

Enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua

I. Fundamentación

Los niños de diversos pueblos indígenas no hablan más la lengua indígena ancestral, sino que hablan castellano como primera –y en varios casos como única- lengua. Crecientemente concientes de esta situación y en el marco de procesos de reafirmación étnica, padres de familia y organizaciones indígenas solicitan apoyo para “recuperar” la lengua indígena. En el caso boliviano, son varios los pueblos indígenas de tierras bajas que vienen haciendo esta demanda en el marco de la Reforma Educativa boliviana (cfr. PROEIB Andes 2001), como una nueva opción de educación intercultural bilingüe, y algunos, como el chiquitano y el guaraní, han incluso iniciado acciones en el marco de la escuela por su propia iniciativa y sin mayor soporte técnico. En el caso peruano, el pueblo kukama también trabaja en esta dirección y forma docentes para la enseñanza del kukama como segunda lengua. En Colombia, hay experiencia del pueblo nasa en acciones de recuperación del nasa yuwe en el medio escolar, y hay demandas como la del pueblo yanacona.

En algunos casos, estos pueblos y sus organizaciones indígenas consideran que debe ser la escuela –sindicada como culpable de la pérdida cultural y lingüística- la encargada de la recuperación de la lengua, en otros se consideran corresponsables del proceso. Sin embargo, a pesar de que esta demanda es explícita ya desde hace algún tiempo, es poco lo que se ha avanzado al respecto.

Dos son los escenarios principales de este pedido. En primer lugar, está la demanda de atención a comunidades rurales con diversos grados de pérdida de la lengua indígena. Puede tratarse de situaciones de desplazamiento de “primera generación” (donde los padres de familia aún hablan la lengua indígena aunque hayan socializado a sus hijos en castellano); de desplazamiento de “segunda” o “tercera generación” (hablantes mayores), pero donde existen otras comunidades del mismo pueblo en las que la lengua indígena es aún de uso predominante; y de desplazamiento general (no hay prácticamente hablantes). En segundo lugar, está la demanda de atención a migrantes indígenas en poblados o ciudades. En varias ciudades es incluso posible identificar “barrios indígenas”, y los maestros pueden señalar

escuelas donde hay presencia de alumnado indígena, si no hablante, al menos descendiente de hablantes de alguna lengua indígena.

A pesar del tiempo que tienen estas demandas, poco se ha hecho para responderlas. Tampoco se ha trabajado con las comunidades y las organizaciones para precisar el alcance de su solicitud. Es claro que a la diversidad de situaciones comunales debe corresponder también una similar diversidad de respuestas, pero el diseño de opciones para la recuperación exige mayores niveles de precisión de parte de los demandantes. En el caso de las comunidades con desplazamiento de “primera generación”, parece claro que se quiere que la lengua indígena recupere las funciones y ámbitos de uso “perdidos” en las nuevas generaciones, que vuelva a ser la lengua de uso predominante y hasta exclusivo en el contexto comunal. En los otros casos, y en especial en los de desplazamiento general, no hay mayor explicitación respecto al uso y funciones que se quiere dar a la lengua recuperada. Cabe la posibilidad de que la reivindicación sea más de índole simbólica, en el sentido de la reapropiación simbólica de un bien enajenado, antes que una propuesta de revitalización lingüística en el sentido más literal.

Pese a lo que algunos especialistas plantean (cf. Fishman 1990a y 1990b), en el caso boliviano y en algunos otros contextos indígenas en Latinoamérica, tanto en las situaciones de desplazamiento “incipiente” como en los de pérdida generalizada, las comunidades y las organizaciones reclaman al Estado que la escuela asuma la responsabilidad de restituirles la lengua indígena. Hemos escuchado a líderes decir que “así como la escuela nos la quitó, ahora tiene que devolvérsela”. Se trata en todo caso de una reivindicación, en mucho política, que guarda relación con el prestigio y el poder que siempre ha ostentado la escuela en territorios y comunidades indígenas. En este marco, la educación intercultural bilingüe debería tomar un perfil distinto al habitual, en el que el castellano es la segunda lengua del proceso educativo. Para estos casos, la demanda se limita a proponer que la lengua indígena cumpla el papel de segunda lengua en la escuela, y en algunos casos se plantean diferencias en cuanto al tratamiento y el espacio que se le concede en el currículo escolar, en particular en relación a la cantidad de horas y al uso instrumental de la lengua indígena. Las propuestas van desde la inmersión total temprana hasta la enseñanza de la lengua indígena como asignatura. Sin embargo, la escuela y las entidades educativas no parecen tomar en cuenta ni las demandas ni las propuestas; la oferta de EIB sigue siendo una y la misma, y los niños indígenas castellano hablantes continúan recibiendo educación monolingüe en castellano. En otros casos, la

comunidad también se involucra en el proceso y busca responsabilidades y funciones que asumir en la perspectiva de la recuperación de la lengua indígena, acompañando las acciones de la escuela.

Éste es, a grandes rasgos, el contexto en el cual se inserta la línea de investigación. Se trata, en síntesis, de buscar desde la investigación-acción respuestas específicas a demandas de los padres y madres de familia indígenas cuyos hijos ya no hablan la lengua ancestral, así como de algunas organizaciones indígenas por apoyo para iniciar la recuperación de la lengua indígena en proceso de desplazamiento. La respuesta, a nuestro entender, rebasa el marco escolar e involucra a toda la comunidad, ya que se trata de revitalizar una lengua recuperando todos los ámbitos de uso tradicionales, y no sólo de incorporar la enseñanza de otra lengua en el currículo escolar. Por tanto, la investigación debe encaminarse hacia la construcción participativa de propuestas innovadoras que, sobre la base de experiencias con otras lenguas indígenas en contextos similares, satisfagan demandas involucrando en las respuestas a los propios demandantes y establezcan bases empíricas y documentales de referencia para otros pueblos indígenas.

II. Breve descripción de la línea

Esta línea intenta responder a una demanda de recuperación y revitalización lingüística. Se trata entonces de propiciar y promover proyectos de investigación específicos con la intencionalidad expresa de satisfacer expectativas concretas con objetivos explícitamente formulados desde la demanda política indígena. Esto exige, en primer lugar, compenetrarse con las expectativas y demandas, comprenderlas y explicitarlas, así como entender y conocer mejor y a profundidad los distintos contextos y tipos de situación de desplazamiento lingüístico para controlarlos (si no revertirlos). Luego, una vez analizadas las características particulares de las demandas y de las situaciones específicas, se plantea el reto de construir participativamente estrategias de control del desplazamiento y/o de revitalización de la lengua. Esta construcción colectiva pasa por procesos de investigación-acción en los que se analiza y reflexiona permanentemente sobre lo que se construye; vale decir, se diseñan estrategias didácticas y simultáneamente se elabora ideas y conocimientos, desde una perspectiva de acción-reflexión-acción. Durante la ejecución de las estrategias, es necesario hacer el monitoreo y evaluación correspondientes.

Uno de los ámbitos de investigación de la línea es la elaboración de diagnósticos sociolingüísticos. La descripción detallada de la situación sociolingüística particular de cada comunidad con procesos de desplazamiento lingüístico es un requisito para avanzar en la comprensión de los procesos mismos y eventualmente de sus causas.

A la par de los diagnósticos sociolingüísticos, elaborados participativamente con la comunidad demandante, es necesario desarrollar y explicitar la demanda por la recuperación de la lengua. El diseño de alternativas de recuperación y fortalecimiento de la lengua tiene como requisito poder precisar lo que la comunidad efectivamente espera lograr con estas acciones. En este sentido, se requiere trabajar con la comunidad para llegar a un nivel de definición de las demandas y expectativas alrededor de la lengua, de manera que las acciones de recuperación las satisfagan, al menos parcialmente.

Sobre la base de los diagnósticos sociolingüísticos y las demandas explicitadas, se espera poder diseñar participativamente propuestas de revitalización que incluyan la enseñanza y desarrollo de la lengua indígena. De acuerdo a la meta trazada por la comunidad, será necesario plantearse el nivel de involucramiento de la propia comunidad y la escuela. En relación a esta última, las diferentes expectativas exigirán distintas propuestas de EIB y de uso de lenguas en la escuela, planteando la necesidad de diversificar el currículo también en cuanto al componente lingüístico.

En caso de iniciarse acciones de recuperación lingüística, se plantea la necesidad de analizar el grado de involucramiento de los distintos actores demandantes del proceso y sus eventuales cambios de actitud. La estrategia y acciones de recuperación deben ser objeto de seguimiento para evaluar sus efectos sobre el proceso de desplazamiento lingüístico, y se plantea la necesidad de discutir la sostenibilidad de un proceso de este tipo.

Preguntas de investigación

El análisis de las situaciones específicas de desplazamiento lingüístico se plantea las siguientes preguntas generales:

- ¿Cuál es el uso de lenguas en la comunidad / región / pueblo indígena estudiada/o?
- ¿En qué grado de desplazamiento se encuentra la lengua indígena?

- ¿Qué características internas presenta la lengua indígena en proceso de desplazamiento?
- ¿Qué factores han intervenido / intervienen en el proceso de desplazamiento de la(s) lengua(s) indígena(s)?
- ¿Qué motiva a la comunidad y a quienes antes hablaron la lengua a recuperarla?
- ¿Cómo se engarza la revitalización de una lengua en un marco más amplio de recuperación o reconstrucción cultural?
- ¿Cuál es el marco social y étnico-político general en el cual se inscriben los procesos de revitalización – recuperación?

La construcción de estrategias para la reversión del desplazamiento de la lengua se basa en las siguientes preguntas generales:

- ¿Qué demandas tienen los hablantes respecto a la recuperación de la lengua indígena?
- ¿Qué acciones puede emprender la comunidad en la perspectiva de la reversión del desplazamiento lingüístico?
- ¿Qué función puede cumplir la escuela en este proceso?
- ¿Qué recursos humanos y materiales se requiere para este proceso?

En el caso de la implementación de estrategias y acciones de revitalización y reversión del desplazamiento lingüístico, sería necesario trabajar sobre las siguientes preguntas generales:

- ¿Qué efectos tienen las acciones emprendidas sobre el proceso de desplazamiento lingüístico?
- ¿Qué compromisos y funciones asumen (o no) los comunarios respecto a este proceso?
- ¿De qué manera se vuelve sostenible un proceso de este tipo?

III. Objetivos

Objetivo general

Contribuir al estudio de procesos de recuperación y fortalecimiento de la lengua indígena en situaciones de desplazamiento, en la perspectiva de responder a la demanda de algunas organizaciones y comunidades indígenas por la revitalización de su lengua.

Objetivos específicos

- Analizar diferentes situaciones de desplazamiento lingüístico
- Cualificar, con las comunidades interesadas, la demanda de recuperación de la lengua indígena.
- Diseñar, con las comunidades interesadas, una propuesta de acciones de recuperación de la lengua indígena apropiada para sus demandas.
- Sistematizar y evaluar, con las comunidades interesadas, la ejecución de sus propuestas de acciones de recuperación de la lengua indígena.
- Sistematizar diferentes experiencias de recuperación de lenguas indígenas emprendidas desde una perspectiva comparativa.

IV. Temáticas de investigación

Las investigaciones en esta línea podrían abordar o enmarcarse dentro de los siguientes temas según las menciones:

- Planificación y gestión
 - Elaboración, diseño y aplicación de diagnósticos sociolingüísticos, particularmente orientados a una descripción más fina del desplazamiento de lenguas indígenas
 - Generación de procesos de planificación lingüística comunal (diseño, implementación, evaluación)
 - Diseño, aplicación y evaluación de estrategias de revitalización lingüística
- Formación docente
 - Evaluación y descripción de competencias comunicativas en primera y segunda lengua
 - Diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua

V. Referentes conceptuales

Teniendo en cuenta las temáticas antes enunciadas, los proyectos específicos de esta línea se relacionarán con las siguientes nociones:

a. Planificación lingüística

La enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua, como acción de recuperación lingüística, se ubica en un marco mayor, en una planificación que responde a una determinada política lingüística, coherente a su vez con una política indígena.

La noción de planificación lingüística, organizada en planificación de corpus y de estatus (Haugen 1974, Bastardas 1994; Hammel 1993), responde a la necesidad de nuevos estados de cambiar determinados ordenamientos sociolingüísticos; dicho de otro modo, se trata de la planificación central dirigida a los ciudadanos hablantes de las distintas lenguas involucradas en el contexto y el proceso. El surgimiento y fortalecimiento de las organizaciones de los pueblos indígenas y su demanda por intervenir en ámbitos relacionados con sus culturas y sus lenguas plantea la necesidad de discutir la noción de planificación lingüística como un atributo de los gobiernos, y ampliarla como derecho de los pueblos indígenas. Además de la dimensión macro que supone la necesidad de elaborar una política lingüística indígena (común a los pueblos indígenas y/o particular de cada pueblo), se plantea el reto de planificar acciones a nivel meso y micro, donde el componente de estatus privilegie el proceso de implementación (o implantación) enfatizando el papel del grupo demandante antes que las responsabilidades del aparato público.

En este marco será de particular utilidad revisar también las nociones de planificación *in vivo* e *in vitro* de Calvet (1974, 1987), la de planificación de la adquisición (Cooper 1997), así como las reseñas de diferentes experiencias de planificación lingüística conocidas (Calvet 1974, 1987, Etxebarria 1995, Rotaetxe 1990) y reflexiones al respecto (Littlebear 1995).

b. Desplazamiento lingüístico

La noción de desplazamiento se enfocará tanto desde el punto de vista social como desde un enfoque más lingüístico. En una perspectiva social, es necesario profundizar la propuesta de Fishman (1990a, 1991) para medir los procesos de desplazamiento lingüístico. En términos generales, resulta un parámetro útil, pero de cara a la elaboración de propuestas de revitalización, se hace necesario desarrollar la propuesta y llegar a una descripción más fina del proceso. Tan importante como demarcar los estadios referenciales para diseñar las acciones destinadas a revertirlos, es reconstruir los procesos que llevaron a

un pueblo o comunidad a ubicarse en un determinado estadio, y/o a continuar en el proceso de tránsito de uno a otro. De hecho, por su carácter operativo, los estadios de Fishman son generalizaciones cuyo correlato en la realidad tiene muchos matices y difícilmente se cumplen de manera absoluta. Pero su sencillez y claridad los hace de fácil comprensión y manipulación por los grupos involucrados, siendo de mucha utilidad para iniciar acciones de revitalización participativas.

Desde el punto de vista lingüístico, es necesario reflexionar sobre el estado de la lengua, sobre todo en el caso de procesos de desplazamiento de tercera generación o generalizados. En el caso de lenguas de uso muy restringido, la restricción -en términos de cantidad de hablantes, de la generación a la que éstos pertenecen, de los ámbitos y de la frecuencia en que éstos la utilizan, etc.- puede estar afectando a la vitalidad y el normal funcionamiento de los mecanismos internos de la lengua. El proceso de revitalización, en estos casos, implica no sólo reinsertar la lengua indígena en los ámbitos de los que fue desplazada y/o en otros nuevos, sino también evaluar si la lengua en cuestión, en su estado actual, está en condiciones de ser utilizada en dichos ámbitos. En este marco será de utilidad revisar la noción de *language attrition* (Appel y Muysken 1987, Dressler 1991). Esto supone también, obviamente, echar una mirada sobre el dominio y fluidez en la lengua de los propios hablantes, en particular de aquéllos más activamente involucrados en el proceso de revitalización.

c. Reversión del desplazamiento lingüístico

En la perspectiva de contribuir a revertir los procesos de desplazamiento de las lenguas, Fishman (1990a, 1991) ofrece parámetros y alternativas de acción, priorizando algunas actividades tendientes al reconocimiento y uso de las lenguas desplazadas en la esfera pública. Como en el caso anterior, es necesario profundizar y desarrollar con mayor detalle estas propuestas. En particular, es necesario distinguir la diferencia entre planificar desde y con los recursos del Estado para revitalizar una o más lenguas seleccionadas, y planificar desde los pueblos, organizaciones y comunidades indígenas, generalmente en contra del Estado, su política de desindigenización y sus recursos. Es decir, las políticas y estrategias indígenas tendrán que incorporar también acciones de respuesta (reacciones) orientadas a neutralizar las estrategias, oficiales u oficiosas, para mantener y/o acelerar los procesos de desplazamiento lingüístico, además de las acciones propiamente de revitalización. La

exclusión de las lenguas indígenas de la esfera pública, su confinamiento a la educación primaria rural, su marginación de los medios de comunicación, la negligencia en su uso escrito, el abandono de su uso (forzado y voluntario) por los migrantes y en particular por los representantes indígenas con acceso a ámbitos de poder, son algunos de los problemas que requerirían de “reacciones” en el marco de la planificación lingüística indígena. Es necesario plantearse también algunas acciones en la perspectiva de la extensión de la cobertura de los servicios públicos y de los medios de comunicación; cabe recordar la televisión hizo más por la “portuguesización” de algunas comunidades indígenas brasileñas que la propia escuela... No menos importante para ser considerado en la planificación, es el tema de la migración, estacional o permanente, de miembros de algunas comunidades indígenas.

En este marco es necesario revisar y discutir la función que se le otorga a la escuela. Si bien ésta ha contribuido al proceso de desplazamiento lingüístico, no es evidente su eficacia en términos de la reversión y la revitalización de una lengua indígena. De hecho, y en respuesta a aquellas comunidades que le reclaman a la escuela devolverle a la lengua indígena desplazada su estatus de primera lengua, habría que señalar que, en el mejor de los casos, la escuela sólo está en condiciones de devolver una segunda lengua. Hasta el momento son muy pocas las experiencias de enseñanza de una lengua indígena en la escuela y, por lo general, se trata sólo de una materia con pocas horas a la semana. Es necesario discutir, en la lógica de incorporar a la escuela en las acciones de revitalización, los modelos de EIB que se requiere, las propuestas de uso de lenguas correspondientes, los enfoques y las metodologías más adecuados según las demandas específicas.

Para este fin será de mucha utilidad la revisión de las experiencias disponibles de revitalización y recuperación de lenguas (Bobaljik 2001, Cantoni 1996, Reyhner 1997,1999, Slaughter 1997, Stiles 1997), con especial énfasis en las relacionadas con la revitalización de lenguas indígenas a demanda y con participación de los pueblos indígenas (UNICAUCA - UNICEF 2002).

d. Enseñanza de segunda lengua

Dado que una de las estrategias de recuperación lingüística puede ser la enseñanza formal de la lengua indígena, es necesario revisar las modalidades actualmente vigentes y evaluar si satisfacen las demandas y expectativas de los pueblos, organizaciones y comunidades indígenas que solicitan la puesta en marcha de procesos de revitalización lingüística. En general, la propuesta de EIB que se utiliza en nuestros países es la llamada de mantenimiento y desarrollo, pensada para pueblos donde la lengua indígena forma parte del patrimonio cultural efectivamente transmitido de una generación a otra. Pero este modelo no responde a las demandas de recuperación de una lengua en proceso de desplazamiento; en estos casos habría que plantearse una EIB de “recuperación” y desarrollo. Definir el modelo no es, sin embargo, suficiente, y hay que ahondar en las metas que se persigue: competencias, habilidades, ámbitos de uso, nivel de dominio, funciones, etc. Las decisiones que se tome en cada uno de estos aspectos determinará la pertinencia de determinados enfoques y metodologías.

Por ejemplo, y tomando los casos extremos citados al principio, una demanda de recuperación lingüística para fines de identificación o diferenciación por terceros, de tipo más bien emblemático, podría ser satisfecha probablemente con una oferta de enseñanza de lengua indígena como materia. Al otro extremo, una demanda por la reversión total del desplazamiento, devolviendo a la lengua indígena su calidad de primera lengua, supondría, cuando menos, de una oferta de inmersión total temprana para los niños y, necesariamente, alguna oferta intensiva de segunda lengua para los padres y jóvenes. Es obvio, en estos casos, que la oferta no podría limitarse a la escuela, ya que ésta no puede intervenir en la decisión de los padres respecto a la lengua de crianza de sus hijos.

En esta lógica, es necesario hacer un deslinde con la propuesta en boga en algunos de nuestros países, en el sentido de que la enseñanza de segundas lenguas es un tema esencialmente técnico-pedagógico, que implica métodos, recursos humanos formados y/o capacitados y materiales elaborados desde un cierto enfoque, sin que exista mayor diferencia derivada de la identidad de la lengua objeto de enseñanza. A nuestro entender, existen diferencias contextuales importantes que implican consideraciones en el diseño del proceso de enseñanza, según se trate del castellano o de una lengua indígena (López 2002).

La selección de los ámbitos de comunicación prioritarios para el diseño curricular debe involucrar necesariamente a la comunidad demandante, ya que la revitalización de la lengua supone que el aprendizaje escolar se vuelva funcional, desplazando paulatinamente al castellano. El desarrollo de competencias que respondan a este objetivo y al de hacer de la lengua indígena una lengua instrumental en la escuela (Cummins 2000) exige la revisión del enfoque curricular de orientación estrictamente lingüística, construyendo probablemente una nueva opción que incorpore elementos de enfoques más orientados al contenido (Met 1994, 1998, Snow, Met & Genesee 1989).

Para este fin será de particular utilidad revisar experiencias y evaluaciones de procesos con objetivos similares (Genesee 1991, Johnson & Swain 1997, Swain 1993, 1996, Swain & Johnson 1997). Serán también de especial interés las propuestas de tratamiento de las lenguas y su enseñanza desde una perspectiva crítica (Fairclough 1992) e indígena (Harris 1990).

VI. Metodología

En general, se espera que los proyectos de esta línea puedan desarrollarse en la modalidad de investigación – acción, en tanto lo que se espera es modificar una situación dada. Sin embargo, esto no impide que los trabajos orientados al análisis y descripción de las situaciones de desplazamiento puedan realizarse de manera individual. Se propone un enfoque de tipo básicamente cualitativo, aun cuando la información cuantitativa será también de utilidad.

Será de particular interés propiciar en esta línea trabajos que den cuenta de la realidad, a nivel de análisis, y de experiencias en curso en diferentes comunidades de un mismo pueblo indígena y en un mismo país (mismo marco de referencia), así como en comunidades de un mismo pueblo en distintos países (diferente marco de referencia). También será interesante tener la posibilidad de comparar trabajos analíticos y de aplicación en comunidades de diferentes pueblos combinando las variables de pertenencia (o no) a una misma familia lingüística, a una misma organización indígena y/o a un mismo país.

Bibliografía

Appel, René y Pieter Muysken

1987 **Bilingüismo y contacto de lenguas.** Barcelona: Ariel.

Bastardas, Albert

1996 “Política y planificación lingüísticas”. En C.M. Vide (ed.). **Elementos de lingüística.** Barcelona: Octaedro. 341-360.

Bobaljik, Jonathan

2001 “Visiones y realidades. Participación del investigador-actor-indígena en el mantenimiento de lenguas indígenas”. **Pueblos indígenas y educación.** 49-50: 43-63.

Calvet, Louis-Jean

1987 **La guerre des langues et les politiques linguistiques.** Paris: Payot.

1974 **Linguistique et colonialisme.** Paris: Payot.

Cantoni, Gina

1997 “Keeping Minority Languages Alive: The School’s Responsibility”. En J. Reyhner (ed.). **Teaching Indigenous Languages.** Arizona: Northern Arizona University. 1-9.

Cantoni, Gina (ed.)

1996 **Stabilizing Indigenous Languages.** Arizona: Northern Arizona University.

Cenoz, Jasone y Fred Genesee (eds.)

1998 **Beyond Bilingualism.** Clevedon: Multilingual Matters.

Cooper, Robert

1997 **La planificación lingüística y el cambio social.** Madrid: Cambridge University Press.

Cummins, Jim

2000 "Putting Language Proficiency in its Place. Responding to Critiques of the Conversational / Academic Language Distinction". En J. Cenoz y U. Jessner. **English in Europe. The Acquisition of a Third Language**. Clevedon: Multilingual Matters. 54-83.

1997 "Beyond Functional Literacy: The Dilemmas of Educational Reform". En J. Cummins y Sayers. **Brave New Schools**. Nueva York: St. Martin's Press. 81-117.

1996 **Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society**. California: California Association for Bilingual Education.

1995 "Canadian French Immersion Programs: a Comparison with Swedish Immersion Programs in Finland". En M. Buss y C. Laurén (eds.). **Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition**. Vaasa: Vaasan Yliopisto. 7-20.

Dressler, Wolfgang

1992 "La extinción de una lengua". En F. Newmeyer (comp.). **Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV El Lenguaje: contexto socio-cultural**. Madrid: Visor: 223-232.

Etxebarria, Maitena

1995 **El bilingüismo en el estado español**. Bilbao: Ediciones FBV.

Fairclough, Norman

1992 **Critical Language Awareness**. Londres y Nueva York: Longman.

Fishman, Joshua

- 1996 "Maintaining languages: what works? What doesn't?" En G. Cantoni (ed.). **Stabilizing Indigenous Languages**. Arizona: Northern Arizona University. 186-198.
- 1996 "What do you lose when you lose your language?". En G. Cantoni (ed.). **Stabilizing Indigenous Languages**. Arizona: Northern Arizona University. 80-91.
- 1991 **Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages**. Clevedon: Multilingual Matters.
- 1990 "What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed?" **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. 11/1&2. 5-36
- 1990 "Limitaciones de la eficacia escolar para invertir el desplazamiento lingüístico (IDL)". En Departamento de Educación, Universidades e Investigación – Gobierno Vasco. **Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca. Ponencias internacionales**. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 127-141.

Genesee, Fred

- 1991 "Second Language Learning in School Settings: Lessons from Immersion". En A. Reynolds (ed.). **Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning**. Nueva Jersey – Londres: Lawrence Erlbaum Associates. 181-216.

Hammel; Enrique

- 1993 "Política y planificación del lenguaje". **Revista Iztapalapa** 29. 5-39.

Harris, Stephen

- 1990 **Two Way Aboriginal Schooling. Education and Cultural Survival**. Canberra: Aboriginal Studies Press.

Haugen, Einar

1974 "Lingüística y planificación idiomática". En P. Garvin y Y. Lastra (eds.). **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística**. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 278-302.

Johnson, Robert K. y Merrill Swain (eds.)

1997 **Immersion Education: International Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlebear, Richard

1995 "Preface" en G. Cantoni (ed.). **Stabilizing Indigenous Languages**. Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University. xiii - xv

López, Carmen

2002 "Segundas lenguas: no son lo mismo ni dan igual - Consideraciones previas a la enseñanza de castellano y lenguas indígenas como L2". Ponencia al V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (Lima). En: **Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación**. Lima: GTZ – Ministerio de Educación – Pontificia Universidad Católica del Perú. 267-271.

PROEIB Andes

2001 **Diagnóstico sociolingüístico y socioeducativo de los pueblos indígenas de las tierras bajas de Bolivia**. Cochabamba: PROEIB Andes. (ms).

Met, Myriam

1998 "Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching". En J. Cenoz y F. Genesee (eds.). **Beyond Bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters. 35-63.

1994 "Teaching content through a second language". En F. Genesee (ed.) **Educating Second Language Children**. Cambridge: Cambridge University Press. 159-182.

Reyhner, Jon

1999 "Some basics of indigenous languages revitalization". En J. Reyhner (ed.). **Revitalizing Indigenous Languages**. Arizona: Northern Arizona University. V-XX.

1996 "Rationale and Needs for Stabilizing Indigenous Languages". En G. Cantoni (ed.). **Stabilizing Indigenous Languages**. Arizona: Northern Arizona University. 3-15.

Rotaetxe, Karmele

1990 **Sociolingüística**. Madrid: Síntesis.

Slaughter, Helen

1997 "Indigenous language immersion in Hawai'i". En R.K. Johnson y M. Swain (eds.). **Immersion Education: International Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press. 105-129.

Snow, Marguerite, Myriam Met y Fred Genesee

1989 "A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second / Foreign Language Instruction". **Tesol Quarterly** 23/2. 201-217.

Stiles, Dawn

1997 "Four successful indigenous language programs". En J. Reyhner (ed.). **Teaching Indigenous Languages**. Arizona: Northern Arizona University. 148-262.

Swain, Merrill

1996 "Discovering Successful Second Language Teaching Strategies and Practices: From Programme Evaluation to Classroom Experimentation". **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, vol. 17, Nos. 2-4, 1996. 89-104.

1993 "The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough". **The Canadian Modern Language Review**. 50, 1. 158-164.

Swain, Merrill y Robert Keith Johnson

1997 "Immersion education: A category within bilingual education". En R.K. Johnson y M. Swain. **Immersion Education: International Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press. 1-16.

UNICAUCA - UNICEF

2002 **Enseñanza y revitalización de la lengua nasa yuwe**. (ms.)