los niños indígenas alcanzarían un bilingüismo aditivo. Sin embargo, se requeriría una situación experimental para probar su tesis. Dentro de los parámetros educativos nacionales rurales, un 5% de uso de castellano parecería apuntar hacia un manejo deficiente de este idioma.

La propuesta de Cojti en cuanto a estos porcentajes debe entenderse dentro de una perspectiva de educación compensatoria, en la cual la escuela hace contrapeso a la situación sociolingüística extraescolar caracterizada por la vulnerabilidad de las lenguas mayas y la consolidación del castellano. Si se aceptara este tipo de educación compensatoria, la dosificación de uso de primera y segunda lengua debería basarse no sólo en criterios sociolingüísticos y metodológicos educativos sino también en teoría sobre bilingüismo y procesos de aprendizaje. (Compárense estudios citados al respecto por Cojti 1987 con las hipótesis desarrolladas por Cummins.)

Desajuste lingüístico

El desajuste lingüístico puede discutirse a dos niveles: interidiomático e intraindiomático. En las escuelas no bilingües del SIMAC el maestro se comunica con los niños indígenas por medio del castellano. Cuando el niño indígena es monolingüe maya o bilingüe incipiente,

este patrón comunicativo representa un desajuste lingüístico grande, puesto que la lengua materna del maestro es diferente a la del niño indígena. Este problema basado en la utilización de un código lingüístico desconocido o poco conocido para uno de los interlocutores, no se presenta en el PRONEBI ni en la propuesta de Cojti porque el proceso educativo formal se inicia con un patrón comunicativo basado en una lengua materna común al maestro y al alumno. El contacto con la segunda lengua es gradual.

En el nivel intraindiomático el desajuste lingüístico en las escuelas no bilingües del SIMAC puede ocurrir en dos formas: desajuste entre el dialecto (castellano) del maestro y el del alumno, por ejemplo, un profesor de Jutiapa puede utilizar vocablos que pertenecen a su dialecto pero no al conocido en la comunidad donde trabaja, una aldea del noroccidente del país; y desajuste entre la variedad contexto-funcional de la escuela y la del hogar (variedad formal vs. variedad familiar del castellano).

En el PRONEBI el desajuste lingüístico intraindiomático ocurre cuando el maestro y el alumno hablan diferentes dialectos de la misma lengua maya y cuando la variedad maya formal de la escuela no coincide con la variedad maya familiar del alumno. El PRONEBI tiene ubicados a sus maestros bilingües dentro de las áreas lingüísticas que les corresponden, pero no necesariamente dentro de las subáreas dialectales. La propuesta de Cojti contempla comunidad de lengua y dialecto maternos entre profesor y

alumno, pero no considera el desajuste entre variedad formal y familiar.

Atmósfera afectiva

El SIMAC explícitamente aboga por proporcionarle al niño mayahablante una atmósfera afectiva en la que tanto su lengua materna como su cultura sean respetadas y valoradas. Sin embargo, si se toma en cuenta que la mayoría de maestros castellanoparlantes, como integrantes del grupo étnico ladino, comparten actitudes negativas hacia las lenguas mayas, actitudes que se han heredado de un largo pasado colonial; cabe preguntarse, ¿hasta qué punto los lineamientos del SIMAC pueden contrarrestar estas actitudes? Este tipo de pregunta sólo puede contestarse empíricamente, observando la conducta de los maestros en sus aulas. Mientras haya maestros castellanoparlantes que reaccionen a la fonética de las lenguas mayas comparándola con "ruidos de coches", habrá mucha distancia entre la norma delineada por el SIMAC y la conducta real. Para contrarrestar las actitudes negativas hacia las lenguas y culturas indígenas se necesita operar no sólo en el contexto escolar sino también en el extraescolar.

Tanto el PRONEBI como la propuesta de Cojti contemplan una atmósfera afectiva en la cual la lengua materna maya es respetada y valorada. Sin embargo, como en el caso anterior, hay problemas. El 30% de maestros no bilingües que laboran en el PRONEBI es uno de ellos. Oposición a la educación bilingüe incluso entre maestros bilin-

gües, criados en un clima asimilista, es otro.

Situación sociolingüística extraescolar

A la fecha Guatemala cuenta con mapas etnolingüísticos, pero no con mapas sociolingüísticos. Estos últimos, por ejemplo, indicarían en qué regiones del país hay monolingüismo, bilingüismo incipiente, bilingüismo transicional, bilingüismo estable, etcétera. Sin embargo, se sabe que las comunidades lingüísticas guatemaltecas varían en grados de monolingüismo/bilingüismo. Por ejemplo, el grado de monolingüismo maya es más alto en el departamento de Alta Verapaz que en el de Guatemala. Dada esta heterogeneidad sociolingüística, cualquier programa, sistema o propuesta educativa debe tomarla en cuenta (sf modelos de enseñanza bilingüe analizados en Cojti 1987).

El SIMAC reconoce esta heterogeneidad sociolingüística cuando sugiere a los maestros castellanoparlantes que hagan una evaluación diagnóstica del grado de monolingüismo/bilingüismo de sus alumnos antes de iniciar la enseñanza del castellano como segundo idioma. El primer fascículo de la serie Sugerencias metodológicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua precisamente desarrolla este tema.

El PRONEBI también recomienda evaluar el grado de monolingüismo/bilingüismo de los alumnos como un paso previo a la selección de la metodología de educación bilingüe. Si los alumnos son

monolingües mayas, se recomienda una dosificación de uso de lengua materna y segunda lengua; si son bilingües incipientes, otra; si son monolingües castellanoparlantes, una tercera. No se ha desarrollado una prueba específica para determinar el grado inicial de monolingüismo/bilingüismo. Aparentemente el maestro bilingüe lo detecta por observación.

Ni el modelo de enseñanza bilingüe aditiva realista ni los otros analizados por Cojti contemplan la variable grado de monolingüismo/bilingüismo inicial. Todos los modelos asumen un medio social con 100% de uso de lengua maya; es decir, casos de comunidades monolingües mayas.

Apoyo a la identidad indígena en las guías curriculares

El PRONEBI diseñó sus primeras guías curriculares sobre la base de las que se usaban a nivel nacional en 1980. Objetivos y contenidos (organizados por asignaturas) así como procedimientos didácticos regulares fueron traducidos y distribuidos en guías metodológicas para el maestro. Se recomendó a los encargados de ilustrar carteles y editar textos que reprodujeran los rasgos del medio rural e indígena guatemalteco. Fue así como se incorporaron algunas características culturales generales: los rasgos físicos, la lengua (como vehículo de traducción del pensamiento occidental), la indumentaria, la vivienda, las actividades productivas, algunas costumbres: aprovisionamiento de agua, cuidado de animales domésticos, bailes, juegos,

medios de transporte, etcétera. Las guías iniciales fueron revisadas y ajustadas, pero aún predomina el manejo de datos (agrupados por disciplinas) de tipo enciclopédico y relacionados con distintos contextos y épocas.

Recientemente se empezó a tomar en cuenta la tradición oral literaria maya; algunos cuentos, leyendas y anécdotas han sido incluidos, por ejemplo, en el texto de castellano de tercer grado. En las guías didácticas de enseñanza de las lenguas mayas, se contempla entre las actividades que los alumnos recolecten cuentos de la tradición oral. En el texto de estudios sociales de 3er grado, por ejemplo, hay referencias a personajes históricos mayas.

Además se encuentra en proceso la inclusión de un bloque de cultura maya que deberá trabajarse en cada asignatura del programa. Este bloque aparecerá al principio del texto utilizado para cada asignatura y contendrá contenidos culturales relacionados con la asignatura. Estos contenidos están basados en investigación de campo etnográfica realizada por integrantes de los cuatro equipos técnicos (uno por cada lengua mayoritaria maya) del PRONEBI y en tablas de contenidos culturales elaboradas por los curriculistas del mismo programa.

Todavía hace falta definir el apoyo a la identidad indígena en una forma sistemática, de tal manera que se operacionalicen las conductas del maestro, se establezcan claramente los elementos específicos que serán reforzados y se unifiquen criterios sobre priorización de estrategias apropiadas para cada grupo

lingüístico y necesidades comunitarias. Para el efecto se necesita explorar la esencia de la identidad indígena y ampliar y profundizar otros aspectos además de los que ya fueron incluidos. La tesis del licenciado Andrés Cuz (1989), especialista del equipo q'eqchí, proporciona una valiosa experiencia en este sentido. El logró, a través de un laboratorio participativo con indígenas de su región etnolingüística natal, extraer los rasgos más representativos de la identidad maya. La inclusión de estos elementos debe decidirse en términos de objetivos instrumentales, debidamente graduados y dosificados. Sin embargo, no debe olvidarse que buena parte de la eficiencia de este tipo de acciones depende de las actitudes del docente hacia las lenguas.

El SIMAC maneja un currículo centrado en el alumno, en los procesos de aprendizaje que emplea como ser humano, sea cual fuere la cultura a la que pertenezca. Debido a que este enfoque curricular parte de la base de un profundo respeto hacia las diferencias individuales, se espera que propicie un clima escolar favorable a la valorización y aprecio interétnico. Las guías curriculares del SIMAC contienen los procesos y objetivos instrumentales que deben ser desarrollados a nivel nacional, pero recomiendan expresamente que los maestros partan de las necesidades, intereses y problemas de los alumnos para seleccionar los contenidos y temas que permitirán alcanzar dichos objetivos. De acuerdo con estos propósitos se asume que el maestro que trabaja en comunidades indígenas deberá

atender los aspectos etnolingüísticos como necesidades fundamentales en sus alumnos. Al igual que en el caso del PRONEBI, este tipo de acciones recae en el profesor, en sus propias actitudes y valoración hacia la cultura y la lengua indígenas; dicha libertad de cátedra no permite saber a ciencia cierta hasta qué punto se está atendiendo este aspecto de la educación. Hace falta la definición de estrategias y de más orientación al profesor sobre la mejor forma de propiciar el clima de valoración a la cultura maya que fortalecería la identidad étnica en el niño y sus sentimientos de propiedad y pertenencia. Se cuenta con material de apoyo a la lengua materna maya, pero no existe certeza sobre su empleo o aplicación adecuada.

En la propuesta del Dr. Cojti se especifica el porcentaje de tiempo que se sugiere dedicar al aprendizaje en lengua maya y en castellano. No se definen los elementos de la cultura maya que deberán fortalecerse ni las estrategias para lograrlo, pero se enfatiza la lengua y cultura mayas. Se asume que la condición de lengua consolidada del castellano conducirá a una exposición constante, del alumno, a este idioma fuera de la escuela, lo que le permitirá alcanzar el bilingüismo aditivo. En este caso también falta una definición clara de las acciones necesarias para completar la relación lengua/cultura.

Certeza sobre aplicación de métodos

El SIMAC ha publicado y divulgado material sobre su filosofía de la educación en general y de la

educación bilingüe en particular, así como sugerencias metodológicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Sin embargo, se desconoce el impacto real que estos materiales han tenido en los maestros que atienden a alumnos indígenas y en la metodología utilizada en sus aulas.

La metodología del PRONEBI requiere que los maestros sean bilingües. Sin embargo, 30% de los maestros del PRONEBI no son bilingües. Además, hay maestros bilingües socializados dentro de marcos asimilistas que están en el PRONEBI por la necesidad de tener una plaza pero que no comulgan con la educación bilingüe. La actitud de estos maestros, cuyo número o porcentaje se desconoce, así como la participación de maestros monolingües castellanoparlantes, va en detrimento de la metodología del programa.

Objetivo lingüístico

El SIMAC, el PRONEBI y la propuesta de Cojti coinciden en plantear el bilingüismo aditivo mayacastellano como objetivo lingüístico o comunicativo para los niños indígenas. Pero los supuestos y los medios planteados para alcanzar ese objetivo varían de uno a otro. Por otro lado, hay que considerar que tanto en el caso del SIMAC como en el del PRONEBI la distancia entre lo ideal y lo real puede ser muy grande.

El SIMAC expresa su posición con respecto a la enseñanza bilingüe así:

...los objetivos de lenguaje no pueden ser alcanzados en una lengua desconocida o que se conoce apenas,

sino en la lengua materna del niño. En las áreas vernáculohablantes, consecuentemente, el nuevo tipo de escuela, impulsada por la Adecuación Curricular, debería implementar una educación en y de la lengua materna del niño, esto es: una lengua indígena (maya o garífuna).

Por otra parte, en una realidad multilingüe y diglósica como la de Guatemala, es imprescindible que el castellano se convierta en la lengua de relación intercultural. Con este propósito, como para superar las situaciones de discriminación asociadas con el desconocimiento o baja competencia en la lengua oficial, el castellano debe ser aprendido por todos los niños. Por ello, teniendo en cuenta que el castellano no es la lengua materna del niño indígena, quien por lo general es monolingüe, vernáculohablante o bilingüe incipiente, deberá enseñarse con una metodología apropiada al contexto sociolingüístico guatemalteco. (Alvarez 1990:40)

Más adelante el documento presenta el perfil del niño indígena escolarizado:

El niño indígena escolarizado que se espera, no es una figura paradigmática o abstracta, sino un niño integrado a su ambiente que habla bien dos lenguas, con una imagen positiva de sí mismo y de su entorno cultural, con una disposición a contribuir al desarrollo de su cultura no menos que a aprender nuevas y diferentes experiencias inscritas en culturas diferentes de la propia. (Alvarez 1990:43)

Pero después de estos planteamientos que pertenecen al plano de lo ideal y siguen los lineamientos filosóficos y pedagógicos del SIMAC, el documento concluye con la cruda realidad de la enseñanza monolingüe (castellano):

El proceso de adecuación curricular funda una educación bilingüe intercultural; sin embargo, es preciso reconocer que esto todavía no ocurre. De donde, el área del lenguaje se identificará con la enseñanza del castellano, mientras no se instrumentalice la lengua materna indígena del niño como lengua de educación. De esta manera, se seguirá perjudicando el desarrollo cabal de todas las importantes actividades lingüísticas del área del lenguaje del sector escolar vernáculohablante, por cuanto el niño no puede realizar actividades lingüísticas prescindiendo de su natural medio de comunicación y pensamiento (L1). Aún más, no puede realizarlas en una lengua extranjera o que para él no sirve como instrumento (manejable, eficaz y espontáneo) de comunicación y pensamiento. (Alvarez 1990:47; énfasis añadido)

Documentos del PRONEBI (por ejemplo, Cifuentes 1988) plantean la educación bilingüe como una reacción a la educación monolingüe castellanizadora y a la política asimilista. Altos funcionarios del PRONEBI ratifican una postura pluralista y una educación bilingüe aditiva. No obstante, uno de los críticos más fuertes del PRONEBI, el Dr. Demetrio Cojti (1987), sostiene que el modelo utilizado por el PRONEBI corresponde a una enseñanza bilingüe sustractiva o castellanización indirecta. Fundamenta su argumentación, entre otras cosas, en el hecho que el castellano desplaza totalmente a la lengua maya como lengua de instrucción a partir del 4o grado (en el tiempo que escribió su ensayo). Ahora es a partir del 5o grado. ¿Bilingüismo aditivo o sustractivo?: Ese es el debate.

Para mostrar que a la altura de

4o grado de primaria, el niño indígena ya ha alcanzado un bilingüismo estable y que éste se mantendrá así durante su vida adulta, se requerirían evaluaciones de competencia lingüística y patrones de uso de lenguas, como mínimo, en cuatro momentos: a la entrada del niño indígena a la escuela bilingüe, a su salida de 4o grado, a su salida de 6o grado y posteriormente durante su vida adulta. Mientras no se cuente con este tipo de evaluaciones en la escuela bilingüe y no se tenga seguimiento de la competencia y desempeño lingüístico y sociolingüístico de sus egresados, no se podrá saber con certeza cuál es el impacto sociolingüístico de la educación bilingüe (PRONEBI) en los niños mayas. Por el momento el PRONEBI sólo cuenta con pruebas de rendimiento en lengua materna y castellano.

Tomando la escuela como un ámbito de uso, puede afirmarse que en el PRONEBI la lengua maya empieza siendo la más utilizada, se equipara al castellano en cuarto grado de primaria y termina siendo totalmente desplazada por el castellano. Es decir, alcanzado el paralelismo idiomático, el castellano desplaza abruptamente a la lengua maya como lengua de instrucción en la escuela. Para los funcionarios del PRONEBI que defienden la postura del bilingüismo aditivo, el niño de 4o grado ya tiene bien afianzada su lengua materna; de tal manera que aunque el castellano desplaza a la lengua maya como lengua de instrucción, el niño mantiene la competencia en su lengua materna y la utiliza en otros ámbitos, por

ejemplo, la vida familiar. Para el Dr. Cojti, el desplazamiento de la lengua maya por el castellano en la escuela es sinónimo de una política lingüística asimilista:

Desde el punto de vista lingüístico y cultural, esta forma de enseñanza está —en los primeros años de la primaria— en cierta concordancia con su entorno social inmediato; luego, en la segunda mitad de la primaria, se torna discordante. Este cambio de la concordancia relativa a la discordancia completa confirma la política lingüística asimilista que concretiza la escuela y que la hace evolucionar de la lengua materna a la segunda lengua, de la mayización relativa a la castellanización absoluta de la enseñanza.

Este tipo de relación con el entorno social inmediato señala también que la escuela primaria refuerza primordialmente los efectos nocivos del contexto social dominante, el cual favorece la hegemonía y exclusividad del castellano y sacrifica la vida e integridad de las lenguas mayas. No hay entonces ninguna diferencia de fondo entre la castellanización directa y la indirecta, más bien este tipo de bilingüismo transicional forma parte del arsenal de medios tecnificados a favor del asimilismo étnico y lingüístico. (Cojti 1987:15-16)

Para probar la tesis del Dr. Cojti con respecto al bilingüismo transicional o bilingüismo sustractivo, no basta con mostrar que el castellano desplaza a la lengua maya en el ámbito de uso que es la escuela. Es necesario demostrar que los niños que se educan en el PRONEBI pierden la competencia lingüística en su lengua maya y se convierten en hablantes monolingües de castella-

no. Para ello se requieren evaluaciones de competencia lingüística y de uso sociolingüístico de lenguas en los tiempos anteriormente mencionados. Mientras no se cuente con este tipo de evidencia, no podrá resolverse en forma definitiva el debate con respecto al tipo de bilingüismo que se logra (en contraposición con el que se aspira) en las escuelas del PRONEBI.

Un estudio sociolingüístico reciente realizado en el área kaqchikel (cuyo autor pidió no ser citado por el momento) muestra que existe una correlación entre mayor grado de escolaridad y menor uso del kaqchikel. Esto quiere decir que a medida que una persona maya-kaqchikel tiene un mayor grado de escolaridad tiende a usar más el castellano y menos el kaqchikel. ¿Es la escuela la única responsable de este patrón sociolingüístico? Aparentemente, no. Los factores responsables están vinculados con el contexto sociolingüístico guatemalteco delineado en una de las secciones de este ensayo. Mientras la lengua de la movilidad social ascendente sea el castellano (ver Richards 1989), éste va a seguir desplazando a las lenguas mayas.

Se requieren más estudios sociolingüísticos del tipo anteriormente mencionado para evaluar la evolución de la conducta sociolingüística de la población maya. Si se quiere conservar y fortalecer las lenguas mayas, la escuela no debe ser el único ámbito de implementación de una política lingüística pluralista. Se requiere acción en el contexto extraescolar.

CONCLUSION

En el plano ideal SIMAC, PRONEBI y la propuesta del Dr. Cojti coinciden en apoyar la educación bilingüe para los niños mayas de Guatemala, en función de postulados educativos, psicolingüísticos y/o jurídicos internacionales. El SIMAC aspira a proporcionar un currículo centrado en procesos de aprendizaje, bilingüe aditivo e intercultural a esta población. Pero por el momento sólo cuenta con las escuelas bilingües del PRONEBI; el resto de escuelas, que son la mayoría, son monolingües (castellano). Es decir, el SIMAC plantea actualmente el modelo educativo más tecnificado (currículo centrado en el niño y con mucha flexibilidad para adaptarlo a las necesidades de las comunidades), pero la implementación de sus ideales de educación bilingüe aditiva e intercultural no puede realizarse con maestros monolingües y con el castellano como única lengua de instrucción. Aunque se respete la lengua materna maya del niño, si ésta no se desarrolla y refuerza en la escuela a temprana edad para que llegue a su nivel de umbral, es posible que ocurra bilingüismo sustractivo. Este tipo de implicaciones en la competencia comunicativa deben estudiarse sistemáticamente.

El PRONEBI está tratando de ajustarse a los requerimientos del SIMAC. Pero según dijo uno de sus curriculistas, actualmente sus maestros planifican de acuerdo a las guías del PRONEBI, a las del SIMAC o de ambas. Cuando no hay planificación, cualquier planificación parece mejor que nada. Sin embargo, el currículo centrado en procesos de aprendizaje no es compatible con el centrado en asignaturas usado por PRONEBI. Para que el PRONEBI se acercara a los lineamientos del SIMAC, tendría que abandonar el enfoque de las asignaturas. Pero por el momento el movimiento no aparece apuntar hacia esa dirección. Como respuesta a evaluaciones anteriores, el PRONEBI se ha preocupado por implementar el componente cultural del programa y para ello se ha desarrollado un bloque de cultura maya que estará contenido en todas las asignaturas. Los textos que contienen este bloque están en proceso de preparación. Habrá que esperar para evaluar su impacto en el apoyo a la cultura maya.

El PRONEBI también ha dado un paso hacia adelante al identificar los diferentes grados de monolingüismo/bilingüismo de las comunidades escolares que atiende. Le falta desarrollar instrumentos que puedan medir en una forma sistemática la competencia lingüística y el uso de idiomas de sus alumnos en diferentes momentos de su vida escolar. Sólo con este tipo de pruebas será posible despejar las incógnitas con respecto al tipo de bilingüismo que logran los alumnos del PRONEBI y evaluar la interrelación entre la competencia en la lengua materna y la competencia en la segunda lengua (hipótesis de Cummins).

El Dr. Cojti aspira a la mayización de la educación para la población maya, pero ésta requeriría cambios político-administrativos y económicos que están muy distantes de las actuales condiciones sociales, políticas y económicas del país. Para la situación actual el Dr. Cojti propone su modelo de enseñanza bilingüe aditiva realista. Este modelo busca la reivindicación de las lenguas y culturas mayas pero reconoce la necesidad que los niños indígenas tienen de conocer el castellano como una lengua instrumental. Dejando a un lado las consideraciones de financiamiento e infraestructura educativa que la implementación de este modelo requeriría en todas las áreas etnolingüísticas mayas del país, varias preguntas claves se plantean: ¿Qué grado de competencia en castellano adquirirían los niños mayas? ¿Se puede asumir que 5% de uso de castellano en la escuela más el uso de este idioma en el contexto extraescolar proveerán un dominio instrumental aceptable? Dada la historia sociolingüística colonial y republicana, la desigualdad entre el castellano consolidado y las lenguas mayas vulnerables, la actual estructura étnica y de clases donde la movilidad social ascendente requiere el castellano; ¿se puede asumir que los padres de familia mayas aceptarían este modelo sin poner resistencia? Estas y otras interrogantes tendrán que ser tomadas en cuenta al evaluar propuestas que contemplen una dosificación de uso de lenguas igual o similar a la del Dr. Cojti.

Para terminar, cabe preguntarse: ¿por qué la educación bilingüe maya-castellano se ha planteado sólo para los niños indígenas? ¿No sería conveniente que los niños ladinos que viven en comunidades con población mayoritaria maya tuvieran la opción de aprender la lengua maya local? ¿Cómo se van a cambiar las actitudes de los ladinos hacia las lenguas y culturas mayas si no las conocen?

ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE LA EDUCACION BILINGÜE EN GUATEMALA

Resumen

En este ensayo se describen algunos aspectos sociolingüísticos del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) y se contrastan, por una parte, con la situación de las escuelas no bilingües del Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular (SIMAC) y, por otra, con la propuesta de "enseñanza bilingüe aditiva realista" del Dr. Demetrio Cojti (1987), consultor en educación bilingüe. El ensayo se inicia con la presentación del marco conceptual, el cual comprende factores, conceptos e hipótesis relevantes para la discusión de la educación bilingüe en Guatemala. Entre los factores sociolingüísticos se incluyen el desajuste entre la variedad lingüística familiar y la escolar, las actitudes hacia lenguas y culturas en la escuela bilingüe y otros componentes que influyen en el desarrollo lingüístico y académico de los niños bilingües. Los conceptos se refieren a distintos tipos de bilingüismo y las hipótesis, propuestas por Cummins, a la explicación de la interrelación, a nivel de competencia lingüística, entre la primera y la segunda lengua en personas bilingües.

La segunda parte del trabajo ofrece en forma sucinta un acercamiento al contexto sociolingüístico de Guatemala para ubicar la realidad dentro de la cual opera la educación, tanto bilingüe como no bilingüe. Dentro de este contexto sociolingüístico se contemplan aspectos como número de lenguas habladas en el país y su distribución por región geográfica, grupo étnico, prestigio, etcétera. También se hacen algunas alusiones de tipo histórico como las políticas lingüísticas que han imperado en el país desde la colonia.

En la tercera parte se describen los siguientes aspectos sociolingüísticos del PRONEBI: áreas lingüísticas y población escolar cubiertas, competencia lingüística y pedagógica de los maestros, competencia lingüística de los alumnos, apoyo a la identidad indígena en textos y materiales didácticos, y actitudes hacia la educación bilingüe.

Finalmente, en la cuarta parte, se llega al análisis sociolingüístico contrastivo del PRONEBI, el SIMAC y la propuesta del Dr. Demetrio Cojti. Los aspectos sociolingüísticos contrastados incluyen: matrícula maya, lengua utilizada en lecto-escritura, lengua de enseñanza hasta 4o grado de primaria, lengua de enseñanza en 5o y 6o grados de primaria, dosificación del uso de idiomas, desajuste lingüístico inter e intraindiomático, atmósfera afectiva ideal y real, situación sociolingüística extraescolar, apoyo a la identidad indígena en guías curriculares y materiales didácticos, certeza sobre aplicación de métodos, objetivo lingüístico ideal y real, grado de bilingüismo al finalizar 4o o 6o grado y seguimiento de alumnos egresados.

En las conclusiones se destacan algunos aspectos positivos y negativos resultantes del análisis sociolingüístico del SIMAC, el PRONEBI y la propuesta del Dr. Cojti como los siguientes. En el plano ideal, SIMAC, PRONEBI y la propuesta del Dr. Cojti coinciden en apoyar la educación bilingüe para los niños mayas de Guatemala, en función de postulados educativos, psicolingüísticos y/o jurídicos internacionales. Pero la realidad muestra que en el caso del SIMAC, que plantea el modelo educativo más tecnificado, hay mucho trecho por andar, ya que la implementación de su currículo centrado en procesos de aprendizaje, bilingüe aditivo e intercultural, no puede realizarse en la mayoría de escuelas a las que asisten los niños mayahablantes porque los maestros son monolingües y el castellano es la única lengua de instrucción.

En el caso del PRONEBI, dadas las recomendaciones de varias evaluaciones, existe preocupación por implementar el componente cultural del programa y para ello se ha desarrollado un bloque de cultura maya que estará contenido en todas las asignaturas. Sin embargo, el enfoque centrado en asignaturas no es compatible con el enfoque centrado en procesos de aprendizaje propugnado por el SIMAC. El PRONEBI ha identificado los diferentes grados de monolingüismo/bilingüismo de las comunidades escolares que atiende. Le falta desarrollar instrumentos que puedan medir en una forma sistemática la competencia lingüística y el uso de idiomas de sus alumnos en diferentes momentos de su vida escolar, para que sea posible despejar las incógnitas con respecto al tipo de bilingüismo (aditivo o sustractivo) que logran sus alumnos.

La propuesta del Dr. Cojti aspira a la mayización de la educación para la población maya. Se hace notar que ésta requeriría cambios político-administrativos y económicos que están muy distantes de las actuales condiciones sociales, políticas y económicas del país. Asimismo se plantean varias interrogantes sobre el modelo.

SOCIAL AND LINGUISTIC ASPECTS OF BILINGUAL EDUCATION IN GUATEMALA

SUMMARY

In this essay, some sociolinguistic aspects of the National Bilingual Education Program (PRONEBI) are described and compared, on one hand, with the situation of the non-bilingual schools in the National System for Improvement of Human Resources and Curricular Adequation (SIMAC) and, on the other side, with a "realistic additive bilingual education", proposal by Dr. Demetrio Cojti, consultant in Bilingual Education. The essay begins with a conceptual framework, which comprises relevant factors, concepts and hypotheses for discussing bilingual education in Guatemala. Among the factors included are the difference between home and school linguistic varieties, attitudes toward languages and cultures in bilingual schools as well as other components influencing the linguistic and educational development of bilingual children. The concepts refer to different types of bilingualism, and the hypotheses, proposed by Cummins, explain the interrelation between first and second language competence in bilingual persons.

In the second part of the essay, Guatemalan sociolinguistic context is briefly presented in order to understand the reality within which education, both bilingual and non-bilingual, operates. In this sociolinguistic context several aspects are considered such as the number of languages spoken in the country, their distribution by geographical region, ethnic group, prestige, etc. Some historical facts such as the linguistic policies that have prevailed in the country since colonial times are also included.

In the third part, the following sociolinguistic aspects of PRONEBI are described: linguistic areas and school population covered, teachers' linguistic and pedagogical competence, students' linguistic competence, support for Mayan identity in textbooks and teaching materials, and attitudes towards bilingual education.

Finally, the fourth part compares SIMAC's PRONEBI's, and Dr. Demetrio Cojti's sociolinguistic models. The contrasted sociolinguistic aspects include: Mayan enrollment, language used in reading and writing, teaching language up to the 4th grade, teaching language in the 5th and 6th grades, percentage of use of languages, inter- and intra- linguistic imbalance, ideal and real affective atmosphere, out-of-school sociolinguistic situation, support for mayan identity in curricular guides and teaching materials, certainty about the application of methods, ideal and real linguistic objectives, level of bilingualism at the end of the 4th or 6th grades, and follow-up of students who complete those grades.

In the conclusions, some positive and negative aspects resulting from the sociolinguistic analysis of SIMAC, PRONEBI and Dr. Cojti's proposal coincide in supporting bilingual education for the mayan children of Guatemala, in terms of educational, psycholinguistic and/or juridical premises. However, reality shows that in the case of SIMAC, which presents the most technical educational model, there is a lot to be done yet, since the implementation of its curriculum-centered in learning processes, additive bilingual, and intercultural- cannot be fulfilled in most of the schools attended by Mayan-speaking children because teachers are monolingual and Spanish is the only teaching language.

In the case of PRONEBI, in view of the recommendations from several evaluations, there is concern about the implementation of the cultural component of the program and thus a unit of Mayan culture has been developed, to be included in the contents of all subjects. However, the approach centered in subjects is not compatible with the approach centered in learning processes recommended by SIMAC. PRONEBI has identified the various levels of monolingualism/bilingualism of the educational communities it serves. It still needs to develop instruments that can systematically measure the linguistic competence and the use of languages by students at different times of their school life, in order to evaluate the type of bilingualism (additive or subtractive) accomplished by the students.

Dr. Cojti's proposal aims at the Mayanization of education for the Mayan population. It is noted that it would require political-administrative and economic changes which are far away from the present social, political and economic conditions of the country. Likewise, several questions are raised about the model.

BIBLIOGRAFIA

- Asamblea Nacional Constituyente
1989 Constitución Política de la República de Guatemala. Guatemala: CENALTEX.
- Asturias de Barrios, Linda
"Entorno sociocultural de la educación en Guatemala." Pánel I Encuentro Educativo Nacional. Mimeografiado
- Alvarez, Silvia
"Hacia un curriculum intercultural". Revista de Educación 1:37-47. Guatemala: SIMAC.
- Cifuentes, Eliú
1984 Actitud de los padres de familia del área k'ekchí hacia la enseñanza escolar en lengua materna. Tesis Guatemala: Facultad de Educación, Universidad del Valle.
- 1988 Educación Bilingüe en Guatemala. Guatemala: Socio Educativo Rural, MINEDUC.
- Cojti, Demetrio
1987 Ensayo sobre las variedades de enseñanza bilingüe (Desde el bilingüismo etnocida hasta el biligüismo etnocida). Guatemala: Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, PRODEPRIR/BID 787-SF-GU.
- Cojti, Narciso
1988 "La situación lingüística en Guatemala." Ponencia presentada en la Casa de la Cultura "Flavio Herrera". Mimeografiado.

- Cummins, Jim
1976 "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis". Working Papers on Bilingualism 9:1-43.
- 1983 "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües", 21:37-61.
- Cuz, Andrés
1989 Ambitos de uso del idioma q'eqchí por los estudiantes indígenas de Cobán. Tesis. Guatemala: Universidad Mariano Gálvez.
- Fishman, Joshua
1973 Sociología del lenguaje. Madrid: Ediciones Cátedra S. A.
- Guzmán Bockler, Carlos, J. Guan y J.L. Herbert
1971 "Las clases sociales y la lucha de clases en Guatemala" Alero (marzo): 5-22.
- Herrera, Guillermina
1987 Estado del arte sobre educación bilingüe de Guatemala. URL-CINDEG-REDUC mayo.
- Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín
1988 Idiomas de Guatemala y Belice. (Mapa etnolingüístico). Guatemala: Editorial Piedra Santa.
- PRONEBI
sf Guías didácticas y textos para preprimaria, primero, segundo, tercero y cuarto grados. Guatemala: PRONEBI.
- Richards, Julia Becker
1989 Enseñanza del castellano como segundo idioma a niños mayahablantes: Estudio de base. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, PRODIPMA.
- SIMAC
1989 Sugerencias metodológicas para la enseñanza del lenguaje en el ciclo de educación complementaria. Guatemala: Ministerio de Educación.
- 1989 Sugerencias metodológicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Guatemala: Ministerio de Educación.

Troiike, Rudolph
1970 "Can language be tested?". Journal of Education 165
(2):209-216.

Tucker, Richard
1977 "Bilingual education: The linguistic perspective in bilin-
gual education". Current Perspectives 2.



Nuestro próximo número:

**EL MILITARISMO Y
LA DEMOCRATIZACION**



Asociación de Investigación y
Estudios Sociales (**ASIES**)
Guatemala.

Surgida en 1979 y fundada en 1982, es una entidad de carácter privado, de servicio, cultural y no lucrativa, formada por personas interesadas en la reflexión, análisis e investigación científica de la realidad nacional, con el objeto de estimular el interés general para la búsqueda y realización de soluciones concretas a la problemática atingente al país inspirada en el principio de la participación ciudadana.

ASIES, es una entidad con personalidad jurídica reconocida en Acuerdo Gubernativo número 608-88, del 2 de agosto de 1988.

FINES:

- Llevar a cabo investigaciones y análisis de la realidad política, económica, social y cultural del país.
- Promover el estudio, discusión y reflexión sobre los problemas nacionales y los que afectan al país en el plano internacional.
- Enriquecer las relaciones recíprocas personales y el caudal de conocimientos científicos de los asociados.

FUNCIONES:

- De foro nacional de reflexión y discusión de los fenómenos socio-políticos que conforman la problemática guatemalteca, organizando toda clase de eventos culturales públicos y privados.
- De relación, servicio y cooperación con entidades públicas y privadas de carácter cultural y científico.
- De información y formación mediante la difusión de los resultados de las investigaciones y su análisis.

The Asociación de Investigación y Estudios Sociales (**ASIES**) (Association for Social Research and Study) born in 1979 and organized as an entity in 1982, is a private service and cultural non-profit organization, established by persons interested in the analysis and scientific research of national realities, for the purpose of stimulating general interest in the search and implementation of concrete solutions to the problems which affect the country, inspired on the principle of participation of citizens.

ASIES, attained its juridical personality under Government Resolution No. 608-88 on August 2, 1988.

OBJETIVES

- To carry out research and analysis of the political, economic, social and cultural reality of the country.
- To promote the study and discussion of national problems and those which affect the country at international level.
- To improve mutual personal relations and the scientific knowledge of its associates.

FUNCTIONS

- Act as the national forum for consideration and discussion of the socio-political causes of the problems of Guatemala, by organizing all kinds of public and private cultural events.
- Relationship, service and cooperation with public and private entities of a cultural and scientific nature.
- Information and training by means of the publication of the results of its research and analysis.