

# ¿Por qué y cómo África debería invertir en las lenguas africanas y la educación plurilingüe?

Opúsculo de apoyo activo a una política basada en la práctica y en pruebas



# ¿Por qué y cómo África debería invertir en las lenguas africanas y la educación plurilingüe?

Opúsculo de apoyo activo a una política basada en la práctica y en pruebas



palabras



en un viaje



aprender del pasado

©2011 UNESCO Institute for Lifelong Learning  
Reservados todos los derechos

por Adama Ouane y Christine Glanz  
Elaborado en colaboración con la Asociación para el  
Desarrollo de la Educación en África (ADEA)

Instituto de la UNESCO para el  
Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida  
Feldbrunnenstraße 58  
20148 Hamburgo, Alemania  
Tel. +49(0)40.44 80 41-0  
Fax: +49(0)40.410 77 23  
uil@unesco.org  
www.unesco.org/uil

Edición original: *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education. An evidence- and practice-based policy advocacy brief*, Hamburg: UIL, 2010.

ISBN 978-92-820-3076-9

Financiado mediante contribuciones recibidas de:  
La Agencia Danesa para el Desarrollo Internacional (DANIDA)  
El Gobierno de Noruega  
La Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo Internacional (SIDA)  
La Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (SDC)

Diseño gráfico y composición: Christiane Marwecki

Traducción, referencias y enlaces en español: Alfonso E. Lizarzaburu

Uso de escrituras y tipografías africanas inspiradas por Saki Mafundikwa:  
*African Alphabets: The Story of Writing in Afrika*, New York: Mark Batty Publisher, 2007.

Fotografías cortesía de:  
Afar Pastoralist Development Association and Kinder in Not, Hassana Alidou,  
Associates in Research & Education for Development, Alexander Cobbinah,  
Ado Ahmad Gidan Dabino, Christine Glanz, Magueye Kassé,  
Kha Ri Gude Literacy Campaign South Africa, Literacy and Adult Basic Education (LABE),  
Operation Upgrade Adult Basic Education, Oeuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO),  
UNESCO/Sergio Santimano

# Índice

<b>Introducción: aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida en el África plurilingüe</b>	<b>4</b>
<b>El plurilingüismo es una realidad contrastada en África</b>	<b>8</b>
<b>Recomendaciones para invertir en las lenguas africanas y la educación plurilingüe</b>	<b>10</b>
<b>Cuestiones clave acerca de la educación plurilingüe basada en la lengua materna en el África Subsahariana</b>	<b>12</b>
1. El impacto de la educación plurilingüe basada en la lengua materna sobre el desarrollo social y económico	15 21
2. El potencial de las lenguas africanas para la educación	
3. ¿Cómo manejar eficazmente la realidad del plurilingüismo para el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida?	24
4. Por qué la enseñanza en lengua materna es beneficiosa para el rendimiento de los estudiantes	27 31
5. ¿Qué tipos de modelos lingüísticos funcionan mejor en África?	39
6. ¿Se puede costear la educación plurilingüe basada en la lengua materna?	
7. ¿En qué condiciones los padres y los profesores apoyan la educación basada en la lengua materna?	45
<b>Invertir en las lenguas africanas y la educación plurilingüe es una decisión política</b>	<b>48</b>
<b>Anexos</b>	
Anexo 1: Guía de política para la integración de las lenguas y culturas africanas en los sistemas educativos (2010)	50
Anexo 2: Documentos de política africanos	58
Anexo 3: Instituciones africanas	59
Anexo 4: Programas de educación bilingüe o plurilingüe en África	61
Anexo 5: Glosario de términos técnicos	64
<b>Referencias</b>	<b>68</b>

## Introducción

# Aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida en el África plurilingüe

En el siglo XXI, el aprendizaje está en el centro mismo de los esfuerzos del mundo moderno para devenir una economía del conocimiento. El aprendizaje es la clave para empoderar a las personas a fin de que sean los productores y consumidores de conocimiento del mundo de hoy. Es esencial para posibilitar que las personas sean ciudadanos críticos y se realicen plenamente. Es un impulsor de la competitividad económica y del desarrollo de la comunidad. Un aprendizaje de calidad no solo apunta a ser más competente, polivalente y productivo, sino también a alimentar la diversidad y estar bien enraizado en la propia cultura y tradiciones, al mismo tiempo que ser capaz de adaptarse a lo desconocido y vivir con otros. Este tipo de aprendizaje implica el desarrollo de la curiosidad y la asunción del riesgo responsable.

Este opúsculo de apoyo activo trata de mostrar el papel fundamental de las lenguas en el logro de ese tipo de aprendizaje. Se propone en particular disipar prejuicios y confusiones acerca de las lenguas africanas y expone el a menudo propósito oculto de desacreditarlas, convirtiéndolas en un obstáculo para el aprendizaje. Se nutre de la práctica y la investigación para sostener qué tipo de política lingüística en la educación sería el más adecuado para África.

El tema de la lengua en la educación ha sido una cuestión controvertida desde que las ex colonias en África, Asia y América del Sur lograron su independencia política. En una publicación de 1953 que marcó hito, la UNESCO destacó la importancia de educar a los niños en su lengua materna (UNESCO, 1953). La lengua y la comunicación son, sin duda alguna, dos de los más importantes factores en el proceso de aprendizaje. *El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2005* (UNESCO, 2004) subraya el hecho de que a escala mundial la elección de la lengua de enseñanza y la política lingüística en las escuelas es crucial para el aprendizaje eficaz. En un estudio clave sobre la calidad de la educación en África, efectuado por la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA, 2004), el factor lingüístico aparece como uno de los más importantes determinantes de la calidad. Sin embargo, más de 50 años después de la primera declaración de la UNESCO, y a pesar de la plétora de libros, artículos, convenciones, declaraciones y recomendaciones que abordan la cuestión –incluyendo una amplia gama de experimentos concluyentes sobre el uso de las lenguas locales en la educación y la política–, la mayoría de los países africanos sigue utilizando las lenguas coloniales como primera lengua en la enseñanza y el gobierno.

África es el único continente donde la mayoría de los niños empieza la escuela utilizando una lengua extranjera. En toda la región persiste la idea de que las lenguas internacionales de gran difusión (árabe, español, francés, inglés y portugués) son



Creación de un entorno  
letrado plurilingüe por  
el gobierno, Malí



los únicos medios para lograr la movilidad económica. Existen razones objetivas, históricas, políticas, sicosociales y estratégicas para explicar esta situación en los países africanos, incluyendo su pasado colonial y los desafíos de la globalización del mundo de hoy. Hay muchas confusiones que resultan difíciles de disipar, especialmente cuando se utilizan como cortina de humo para ocultar motivaciones políticas de dominación y hegemonía.

Los nuevos hallazgos de la investigación apuntan cada vez más hacia las consecuencias negativas de estas políticas: baja calidad de la educación y marginación del continente, que genera una “amnesia progresiva de la memoria colectiva” (Prah, 2003). Los logros y las lecciones aprendidas tanto de los pequeños pasos dados y los estudios en gran escala realizados en todo el continente y en otras partes han producido una gran cantidad de pruebas que cuestionan las prácticas corrientes y sugieren la necesidad de adoptar nuevos enfoques en el uso de la lengua en la educación.

La marginación de África se refuerza por su casi completa exclusión de la creación y producción de conocimiento a escala mundial. África consume, a veces acriticamente, información y conocimiento producido en otras partes en lenguas desconocidas para la mayoría de su población. La debilidad del sector editorial de África es solo un ejemplo. El 95% de todos los libros publicados en África son textos y obras de no ficción y poesía que promueven la imaginación y el potencial creativo de los lectores. África tiene la menor proporción de publicaciones académicas, lo que se refleja en el Índice de Citas en Ciencias Sociales a nivel internacional que, a pesar de su sesgo cultural, cubre las revistas científicas y técnicas más destacadas del mundo en más de 100 disciplinas académicas. Solo 1% de las citas del índice proviene de África. La producción de conocimiento de los académicos africanos accesible públicamente tiene lugar fuera de África. El *Informe de la UNESCO sobre la ciencia 2005* señalaba que África contribuye solo con el 0,4% del gasto internacional bruto en investigación y desarrollo y, de éste, Sudáfrica cubre el 90%.

Por supuesto, hay que reconocer que hay elites africanas brillantes que han logrado “dominar” las ex lenguas coloniales tan magistralmente que se han apropiado de ellas y han contribuido competente y creativamente al desarrollo de nuevo conocimiento, integrando a veces la realidad africana o leyendo el mundo a partir de perspectivas africanas. No obstante, un Renacimiento Africano exige una comprensión más profunda y un mayor recurso al saber-hacer, los valores y la sabiduría africanos, así como nuevos lentes a través de los cuales leer el mundo y participar en el intercambio de conocimiento y el uso de tecnologías a fin de lograr nuevas vías y estilos de vida.

La escritura beté  
consiste en más de  
400 pictogramas  
fonéticos. Los picto-  
gramas aquí utiliza-  
dos fueron dibujados  
por el artista Frédéric  
Bruly Bouabré de  
Côte d’Ivoire  
(Mafundikwa, 2007).

Las estaciones de radio reflejan la diversidad lingüística y cultural de África, Radio DJ en Mozambique



El plurilingüismo y la multiculturalidad de África es un capital que, a largo plazo, debe utilizarse. En África, el plurilingüismo es la regla. De hecho, el plurilingüismo es la regla en todas partes. No es ni una amenaza ni un fardo. No es un problema que debería aislar al continente del conocimiento y la emergencia de economías basadas en el conocimiento, vehiculados mediante lenguas internacionales de gran difusión.

Por consiguiente, la elección de lenguas, su reconocimiento y su lugar en el sistema educativo, el desarrollo de su potencial expresivo y su accesibilidad a una mayor audiencia no debería seguir un principio de exclusión (una u otra), sino que debería optarse más bien por un enfoque gradual, concéntrico e inclusivo.

Recomendamos que la política y la práctica en África favorezcan el plurilingüismo, basado principalmente en el uso de la lengua materna, con un espacio adecuado para las lenguas de comunicación internacional. Es importante asegurar que el monolingüismo colonial no sea reemplazado por un monolingüismo africano. La pesadilla del número de lenguas no es imposible de superar. No es cierto que el tiempo dedicado al aprendizaje de lenguas africanas o aprender con ellas es tiempo perdido para el aprendizaje y dominio de lenguas supuestamente más productivas y útiles que gozan de hecho de un mejor estatus. Tampoco es cierto que aprender estas lenguas o aprender con ellas retarda el acceso y el dominio de la ciencia, la tecnología o de otros conocimientos universales. De hecho, el mejor estatus del que gozan las lenguas internacionales es reforzado por disposiciones *de jure* adoptadas por quienes controlan el poder. No es pertinente comparar las lenguas nacionales con las internacionales en términos absolutos. Ellas se complementan en diferentes escalas de valores y son indispensables para el desarrollo armonioso y pleno de las personas y la sociedad.

Este opúsculo de apoyo activo está constituido por una colección de lo que sabemos y lo que nos dice la investigación acerca del uso de las lenguas africanas en la educación. Es una colección y análisis de las pruebas y argumentos para informar a los responsables de la toma de decisiones africanos en sus difíciles opciones de política cuando se trata del uso de las lenguas africanas en la educación y el gobierno. Su elección se complica aún más por el hecho de que dos actores clave, en particular los padres y los profesores, tienen una comprensión inadecuada sobre el tema y tienden a oponerse, sosteniendo la necesidad de preservar y proteger el interés supremo de los niños. La política lingüística es una decisión política y las decisiones políticas siempre deben servir los mejores y más altos intereses de la comunidad o el país. En este sentido, este opúsculo de apoyo activo también se dirige a las agencias bilaterales





y multilaterales a fin de informar sus decisiones cuando trabajan con gobiernos africanos y alertarlos sobre las consecuencias de sus acciones o de sus malos consejos.

Esta guía examina los resultados de estudios que pondrán en evidencia los fuertes prejuicios, confusiones y amenazas que rodean la cuestión de la lengua. Esperamos mostrar que hay un valor intrínseco real en la educación basada en la lengua materna, más allá del vínculo emocional y la lealtad hacia la identidad, la cultura y los valores.

Esta guía de política fue elaborada en colaboración con la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA), que por muchos años ha sido uno de los asociados más cercanos al UIL. Además, deseamos agradecer a Hassana Alidou, Marie Chatry-Komarek, Mamphago Modiba, Norbert Nikièma, Peter Reiner, Godfrey Sentumbwe y Utta von Gleich, expertos en materia de lenguas en la educación y la edición, por haber revisado el documento.

Tenemos la esperanza de que esta guía calmará el ánimo que rodea a este debate brindando hechos y análisis que informarán la toma de decisiones claras y una acción eficaz.

Adama Ouane  
Director, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida



Una clase de escritura en educación bilingüe, Burkina Faso



# El plurilingüismo es una realidad contrastada en África

8

El número de lenguas habladas en África varía entre 1.000 y 2.500, dependiendo de diferentes definiciones y estimaciones. No hay estados monolingües y las lenguas desbordan las fronteras en una gama de constelaciones y combinaciones diferentes. El número de lenguas varía entre dos y tres en Burundi y Rwanda a más de 400 en Nigeria.

La realidad subyacente más allá de cada contexto plurilingüe es compleja, distinta y cambiante (Gadellii, 2004): casi la mitad (48%) de los países del África Subsahariana tiene una lengua africana que es hablada como lengua materna por más del 50% de la población. A lo que hay que agregar los hablantes que la tienen como segunda lengua, pero que la manejan con un nivel de competencia similar al de una lengua materna, en cuyo caso la proporción aumenta a más de dos tercios (67%). Dieciséis de las lenguas transfronterizas de África tienen más de 150 millones de hablantes. Fuera del sector educación, por lo menos 56 lenguas africanas se utilizan en la administración y por lo menos 63 en el sistema judicial (26 países subsaharianos autorizan las lenguas africanas en la legislación). Por lo menos 66% de las lenguas africanas se utilizan en la comunicación comercial escrita y por lo menos 242 en los medios de comunicación.

En síntesis, la existencia de tantas lenguas en un solo país y su derecho no solo a sobrevivir sino a desarrollarse constituye una cuestión importante que debe tenerse en cuenta, independientemente de las categorías a las que pertenecen. Esta diversidad es percibida en sí misma como un problema inherente a cuestiones de comunicación, gobernanza y educación.

Esta multiplicidad es percibida como una barrera a la comunicación y considerada como sinónimo de conflictos y tensiones. Se asume que manejar tantas comunidades lingüísticas es problemático y costoso. La historia colonial, el desarrollo de la mundialización y la inmediatez y acercamiento entre los pueblos y las comunidades han posibilitado que algunas lenguas ocupen el centro del escenario y maximicen su potencial de “mediadoras” entre las numerosas lenguas locales.

Esto ha conducido a aumentar el estatus y prestigio de las lenguas coloniales metropolitanas –y la supresión de las lenguas africanas, especialmente en la educación– como puertas de acceso a la prosecución de la educación y la participación en el desarrollo y la creación de conocimiento. Según un estudio internacional sobre las lenguas comisionado por la UNESCO (Gadellii, 2004), solo 176 lenguas africanas se utilizan en los sistemas educativos africanos y principalmente en la educación básica: 87% de las lenguas de enseñanza en los programas de



Panel trilingüe (inglés, luganda, suajili), Uganda

alfabetización y educación no formal de adultos son lenguas africanas; entre 70 y 75% de las lenguas de enseñanza en los parvularios y jardines de infancia y los primeros años de la escuela primaria son africanas. Más allá de la educación básica, solo 25% de las lenguas utilizadas en la educación secundaria y 5% en la educación superior son africanas. Si bien la mayoría de los sistemas de educación africanos privilegian el uso de lenguas internacionales, se estima que en la mayoría de los países africanos solo entre 10 y 15% de la población maneja fluidamente estas lenguas. No obstante, estas lenguas, además de su gran peso en el gobierno, predominan en los sistemas educativos, generando así una grave brecha de comunicación entre el sistema de educación formal y su entorno social.



# Recomendaciones para invertir en las lenguas africanas y la educación plurilingüe



Los resultados de la investigación y la práctica que se presentan más detalladamente a continuación nos llevan a plantear las siguientes recomendaciones para la formulación de política y la planificación de la educación en un África plurilingüe y multicultural. Estas recomendaciones son congruentes con el Plan de Acción Lingüístico de la Unión Africana [African Union's Language Plan for Action] (2006).

- 1.** Normalizar el plurilingüismo para la cohesión social, el desarrollo individual y social mediante políticas lingüísticas fundadas en el dominio natural de dos o más lenguas. Estas políticas deberían inscribirse en una visión social del país, traducidas en la legislación y reflejadas en la planificación, la presupuestación y la investigación en todos los sectores de la sociedad.
- 2.** Optar por la valorización y el desarrollo de las lenguas africanas como los medios más poderosos de comunicación y fuente de identidad de la mayoría de la población africana, y elaborar todas las políticas lingüísticas consecuentemente (por ej., reconocer las lenguas africanas como lenguas oficiales y lenguas para pasar los exámenes).
- 3.** Crear un sistema dinámico de alianzas a favor de la educación entre todos los actores sociales (gobierno, proveedores de educación, expertos en lingüística y educación, mercado de trabajo, comunidades locales y padres de familia) a fin de instaurar un diálogo participativo y movilizar el apoyo en gran escala para una educación plurilingüe integrada, global y diversificada que impulsará la rendición de cuentas y la transparencia.
- 4.** Planificar un modelo de educación plurilingüe aditiva o de salida tardía basado en la lengua materna, desarrollarlo sólidamente e implementarlo lo más rápidamente posible, utilizando modelos adaptados a la visión, condiciones y recursos de cada país. Para que la educación sea pertinente, debe, desde el comienzo, preparar a los estudiantes para la ciudadanía activa y posibilitarles la prosecución de su periplo de aprendizaje.
- 5.** Aumentar el acceso al aprendizaje y la información; hacer que la enseñanza sea eficaz al eliminar la barrera lingüística; utilizar las lenguas que dominan los



educandos; emplear currículos pertinentes desde el punto de vista sociocultural; impulsar el desarrollo de las lenguas africanas para el uso académico; formar a los profesores para abordar el plurilingüismo y la diversidad cultural, así como el desarrollo de la lengua y la alfabetización; y ofrecer enseñanza y material didáctico adecuados. La combinación apropiada de la optimización del uso de la lengua y la adopción de currículos, métodos de enseñanza y material didáctico pertinentes y de alta calidad producirán mayor rendimiento, menores tasas de abandono y repetición en el conjunto del sistema educativo, y conducirán a instaurar un sistema de educación al servicio del desarrollo individual y social en África.

- 6.** Ser consciente de que la elección de lengua y el uso de las lenguas en el aula puede impedir o facilitar la comunicación y el aprendizaje, es decir, puede empoderar o desempoderar a las personas. La comunicación es clave para la eficacia de los métodos de enseñanza y aprendizaje. La comunicación también es esencial para tener acceso y crear conocimiento. Además, el vínculo entre el uso de la lengua en el aula y la vida del educando fuera de la escuela determina si lo que se aprende se puede aplicar y practicar o no, es decir, si la educación es pertinente y tiene una incidencia sobre el desarrollo personal y social.
- 7.** Hacer uso de la pericia y los recursos disponibles, y proseguir el fortalecimiento de capacidades en el sector educación y los medios de comunicación, así como en los lugares de trabajo. Compartir responsabilidades con universidades, instituciones de formación del personal docente, medios de comunicación, mercado de trabajo, empresas y otras instituciones que disponen de recursos.
- 8.** Efectuar investigación interdisciplinaria, campañas para concienciar y construir consenso a fin de actualizar el conocimiento sobre la lengua en la educación y el desarrollo.
- 9.** Cooperar a nivel internacional y compartir los recursos regionales.
- 10.** Utilizar la *Guía de política para la integración de las lenguas y culturas africanas en los sistemas educativos* (véase el Anexo 1).

# Cuestiones clave acerca de la educación plurilingüe basada en la lengua materna



12 Los símbolos adinkra de la población akan (Ghana, Côte d'Ivoire) representan proverbios, acontecimientos históricos, actitudes, objetos, animales y plantas. Originalmente fueron impresos en los vestidos y expuestos en acontecimientos sociales importantes. Hoy, también figuran en la alfarería y el metal, y se los utiliza en la arquitectura y la escultura (Mafundikwa, 2007).

La fuerza motriz de este documento es el renovado interés para abordar creativa y constructivamente el plurilingüismo africano y está motivado por dos razones principales. En primer lugar, existe suficiente evidencia (aunque no reconocida unánimemente) de que el plurilingüismo es un capital para el desarrollo de un país. En segundo término, África necesita potenciar y maximizar este rasgo característico para el bienestar de su pueblo, ya que el continente se encontrará en desventaja si adopta las lenguas extranjeras, independientemente de cuán enraizadas estén en el paisaje lingüístico nacional. Esta cuestión surge recurrentemente en la agenda política, cultural y educativa del continente.

En la Reunión Bienal de 2003 de la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA): “Mejorar la calidad de la educación en el África Subsahariana”, uno de los principales temas discutidos fue el uso de las lenguas africanas como un factor determinante de la calidad de la educación. Esto se reflejó posteriormente en el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006*, titulado “El imperativo de la calidad”. La mejora de la calidad de la educación es uno de los seis objetivos de la *Educación para Todos*. Durante las reuniones bienales subsiguientes de la ADEA, los estudios que se presentaron sobre la educación bilingüe basada en la lengua materna impulsaron intensos debates y el reconocimiento de la necesidad de más investigación. Como se observa en las actas de la bienal de 2003:

*Los participantes concluyeron que las lenguas africanas constituyen una opción necesaria para estos nuevos desafíos: “¡Retornemos a nuestras identidades africanas! ¡Hagamos tabla rasa del pasado colonial!”, abogó uno de los ministros. Sin embargo, planificadores de la educación del más alto nivel, provenientes de los más diversos países y que han experimentado los retos del cambio lingüístico en el currículo y están familiarizados con la oposición a adoptar las lenguas africanas en las escuelas, expresaron sus reservas. Una ministra recordó lo que le dijo un familiar en una aldea: “No es la competencia en su lengua materna lo que hará que un niño tenga éxito en la vida, sino cuánto inglés sabe”. ¿Va a haber un tipo de escuela para los ricos y otra para los pobres? A fin de cuentas se espera que pasemos los exámenes en inglés”* (ADEA, 2004: p. 38).

1 La definición de los términos técnicos relativos a la lengua y los modelos de educación lingüística se presentan en el Anexo 5.

## Búsqueda de pruebas para tomar decisiones informadas

A fin de clarificar cuestiones controvertidas y ayudar a los responsables de la formulación de política y a los educadores a tomar decisiones informadas, la ADEA comisionó la realización de un proyecto de investigación para efectuar un balance global basado en la evaluación de la experiencia en 42 programas de educación<sup>1</sup> en lengua materna y plurilingües en 25 países del África Subsahariana durante las cuatro

últimas décadas. Este proyecto fue apoyado por la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) y ejecutado por un equipo de seis destacados especialistas a cargo del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). El producto de este balance se presentó a un amplio grupo de expertos y especialistas en reforma de la educación, así como a ministros de educación, en la Bienal de 2006 de la ADEA. La información clave utilizada en este opúsculo de apoyo activo proviene de este estudio (Alidou *et al.*, 2006).

Después de la realización del estudio, varios países, tales como Burkina Faso (Alidou *et al.*, 2008), Etiopía (Heugh *et al.*, 2007), Malawi, Mozambique y Níger (Alidou *et al.*, 2009) empezaron a evaluar, mejorar y revisar sus políticas y estrategias relativas a la utilización de la lengua en la educación. Los datos utilizados en este documento tienen en cuenta, cuando están disponibles, las nuevas tendencias.

El propósito de la UNESCO con este opúsculo de apoyo activo es brindar una visión sintética de la investigación científica sobre la lengua en la educación en África, focalizando su atención en el uso de la lengua y sus implicaciones sobre la calidad del aprendizaje y la educación. Se abordan sistemáticamente las preguntas clave en los debates acerca de la implementación de la educación plurilingüe basada en la lengua materna. La síntesis de la investigación mencionada más arriba es un recurso importante, pero no el único.

### **Ya es tiempo de adoptar un enfoque interdisciplinario**

Los autores del balance observan que: a) la relación entre desarrollo y uso de la lengua es ampliamente ignorada; b) la relación entre lengua y educación es poco comprendida fuera de los círculos de expertos y c) la relación entre desarrollo y educación es ampliamente aceptada *a priori*, pero con poca comprensión de la exacta naturaleza de la relación. Por consiguiente, se recomienda que en el futuro exista una cooperación más estrecha entre lingüistas, educadores, economistas, antropólogos y sociólogos. La comunicación para el desarrollo y los medios de comunicación social deben participar, dado que contribuyen significativamente a la educación y el aprendizaje. Cada estrato cuenta con una masa crítica de especialistas que generalmente defienden sus respectivos puntos de vista. Hasta ahora, raras veces se consultan entre sí. Sin embargo, cada uno encuentra la problemática muy compleja como para resolverla desde una sola perspectiva. Ya es tiempo de adoptar un enfoque interdisciplinario.

### **Concentrarse en la experiencia de África**

Como el foco es la experiencia en educación bilingüe basada en la lengua materna en África, los datos provienen principalmente de África. Esta opción no quiere decir que se descuide el aprendizaje en los contextos no africanos. A menudo, el error en el pasado fue transferir en bloque los resultados de los estudios sobre la lengua en la educación provenientes de los países industrializados y aplicarlos globalmente en el contexto africano, a pesar de que los contextos lingüísticos son muy diferentes. En África, muchos estudiantes encuentran que la lengua oficial de su país –a menudo una lengua extranjera– es el medio de enseñanza en la escuela, pero no la encuentran en su vida cotidiana. Frecuentemente, los estudiantes africanos están inmersos en varias lenguas en su comunicación en la vida diaria, pero no en la lengua oficial. En los países industrializados, los migrantes y las minorías étnicas viven en contextos en los que encuentran la lengua oficial en su vida cotidiana.

### **El significado de «lengua materna» en África**

A fin de enraizar la definición del sintagma 'lengua materna' en la realidad lingüística africana, lo definimos en un sentido amplio como 'la lengua o lenguas del entorno inmediato y cotidiano de interacción que educa al niño en los primeros cuatro años de



**Sankofa**  
»Regresa y tómallo«  
Aprende del pasado

vida'. Así, la lengua materna es una lengua o lenguas con las que el niño crece y cuya estructura ha aprendido antes de entrar en la escuela. En contextos plurilingües, como es el caso en muchas sociedades africanas, los niños crecen naturalmente con más de una lengua materna, ya que hay varias lenguas que se hablan en la familia del niño o en su vecindario inmediato.

### **¿Cuáles son las cuestiones controvertidas en relación con la educación plurilingüe basada en la lengua materna?**

Los argumentos recurrentes y más importantes contra la educación plurilingüe basada en la lengua materna se resumen a continuación.

- En primer lugar, el uso de varias lenguas maternas en la educación se percibe como un obstáculo a la unidad nacional. En otras palabras, se argumenta que la unidad nacional exige un monolingüismo oficial y que el uso de varias lenguas maternas acentúa el conflicto interétnico. Para prevenir o contener el conflicto se debe hacer uso de una lengua que trascienda los límites de la etnia o de la tribu, lo que frecuentemente implica el uso de una lengua extranjera.
- En segundo término, las lenguas africanas no pueden modernizarse por sí mismas, ni desarrollarse o ser desarrolladas, y, en cualquier caso, son inferiores a las ex lenguas coloniales que actualmente han sido adoptadas como lenguas oficiales. Por consiguiente, las lenguas africanas no están equipadas para servir como medio de enseñanza en el nivel terciario ni como vehículos para la ciencia y la tecnología. Por tanto, deben ceder su lugar para asegurar la transferencia y transición a las lenguas utilizadas internacionalmente.
- En tercer lugar, el uso universal y dominante de la lengua materna comporta el peligro de aislamiento. Se lo considera como una interferencia en la promoción de la lengua internacional, conduciendo a un dominio insuficiente y a un desperdicio lingüístico, ya que todo el tiempo dedicado al aprendizaje de la lengua materna se hace en detrimento de las lenguas "habladas ampliamente", especialmente las internacionales. Incluso el bilingüismo como etapa de transición es percibido ocasionalmente como un obstáculo o un peso.
- En cuarto lugar, las ventajas psicológicas, lingüísticas y cognitivas planteadas a favor del aprendizaje en la lengua materna se consideran como una emanación de grupos de presión minoritarios y multiculturales, y carentes de una verdadera relación con los hechos observados empíricamente.
- En quinto lugar, se sostiene que alfabetizarse irreversiblemente en las lenguas maternas es un error desde el punto de vista económico. Según los argumentos planteados, el aumento del número de lenguas utilizadas en la educación conduciría a un aumento casi exponencial de los costos, por lo que habría una carencia crónica de libros y material didáctico asociada al trabajo creativo, la traducción, la publicación y la circulación en estas lenguas. Hay una carencia grave de profesores competentes en la lengua materna y formarlos generaría un alto costo adicional.
- Por último, los padres de familia y los profesores rechazan la educación basada en la lengua materna, por lo que sabotarán las reformas políticas orientadas hacia la educación basada en la lengua materna.

A partir de las pruebas provenientes de la investigación y la práctica en África, así como de ejemplos de otras regiones, estas preocupaciones importantes se analizan en las siete secciones subsiguientes, concentrándose en ejemplos y formulando sugerencias concretos.



## 1. El impacto de la educación plurilingüe basada en la lengua materna sobre el desarrollo social y económico

### Preocupación

#### La educación plurilingüe basada en la lengua materna es un obstáculo para la unidad y el desarrollo nacional

En el mundo, el plurilingüismo ha sido visto desde hace tiempo como una amenaza a la cohesión de los estados-nación y el desarrollo económico. Esta percepción es parte del concepto europeo predominante de la construcción de la nación como «un país- una cultura- una lengua». Con esa finalidad, las políticas autoritarias de asimilación cultural y lingüística, y de “divide e impera” se han aplicado en todo el mundo. Así, muchos países con una multitud de lenguas y culturas abordaron el “dilema” de la diversidad tratando de simplificar el uso de las lenguas para llegar a una sola lengua oficial y, al mismo tiempo, asignando un bajo estatus a otras lenguas habladas en el país. La historia nos enseña que los enfoques basados en esa política no son beneficiosos para el desarrollo socioeconómico y la paz, tal como lo ilustra el *Informe sobre el desarrollo humano 2004* del PNUD que se menciona más abajo.



15

**Nsa**

»Paraguay Katamanso – la cobertura de la nación«

Protección

### Respuestas

#### La resolución de conflictos mediante el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural

En el transcurso del siglo XX, cada vez más naciones adoptaron políticas y trabajaron arduamente para manejar constructivamente la diversidad y respetar las identidades culturales. En este contexto, la investigación pudo dismantelar varios mitos relativos a la diversidad y al estado-nación (PNUD, 2004):

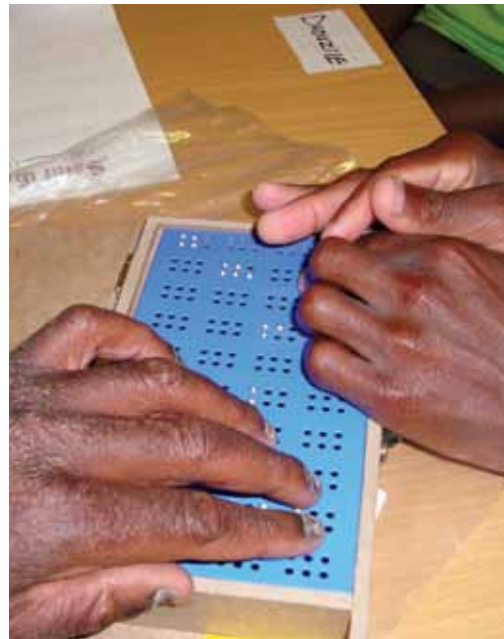
1. El reconocimiento de las identidades culturales ha resuelto conflictos en lugar de crearlos, porque la identidad no era su causa. Las identidades culturales fueron utilizadas para avivarlos, pero las causas eran las desigualdades económicas y la lucha por el poder.
2. En el centro mismo del plurilingüismo se encuentra el sentimiento de pertenencia. Los seres humanos siempre tienen varias identidades (sexo, religión, nacionalidad, profesión, grupo étnico y círculo de amistades). Ellos pertenecen y comparten los valores de una diversidad de grupos sociales. Por consiguiente, el reconocimiento de la diversidad no compite con la unidad del Estado, porque la identificación con el Estado siempre será una de las muchas identidades de las personas.
3. No existe ninguna prueba de que el desarrollo económico esté correlacionado negativamente con la diversidad lingüística y cultural. Por el contrario, hay indicaciones de que el crecimiento económico es factible porque hay más personas empoderadas y creativas capaces de contribuir (Djité, 2008; Stroud, 2002).

Estos resultados permiten recomendar que, para ser eficaz, una política lingüística debe reflejar la realidad lingüística del país. El plurilingüismo constituye el enfoque más sofisticado para manejar las lenguas en contacto, pues permite el dominio de varias de ellas. Globalmente, el plurilingüismo no refleja ni una pérdida ni una

ganancia individual o colectiva; es más bien una indicación de lo que las personas y las comunidades devienen, y qué cualidades están desarrollando. No es posible escoger una lengua “neutra”, porque no existe ninguna lengua independiente de la comunidad de hablantes. Cuando se trata de mediar entre lenguas locales, una lengua oficial extranjera crea dependencia y atenúa los vínculos, que son más bien debilitantes.

**Desarrollo social mediante la movilización de toda la población**

La vida comunitaria en África se desenvuelve principalmente en lenguas africanas; por consiguiente, la educación basada en la lengua materna tiene una incidencia sobre el entorno directo. Los educandos pueden utilizar inmediatamente lo que han aprendido. La evaluación de los programas de educación no formal (ver, por ej., Fagerberg-Diallo, 2006) muestra que aprender a leer y escribir en las lenguas utilizadas en la comunidad moviliza a los educandos. Éstos participan y asumen papeles directivos en las instituciones y organizaciones locales. Experimentan un significativo crecimiento de su autoconfianza. Crean negocios, gestionan asociaciones locales y grupos comunitarios de base, y participan en instituciones políticas locales. Como padres, dan mejor apoyo a sus hijos en edad escolar.



**Campaña de alfabetización Kha Ri Gude en Sudáfrica:**

Arriba, a la izquierda: joven aprendiendo.  
Arriba, a la derecha: discapacitados visuales aprendiendo la escritura Braille.  
Derecha: aprendizaje en grupo.



La importancia que tiene el desarrollo y la enseñanza de las lenguas de la comunidad en África también se ha hecho evidente gracias a otro fenómeno. Muchos estudiantes universitarios altamente calificados no encuentran trabajo en el sector formal de la economía, que solo emplea al 10% de la fuerza de trabajo (ILO, 2007). Sus competencias lingüísticas y los conocimientos adquiridos en el sistema formal de educación no son compatibles con las competencias lingüísticas y las habilidades requeridas en otros contextos. Esta es una de las razones por las que muchos jóvenes altamente educados migran hacia los centros urbanos o abandonan África.

### Competencias plurilingües sólidas impulsan las actividades regionales socioeconómicas

La experiencia de programas de educación bilingüe aditiva han probado en la práctica que la adquisición de competencias sólidas en una lengua africana y en la lengua oficial pueden ser muy beneficiosas, como en el caso del programa de educación bilingüe de Burkina Faso (Alidou *et al.*, 2008; Ilboudo, 2003). Los educandos han desarrollado competencias plurilingües sólidas válidas en diferentes contextos. El programa refuerza deliberadamente el desarrollo profesional de los educandos. También se adecúa a las actividades socioeconómicas de la región, integra la formación profesional y tiende puentes con las carreras técnicas, profesionales y universitarias.

Una educación plurilingüe eficaz basada en la lengua materna desarrolla competencias lingüísticas y comunicativas pertinentes para las economías plurilingües africanas caracterizadas por un sector económico formal pequeño y un gran sector informal. El sector informal “representa el 75% de los empleos existentes, 80% de nuevos empleos y aproximadamente el 50% de la riqueza nacional” (Walther, 2007: p. 30). La mayor parte de la comunicación en este sector se efectúa en lenguas africanas (Djité, 2008). El sector es muy innovador y creativo, integra a las personas menos educadas, forma a la mayoría de la juventud con muy poco apoyo de los gobiernos nacionales y tiene una alta demanda de formación técnica y profesional (OECD, African Development Bank, 2008; Walther, 2007). Walther observó que “existe una carencia casi total de conocimiento acerca de los tipos y niveles de competencias desarrollados en este sector, así como de las ocupaciones y negocios específicos que estructuran sus actividades” (Walther, 2007: p. 190). Él destaca la necesidad de mapear estas competencias y profesiones. Para el desarrollo de programas de formación pertinentes a contextos plurilingües, esos mapas deben dar cuenta de las competencias lingüísticas y comunicativas ya existentes.



17

#### Nkonsonnkonson

Eslabones, símbolos de la unidad y las relaciones humanas

Izquierda: educación profesional bilingüe, Burkina Faso.

Derecha: desarrollo rural integrado, Sudáfrica.





**El plurilingüismo y la comunicación como parte integral del desarrollo económico**

En la era de las economías del conocimiento, el acceso a la información, el conocimiento y la tecnología por parte de una gran masa de personas es clave para la prosperidad general y tiene una incidencia evidente sobre el enraizamiento de la democracia. Las lenguas africanas son las más utilizadas tanto en las regiones fronterizas como dentro de los países. Sin embargo, en muchos países actualmente se las descuida en el sistema formal de educación y en los medios de comunicación impresos, dos importantes actores en la creación de economías del conocimiento y en la oferta de acceso a la información, el conocimiento y la tecnología. La educación plurilingüe crearía demanda, por ejemplo, para tener acceso a la información en las respectivas lenguas (Okech, 2002) y así sentar las bases de una participación activa.

El interés atribuido a las lenguas africanas ha adquirido una nueva dimensión, por ejemplo, en el sector de tecnología de la información. Las empresas internacionales, tales como Microsoft, han descubierto que invertir en las lenguas africanas es benéfico porque quieren llegar a los 100 millones de hablantes de suajili que se ha calculado que hay en seis países africanos. El caso del suajili muestra que el sector empresarial desarrolla una terminología informalmente cuando surge la necesidad. Las empresas de periódicos y de teléfonos celulares se comunican con sus clientes acerca de la tecnología de la computación y la telecomunicación en suajili y se están desarrollando soportes lógicos en suajili y otras lenguas africanas. Además, se ofrecen servicios bilingües de información a los usuarios.

Wikipedia, la enciclopedia gratuita en línea, a la que los usuarios aportan sus conocimientos, se va a desarrollar en 200 lenguas, incluyendo las africanas. La versión suajili ya está en línea ([sw.wikipedia.org/](http://sw.wikipedia.org/)). La UNESCO tiene un programa especial para hacer del plurilingüismo una realidad en el ciberespacio ([www.unesco.org/webworld/multilingualism](http://www.unesco.org/webworld/multilingualism), Diki-Kidiri, 2008).

**Extracto de Microsoft, Global Strategic Alliance,  
«Unlimited Potential Engagement in Africa»,  
2007: Local Language Programme**

Para favorecer la aceptación y el desarrollo de competencias en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un aspecto importante es disponer de tecnología en las lenguas locales. Hemos desarrollado una interfaz lingüística que transpone la versión inglesa de Windows y Office en lenguas locales. Actualmente incluye suajili, afrikáans, zulú, sesotho y setswana, y cubrirá a unos 150 millones de personas. Más de 100 millones de personas hablan suajili. Mediante el Programa en Lenguas Locales, más del 90% de la población del África Oriental tendrá la oportunidad de trabajar con PC en suajili.

También estamos trabajando en lenguas de Etiopía (amárico), Rwanda (ruanda), Nigeria (hausa, igbo y yoruba) y Senegal (wólof). Con el lanzamiento de Windows Vista y Office 2007, las lenguas africanas candidatas incluirán suajili, amárico, ruanda, yoruba, igbo, hausa, wólof, malgache, isizulú, afrikáans, zulú, xhosa, sesotho, sesotho sa leboa (o sesotho norteño) y setswana.



Centro de aprendizaje  
de informática,  
Mozambique

### Las lenguas y la comunicación son los cimientos de la economía: el ejemplo de la industria lingüística y el de la creación

La industria lingüística y el sector de la creación se caracterizan por el hecho de requerir competencias lingüísticas y comunicativas complejas. Así, es muy probable que la industria creativa y la industria lingüística se beneficien de la educación plurilingüe basada en la lengua materna, que se propone un alto nivel de competencia en las lenguas que son importantes en diversos contextos sociales. El sector de la creación está muy ligado a los mercados locales y regionales, y produce también para el sector de la exportación. Estos mercados se caracterizan por su diversidad lingüística, por lo que las lenguas africanas son muy importantes para la mayoría de los productores y consumidores africanos. Por consiguiente, es probable que al fortalecer las competencias lingüísticas de la población africana y al responder a una realidad caracterizada por la diversidad lingüística se ampliará y mejorará la calidad de estas dos industrias (Busch, 2004).

La industria lingüística y el sector de la creación son mercados de trabajo lucrativos e importantes. Desafortunadamente, en los países africanos no se dispone de encuestas globales sobre estos sectores. Esta situación no es inusual, incluso fuera de África. A nivel mundial, la investigación económica en estas áreas es relativamente reciente. En el Canadá, país industrializado con dos lenguas oficiales, la primera encuesta sobre la industria lingüística se realizó cubriendo a las pequeñas y medianas empresas del sector de la traducción, la interpretación y la enseñanza de lenguas (Industry Canada, 2006). La industria lingüística en el Canadá ofrece servicios tales como enseñanza de lenguas, exámenes de lengua, traducción, interpretación, doblaje, edición y redacción, corrección, desarrollo de tecnologías lingüísticas y desarrollo de la terminología. Consideradas globalmente, estas empresas generan ventas por 404,1 millones de dólares canadienses, incluyendo intereses y dividendos de cerca de 410 millones de dólares canadienses. Las exportaciones representan cerca del 25% del ingreso global. Industry Canada concluye: "Hoy, más que nunca, efectuar negocios a nivel internacional requiere comunicación y negociación en muchas lenguas" (<http://strategis.ic.gc.ca>). La industria lingüística aporta "puentes" que aseguran que las personas de lenguas diferentes se comuniquen.

La investigación sobre las industrias de la creación en Europa (Wiesand, 2005) indica que las empresas de creación privadas muestran un dinamismo económico sorprendente en relación con otros sectores (se estima que el valor comercial bruto en 31 países europeos se sitúa por encima de los 380 mil millones y está en aumento). El sector de la creación constituye un mercado de trabajo importante que emplea a 4,7 millones de personas en 31 países europeos. El capital más importante de las personas que trabajan en este sector es su creatividad y conocimiento. El sector se caracteriza por su baja intensidad de capital en relación con otros sectores; la mayor parte son microempresas o empresas pequeñas.



**Msusyidie**  
»Lo que extirpa el mal«  
Santidad, buena suerte

Una encuesta reciente sobre el cine (UIS, 2009) revela que Nigeria tiene la segunda industria cinematográfica más grande del mundo. Un elemento clave de su éxito es el plurilingüismo. Cerca del 56% de sus películas se producen en lenguas africanas. En 2006, las cuatro lenguas dominantes de la producción cinematográfica en Nigeria fueron el yoruba (31%), el hausa (24%), el igbo (1%) y el inglés (44%).

**Una visión social y un sistema nacional que reúnen todos los recursos**

La diversidad lingüística y cultural no es una amenaza en sí y puede ser manejada en beneficio de todo un país. Djité (2008), por ejemplo, discute su importancia para el desarrollo desde la perspectiva de la salud, la educación, la gobernanza y la economía. Cada país puede aprender de los otros, pero tiene que encontrar su propia estrategia, basada en sus recursos y visión.

En este sentido, un sistema de educación plurilingüe formaría parte de una visión social más amplia destinada a construir, entre otras cosas, un sistema económico eficiente para asegurar la competitividad de los países africanos. ¿Por qué la política lingüística y educativa no podría estar al comando del proceso de preparación de los ciudadanos para lograrlo? Sin embargo, “si el problema de la definición del estatus de las lenguas africanas no se aborda adecuadamente, el uso de estas lenguas en los sistemas educativos se enfrentaría con numerosos obstáculos” (Ouedraogo, 2002: p. 4). Un sistema basado en la gratificación sería crucial para que se acepten esas políticas y se facilite el aprendizaje de las lenguas nacionales. El plurilingüismo podría, por ejemplo, ser un criterio de calificación y promoción profesional, así como de orgullo nacional.



Izquierda: novelas que han sido filmadas y películas que se convirtieron en novelas, Nigeria  
 Página siguiente: aula con y para los afar, Etiopía



## 2. El potencial de las lenguas africanas para la educación

### Preocupación

#### Las lenguas africanas no son modernas; su desarrollo es muy costoso y demanda mucho tiempo

Actualmente, cerca de 200 lenguas africanas se utilizan en las escuelas de la región, principalmente en los primeros grados de educación primaria. Pocas lenguas africanas se enseñan también en los niveles secundario y superior. Aunque estos ejemplos muestran que las lenguas africanas se pueden utilizar exactamente como cualquier otra lengua en todos los niveles de educación formal, persisten dudas sobre su adecuación a la educación formal.

Además de esta creencia generalizada, se considera que, incluso si se quiere integrar más las lenguas africanas en el sistema formal de educación, demandaría demasiado tiempo y recursos para desarrollar su vocabulario, formar a los profesores, así como para preparar material para la enseñanza y el aprendizaje.



21

**Funtunfunefu  
Denkyemfunefu**

»Cocodrilos siameses«

Democracia, unidad en  
la diversidad

### Respuestas

La investigación en el área de las lenguas africanas y el desarrollo de las lenguas para la educación en África (véanse los ejemplos más abajo) muestra, sin embargo, que estas preocupaciones no están bien fundadas. Por el contrario, las lenguas africanas son tesoros que están aún por ser descubiertos, valorizados y utilizados.









Obras de ficción  
y no ficción en  
fula (o pular),  
Senegal

### El desarrollo lingüístico nacional y transnacional mediante el sector de la edición: el ejemplo de Senegal

En Senegal hay muchos organismos que publican obras de ficción y de no ficción en diferentes lenguas nacionales. Uno de esos organismos, los Asociados en Investigación y Educación para el Desarrollo [Associates in Research and Education for Development] (ARED), publica especialmente, pero no exclusivamente, en fula (o pular) para responder a la demanda y al respeto que la comunidad de hablantes del fula tiene por su literatura. Desde su fundación en 1990, la asociación ha publicado más de 150 títulos en lenguas africanas y vendido más de 800.000 ejemplares, muchos de ellos novelas. La intención de los ARED es ir más allá del material básico y de la alfabetización funcional, ofreciendo productos más complejos sobre temas de importancia para la comunidad. El material se escribe primero en fula, a fin de juzgar si satisface o no las necesidades y niveles de los nealfabetizados. La publicación transnacional se realiza una vez que el material se ha elaborado en fula. Se lo adapta a otros dialectos del fula, otras lenguas del África Occidental o se traducen al francés. Los libros de los ARED se utilizan en programas dirigidos por asociaciones locales, ONG y proyectos bilaterales en Senegal, Malí, Benín, Burkina Faso y Níger.

El desarrollo lingüístico para la educación escolar requiere menos tiempo que lo que se suele sostener, como se demostró en Somalia.

### El somalí como medio de enseñanza hasta el 12º grado, Somalia

En solo nueve años, la lengua somalí fue estandarizada, adoptó un alfabeto oficial basado en la escritura latina, expandió su terminología para la educación formal y se la utilizó como medio de enseñanza hasta el 12º grado de educación formal. Se prepararon las primeras lecciones en somalí para el nivel terciario. Solo la irrupción de la guerra civil en 1986 detuvo este proceso.

El caso del somalí muestra que una política lingüística y educativa consistente, y la creencia de que es normal utilizar las lenguas africanas en todas las esferas de la vida, son los principales factores del éxito (Griefenow-Mewis, 2004).

Los ejemplos de desarrollo lingüístico mencionados previamente destacan el hecho de que la educación y la comunicación profesional operan con lenguas especializadas o técnicas que están en constante evolución. Así, la elaboración de ortografías para lenguas destinadas a la educación básica y la alfabetización es solo un comienzo y no se debería confundir con el desarrollo del lenguaje (Faye, 2006). Además, el ejemplo de Somalia muestra que es posible emprender una reforma lingüística en la educación formal en un tiempo relativamente corto.



#### *Duafe*

Peine de madera  
Paciencia, gentileza,  
cuidado



### 3. ¿Cómo manejar eficazmente la realidad del plurilingüismo para el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida?

#### Preocupación

##### La situación lingüística en África es demasiado diversa, por lo que la escuela se debería concentrar en la lengua oficial

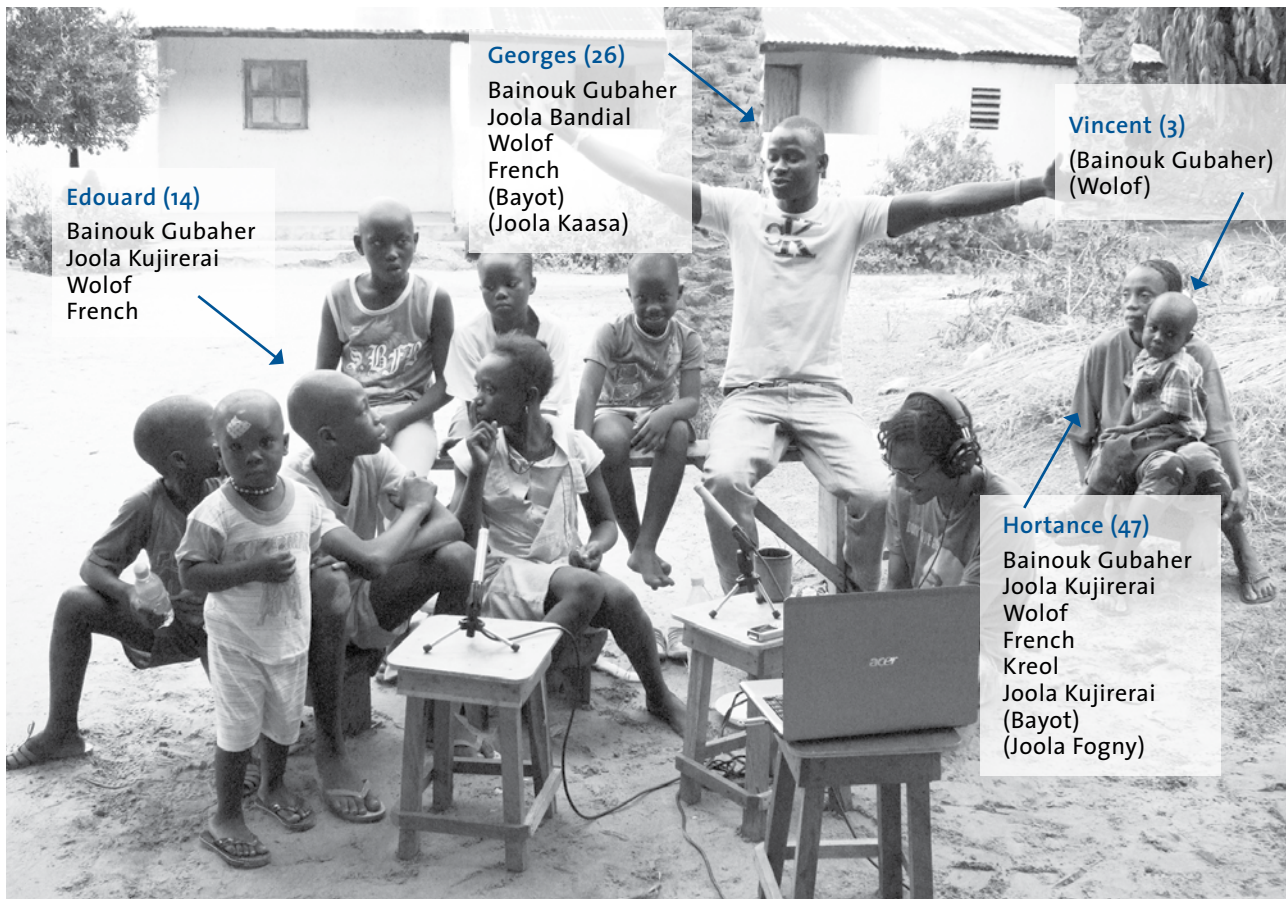
La elección de lengua para la educación plantea un reto a muchos responsables de la toma de decisiones. Una de sus principales preocupaciones, así como de los padres de familia y otras personas interesadas, es que la educación basada en la lengua materna conduciría al abandono de la lengua oficial en el currículo escolar, lo que finalmente tendría un efecto negativo sobre su adquisición y utilización. En efecto, la escuela es el lugar donde la mayoría de los estudiantes adquiere la lengua oficial. Se calcula que, dependiendo del país y la región, solo entre 5 y 15% de los estudiantes conocen la lengua oficial internacional antes de entrar en la escuela.

#### Respuestas

##### Investigar y comprender la realidad del plurilingüismo

No hay país en este mundo que sea lingüísticamente homogéneo. Por el contrario, dada la multiplicidad de lenguas, el plurilingüismo es la norma. Incluso los contextos aparentemente monolingües están sujetos a variaciones dialectales o sociolectales. En muchos países no se impulsa la comprensión del plurilingüismo, se disipa la confusión y la ansiedad o se efectúan encuestas sistemáticas o investigaciones que podrían informar acerca del perfil plurilingüe de sus ciudadanos, el uso de las lenguas en diferentes contextos sociales y la distribución de las lenguas en los niveles local, regional, nacional y transfronterizo. Esta investigación reduciría la impresión de que el plurilingüismo es un caos imposible de manejar.

Investigación sobre los repertorios de lengua de los bainuko, Senegal



### Estructurar el uso de las lenguas en África

El plurilingüismo adquirido es una característica de muchos africanos y de sus sociedades. En este contexto, las personas monolingües no pueden participar y comunicarse eficazmente en todos los niveles de la sociedad. En los países africanos, la comunicación oral y escrita se puede caracterizar por una jerarquía de hasta cinco niveles, como lo muestra la pirámide más abajo. Tómese el ejemplo de la comunicación política. A nivel nacional e internacional, la lengua oficial es de la mayor importancia, pero en los niveles regional y local, las lenguas regionales y locales son igualmente importantes. ¿Cómo puede responder el sistema educativo si no se quiere crear barreras lingüísticas entre los distintos niveles?

En muchos casos, los modelos trilingües podrían ser una buena opción para tender un puente entre los diversos niveles. Esto podría promoverse mediante el currículo.



Fuente: Wolff, 2006; adaptado de Obanya, 1999.



**Dwanimen**  
Cuernos de carnero  
Fuerza y humildad

### La educación debe crear la cohesión social

Un modelo lingüístico ideal para la educación debería reflejar las diferentes dimensiones de la realidad lingüística de un país a fin de vincular todos los niveles de la sociedad y favorecer la comunicación, el conocimiento, la coparticipación en el poder y la riqueza, así como la gobernanza democrática y participativa. Actualmente, la brecha de comunicación entre hablantes de lenguas locales y la lengua oficial e internacional es muy grande, lo que amplifica la división social, la noción de distancia y la sensación de estar marginado o excluido. En lugar de favorecer la

inclusión en medio de la diversidad, el sistema educativo es una institución social importante que refuerza las barreras, ya que se funda fuertemente en la lengua oficial, erigiéndola en un estándar que no refleja las modalidades lingüísticas utilizadas por la mayoría de la población en su vida cotidiana.

El aprendizaje de las lenguas en contextos plurilingües podría convertirse en un proceso integrativo e instrumental. Según las últimas investigaciones sobre el aprendizaje lingüístico en contextos plurilingües (Ouane, 2009; Cummins, 2008; Jessner, 2008; Bamgbose, 2000), las lenguas no deberían separarse las unas de las otras, sino servir de fuente de inspiración para que los educandos puedan tener conciencia lingüística, aprender simultáneamente varias lenguas y las respectivas culturas, comprender las complementariedades existentes entre lenguas y culturas en contacto, y convertirse en comunicadores competentes en contextos plurilingües.

#### **La selección de lengua mediante negociación social: el caso de Burkina Faso**

En Burkina Faso, un país con unas 59 lenguas, la mayoría de los habitantes habla por lo menos dos lenguas y 90% de la población habla por lo menos una de las 14 lenguas más utilizadas. En el programa bilingüe (de MEBA/OSEO) se utilizan ocho lenguas. Ninguna de las ocho ha sido impuesta por el gobierno, pues la elección se basó en un proceso de negociación social entre las comunidades y las asociaciones de padres de familia, que escogieron la lengua más hablada y comprendida por la población en su aldea o ciudad (Alidou *et al.*, 2008). El proceso de negociación social requiere ser acompañado de multiplicadores que pueden apoyar la toma de decisiones informada disponiendo de la información proveniente de las investigaciones más recientes sobre la educación plurilingüe, la alfabetización, la adquisición de la lengua y el aprendizaje.

#### **Todo ciudadano tiene el derecho a aprender la lengua oficial**

La escuela y la formación formal posterior relacionada con ella deben preparar a los educandos a ingresar al mercado de trabajo más lucrativo, para lo que se requiere un alto nivel de competencia en la lengua oficial internacional, considerada como la “lengua que abre oportunidades”. Por lo tanto, aprender la lengua oficial es muy importante y todos los ciudadanos tienen el derecho a comprender la lengua oficial en la que se conducen los asuntos nacionales. Esto es aún más importante cuando la lengua oficial es también una lengua de amplia comunicación internacional. El aprendizaje de la lengua internacional debe efectuarse alrededor de los mismos principios que en los casos en los que la lengua oficial no goza de estatus internacional.

Recomendamos una educación plurilingüe sólida (enseñanza aditiva o de salida tardía) que asuma eficazmente la realidad del plurilingüismo y ayude a cada ciudadano a ser capaz de comunicarse competentemente en los niveles local, regional, nacional e internacional en su respectivo núcleo de lenguas. Por consiguiente, la educación bilingüe o plurilingüe en África no puede significar “o la lengua materna o la lengua oficial” (frecuentemente una lengua internacional de comunicación), sino “en la lengua materna o en cualquier otra primera lengua voluntariamente escogida más la lengua internacional oficial”. Este enfoque, basado en un ethos plurilingüe, tiene en cuenta la normalidad del plurilingüismo y está en armonía con los objetivos de la Educación para Todos.

## 4. ¿Por qué la enseñanza en lengua materna es beneficiosa para el rendimiento de los estudiantes?

### Preocupación

#### **Menos espacio y tiempo dedicado a la enseñanza de las lenguas internacionales de gran difusión producirá un menor nivel de competencia y rendimiento en estas lenguas**

Para muchas personas parece evidente que una lengua desconocida se aprende mejor cuando el educando tiene el máximo contacto con ella en términos de tiempo y espacio. Por consiguiente, muchas personas apoyarían la idea de que un niño tiene que aprender la segunda lengua tan pronto y tan intensamente como sea posible. Idealmente, el niño debería estar “inmerso” en ella. Desde esta perspectiva, parece no existir ninguna objeción cuando la enseñanza en la escuela se efectúa lo más pronto posible en la segunda lengua, generalmente desconocida. Sin embargo, la suposición implícita es que el niño ya ha adquirido o adquiere simultáneamente el conocimiento instrumental en la o las primeras lenguas conocidas. Muchas escuelas internacionales trabajan con el enfoque por inmersión. No obstante, los estudiantes que aprenden en estas escuelas pertenecen a la elite y comienzan disponiendo de un entorno favorable.



27

**Obi nka obie**  
 »No morderse el uno al otro«  
 Símbolo de unidad, paz y armonía

### Respuestas

La *educación para todos* es la concreción de los derechos democráticos de todos los ciudadanos y la base del desarrollo social y la inclusión, que son objetivos de los gobiernos que adhirieron al movimiento de la educación para todos. Por consiguiente, el enfoque por inmersión exclusivo, es decir, el uso de una lengua internacional como medio de enseñanza, no puede ser el enfoque adoptado para la educación ordinaria.

#### **Resultados convincentes provenientes de evaluaciones: el caso de Etiopía**

La política educativa de Etiopía estipula que la lengua materna sea utilizada como medio de enseñanza durante los ocho primeros grados de escolarización. En el sistema descentralizado de educación de este país, algunas regiones aplican la regla y otras, como la capital (Adís Abeba), introducen una lengua extranjera, el inglés, como medio de enseñanza desde el 6º grado. Una comparación del rendimiento en el aprendizaje en el 8º grado mostró que los estudiantes con una educación más sólida en la lengua materna rendían mejor en todas las materias, incluyendo el inglés (Heugh *et al.*, 2007). Para minimizar el alcance de estos resultados se puede aducir que cada experiencia es única y depende de una serie de factores. En cualquier caso, si bien no constituyen pruebas sólidas de que las primeras lenguas deben conservarse el mayor tiempo posible, disipan los temores planteados por quienes pretenden lo contrario.

#### **Las competencias en la lengua escolar son muy especializadas y difíciles**

Cuando se discute el uso de la lengua en las escuelas, tenemos que ser conscientes de los tipos altamente especializados de lengua que se aprenden y son necesarios en los contextos escolares. La educación escolar se caracteriza por el aprendizaje y el uso de conceptos abstractos que se transmiten en el aula mediante la lengua escrita y oral. Por consiguiente, el aprendizaje de la lengua se efectúa en todas las disciplinas, no solo en los cursos de lengua. Los conceptos sumamente abstractos y su adquisición mediante y por el aprendizaje de la lengua hacen que la primera lengua sea indispensable. Las escuelas deben construir sobre las competencias y la pericia adquiridas en la o las primeras lenguas.



## 4. ¿Por qué la enseñanza en lengua materna beneficia el rendimiento de los estudiantes?

Las investigaciones internacionales confirman que los estudiantes adquieren rápidamente las competencias para efectuar conversaciones simples en una nueva lengua, es decir, en uno o dos años. Sin embargo, incluso en ambientes que disponen de recursos suficientes, se necesita por lo menos seis años para adquirir las competencias abstractas que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje en lengua escolar (Alidou *et al.*, 2006; Cummins, 2000).

### Un bajo nivel de dominio de la lengua de enseñanza crea problemas de comunicación en muchas aulas

En la mayoría de los países africanos se espera que los profesores enseñen a los educandos a leer y escribir en una lengua con la que: a) los estudiantes no están familiarizados y b) que ellos mismos no dominan lo suficiente para enseñarla. Por consiguiente, profesores y estudiantes en las aulas africanas enfrentan cotidianamente serios problemas de comunicación y aprendizaje.

Los ejemplos siguientes exponen las razones por las que la educación debe hacerse en una lengua que los profesores puedan enseñar competentemente. Si los profesores enseñan a los estudiantes en una lengua extranjera, deben estar entrenados en la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. Macdonald (1990) encontró que el paso de un medio de enseñanza a otro en el 5° grado es un factor importante en las altas tasas de abandono y repetición a fines del 5° grado. Además de razones tales como las barreras creadas por el pago de derechos de escolaridad, los estudiantes simplemente carecían de la competencia lingüística en la lengua extranjera de enseñanza. Cuando los estudiantes del 5° grado pasaban del setswana al inglés a comienzos del 5° grado, solo habían sido expuestos a 800 palabras en inglés, pero necesitaban 7.000 para ser capaces de seguir el currículo del 5° grado. Los profesores son conscientes de este hecho y a menudo utilizan en su lugar una lengua familiar,

pero el sistema de educación no cambia a fin de superar o recompensar este comportamiento creativo para remediar la situación.



**Viñeta sobre el uso de la lengua en el aula, Níger**

### Un bajo nivel de dominio de la lengua de enseñanza tiene una incidencia negativa sobre el comportamiento de los profesores y los educandos

La mayoría de los profesores africanos no ha recibido formación en la teoría y la práctica de la adquisición de la lengua. Si a esto se agrega la falta de dominio de la lengua de enseñanza, el resultado es una grave barrera para la enseñanza. “A menudo los profesores equiparan falta de un buen nivel de dominio en la lengua de enseñanza con pereza, falta de inteligencia o una actitud poco cooperativa de parte de los estudiantes. Este tipo de actitud puede inhibir a los estudiantes gravemente y crear angustia en relación con el aprendizaje de una lengua o del aprendizaje en general. Para evitar ser avergonzados delante de sus compañeros, algunos estudiantes se abstienen voluntariamente de responder en clase. Esta actitud se observa generalmente entre las niñas africanas. Las estudiantes tratan de evitar lo mejor que pueden el ser ridiculizadas en las aulas. Por consiguiente, las niñas evitan hablar si no están familiarizadas con la lengua de enseñanza” (Alidou y Brock-Utne, 2006: p. 87).

Las niñas tienen más probabilidades de participar activamente en el aula cuando la lengua de enseñanza es la lengua local (World Bank, 2000).





Programa de educación bilingüe, Burkina Faso

Las prácticas de enseñanza tales como “hablar sin riesgos” refuerza el problema de comunicación y la falta de confianza. El “hablar sin riesgos” se caracteriza por “estimular las respuestas en coro de los estudiantes, quienes repiten frases o palabras después del profesor y copian notas de lo que está escrito en la pizarra” (Rubagumya, 2003: p. 162). Las prácticas que se basan exclusivamente en el aprendizaje memorístico, el “hablar sin riesgo” y la regurgitación son menos eficaces porque no enseñan a los estudiantes cómo aplicar el conocimiento conceptual a una información nueva. A menudo ellas son un signo de la falta de comprensión y el limitado nivel de dominio de la lengua entre los estudiantes y los profesores. Más aún, estas prácticas no estimulan el interés de los alumnos por el aprendizaje, contrariamente a lo que ocurre con los juegos, la interacción y la enseñanza orientada hacia la acción y las actividades de aprendizaje.

Los ejemplos siguientes ilustran el impacto positivo sobre el aprendizaje y la enseñanza cuando se utiliza una lengua con la que los estudiantes están familiarizados y que los profesores dominan, permitiendo así que sean modelos de referencia en el uso de la lengua académica.

#### **Los conceptos científicos se comprenden mejor en una lengua familiar**

En una experiencia realizada en Botswana (Brock-Utne y Alidou, 2006; Prophet y Dow, 1994) se enseñó un conjunto de conceptos científicos a un grupo experimental (Form I) en setswana y a un grupo de control en inglés. Posteriormente los estudiantes fueron sometidos a pruebas de comprensión de estos conceptos. Los investigadores encontraron que los estudiantes a quienes se había enseñado en setswana tenían una comprensión de los conceptos significativamente mejor que la de los estudiantes a quienes se había enseñado en inglés. Un estudio similar con los mismos resultados se efectuó en Tanzania. Los estudiantes de secundaria a quienes se había enseñado los conceptos científicos en suajili rindieron mejor que aquellos a quienes se les había enseñado en inglés (Mwingsheikhe, 2003).

#### **Mejores resultados en los exámenes y menos repitentes**

La práctica consistente en evaluar el conocimiento de los alumnos mediante exámenes en una lengua que no dominan tiene efectos negativos sobre los resultados de los exámenes y las tasas de éxito (Brock-Utne y Alidou, 2006). En una escuela primaria urbana en Cape Coast (Sudáfrica), el inglés se utilizaba como medio de enseñanza desde el comienzo (Wilmot, 2003). Pasando del inglés como medio de enseñanza a la lengua materna del niño, este estudio reveló que los estudiantes conocen más y aprenden mejor cuando se les enseña en una lengua familiar.

En Etiopía, un análisis del rendimiento de los estudiantes del 8° grado entre 2000 y 2004 muestra que “el rendimiento de los estudiantes en matemática y ciencias es mucho mejor entre los estudiantes que utilizan su lengua materna como medio de enseñanza que entre aquellos que utilizan el inglés. Estos hallazgos revelan que el uso de la lengua materna como medio de enseñanza de matemática y ciencias en el nivel superior de la educación primaria (7° y 8° grado) tiene una incidencia positiva sobre los puntajes de rendimiento de los estudiantes” y que “solo existe una ligera diferencia en el rendimiento en inglés entre los estudiantes que aprenden utilizando el inglés y



#### **Epa**

»Ustedes son esclavos de aquel cuyas esposas llevan«

Servidumbre

aquellos que lo hacen en la lengua materna. Esto demuestra que el uso del inglés como medio de enseñanza no tiene un efecto significativo sobre los puntajes promedio de rendimiento de los alumnos en inglés” (Heugh *et al.*, 2007: p. 81).

En Malí, donde cerca del 10% de los niños de la escuela primaria están en aulas que utilizan las lenguas primeras como lenguas de enseñanza, estos estudiantes tienen cinco veces menos probabilidades de repetir grado y más de tres veces menos probabilidades de abandonar la escuela. Estos resultados son aún más significativos porque los estudiantes que reciben enseñanza en su primera lengua provienen a menudo de las poblaciones con mayor nivel de riesgo (World Bank, 2005).

### **El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) indica que el dominio de la lengua de enseñanza es un factor clave del rendimiento escolar**

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes [Programme for International Student Assessment] (PISA, 2006) confirma que el bajo nivel de dominio del medio de enseñanza, incluyendo bajas competencias en lectura, tiene un efecto negativo sobre el rendimiento en todas las materias. En Alemania, por ejemplo, los alumnos más débiles se encuentran entre los alumnos inmigrantes que tienen una lengua en el hogar que es diferente a la lengua de la escuela y cuyos padres tienen un nivel socioeconómico y educativo bajo. Comparados con la mayoría de los estudiantes africanos, los estudiantes inmigrantes en Alemania estudian en mucho mejores condiciones: constantemente están expuestos a la lengua de enseñanza fuera de la escuela y aprenden en escuelas que cuentan con mejores recursos y tienen un ambiente letrado mucho más rico. Sin embargo, su bajo rendimiento muestra que el bajo nivel de dominio del medio de enseñanza y el poco apoyo para su desarrollo académico son factores esenciales de su bajo rendimiento escolar.

### **Aplicación del conocimiento en la vida diaria**

El uso de la lengua materna o de una lengua familiar facilita la realización de prácticas de enseñanza eficaces, centradas en el educando, que los estimulan para ser activos e interesarse en las materias enseñadas. Las “Ecoles Bilingues” en Burkina Faso (Alidou *et al.*, 2008; Ilboudo, 2003), las “Écoles de la Pédagogie Convergente” en Malí (Fomba *et al.*, 2003) y el Zambian Primary Reading Programme (Sampa, 2005) son ejemplos de tales enfoques (Dembélé y Miaro-II, 2004).

Estos ejemplos prueban que la escuela es un entorno eficaz para toda la comunidad si el aprendizaje ocurre en una lengua familiar y socioculturalmente pertinente, que se utiliza en el entorno social del estudiante y si el currículo es integral e inclusivo (Châtry-Komarek, 2003, 1996). Las “Ecoles Bilingues” en Burkina Faso (Ilboudo, 2003) realizan proyectos económicos en los que los estudiantes aprenden a criar ganado integrando el conocimiento indígena y métodos nuevos. El currículo es menos fragmentado, porque los profesores articulan los contenidos enseñados en las ciencias sociales, la biología y la matemática con esta actividad. Este enfoque es exitoso, pues el aprendizaje deviene pertinente para los estudiantes y los padres de familia también se benefician, ya que sus hijos ganan incluso algo de dinero al vender el ganado que crían. Este ejemplo muestra que el uso de la lengua apropiada, de métodos de aprendizaje estimulantes y de currículos pertinentes mejora la eficacia y la eficiencia de la educación.

Concluyendo, una manera eficaz de sentar las bases de una educación de calidad en África consiste en utilizar como medio de enseñanza la lengua familiar por un periodo de por lo menos seis años, aplicar métodos eficaces de enseñanza de la primera y la segunda lengua, y proponer currículos social y culturalmente pertinentes, de modo que el aprendizaje escolar se relacione con las circunstancias del educando y le sean útiles para la vida fuera de la escuela.

## 5. ¿Que tipos de modelos de lengua funcionan mejor en África?

### Preocupación

#### ¿En qué medida es necesaria la lengua materna?

En 2005, un equipo de expertos (Alidou *et al.*, 2006) fue encargado por el Instituto de la UNESCO para la Educación –ahora UIL– y la ADEA a fin de revisar los programas educativos en África y la integración de las lenguas maternas en el currículo. El análisis –que cubría 25 países y se basaba en estudios y experimentos conducidos durante los últimos 45 años– muestra que en la mayoría de los países las lenguas africanas desempeñan un papel menor en los sistemas educativos ordinarios. Los programas bilingües experimentales son una excepción, pero generalmente siguen un modelo de salida precoz y pasan a la lengua oficial tras uno a cuatro años de educación en lengua materna. Puede haber razones políticas para esta limitación, combinadas con la idea de que es suficiente aprender lo básico en la lengua materna, pero no hay ninguna justificación empírica para salida tan precoz de la lengua materna, si bien representa un avance importante en relación con el uso directo de lenguas extranjeras como medios de enseñanza.



31

#### *Hye wo nhye*

Símbolo del perdón:  
poner la otra mejilla

### Respuestas

#### Buscar un alto nivel de dominio en las lenguas africanas y en las lenguas oficiales

La mayoría de los modelos existentes en África integra en alguna medida la lengua materna (o una lengua familiar al educando) y la lengua oficial. La diferencia entre estos modelos radica en el nivel de dominio que se debe alcanzar de la lengua académica y el número de lenguas en las que este dominio se debe lograr. De ahí que esta sección haga hincapié en modelos que no son un fin en sí mismos. Lo que es importante es que los educandos desarrollen competencias lingüísticas apropiadas y plurilingües.

En el marco de la educación bilingüe, en África se han desarrollado y probado diversos modelos con diferentes constelaciones lingüísticas. Los modelos más comunes (los modelos sustractivos y transicionales)<sup>2</sup> tienen como objetivo lograr un alto nivel de dominio de la lengua académica en una sola lengua, generalmente una lengua extranjera de comunicación internacional. Los educandos empiezan con su primera lengua como medio de enseñanza y pasan a la segunda lengua al cabo de uno a cuatro años. A estos modelos se los denomina ‘modelos bilingües débiles’, porque el objetivo final es el dominio de una sola lengua.

Los modelos de salida tardía y aditiva buscan lograr un alto nivel de dominio de la primera y la segunda lengua (e incluso más), promoviendo así un alto dominio de varias lenguas. Se los denomina ‘modelos bilingües fuertes’ (Baker, 2006). Este opúsculo de política presenta hallazgos sobre la eficacia de estos modelos, con el propósito de recomendar enfoques eficaces que promueven competencias plurilingües y fomentan el rendimiento en el aprendizaje en todas las materias.

#### Tres a cuatro años de enseñanza en la lengua materna NO son suficientes

Los programas de salida precoz en África merecen ser valorados significativamente por su trabajo pionero. Sin embargo, dadas las condiciones de aprendizaje prevalecientes y basándonos en lo que sabemos ahora gracias a la práctica y la investigación, deben ser ampliados, ya que en el intervalo de uno a cuatro años la

#### Formación de formadores en Níger



<sup>2</sup> El glosario en el Anexo 5 contiene la definición de los modelos lingüísticos.

mayoría de los educandos no adquiere las competencias lingüísticas requeridas por la educación académica en materia de lengua oral y escrita.

El cambio de lengua de enseñanza en el 3<sup>er</sup> o 4<sup>o</sup> grado ocurre justamente cuando el currículo pasa de la lectura de narraciones simples a complejos textos académicos. El cambio es prematuro, porque en esta etapa los estudiantes tienen insuficientes competencias lingüísticas en la segunda lengua, como para adoptarla como medio de enseñanza. No han adquirido ni consolidado un conocimiento instrumental en la primera lengua como para utilizarla (transferir) a fin de adquirir la segunda lengua.

*Ningún experto reconocido en sicolingüística y en adquisición de una segunda lengua sostendría que los niños de los países en desarrollo y de comunidades constituidas por minorías o población pobre pasen de la educación en lengua materna al final del 3er grado a una segunda lengua y también tengan buen rendimiento en todo el currículo del segundo ciclo de educación primaria o secundaria (Heugh, 2006a: p. 68).*



Arriba, a la izquierda: clase de lectura y escritura, educación bilingüe, Níger.

Arriba, a la derecha: padres enseñando a los hijos, Uganda.

Izquierda: clase para niñas, Senegal

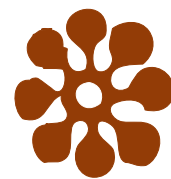


Los pobres resultados en el aprendizaje en las escuelas africanas están influidos por el desfavorable entorno académico, en el que los profesores carecen a menudo de formación en alfabetización y desarrollo lingüístico. Además, la mayoría de los estudiantes proviene de familias que no han cursado estudios y aprenden en una lengua que no les es familiar en escuelas que no disponen de suficientes recursos.

### Educación basada en la lengua materna: CUANTO MÁS TIEMPO DURE, MEJOR

El Informe Nacional de Evaluación Sistemática del 6º Grado [South African Grade 6 Systemic Evaluation National Report] en Sudáfrica de 2005 muestra que los estudiantes que estudian utilizando su lengua materna logran en lengua un puntaje de rendimiento promedio de 69%. Los estudiantes que aprenden utilizando una lengua diferente de la primera lengua logran un puntaje de solo 32%.

*La investigación sugiere que la mayoría de los niños necesita por lo menos 12 años para llegar a ser competente en la L1 [primera lengua]. Hay una necesidad implícita de un mínimo de 7 años de escolarización primaria en la L1, pero la introducción de la L2 [segunda lengua] se puede manejar con mayor flexibilidad. Calidad, no cantidad, de exposición a la L2 es decisiva respecto del aprendizaje de la lengua adicional. El momento de introducción de la L2 es menos crucial que un número suficiente de profesores de lengua, materiales y recursos adecuados, actitudes favorables de los profesores y padres de familia, y la necesidad de hacer que la experiencia de aprendizaje sea gozosa para los niños (Western Cape Education Department, 2002).*



**Fofoo se die fofoo pe  
ne se gyinantwi abo  
bedie**  
Celos

### ¿Con qué modelo se obtienen mejores resultados en la lengua de comunicación internacional?

Se han evaluado diversos modelos de enseñanza de lengua en África para determinar cuán eficaces son para enseñar una segunda lengua extranjera, así como otras materias. La evaluación sugiere que hay tres enfoques educativos que ayudan a los estudiantes africanos a aprender exitosamente (Heugh, 2006a):

- 1. Enseñanza en lengua materna durante toda la escolarización primaria y secundaria.** Los estudiantes aprenden todo el currículo en la lengua materna y aprenden lenguas adicionales con profesores especializados en lengua. (Por ejemplo, los hablantes de afrikáans en Sudáfrica que asisten a un solo curso de inglés al día han llegado a ser muy competentes en inglés).
- 2. Educación bilingüe aditiva.** Los educandos reciben un mínimo de seis a ocho horas en su lengua materna. Simultáneamente aprenden la segunda lengua como una materia y es enseñada por un profesor especializado. Posteriormente, siguen recibiendo una educación en las dos lenguas, algunas materias en la lengua materna y otras en la segunda lengua.
- 3. Transición de salida muy tardía de la lengua materna hacia la segunda lengua.** Los educandos reciben una educación de ocho años en su lengua materna y aprenden lenguas adicionales con profesores de lengua especializados. En el 9º grado cambian a la segunda lengua como medio de enseñanza. Esta es la política en Etiopía; sin embargo, no se implementa en todas las regiones. Desde 1955 hasta 1976, los estudiantes sudafricanos negros en escuelas con escasos recursos tuvieron éxito en dicho programa en todas las disciplinas, incluyendo el inglés. La tasa de éxito fue de 83,7% en 1976. Después de 1976, la enseñanza de la lengua materna se redujo a cuatro años y la tasa de éxito cayó a 44% en 1992. Otros factores podrían haber contribuido a esta caída, pero el factor lingüístico parece haber desempeñado un papel importante.

- 4. **Salida tardía:** la lengua materna permanece como medio de enseñanza hasta el 5º grado y es mantenida como materia. Este enfoque puede conducir a un bilingüismo aditivo, si se utiliza un enfoque pedagógico eficaz en la enseñanza de la primera y la segunda lengua, y se combina con un buen contenido. Este enfoque se ha desarrollado, por ejemplo, en Burkina Faso, donde hoy está en vías de generalización.

**Ventajas cognitivas de la educación en lengua materna después de la edad de seis a ocho años**

El uso de una lengua familiar es un prerrequisito para lograr procesos cognitivos de aprendizaje y prácticas de enseñanza eficaces. Tras ocho años en escuelas que no cuentan con tantos recursos, los educandos adquieren bases académicas y cognitivas sólidas (Heugh, 2006a). El uso de una lengua familiar como medio de enseñanza más allá del primer ciclo de educación primaria posibilita también que los estudiantes adquieran una base sólida para transferir conocimientos complejos de la lengua familiar a otras lenguas.

Una comparación internacional del dominio de una segunda lengua por parte de estudiantes del 10º-12º grado muestra diferencias que dependen del programa de educación lingüística en el que los estudiantes participan (véase el Cuadro 1). Cuanto más tiempo se mantiene la lengua materna en su educación, mejores son los puntajes

**Cuadro 1**  
Puntaje promedio esperado en L2 (como disciplina) en las escuelas con buenos recursos, hasta los grados

	60%			
	50%			
	40%			
	30%			
	20%			
	10%			
	0			
<b>Modelo</b>	<i>1a</i> <i>Sustractivo</i>	<i>1b</i> <i>Sustractivo</i>	<i>2a</i> <i>Transición de salida precoz</i>	<i>2b</i> <i>Transición de salida precoz</i>
<b>Uso de L2 y L1</b>	L2 = MDE durante toda la escolaridad, con retiro de la L2	L2 = MDE durante toda la escolaridad con programa reforzado de la L2 para las disciplinas	L1 = MDE durante 2-3 grados, después se pasa a la L2 como MDE	L1 = MDE durante 2-3 grados, después se pasa a la L2 como MDE y con refuerzo de la L2 para las disciplinas
<b>Modelo utilizado en:</b>	La mayoría de los países de África: inicialmente solo en los países francófonos y lusófonos; adoptado posteriormente por los países anglófonos del África meridional			África meridional, EE.UU.

**L1** = Primera lengua o lengua materna

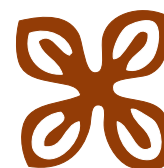
**L2** = Segunda lengua

**MDE** = Medio de enseñanza

Para una explicación de los términos ‘retiro de la L2’ y ‘programa reforzado de la L2’ véase el Glosario (Anexo 5)

obtenidos en la evaluación del rendimiento en la segunda lengua. El cuadro que se presenta más abajo diferencia entre nueve modelos lingüísticos y los relaciona con los puntajes que se pueden esperar en la segunda lengua. Los puntajes esperados se basan en la investigación disponible en África y el resto del mundo para los años 2005 y 2006, y se relacionan con escuelas que cuentan con buenos recursos. Conviene destacar que las políticas y estrategias están en constante evolución y, por consiguiente, han cambiado entre tanto.

La mayoría de los modelos que se utiliza en África pertenecen a los modelos 1a y 2b. Los puntajes que se pueden esperar en la segunda lengua en el 12º grado se sitúan entre 20 y 40%. El modelo 3 se utiliza, por ejemplo, en Etiopía para el amárico e incluso hasta el 8º grado para los estudiantes que hablan tigrina, oromifa y somalí; en Tanzania (para el suajili); y en Nigeria (en el marco del proyecto Six Year Yoruba [Seis años en yoruba]). El modelo de salida tardía en las escuelas bilingües que participan en el proyecto conjunto dirigido por el Ministerio de Educación Básica y Alfabetización y la Ayuda Obrera Suiza [Oeuvre suisse d'entraide ouvrière –OSEO] en Burkina Faso dura cinco años y se extiende a la educación secundaria en el “Collège Multilingue Spécifique”, donde la lengua nacional que se utiliza como medio de enseñanza en la escuela primaria se convierte en una materia y la lengua oficial, el francés, se convierte en el medio de enseñanza. Además, los estudiantes aprenden una segunda lengua nacional y el inglés.



**Nsirewa**  
 »Vivamos juntos«  
 Unidad, armonía

10-12, en función de la lengua de enseñanza escogida previamente

2c	3a	3b	4a	4b
<i>Transición de salida intermedia</i>	<i>Transición de salida tardía</i>	<i>Transición de salida muy tardía</i>	<i>Aditivo</i>	<i>Aditivo</i>
L1 = MDE durante 4 grados, después se pasa a la L2 como MDE, la L1 como disciplina	L1 = MDE durante 6-7 grados, después la L2 como MDE	L1 = MDE durante 8 grados y después la L2 como MDE	Soporte doble: L1 = MDE durante 5-6 grados; L1 + L2 como MDE desde el 7º grado	L1 = MDE durante toda la escolaridad más enseñanza intensiva de la L2 como disciplina
Burkina Faso, dos regiones de Etiopía, Namibia (1976-1990), Sudáfrica (1976-1995), Malawi: hasta hace poco con una sola lengua (chichewa).	Proyecto de seis años en primaria, Nigeria; algunas regiones en Etiopía; Tanzania (suajili)	Tres regiones de Etiopía (somalí, oromifa y tigrina), Sudáfrica y Namibia (1955-1975), Guinea (Conakry) (1966-1984)	Sudáfrica a comienzos del siglo XX. La investigación en África, Europa y los EE.UU. sugiere que este modelo podría funcionar bien en el África contemporánea	Sudáfrica, con hablantes de inglés y afrikáans –con altos niveles de éxito en bilingüismo–

Fuente: Heugh, 2006a, revisado en 2008.



El modelo 4b se ha utilizado en Somalia con los hablantes de somalí y en Sudáfrica con los hablantes de afrikáans. Los hablantes de afrikáans de Sudáfrica se beneficiaron significativamente gracias a este dispositivo; ellos están entre los estudiantes que mejor rinden al término de la escuela secundaria. En este sentido, la elección de un modelo lingüístico para la escuela primaria tiene un efecto duradero. La carrera escolar de los estudiantes depende de ella. Heugh explica que “esto es penosamente evidente en Sudáfrica, donde menos del uno por ciento de los estudiantes que son hablantes que tienen por L1 una lengua africana son capaces de aprobar el examen de ingreso en la universidad en matemática y ciencias al terminar la escuela secundaria” (Heugh, 2006a: p. 72).

**Sugerencias para diseñar sistemas educativos plurilingües**

Basándose en investigaciones lingüísticas y educativas en África (Alidou *et al.*; Ouane, 2003), los cuadros siguientes ejemplifican diferentes maneras de planificar modelos bilingües aditivos por grado, tipo y uso de lengua. Estos modelos abarcan la escolaridad desde el 1er grado hasta el 12º y se basan en una opción mínima de bilingüismo y en un objetivo ideal de trilingüismo. Los escenarios se construyen también sobre tres situaciones tipológicas principales, con o sin lengua nacional vehicular, pero con una lengua internacional de gran difusión, teniendo en cuenta en todos los casos los contextos mayoritarios de lenguas en contacto en África.

El Cuadro 2 presenta una opción bilingüe y un enfoque opcional trilingüe para países plurilingües que carecen de una lengua nacional fuerte de gran difusión, pero que tienen como lengua oficial una lengua internacional de gran difusión.

- L1** = Primera lengua
- L2** = Segunda lengua
- L3** = Tercera lengua
- MDE** = Medio de enseñanza
- LIGD** = Lengua internacional de gran difusión

**Cuadro 2** Sugerencias para países plurilingües sin una lengua nacional evidente de gran difusión

Grado	Tiempo de enseñanza por lengua y actividad		
	% de la L1 como disciplina y MDE	% de la L2 (LIGD) como disciplina y MDE	Opción extra: % de la L3 como disciplina o MDE
1-2	90%: lectoescritura y matemática básica	10%: principalmente oral	
3-4	80%: refuerzo de la lectoescritura	15-20%: oral y lectoescritura	5%: oral
5	70%: especialmente matemática, ciencias, refuerzo de lectoescritura en la L1 y la L1 como disciplina	20-30%: lectoescritura y como disciplina; también se la puede utilizar como MDE para el deporte, la música y el arte	10%
6	60%: matemática y ciencias; geografía o historia, refuerzo de la lectoescritura académica y la L1 como disciplina	30-40%: lectoescritura y como disciplina; y como MDE en deporte, música, arte, así como en historia o geografía	10%
7-12	45-50%: para matemática, ciencias, etc., refuerzo de la lectoescritura académica y la L1 como disciplina	40-50%: refuerzo de la lectoescritura académica y como disciplina, y como MDE en deportes, historia, geografía, etc.	10-15%: como disciplina y como MDE en arte u otra disciplina

Fuente: Heugh, 2006a.

El Cuadro 3 presenta una opción trilingüe para países plurilingües con una o más lenguas nacionales fuertes de gran difusión, así como una lengua internacional de gran difusión.

<b>Cuadro 3</b> Sugerencias para países plurilingües con una lengua nacional principal de gran difusión			
<b>Grado</b>	<b>Tiempo de enseñanza por lengua y actividad</b>		
	<b>% de la L1 como disciplina y MDE</b>	<b>% de la L2 (LNGD) como disciplina y MDE</b>	<b>Opción extra: % de la L3(LIGD) como disciplina o MDE</b>
<b>1-2</b>	80% de lecto-escritura y matemática básica	20%: principalmente oral	
<b>3-4</b>	70%	30%: oral; lectoescritura y matemática básica	
<b>5</b>	50% y mejora de la lectoescritura	40%	10%
<b>6-7*</b>	40% y mejora de la lectoescritura	40%	20%
<b>8-12**</b>	± 35% y fortalecimiento de la lectoescritura y la L1 como disciplina	± 35%, y mejora de la lectoescritura académica	30%, y mejora de la lectoescritura académica



**Wawa** *Aba*  
 El *wawa* es una madera dura que se utiliza en la escultura. Fuerza

Fuente: Heugh, 2006a.

**L1** = Primera lengua  
**L2** = Segunda lengua  
**L3** = Tercera lengua  
**MDE** = Medio de enseñanza  
**LNGD** = Lengua nacional de gran difusión  
**LIGD** = Lengua internacional de gran difusión

\* La L1 se debería mantener durante el 50% de la jornada escolar. Sin embargo, cuando se introduce una tercera lengua, se deben hacer reajustes. La L1 se seguirá utilizando por lo menos durante la mitad del tiempo en el resto del currículo.

\*\* El paso importante a o el uso de la LNGD se justifica en este momento porque es una lengua de uso amplio en la región y así es más accesible a los educandos que una "lengua extranjera" /LIGD



El Cuadro 4 presenta dos opciones para un modelo que utiliza la lengua materna o lengua africana en todo el sistema educativo y una enseñanza fuerte de una segunda lengua. La opción A es un sistema bilingüe y la opción B uno trilingüe.

**Cuadro 4** Enseñanza en lengua africana o materna durante toda la escolaridad con una enseñanza sólida de una segunda lengua como disciplina – 2 versiones posibles

Grado	Tiempo de enseñanza por lengua		
	% de la L1 como disciplina y MDE	% de la L2 (LNGD) como disciplina y MDE	% de la L3 (LIGD) como disciplina o MDE
<b>Modelo A</b>			
<b>1-12</b>	80%	20%	
<b>Modelo B</b>			
<b>1-4</b>	80%	10%	10%
<b>5-12</b>	65-70%	10-15%	15-20%

Fuente: Heugh, 2006a.

El Cuadro 5 muestra cómo Burkina Faso y Níger están reformando actualmente sus sistemas nacionales de educación.

**Cuadro 5** Estrategias de reforma del sistema de educación nacional en Burkina Faso y Níger

Tipo de escuela, Grado	Tiempo de enseñanza por lengua y actividad	
	BURKINA FASO	NIGER
<b>Preescolar</b>	L1 MDE 100%	L1 MDE 100%
<b>Escuela primaria:</b>		
<b>1</b>	L1 MDE 90%, LIGD MDE 10%	L1 MDE 100%
<b>2</b>	L1 MDE 80%, LIGD MDE 20%	L1 MDE 100%
<b>3</b>	L1 MDE 50%, LIGD MDE 50%	Grado 3 o 4,
<b>4</b>	L1 MDE 20%, LIGD MDE 80%	LIGD MDE 100%, L1 como disciplina
<b>5</b>	L1 MDE 10%, LIGD MDE 90%	LIGD MDE 100% L1 como disciplina
<b>6</b>	LIGD MDE 100%, L1, LNGD e ingles como disciplinas	LIGD MDE 100% L1 y L2 como disciplinas
<b>Escuela secundaria:</b>		
<b>7</b>	LIGD MDE 100%,	
<b>8</b>	L1, LNGD e ingles como	
<b>9</b>	disciplinas	
<b>10</b>		

**L1** = Primera lengua  
**L2** = Segunda lengua  
**MDE** = Medio de enseñanza  
**LNGD** = Lengua nacional de gran difusión  
**LIGD** = Lengua internacional de gran difusión

Fuente: Alidou et al., 2008 y 2009.

## 6. ¿Es asequible la educación plurilingüe basada en la lengua materna?

### Preocupación

#### Desde el punto de vista económico, ¿es asequible la generalización de la educación basada en la lengua materna?

A pesar de los buenos resultados logrados por los programas bilingües, muchas personas dudan si los recursos limitados de los países africanos se deberían gastar en transformar el sistema escolar en un sistema de educación bilingüe de salida tardía o aditivo, teniendo en cuenta especialmente la heterogeneidad lingüística en las aulas y en los sistemas de aprendizaje a través del continente. ¿Debe ser esto realmente una prioridad y qué se puede esperar de esta inversión? ¿No será demasiado caro producir material pedagógico, formar profesores y desarrollar las lenguas?

Más abajo tratamos de abordar estas cuestiones. La economía de la educación plurilingüe es un nuevo campo de estudio y la relación entre lengua y aprendizaje aún no es bien comprendida por la mayoría de los economistas (Gorter *et al.*, s.d.).



**Nkyimkyim**

»Los meandros de la vida«

Iniciativa, dinamismo, versatilidad

### Respuestas

#### ¿Cuál es el beneficio? Un retorno alto de la inversión para la sociedad como un todo

**La necesidad de equilibrar los costos y los beneficios es un principio económico. En el caso de una educación plurilingüe eficiente basada en la lengua materna, los hallazgos apuntan a beneficios a mediano y largo plazo que son lo suficientemente significativos como para justificar la prosecución de la investigación sobre las cuestiones abiertas aún pendientes y asumir mayores gastos.**

La evaluación de los programas educativos presentados en las secciones previas brinda pruebas de que, comparados con otros programas, la alta calidad de la educación bilingüe de salida tardía y aditiva genera retornos más altos de la inversión y más equidad. La ventaja de una educación plurilingüe eficaz basada en la lengua materna radica en una mejora significativa de los puntajes de rendimiento, así como en menores tasas de repetición y abandono. Por ejemplo, el caso de Sudáfrica mostró que la alta tasa de éxito escolar se relaciona solo con los estudiantes que pueden estudiar en su primera lengua. Con un aumento de solo 5% en el presupuesto de educación, los análisis disponibles (Grin, 2005; Heugh, 2006b) sugieren que una gran proporción de los costos de esas reformas se recuperarán en cinco a siete años mediante menores tasas de repetición y abandono.

“La valoración económica del cambio lingüístico-cultural parte de la premisa de que los valores sociales se deben basar en valores individuales [...]” (Gorter *et al.*, s.d.: p. 23). La educación plurilingüe para el desarrollo social y económico ofrece múltiples beneficios, pues activa a la población, apoya la expansión y la aplicación de su conocimiento y potencial al eliminar las barreras lingüísticas, amplía las competencias lingüísticas y de comunicación, y contribuye a resolver conflictos (Adegbija, 2003; Bamgbose, 2000). La investigación y el monitoreo orientados hacia la práctica deberían explorar con más profundidad la realidad del plurilingüismo en este respecto. Debe notarse que, en

general, pocos economistas de la educación comprenden la relación entre lenguaje y aprendizaje. Los estudios longitudinales sobre costos, financiación y rendimiento de la educación plurilingüe son raros (Carr-Hill y Roberts, 2007) y deben realizarse interdisciplinariamente.

### **Los programas bilingües de calidad son rentables**

Si nos preguntamos si la educación plurilingüe de salida tardía o aditiva es asequible, también nos deberíamos preguntar si los modelos vigentes en las escuelas son más baratos en términos de costos reales y tasas de retorno, para no mencionar en términos de cohesión social y oportunidades. Hay poca investigación disponible sobre la materia. Sin embargo, en Malí se realizó una comparación entre la “Pédagogie Convergente”, un modelo de salida temprana que está cambiando hacia uno de salida tardía con un enfoque de apoyo doble en los grados 5° y 6°, y el sistema escolar tradicional (Fomba *et al.*, 2003). El estudio concluyó que los resultados del aprendizaje son rentables y que el aumento moderado de los gastos valía entonces la pena. El Banco Mundial (2005) comparó los costos y los beneficios de los programas únicamente en francés con los programas en lengua materna en Malí y constató que el costo total de seis años de estudio de educación primaria por estudiante era 27% más alto que para los programas únicamente en francés. Los principales factores identificados de la reducción de costos fueron menores tasas de repetición y abandono.

### **¿Cuáles son los factores de costo para pasar a una educación plurilingüe basada en la lengua materna?**

Las comparaciones de los factores de costo de la educación plurilingüe basada en la lengua materna con modelo de salida precoz o sustractiva, y modelo de salida tardía o aditiva, así como de la planificación estratégica de esas reformas identificaron las ocho actividades siguientes en las que los costos serían mayores, especialmente a corto y mediano plazos:

1. Consolidación del marco legislativo e institucional.
2. Elaboración de un atlas sociolingüístico nacional.
3. Desarrollo lingüístico para el nuevo currículo: a) elaboración de una ortografía para las lenguas que no disponen de ella; b) elaboración de una terminología para el currículo y c) elaboración de gramáticas, diccionarios y vocabularios monolingües y bilingües.
4. Elaboración y producción de guías para los profesores, material pedagógico para los estudiantes y exámenes finales.
5. Desarrollo de los recursos humanos para implementar la reforma.
6. Selección de las escuelas para la etapa de prueba.
7. Monitoreo y evaluación de las fases de prueba y generalización.
8. Instauración de un entorno letrado plurilingüe.
9. Desarrollo e implementación de una estrategia de comunicación para la promoción de la educación plurilingüe.

Recientemente, Níger ha efectuado un estudio para elaborar una estrategia nacional a fin de generalizar la educación bilingüe de aquí a 2019 (Alidou *et al.*, 2009). El currículo bilingüe se enseñará en las 10 lenguas nacionales a lo largo de toda la escolaridad y la lengua oficial a partir del 3<sup>er</sup> grado. Cinco de las diez lenguas nacionales jamás se han utilizado en la educación formal. El análisis detallado de los costos de la estrategia engloba todos los factores de costo mencionados previamente y brinda información sobre la inversión requerida para implementar el plan. Se estima que la fase de prueba costará alrededor de US\$ 4 millones y la fase de generalización US\$ 100 millones.



Burkina Faso comisionó un plan de evaluación y acción (2008-2010) para la consolidación y generalización progresiva de la educación básica plurilingüe aditiva (Alidou *et al.*, 2008). Actualmente se utilizan ocho lenguas nacionales más el francés en su programa de educación básica bilingüe continua, desde la educación preescolar hasta la secundaria. El costo total estimado de la consolidación y expansión a 70 escuelas preprimarias, 150 primarias y 45 secundarias es de US\$ 9,5 millones.

**Los costos para consolidar el marco legal e institucional** suponen la definición de una política lingüística explícita y un estudio de la generalización de la reforma en el sistema institucional (fase de diagnóstico, elaboración y aprobación de las leyes correspondientes).

El monto que se necesita invertir en el desarrollo lingüístico depende del grado en que las lenguas ya se han desarrollado y utilizado en la disciplina en el campo de la educación y más allá.

Heugh (2006b) afirma que en Sudáfrica el desarrollo de nueve lenguas africanas que se utilizan hasta el fin de la educación secundaria cuesta alrededor de US\$ 550.000. Durante la etapa de elaboración, las cuatro estrategias siguientes probaron ser eficaces para reducir los costos y ganar tiempo:

1. Uso de los recursos disponibles. Muchas ONG han investigado y elaborado vocabularios especializados en las lenguas africanas. Estos términos ya están en uso.
2. Participación de la comunidad lingüística en el desarrollo lingüístico para asegurar la aceptación de la nueva terminología.
3. Desarrollo simultáneo de lenguas estrechamente relacionadas, ya que favorece la elaboración de terminologías complementarias.
4. Intercambio de recursos entre países vecinos que tienen las mismas lenguas en uno y otro lado de la frontera.

**La elaboración de la ortografía** comportará un costo puntual que permanecerá bajo y podría realizarse en muchos lugares y por diferentes instituciones, tales como el Instituto Lingüístico de Verano (Summer Institute of Linguistics – SIL). La cooperación entre los países para armonizar las ortografías de las mismas lenguas genera beneficios a largo plazo al ampliar la audiencia de los textos redactados en esas lenguas. El proyecto “Mandingue-Peul” [Mandingo-Fulfulde, en inglés; Mandinga-Fula, en español], a mediados de la década de los ochenta, condujo a una amplia armonización de la ortografía, gramática y terminología de estas dos lenguas regionales presentes en 15 países.

**Los costos de un atlas lingüístico nacional** se justifican porque éste aportará criterios para la elección de las lenguas que se podrían enseñar en cada escuela. Identificará las lenguas adecuadas que se enseñarán a cada estudiante y las calificaciones lingüísticas requeridas por los profesores y otros actores. Este atlas será pues un elemento esencial para la gestión de las escuelas (Alidou *et al.*, 2009) y el diálogo con los responsables de la formulación de política, los especialistas y la sociedad civil.



#### **Ako-Ben**

Cuerno de Guerra  
Llamado a las armas

**El diseño y la producción de guías para los profesores y material para los estudiantes** no deben ser una simple traducción o adaptación del material utilizado en las escuelas monolingües. Estos materiales deben reflejar el enfoque plurilingüe y redactarse en la lengua meta. En función de la disciplina y el método pedagógico, algunas guías y materiales serán monolingües y otros bilingües. Todos los materiales y guías deben ser sometidos a prueba.

**La instauración de un entorno letrado plurilingüe** incluirá la creación de material de lectura adaptado a las competencias de lectura de los educandos, así como de sus intereses y opciones temáticas. El Ministerio de Educación tendrá necesidad de documentos para ampliar y generalizar el programa plurilingüe y estimular a los educandos a practicar la lectura fuera de la escuela.

### **Estrategias eficaces de los editores para la producción de libros en lenguas africanas: algunos ejemplos**

Según la editorial Gamsberg Macmillan en Namibia (Reiner, de próxima publicación), es difícil realizar economías de escala en la publicación en lenguas africanas cuando el mercado de una lengua es todavía pequeño. En estos casos, el editor utiliza enfoques alternativos, tales como la práctica común consistente en recurrir a la subvención cruzada entre campos lucrativos y menos lucrativos a fin de fortalecer el mercado menos lucrativo o simplemente mantenerlo para grupos de destinatarios más limitados. Las estrategias de reducción de costos incluyen el aumento de los tirajes a fin de satisfacer las demandas de clientes suplementarios y la conservación de existencias hasta que se vendan, en lugar de deshacerse de ellas. Es posible mantener asequible el precio de los libros cuando éste es valorizado en su totalidad; además, una misma obra se puede vender al mismo precio en cada una de las diferentes lenguas. En el caso de las lenguas que se encuentran a uno y otro lado de la frontera, tales como el chiñanya o chinyanja, silozi y chitonga se han creado programas de intercambio entre Zambia, Malawi, Namibia y Zimbabwe (Muyeeba, 2004). La estandarización de las ortografías de estas lenguas permitiría incluso mayores beneficios. La organización senegalesa ARED vende libros en lengua africana entre US\$ 1 y US\$3. Lo puede hacer gracias a su estrategia de cobertura de los costos de desarrollo mediante sus actividades de ONG y pidiendo a los compradores locales de libros que cubran los costos restantes de impresión y distribución (Carr-Hill y Roberts, 2007). Los costos de traducción de la literatura se pueden reducir gracias a las tecnologías de la información modernas y cuando se comparten las bases de datos terminológicas.

**Una estrategia de comunicación plurilingüe y sensible a la cultura para promover la educación plurilingüe** creará interés y aceptación del nuevo enfoque entre todos los grupos sociales. Sus factores de costo para el desarrollo, implementación y evaluación varían dependiendo de la estrategia que se adopte en cada caso.

### **Costos del desarrollo de los recursos humanos para implementar la reforma sectorial y multisectorial**

Estos costos ocurrirán en la fase inicial de la reforma. Los tres grupos siguientes necesitarán formación inicial y continua: 1) personal de gestión y expertos de alto nivel, quienes dirigirán y administrarán el proceso de reforma; 2) personal técnico del ministerio, formadores del personal docente, inspectores y consejeros, y 3) directores de escuela y profesores. El desarrollo de estos recursos humanos constituye una inversión inicial positiva que se recuperará una vez que el programa se haya generalizado. Por consiguiente, los beneficios superarán estos costos.

El costo de la formación de los profesores se puede reducir si los países comparten recursos de alta calidad que abordan cuestiones que pueden hacerse mancomunadamente. Ya se dispone de programas de formación especializados

para profesores y responsables de la formulación de política en educación bilingüe basada en la lengua materna.

**Todos los modelos de educación lingüística requieren la formación del personal docente para lograr una educación de calidad**

La formación de los profesores constituirá parte de la inversión inicial y permanente de los recursos humanos. Sin embargo, cuando se evalúe la inversión requerida se deberá tener en cuenta que, incluso sin una reforma, la formación de los profesores se necesita urgentemente a fin de mejorar la calidad de la educación en África. Actualmente, la mayoría de los profesores no son competentes en materia de medios de educación. Adicionalmente, los profesores de todas las disciplinas necesitan ser formados en métodos de enseñanza de lengua y alfabetización.

Heugh (2006b) evaluó el costo de la formación en servicio que necesitarían los profesores para la implementación de cinco modelos de educación lingüística diferentes (véase el Cuadro 6).

**L1** = Primera lengua  
**L2** = Segunda lengua  
**LE** = Lengua extranjera  
**LA** = Lengua africana  
**LM** = Lengua materna  
**MDE** = Medio de enseñanza  
**I-F-P-E** = Inglés, francés, portugués o español

\*, \*\*, \*\*\* ver página siguiente

Cuadro 6 Formación de profesores requerida por modelo de educación lingüística									
L2 o LE solamente		Salida precoz		Salida tardía		Bilingüismo fuerte o aditivo (LA + L2 MDE)		LA o LM como MDE a lo largo de la escolaridad + disciplina L2 especializada	
100%* de los profesores desde el 1º hasta el 12º grado necesita mejorar su dominio del I-F-P-E		75% de los profesores (todos los que enseñan entre el 4º y el 12º grado) necesitan mejorar su dominio del I-F-P-E		50% de los profesores (todos los que enseñan entre el 7º y el 12º grado) necesitan mejorar su dominio del I-F-P-E		50% de los profesores (todos los que enseñan entre el 7º y el 12º grado) necesitan mejorar su dominio del I-F-P-E		15% de los profesores (solo los especialistas de la L2 como disciplina) necesitan mejorar su dominio del I-F-P-E	
100% de los profesores: metodología de la L2 y de la lectoescritura en la L2 en todo el currículo		100% de los profesores: 25% en la L1, 75% en la L2 de metodología de la lengua y de la lectoescritura en todo el currículo		100% de los profesores: 50% en la L1, 50% en la L2 de metodología de la lengua y de la lectoescritura en todo el currículo		100% de los profesores: 50% en la L1, 50% en la L2 de metodología de la lengua y de la lectoescritura en todo el currículo		100% de los profesores: 85% en la L1, 15% en la L2 de metodología de la lengua y de la lectoescritura en todo el currículo	
Todos los profesores necesitan formación y reciclamiento en el contenido y el currículo – el costo es el mismo para todos los modelos									
20% de rendimiento esperado por los estudiantes en la L2**		30-35% de rendimiento esperado por los estudiantes en la L2		50% de rendimiento esperado por los estudiantes en la L2		60% de rendimiento esperado por los estudiantes en la L2		60% de rendimiento esperado por los estudiantes en la L2	
<b>Costo</b>	<b>Valor***</b>	<b>Costo</b>	<b>Valor</b>	<b>Costo</b>	<b>Valor</b>	<b>Costo</b>	<b>Valor</b>	<b>Costo</b>	<b>Valor</b>
El más alto	El más bajo	Alto	Bajo	Medio	Medio	Medio	Alto	El más bajo	Alto

6. ¿Es asequible la educación plurilingüe basada en la lengua materna?

\* Estos porcentajes se utilizan para ilustrar proporciones. Siempre habrá algunos profesores competentes y bien formados en el sistema. Sin embargo, proporcionalmente, 100% de quienes no dominan la L2 requerirán formación en servicio. El mismo principio se aplica al resto de este cuadro. \*\* Véase el Cuadro 1 \*\*\* Aquí, el valor está determinado por los niveles de rendimiento proyectados a partir de la investigación disponible.

La primera fila del cuadro muestra que todos los profesores necesitan una formación lingüística, si la lengua de enseñanza es una lengua extranjera. En un modelo donde una lengua familiar es el medio de enseñanza, solo el 15% de los profesores especialistas en lengua que enseñan lenguas segundas o extranjeras como materia necesitará formación.

Las tres últimas filas presentan el rendimiento esperado en el aprendizaje en la segunda lengua o en la lengua extranjera, así como una comparación de los costos y el valor agregado de cada modelo. El modelo con el costo más bajo y el valor más alto utiliza una lengua familiar (lengua materna africana) a lo largo de la escolarización y cuenta con profesores de lengua especializados para las lenguas extranjeras. En suma, se estima que menos de 10% del presupuesto para material de aprendizaje y la formación de los profesores se gastará en la producción de material en lenguas africanas y formación del personal docente. En el caso de Sudáfrica, 10% representará menos del uno por ciento del presupuesto total de la educación (Heugh, 2006b).



## 7. ¿En qué condiciones los padres y los profesores apoyan la educación basada en la lengua materna?

### Preocupación

#### Padres y profesores rechazan la educación plurilingüe basada en la lengua materna

Muchos proyectos encuentran resistencia de los padres de familia y los profesores cuando planifican la introducción de la educación bilingüe basada en la lengua materna.

Muchos padres sostienen que lo que ellos esperan es que la escuela les enseñe a sus hijos en la lengua oficial, de manera que puedan tener mejores oportunidades en el mercado de trabajo. Están preocupados de que con una lengua africana como medio de enseñanza sus hijos recibirán una enseñanza de segunda clase y serán desfavorecidos. Muchos profesores que están preparados por y para la educación clásica en una lengua extranjera no están convencidos de los beneficios del uso de lenguas africanas, porque tienen un valor marginal en el sistema educativo clásico.

En las secciones previas hemos mostrado que las lenguas africanas son instrumentos eficaces para la educación y que la educación plurilingüe basada en la lengua materna influye positivamente en la adquisición de una lengua no familiar. Por consiguiente, en esta sección nos concentramos en las experiencias de padres y profesores, que muestran que su legítima resistencia no se mantiene cuando están bien informados y experimentan los beneficios de este enfoque.



45

#### *Nyame Dua*

Un altar al dios cielo  
La presencia de dios

### Respuestas

#### Padres de familia favorables

Numerosos informes científicos sobre programas de educación bilingüe refutan el argumento de que los padres de familia están contra la educación plurilingüe basada en la lengua materna (por ej., en Burkina Faso, véase Alidou *et al.*, 2008). Las principales razones de esta refutación son las siguientes:

- Los padres de familia no constituyen un grupo homogéneo. Sus opiniones dependen de muchos factores y frecuentemente carecen de información acerca del papel de las lenguas en la educación.
- Las preguntas utilizadas en la investigación a veces llevan a la confusión. Cuando se les pregunta si preferirían la educación en lengua materna o la educación en la lengua oficial, los padres a menudo eligen la opción 'lengua oficial'. Cuando se les pregunta si preferirían i) educación en la lengua materna y educación en la lengua oficial, o ii) educación monolingüe en la lengua africana o iii) educación monolingüe en la lengua oficial, en la mayoría de los casos los padres de familia escogen la opción (i) 'lengua materna y lengua oficial'.
- Las escuelas que dispensan educación basada en la lengua materna que han convencido a los padres de familia que han escogido la buena opción están atentos a los padres y los mantienen bien informados.



- Generalmente, los padres de familia están convencidos cuando ven que los niños que siguen los programas plurilingües (lengua materna o lengua familiar + lengua oficial) rinden mejor que los niños de las escuelas monolingües.
- Los niños que aprenden a leer y escribir en la lengua materna incitan a sus padres a hacer lo mismo, y los padres a menudo terminan participando en cursos de alfabetización de adultos (principalmente bilingües).
- Las escuelas que reconocen y valorizan la cultura y el conocimiento de la comunidad local serán capaces de estimular una mayor participación de los padres de familia y eliminar la barrera lingüística entre la vida en la escuela y la vida fuera de ella.

### Profesores favorables

La resistencia de los profesores ocurre principalmente cuando carecen de formación o de experiencia en el campo de la educación lingüística y en métodos de enseñanza centrados en el educando (adquisición de la lengua, alfabetización y metodologías de enseñanza) (Châtry-Komarek, 2003). En las escuelas de educación bilingüe de Burkina Faso, donde los profesores y los directores están bien formados y los educandos rinden bien, todos los profesores y directores aprecian el programa y desean que se generalice (Alidou *et al.*, 2008). Además, la experiencia de Malawi muestra que los profesores necesitan textos escritos en la lengua de enseñanza de su respectiva materia, de modo que puedan desarrollar el metalenguaje apropiado necesario para enseñar. Los profesores también necesitan guías en la lengua de enseñanza. Por ejemplo, los ministerios de educación básica de Burkina Faso, Malí y Níger, en cooperación con la INWENT y la GTZ, han elaborado una guía para profesores en todas las lenguas nacionales (Galdames *et al.*, 2004). En África se dispone de buenos modelos de formación de profesores; uno de los mejores ha sido desarrollado por el proyecto Ife en Nigeria (Fafunwa *et al.*, 1989).

En la mayoría de las aulas africanas, los profesores practican ya una forma de educación bilingüe: alternan constantemente la lengua oficial de enseñanza con la lengua que es más familiar a los educandos, y viceversa. Los profesores alternan las lenguas para facilitar que los estudiantes comprendan la materia enseñada. En algunos países, los profesores incluso piden que se revise la política de educación lingüística para que responda mejor a la realidad del aula (Buchan, Hicks, Read, 2005; International Reading Association, 2005).

En el marco de una encuesta en Uganda, los profesores y los alumnos tuvieron la oportunidad de escoger libremente la lengua utilizada en una prueba de lectoescritura y matemática básica en el 4º grado. En los ocho distritos en los que se efectuó la encuesta, los profesores y los alumnos de las áreas rurales y urbanas eligieron la lengua local porque se sentían más cómodos con ella (Okech, 2002).

### Escuelas privadas favorables e innovadoras

Las escuelas privadas, si bien no constituyen el foco de nuestra atención, también pueden dar un apoyo importante a la reforma. Por ejemplo, en el caso de Burkina Faso, las escuelas privadas constituyeron una fuente importante de apoyo cuando, incluyendo a la misión católica, decidieron cambiar a un sistema bilingüe.

ቼ

te

ሀ

su

ሐ

ha

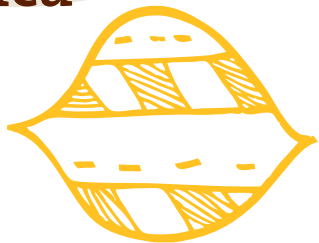
ተ

tə/ø

La escritura etíope se utilizaba para el lenguaje litúrgico ge'ez y existe desde por lo menos el siglo IV d.C. Hoy se la utiliza para escribir amárico, tigríña, oromifa y otras lenguas de Etiopía y Eritrea.



# Invertir en las lenguas africanas y en la educación plurilingüe es una decisión política



48

Estos signos fueron grabados sobre calabazas por mujeres de Ibibio, Nigeria (Mafundikwa, 2007).

## A la izquierda:

trazas a lo largo de un camino como sobre el camino del amor

## Derecha:

movimiento como en una danza

La necesidad de invertir en las lenguas africanas y la educación plurilingüe es una decisión política importante y un programa político. Se sitúa en la intersección de una profunda transformación social inducida por un proyecto político, cultural y de desarrollo, y de un programa de reforma de la educación. No se trata de un simple esfuerzo educativo o lingüístico. Cada uno de estos proyectos responde a una misión clara y tiene como finalidad la realización de objetivos de cambio específicos.

1. El programa político se sustenta en la premisa del respeto y la promoción de los derechos humanos, los valores democráticos, la diversidad, el pluralismo y la protección de la identidad y cultura de los pueblos. Procurar la equidad y la inclusión son las fuerzas motrices detrás de este tipo de opción política. Esto apunta a todas las opciones factibles y duraderas, así como las decisiones adoptadas. La elección de una persona de ser educada en una lengua conocida que respeta y refleja su cultura y sus valores es parte del ejercicio del derecho a la educación en una sociedad inclusiva.
2. El programa cultural es un componente importante de un proyecto político. La lengua, en tanto que componente y vehículo de cultura, signo de identidad e instrumento de autorrealización, es clave para la promoción y transformación de la cultura. Respetar y promover las lenguas existentes es un medio para construir el proyecto cultural y lograr sus objetivos. Invertir en las lenguas africanas y el plurilingüismo es parte integral de esta construcción y un factor favorable.
3. Invertir en las lenguas africanas y la educación plurilingüe es parte de un amplio movimiento de reforma de la educación. Hay pruebas contundentes de que una cultura de calidad en la educación –que satisface los criterios de pertinencia, inclusión, igualdad entre los sexos, justicia y alto nivel de rendimiento en el aprendizaje–, se puede lograr mejor y más fácilmente mediante la lengua materna del educando. La educación plurilingüe se funda en el respeto de las lenguas maternas o lenguas primeras de las personas, y nutre la cultura, el conocimiento y la sabiduría locales. Las lenguas maternas se han revelado como un fuerte determinante de la calidad en muchos estudios que no estaban centrados inicialmente en esta variable. Cualquier proyecto de este tipo debe realizarse teniendo en cuenta el hecho de que el aspecto pedagógico, la dimensión global del currículo, el entorno del aprendizaje, la calidad del material didáctico, la calificación del personal docente y la gobernanza global son componentes clave que hay que abordar profunda y coherentemente.



4. El programa del desarrollo sostenible se centra en cuatro pilares de política interdependientes: desarrollo social, desarrollo económico, protección del medio ambiente y respeto de la diversidad cultural (United Nations, 2002; UNESCO, 2001). Sus fines son crear un marco transectorial para el bienestar de las personas, la equidad social, la calidad del medio ambiente y la prosperidad económica. La elección y utilización de la lengua tiene una incidencia importante sobre la comunicación, interacción, participación y aprendizaje efectivos, y es crucial para el logro de estos propósitos.
5. La interdependencia de estas cuatro áreas de política requiere un movimiento constante hacia una mayor coherencia entre ellos. Esto se podría lograr, por ejemplo, si el sector formal de educación abordara las pautas de comunicación y las necesidades educativas de la mayoría de la población que trabaja en el sector informal de la economía y representa el “75% de los puestos de trabajo existentes, 80% de los nuevos puestos y, aproximadamente, 50% de la riqueza nacional” (Walther, 2007: p. 30).



**Papani amma yenju  
Kramo**

»Lo falso y lo verdadero  
se parecen«  
Hipocresía

**El programa político incluye todas estas dimensiones y aparece como el más poderoso y decisivo.**



## Anexo 1:

# Guía de política para la integración de las lenguas y culturas africanas en los sistemas educativos

(ADEA y UIL, 2010)

50

1 La guía fue aprobada por los ministros de educación de los países siguientes que asistieron a la Conferencia Africana sobre la Integración de las Lenguas y Culturas Africanas en la Educación, celebrada del 20 al 22 de enero de 2010 en Uagadugú (Burkina Faso): Benin, Burkina Faso, Camerún, Chad, Côte d'Ivoire, Etiopía, Kenya, Libia, Malawi, Mauricio, Níger, República Centroafricana, República del Congo, República Democrática del Congo, Rwanda, Senegal, Uganda y Zambia. La conferencia fue organizada conjuntamente por la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA), el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) y el Ministerio de Educación Básica y Alfabetización

**Enmendada y aprobada por los ministros de educación de la Conferencia Africana sobre Integración de las Lenguas y Culturas Africanas en la Educación, Uagadugú (Burkina Faso), 20-22 de enero de 2010<sup>1</sup>**

## Introducción

Desde hace unos sesenta años se reconoce que el uso de las lenguas maternas de los educandos como medio de enseñanza en los sistemas de educación mejora la calidad de la educación. Por consiguiente, todos los expertos consideran que la enseñanza en lengua materna es una necesidad y la han recomendado reiteradamente en muchos foros nacionales e internacionales, tal como se refleja en los instrumentos siguientes:

- Las constituciones y leyes de los países interesados.
- Las leyes fundamentales de educación de los países interesados.
- Las conclusiones de la primera Conferencia de los Estados Africanos sobre el Desarrollo de la Educación en África, celebrada en Adís Abeba en 1961, que recomiendan la enseñanza en lengua materna.
- Las recomendaciones de la octava Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Africanos Miembros de la UNESCO (MINEDAF VIII), realizada en Dar as Salam (Tanzania) en 2002, sobre el cambio y la mejora del estatus de las lenguas maternas.
- La Convención Regional de Reconocimiento de los Certificados de Estudio, Diplomas, Grados y otros Títulos Académicos de la Educación Superior en los Estados Africanos, aprobada en 1981 y revisada en 2002.
- La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, aprobada en 2003 en la 32ª segunda reunión de la Conferencia General de la UNESCO en París (Francia).
- La Carta por el Renacimiento Cultural de África, aprobada en Jartum en 2006.
- El Plan de Acción Lingüístico para África, aprobado en Jartum en 2006.
- El Plan de Acción del Segundo Decenio para la Educación en África, aprobado por la Unión Africana en Adís Abeba en 2006.



El propósito de esta guía es afirmar que se debe escoger la visión de política plurilingüe y multicultural de la educación en los países africanos, con vistas a la transformación de las sociedades africanas. La finalidad de esta transformación, a su vez, es reducir la pobreza mediante el desarrollo sostenible de las lenguas y culturas africanas. Por esta razón debe ser proseguida gracias a programas de las instituciones existentes, cuyas capacidades hay que fortalecer consecuentemente. Un sistema semejante no solo ofrece igualdad de oportunidades y éxito a todos los niños, sino que también aumenta la calidad de la educación dispensada, porque se utiliza la lengua de los propios educandos como medio de enseñanza, con la oportunidad de aprender otras lenguas nacionales y extranjeras. Además, permite liberar la creatividad de las poblaciones y fortalece la cohesión social. Al emplear las lenguas africanas, el sistema educativo ayuda a consolidar las políticas de descentralización aprobadas por algunos países.

Una política plurilingüe y multicultural requiere:

1. **El establecimiento de marcos de política y legislativos.**
2. **La toma de conciencia generalizada y la defensa activa a nivel nacional, y el desarrollo de redes regionales.**
3. **El fortalecimiento institucional y el desarrollo de capacidades.**
4. **La elaboración de estrategias de monitoreo y evaluación para evaluar los resultados del aprendizaje, y el seguimiento.**
5. **El desarrollo del currículo y la formación de los educadores.**
6. **La edición en lenguas nacionales y una política del libro.**
7. **Investigación e innovación en la enseñanza.**
8. **La movilización de recursos financieros.**

de Burkina Faso con el apoyo financiero del Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación (FDPE) y del BMZ/GTZ (cooperación alemana). La versión inicial de la guía de política –presentada a los ministros y editada para tomar en cuenta sus comentarios– fue redactada por los expertos siguientes: Camille Roger Abolou, Sammy Beban Chumbow, Abou Diarra, Issa Djarangar, Marcel Diki-Kidiri, Maman Mallam Garba, Abou Napon y Norbert Nikiéma, con el apoyo de Adama Ouane, Hassana Alidou y Christine Glanz del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). El grupo encargado de la redacción de la guía de política se basó en un opúsculo de apoyo activo a una política basada en la práctica y en pruebas producido por el UIL y la ADEA.

## 1. Política y legislación

Una política de educación plurilingüe y multicultural requiere las acciones siguientes:

### i. A corto plazo:

- Formular una política lingüística y educativa explícita a favor de las lenguas africanas mediante consultas nacionales tales como foros, “estados generales” y conferencias nacionales.
- Incluir la dimensión lingüística en todos los instrumentos legislativos (constitución, leyes fundamentales, leyes que promueven las lenguas, decretos, directivas, decisiones, etc.).
- Introducir las lenguas africanas en los exámenes y concursos mediante instrumentos normativos.
- Promover alianzas con las organizaciones de la sociedad civil, tales como las asociaciones de padres de familia y los sindicatos de profesores, y obtener su participación en la ejecución eficaz de la política sobre el uso de las lenguas africanas de enseñanza en los exámenes y concursos oficiales.

### ii. A corto o mediano plazo (dependiendo de la situación del país):

- Uso de las lenguas africanas en funciones que revalorizan su imagen.
- Uso de las lenguas africanas en el gobierno y la administración, el sistema judicial, los medios de comunicación y la educación, funciones que actualmente se efectúan en algunos países exclusivamente en lenguas extranjeras oficiales.
- Cultivar la voluntad política requerida para promover la política educativa plurilingüe y multicultural.

### iii. A mediano o largo plazo (dependiendo de la situación del país):

- Descentralizar la implementación de la política mediante la participación, a nivel nacional, de las diversas unidades administrativas (estados, regiones, provincias, distritos, etc.).
- Posibilitar la traducción de las políticas escritas en lenguas oficiales extranjeras a las lenguas del país, a fin de satisfacer el derecho de cada persona a tener acceso a la información en su lengua.
- Dar a cada región del país la posibilidad de tener una política lingüística que satisfaga sus necesidades particulares.

## 2. Toma de conciencia generalizada a nivel nacional y redes regionales

### 2.1 En relación con la toma de conciencia y la defensa activa es necesario emprender las acciones siguientes:

#### i. A corto plazo:

- Determinar las expectativas de las comunidades locales.
- Ejecutar un plan de comunicación sobre el desarrollo de la educación plurilingüe y multicultural con la participación de las organizaciones de la sociedad civil (sindicatos, asociaciones de padres de familia, etc.).
- Informar a todos los actores de la sociedad (dirigentes políticos, ciudadanos, dirigentes religiosos, líderes de opinión, etc.) acerca de la política de educación plurilingüe y multicultural.

- Promover la concienciación entre los funcionarios de alto nivel (secretarios generales, directores generales, directores de los niveles nacional y regional) mediante campañas regulares de defensa activa para una mejor apropiación de la política lingüística y de las estrategias para implementarla.
- Producir documentos adecuados para las acciones de concienciación, el uso de la tecnología de la información y la comunicación, así como de diversos medios de comunicación.

#### **ii. A mediano plazo:**

- Crear alianzas entre el Estado y la sociedad civil para asegurar la calidad de la educación plurilingüe y multicultural mediante la introducción o el fortalecimiento de un marco normativo.
- Instaurar una alianza multisectorial.

## **2.2 Redes regionales**

La política de educación plurilingüe y multicultural debe ejecutarse tanto a nivel nacional como subregional y regional. Esto supone desarrollar redes subregionales y regionales, así como un plan estratégico que incluya las acciones que deben emprenderse a corto y mediano plazo en todos los niveles.

#### **i. A corto o mediano plazo (dependiendo de la situación del país):**

- Promover la utilización de las lenguas transfronterizas vehiculares en la educación y la comunicación de los principales agrupamientos regionales y subregionales.

#### **ii. A mediano plazo:**

- Armonizar los sistemas y las políticas lingüísticas de un país al otro, especialmente en lo que respecta a modelos pedagógicos, diplomas y certificados, así como en la enseñanza de las lenguas vehiculares transfronterizas.

## **3. Fortalecimiento institucional y desarrollo de capacidades**

La falta de personal calificado para ejecutar la política de integración de las lenguas y culturas nacionales en la educación constituye un reto fundamental para los países africanos. Por consiguiente, proponemos las acciones siguientes para enfrentar el desafío mediante la formación de formadores y estrategias de despliegue de los profesores.

#### **i. A corto plazo:**

- Sensibilizar a la población y fortalecer las competencias institucionales sobre el sistema de educación plurilingüe y multicultural.
- Instaurar un mecanismo de dirección en el ministerio de educación en el que participen todos los departamentos de todos los niveles a fin de conducir las actividades de formación.
- Elaborar un plan de formación y formular estrategias para el aprovechamiento de los profesores en un contexto plurilingüe.
- Asegurar que los funcionarios de alto nivel del sector educación asimilen la política y las estrategias para implementarla.
- Concienciar a los funcionarios de alto nivel (secretarios generales, directores generales, directores nacionales y regionales) mediante campañas regulares de defensa activa a fin de lograr una mejor apropiación de la política lingüística y las estrategias para ejecutarla.
- Formar a los funcionarios en la utilización escrita de las lenguas africanas.

**ii. A mediano y largo plazo (dependiendo de la situación del país):**

Formular un plan maestro con todos los actores interesados y un cronograma para ejecutar las acciones siguientes:

- Codificar y reforzar gradualmente todas las lenguas, incluyendo las minoritarias, para convertirlas en instrumentos adecuados para la educación y el desarrollo nacional.
- Apuntar a largo plazo a la utilización de todas las lenguas del país, empezando por aquellas para las que se dispone de más instrumentos para la educación.

**4. Evaluación y monitoreo**

Esta política se apoyará en las instituciones existentes para implementar el monitoreo y la evaluación. Estas instituciones serán renovadas y encargadas del monitoreo, la inspección, la supervisión de la innovación y la asesoría en los niveles nacional e internacional.

**i. A corto plazo:**

- Elaborar un plan maestro y un cronograma con todos los actores interesados a fin de efectuar la evaluación y el monitoreo.
- Formular un marco de referencia de las competencias en el proceso de integración nacional de las lenguas nacionales en los sistemas educativos (niveles preescolar, primario, secundario y terciario).
- Crear certificaciones para verificar, validar y reconocer el logro educativo.

**5. Currículo y formación****5.1. Desarrollo del currículo y producción de material didáctico****Desarrollo del currículo:**

La revisión del currículo supone medidas específicas para organizar la formación del personal docente (inicial y en servicio) que participa en esta actividad. También incluye a los estudiantes, cuyas edades y capacidades de aprendizaje deben tenerse en cuenta para el desarrollo de actividades educativas equilibradas y apropiadas a fin de maximizar el rendimiento. Esta revisión implica las acciones siguientes:

**i. A corto plazo:**

- Institucionalizar las prácticas culturales de las comunidades locales para reforzar el uso de las lenguas y culturas africanas en la educación.
- Integrar las culturas nacionales en el currículo, basándose en un marco de referencia de las competencias culturales, elaborado con un enfoque participativo y la movilización de los imaginarios colectivos de los diferentes grupos étnicos interesados. Este marco de referencia de competencias se utiliza para producir guías y módulos apropiados destinados al uso de los profesores en todos los niveles educativos.
- Introducir los elementos culturales integrados en los planes de estudio de los diversos niveles educativos, adoptando un enfoque integrado mediante la identificación de las disciplinas que “hospedarán” a estos elementos o un enfoque sistémico que reserva horas específicas de clase para este nuevo contenido.

**ii. A mediano plazo:**

- Uso de la tecnología de la información y la comunicación para digitalizar la producción en lenguas nacionales y promover la educación a distancia.

**Modelos de educación plurilingüe y multicultural:**

- Elaborar modelos de educación plurilingüe y multicultural basados en los objetivos globales de la educación y en los objetivos específicos perseguidos mediante el uso de las lenguas africanas en los sistemas educativos.
- Dar preferencia a los modelos más apropiados, especialmente a los aditivos, que suponen el uso de las lenguas locales en todos los niveles educativos, además del aprendizaje y uso efectivo de las lenguas oficiales, capaces de garantizar los mejores rendimientos internos y externos.
- Dependiendo del grado de integración de las lenguas locales que se haya obtenido, considerar la adopción de un modelo bilingüe (primera lengua y lengua oficial extranjera) o un modelo plurilingüe (primera lengua, lengua nacional vehicular y lengua oficial extranjera).

**Orientación para los profesores:**

- Asegurar que el personal docente asimile el enfoque basado en competencias, que ha sido adoptado por la mayoría de los países africanos.
- Desarrollar métodos específicos de enseñanza de las disciplinas en todas las lenguas enseñadas.

**5.2 Preparación del plan de formación de los profesores****i. A corto plazo:**

- Introducir un plan estratégico para la formación de los profesores en ejercicio, comenzando por su reciclamiento. La formación inicial y en servicio de profesores y supervisores exigirá el fortalecimiento de las capacidades de las instituciones nacionales de formación (universidades, escuelas normales superiores, escuelas normales y otras instituciones de formación).
- Introducir un programa de formación inicial basado en el nuevo enfoque adoptado por el país.
- Revisar el perfil de los profesores a la luz de los nuevos requerimientos.
- A corto, mediano y largo plazo, fortalecer la capacidad de los funcionarios y actores que trabajan en educación, especialmente de los supervisores, formadores de formadores, profesores, especialistas en currículo y en evaluación.
- Revisar los programas a la luz de la política de educación plurilingüe y multicultural.
- Adoptar modelos existentes de educación plurilingüe que han probado ser eficaces.

**ii. A mediano plazo:**

- Capitalizar el conocimiento y saber-hacer locales en relación con las lenguas africanas.
- Crear centros de formación de formadores a nivel regional, conjugar recursos para formar inspectores y asesores pedagógicos provenientes de diversos países, quienes a su vez formarán a otras personas utilizando el sistema en cascada, asegurando así un efecto multiplicador.
- Fortalecer las capacidades en materia de formación de formadores en relación con la educación plurilingüe y multicultural, utilizando un enfoque basado en la integración subregional y regional, que tenga en cuenta el uso de las lenguas africanas transfronterizas en la educación. El meollo de esta estrategia es conjugar experiencias y competencias, y promover la movilidad de los profesores



y formadores en las subregiones. Esto ayudará a que las lenguas africanas sean más valorizadas en el mercado de trabajo.

- Elaborar un marco de referencia de competencias en educación plurilingüe y multicultural de conformidad con la Convención de Arusha (revisada en 2002) y la política de la Unión Africana relativa al reconocimiento de diplomas.

### iii. A largo plazo:

- Instaurar una política nacional de reclutamiento de profesores de conformidad con la política de educación plurilingüe y multicultural.
- Instaurar una política de reclutamiento para las escuelas normales que dé preferencia a los postulantes plurilingües.

## 5.3. Estrategias de aprovechamiento de los profesores en un contexto plurilingüe

### i. A corto plazo:

- Descentralizar el reclutamiento de los profesores en relación con el plurilingüismo.

## 6. Publicación en lenguas nacionales y política del libro

La educación plurilingüe y multicultural exige la producción de textos escolares plurilingües y diversificados, adaptados a las realidades culturales nacionales, regionales e internacional, así como a las diversas lenguas enseñadas o utilizadas como medios de enseñanza. Esto ofrece a los países una extraordinaria oportunidad para instaurar una política del libro que cree y sostenga las condiciones requeridas para la producción nacional de libros por parte de editoras privadas nacionales y regionales, con vistas a la educación permanente de la población y el desarrollo de un entorno letrado plurilingüe y multicultural. Por esta razón, se recomienda especialmente la ejecución de las acciones siguientes:

### i. A corto plazo:

- Promover la producción local de libros en lenguas nacionales y privatizar la producción y distribución del libro.
- Adoptar una política exigente que garantice el acceso al libro a todos los niños.
- Apoyar, como parte integral de la política del libro, la gestación y el desarrollo de estructuras editoriales nacionales para apoyar una adecuada apropiación de las técnicas requeridas para producir libros de calidad.

## 7. Investigación

### i. A corto plazo:

- Formalizar alianzas entre instituciones de investigación, ministerios, autoridades locales, proveedores de servicios e industrias.
- Adoptar una política que busque crear o fortalecer las instituciones de investigación y formación.
- Recolectar fondos para la investigación y desarrollar la cooperación entre organizaciones regionales e internacionales.
- Promover el desarrollo de un entorno letrado plurilingüe a fin de reforzar las competencias lingüísticas de los educandos en la educación formal, no formal e informal.

**ii. A corto, mediano y largo plazo:**

- Realizar investigación básica en ciencias sociales como condición para lograr una educación plurilingüe y multicultural eficaz, con el propósito de crear las bases para el desarrollo de material de enseñanza y aprendizaje en las lenguas y disciplinas enseñadas.
- Articular la investigación acción con la investigación básica a fin de satisfacer las necesidades de los actores en este campo; priorizar las descripciones dialectológicas, sociolingüísticas y terminológicas que pueden orientar la elección de las lenguas de enseñanza o las lenguas que se enseñarán a nivel nacional o regional.

**8. Movilización de recursos**

- Movilizar suficientes recursos financieros internos y externos para ejecutar la política de educación plurilingüe y multicultural.
- Prever en los presupuestos nacionales una adecuada financiación para implementar la política de educación plurilingüe y multicultural.
- Recolectar recursos complementarios de grandes agrupamientos económicos subregionales y regionales, así como de organismos bilaterales y multilaterales de cooperación para el desarrollo.
- Asignar a las estructuras pertinentes los recursos requeridos.
- Asegurar una financiación sostenida a la educación no formal, que tiende a recibir solo una minúscula porción de los recursos asignados a la educación.

**Conclusión**

Reiteramos que el éxito de la educación plurilingüe y multicultural depende de:

- La toma de decisiones concertadas, participativas y democráticas.
- El uso óptimo de todas las competencias nacionales y la concreción de estas políticas mediante su incorporación en los programas nacionales de planificación y desarrollo, especialmente en el presupuesto de educación.

## Documentos de política africanos

Abajo presentamos una lista de algunos planes de acción, convenciones y cartas que los gobiernos africanos han elaborado desde la década de los setenta para promover las lenguas africanas en la educación, crear ambientes letrados y reforzar el desarrollo social.

- Carta Cultural para África (1976)
- Plan de Acción de Lagos (1980)
- Declaración sobre los aspectos culturales del Plan de Acción de Lagos (1985)
- Plan de acción sobre la lengua para África (1986)
- Proyecto de Carta para la Promoción de las Lenguas Africanas en la Educación (1996)
- Declaración de Harare (1997)
- Plan de Acción de Nairobi para las Industrias Culturales en África (2005)
- Carta por el Renacimiento Cultural de África (2006)
- Plan de Acción Lingüístico para África (2006)

Véase también:

El Compromiso de Bamako por un Multilingüismo Universal (2009) y el Plan de Acción del Compromiso de Bamako por un Multilingüismo Universal (2009) ([www.acalan.org](http://www.acalan.org))

Acuerdos regionales recientes sobre la lengua en la educación de los jóvenes, así como en la educación y el aprendizaje de adultos ([www.unesco.org/uil](http://www.unesco.org/uil)):

- El Llamamiento de Bamako, Conferencia Regional Africana sobre Alfabetización (2007)
- Declaración africana sobre la educación y la formación de jóvenes y adultos, fuerza motriz del desarrollo de África (2008), Conferencia Preparatoria de la CONFINTEA VI en África (2008)

## Instituciones africanas

Muchas instituciones y organizaciones en África han adquirido pericia en el campo de las lenguas en la educación. La lista que se presenta a continuación no es exhaustiva y está destinada a estimular su propia investigación.

### **Iniciativas y organizaciones internacionales:**

- Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA) ([www.adeanet.org](http://www.adeanet.org))
- Académie Africaine des Langues [Academia Africana de Lenguas] (ACALAN), Malí ([www.acalan.org](http://www.acalan.org))
- AFRILEX, African Association for Lexicography [Asociación Africana de Lexicografía], ([www.afrilex.africanlanguages.com](http://www.afrilex.africanlanguages.com))
- Bisharat! Iniciativa Lenguas, Tecnología y Desarrollo ([www.bisharat.net](http://www.bisharat.net))
- Maaya – Réseau mondial pour la diversité linguistique [Red Mundial por la Diversidad Lingüística], lanzada por la Academia Africana de Lenguas (ACALAN), bajo los auspicios de la Unión Africana ([www.maayajo.org](http://www.maayajo.org))

### **Universidades, institutos de investigación y asociaciones de lengua**

- Asociaciones o comités de lenguas, tales como la Luganda Language Society (Uganda), la Association pour le bafut (Camerún)
- Departamentos de lingüística y educación de las universidades africanas, tales como la Universidad de Ibadán, Universidad de Malawi, Universidad de Uagadugú, Universidad de Yaundé, etc.
- Centre for Advanced Studies of African Society [Centro de Estudios Avanzados de la Sociedad Africana] (CASAS), Sudáfrica
- The Educational Research Network for West and Central Africa [Red de Investigación Educativa para el África Occidental y Central] (ERNWACA)
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), Mozambique
- Institute for Kiswahili Research [Instituto de Investigación del Suajili], Tanzania
- Project for the Study of Alternative Education in South Africa [Proyecto para el Estudio de Educación Alternativa en Sudáfrica] (PRAESA)
- PROPELCA (Projet de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun) [Proyecto de Investigación Operacional para la Enseñanza de Lenguas en el Camerún]

**Ministerios de educación** de los países que implementan educación plurilingüe sectorial (Etiopía, Malawi, Mozambique y Sudáfrica) y que están en expansión (Burkina Faso, Chad, Ghana, Malí y Níger), así como comités lingüísticos nacionales, tales como el Pan South African Language Board [Comité Panlingüístico de Sudáfrica] (PANSALB)

**Muchas organizaciones no gubernamentales** que trabajan en cuestiones de desarrollo dentro y fuera del sector educación, así como **empresas y proveedores de servicios en los sectores formal e informal de la economía** utilizan lenguas africanas en su comunicación oral y escrita. Para satisfacer sus necesidades de comunicación, estas organizaciones han investigado y desarrollado una terminología técnica.

**Los medios de comunicación**, por ej., estaciones de radio, periódicos, estaciones de televisión, escritores y editoriales.



#### Anexo 4:

## Programas de educación bilingüe y plurilingüe en África

Durante la realización de la investigación de evaluación se estudiaron los programas en lengua materna y educación bilingüe en África que se presentan a continuación (Alidou *et al.*, 2006). Se busca dar al lector una idea de la cantidad de trabajo que ya se ha efectuado en este campo. Es necesario destacar que la lista no es exhaustiva. Entre tanto, algunos países han introducido nuevos programas, como es el caso de Ghana en 2007 con el Ghanaian National Literacy Acceleration Programme [Programa Nacional Ghanés de Aceleración de la Alfabetización] (NALAP), que es un programa nacional de lectura en 11 lenguas ghanesas y en inglés como segunda lengua para las secciones 1 y 2 del jardín de infantes y para los tres primeros grados de educación primaria.

En 2008, Sudáfrica lanzó el programa Kha Ri Gude Mass Literacy Campaign [Campaña de Alfabetización de Masas Kha Ri Gude] en 11 lenguas.

En 2009, la organización no gubernamental Tin Tua (<http://tintua.org/>) en Burkina Faso ganó el Premio de Alfabetización del Rey Sejong otorgado por la UNESCO, en recompensa por la eficacia de su programa de educación no formal plurilingüe para jóvenes y adultos.

Para tener una visión de conjunto actualizada del trabajo de defensa activa y mantener el intercambio en curso en este campo, se invita a los lectores a enviar información e informes de evaluación de sus programas al Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida ([uil@unesco.org](mailto:uil@unesco.org)).

País	Programa / dirigido por
Benin	Programa de educación de la primera infancia en lengua materna entre 1975-1989 por el Ministerio de Educación
Botswana	Programa de educación formal por el Ministerio de Educación
Burkina Faso	Programme d'Éducation Bilingue [Programa de Educación Bilingüe] por el Ministère de l'Enseignement de Base [Ministerio de Educación de Base] (MEBA) / Oeuvre suisse d'entraide ouvrière [Ayuda Obrera Suiza] (OSEO)
Burkina Faso	Écoles-satellite [Escuelas Satélites] por el UNICEF, el Ministerio de Educación Básica y otros asociados
Burkina Faso	Centres d'éducation de base non formelle [Centros de Educación Básica no Formal] por el Ministerio de Educación y el UNICEF
Camerún	Projet de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun [Proyecto de Investigación Operacional para la Enseñanza de Lenguas en el Camerún] (PROPELCA) por la Universidad de Yaundé
Chad	Programa para la enseñanza en lengua nacional por el Ministerio de Educación y la GTZ/PEB
Eritrea	Programa de educación en lengua materna desde mediados de la década de los noventa por el Ministerio de Educación
Etiopía	Programa de educación en lengua materna desde la independencia por el Ministerio de Educación
Ghana	Escuelas bilingües entre 1971-2002 por el Ministerio de Educación
Ghana	Local Languages Initial Literacy pilot project [Proyecto piloto de Alfabetización Inicial en Lenguas Locales] por el Servicio de Educación del Gobierno
Ghana	Assistance to Teacher Education Programme [Programa de Asistencia a la Educación de Profesores] (ASTEP) por la GTZ
Ghana	Childscope project in the Afram Plains [Proyecto Childscope en las llanuras de Afram] por el UNICEF
Ghana	Shepherd School Programme (SSP) por Action Aid
Ghana	Escuelas de formación de profesores por la GTZ
Ghana	Edición y distribución masiva de textos escolares y guías para los profesores en dos lenguas importantes por el Banco Mundial
Guinea (Conakry)	Programa de educación en lengua materna entre 1966-1984 por el Ministerio de Educación
Guinea Bissau	Escuelas experimentales bilingües entre 1987-1997 por el Ministerio de Educación, con la asistencia del Servicio Holandés de Cooperación para el Desarrollo (SNV) y una ONG portuguesa (CIDAC)
Kenya	Rehema School por el Rehema Daycare, School and Orphan Centre [Centro Rehema: guardería, escuela y orfanato]
Liberia	Política lingüística y de educación para la educación plurilingüe por el Ministerio de Educación
Malawi	Política de enseñanza de lenguas y escuelas comunitarias por el Ministerio de Educación
Malí	Écoles de la Pédagogie Convergente por el Ministerio de Educación, el Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER) de Bélgica, la Agence de coopération culturelle et technique (ACCT, ahora OIF)

Malí	Centres d'éducation pour le développement [Centros de educación para el desarrollo] (CED) por el Ministerio de Educación
Malí	Programme d'alphabétisation, Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée (DNAFLA)
Malí	Proyecto de educación no formal destinado a los niños no escolarizados y a las mujeres por el Ministerio de Educación Básica y el UNICEF
Mozambique	Proyecto de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO) entre 1993-1997 por el Ministerio de Educación
Namibia	Programa de Escuelas Aldeanas [Village School Programme] en J'Hoan, por la Fundación Nyae Nyae
Namibia	Proyecto de Escuelas Móviles Ondao [Ondao Mobile School project] por la Namibia Association of Norway (NAMAS)
Níger	Escuelas bilingües experimentales por el Ministerio de Educación Básica y la GZT-2PEB
Níger	Escuelas piloto bilingües francés-hausa por el Ministerio de Educación
Nigeria	Six-Year Primary Project (Proyecto de Enseñanza en Lengua Materna en Ife) por la Universidad Abafemi Awolowo (ex Universidad de Ife)
Nigeria	Rivers Readers' Project [Proyecto Rivers de Lectores] por el gobierno del Estado de Rivers
Senegal	Écoles Communautaires de Base (ECB) por una alianza entre el Ministerio de Educación, ONG y las respectivas comunidades
Senegal	Educación no formal por los Associates in Research and Education for Development (ARED)
Somalia	Educación en lengua materna entre 1973-1986 por el Ministerio de Educación
Sudáfrica	Proyecto para el estudio de la educación alternativa en Sudáfrica [Project for the Study of Alternative Education in South Africa] (PRAESA): programas de educación plurilingüe y de formación de profesores y formadores, por la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Ciudad del Cabo [University of Cape Town]
Sudáfrica	Educación en lengua materna entre 1955-2005 por el Ministerio de Educación
Tanzania	Políticas e infraestructura en favor del suajili en la educación fomal, programas de alfabetización y estrategias de posalfabetización desde la independencia por el Ministerio de Educación
Tanzania y Sudáfrica	Proyecto Lenguas de Enseñanza en Tanzania y Sudáfrica [Language of Instruction in Tanzania and South Africa] (LOITASA), por la Universidad de Dar as Salam (Tanzania), Universidad de Oslo (Noruega) y la Universidad de Western Cape (Sudáfrica)
Togo	Escuelas de Iniciativa Local [Ecole d'Initiative Locale] (EDIL) por las respectivas comunidades
Uganda	Educación Básica en las Áreas Urbanas Pobres [Basic Education in Urban Poverty Areas] (BEUPA) por la GTZ
Uganda	Educación Primaria Centrada en la Comunidad [Community Oriented Primary Education] (COPE) por la GTZ
Uganda	Política de educación lingüística para la EPU (educación primaria universal) por el Ministerio de Educación
Zambia	Programa de Lectura en Primaria [Primary Reading Programme] por el Ministerio de Educación en colaboración con el DFID
Zambia, Sudáfrica, Namibia, Botswana	Breakthrough to Literacy [Avance en la alfabetización] por la ONG Molteno Project

## Glosario de términos técnicos

Las definiciones que se presentan a continuación han sido adaptadas al contexto lingüístico en África por el equipo que realizó la investigación sobre experiencias recientes en educación con la lengua materna y educación bilingüe en África (Alidou *et al.*, 2006).

### **Diferencia entre lengua y dialecto**

Desde un punto de vista lingüístico, la distinción entre lengua y dialecto destaca la inteligibilidad. Por lo tanto, si personas que hablan diferentes variedades de lengua se entienden suficientemente unos a otros y se pueden comunicar sin dificultad, hablan dialectos de la misma lengua. Si no se pueden entender suficientemente uno a otro, hablan diferentes lenguas.

### **Aprendizaje informal de una lengua**

El aprendizaje informal ocurre fuera de la escuela o de contextos educativos. El aprendizaje de la primera lengua o de la lengua materna generalmente ocurre en contextos informales, en el hogar y la comunidad inmediata, antes de que el niño frecuente la escuela. Posteriormente, es usual que la adquisición de la primera lengua se prosiga mediante la enseñanza formal de la lengua materna con propósitos académicos.

### **Aprendizaje formal de una lengua**

El aprendizaje formal ocurre en contextos educativos formales. Puede haber aprendizaje formal de una primera, una segunda, una tercera lengua, e incluso otras, en la escuela.

### **Lengua materna o primera lengua (L1)**

‘Lengua materna’, en sentido estricto, se define como ‘la lengua que el niño aprende primero de la persona que desempeña el papel de “madre” o de “persona que guarda al niño”’.

A fin de enraizar la definición en la realidad lingüística africana, definimos ‘lengua materna’ en un sentido amplio como ‘la lengua o lenguas del entorno inmediato y la interacción cotidiana que “nutren” (educan) al niño en los cuatros primeros años de vida’. Así, la lengua materna es la lengua o lenguas con las que el niño crece y de las que el niño ha aprendido la gramática antes de frecuentar la escuela. En contextos plurilingües, los niños pueden crecer con más de una lengua. En contextos plurilingües, como es el caso en numerosas sociedades africanas, los niños crecen naturalmente con más de una lengua materna, ya que a menudo se hablan varias lenguas en la familia del niño o en su entorno inmediato. Así, la enseñanza se podría dispensar en una de las lenguas familiares al niño.

### **Lengua extranjera**

Una lengua extranjera es una lengua que no es familiar a una persona, por lo que no la domina. Conviene destacar que desde la perspectiva de muchos educandos africanos, las lenguas oficiales a menudo son lenguas extranjeras. Desde una perspectiva social, las lenguas oficiales (ahí donde se trata de lenguas ex coloniales) ya no son lenguas extranjeras, pues han adquirido estatus oficial y han estado presentes por más de 100 años en los países africanos. Además, en áreas urbanas de muchos países africanos hay personas que, históricamente, habrían hablado lenguas africanas en casa, pero que ahora se identifican a sí mismos como hablantes de lengua materna portuguesa (por ej., en Maputo o Luanda), francesa (por ej., en Dakar) o inglesa (por ej., en Johannesburgo o Nairobi).

### **Segunda lengua (L2)**

En este documento, el término ‘segunda lengua’ se utilizará para designar a una segunda lengua aprendida en la escuela en un marco de educación formal y no hay que confundirla con la segunda lengua del educando u otras lenguas aprendidas informalmente fuera de la escuela. En África, las lenguas oficiales son extranjeras para muchos estudiantes africanos y solo se las aprende como segunda lengua.

- **‘Programa reforzado de la L2’** significa aquí que los estudiantes estudian la L2 como una materia y reciben también apoyo suplementario para aprender cómo utilizar la L2 como medio de enseñanza (por ej., el vocabulario enseñado específicamente en materias específicas).
- **‘Retiro de la L2’** (o enfoque “pull-out”) significa que los estudiantes están generalmente en clase con hablantes de la L1 como lengua de enseñanza y que son “retirados” del programa normal para seguir una enseñanza intensiva de la segunda lengua en diversos momentos. Lo que ocurre es que el resto de los estudiantes prosigue con su currículo y los estudiantes de la L2 quedan rezagados.

### **Lengua de gran difusión (LGD)**

Una lengua de gran difusión es una lengua que los hablantes de diferentes lenguas maternas utilizan para comunicarse entre sí. LGD es también una lengua franca o lengua vehicular.

### **Lengua (o medio) de enseñanza (MDE)**

La lengua de enseñanza es una lengua que se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje de la materia del currículo.

### Educación bilingüe

La educación bilingüe se define de diversas maneras. Originalmente, el término designaba 'el uso de dos lenguas como medio de enseñanza'. Comprendía, pero no se limitaba, el aprendizaje de dos lenguas como materias o disciplinas. Por consiguiente, generalmente significa la utilización de 'una L1 más una L2 como medios de enseñanza'. En Sudáfrica, 'educación bilingüe' significa una enseñanza en lengua materna (L1 como medio) a lo largo de la escolaridad, más una L2 enseñada como una materia hasta un alto nivel de dominio.

Cada vez más, y especialmente en América del Norte, el término se utiliza para designar la L1 como medio de enseñanza durante un corto periodo (véase modelos de transición de salida precoz), seguidos de una L2 como medio de enseñanza durante la mayoría del tiempo. En otras palabras, se ha empleado equivocadamente para designar un sistema educativo principalmente en L2. Este uso equivoco se ha trasladado a muchos países de África en los que la gente etiqueta a los programas de 'bilingüe', a pesar de que hay muy poco uso de L1 como medio de enseñanza. A continuación se presenta la definición de diferentes modelos utilizados en los programas de educación bilingüe (sustractivo, salida precoz, salida tardía, aditivo).

#### Tipos de modelos de educación bilingüe:

1. **Modelo de educación sustractivo:** los educandos son conducidos a abandonar la lengua materna y a emplear la lengua oficial o la lengua extranjera como medio de enseñanza tan pronto como sea posible. A veces esto implica optar directamente por la lengua oficial o la extranjera como medio de enseñanza desde el primer año escolar.
2. **Modelo de salida precoz (o de transición):** el objetivo de este modelo es idéntico al del modelo sustractivo: instaurar una sola lengua en las escuelas, generalmente la lengua oficial o la extranjera. Los educandos pueden empezar con la lengua materna y gradualmente pasan a la lengua oficial o a la extranjera como medio de enseñanza. Si la transición de la lengua oficial o la extranjera ocurre de uno a cuatro años, se lo designa como 'modelo de transición de salida precoz'.
3. **Modelos de salida tardía:** si la transición de la lengua materna como medio de enseñanza a una lengua diferente se posterga hasta el 5°-6° grado, se lo designa como 'modelo de transición de salida tardía'. Un modelo eficaz de salida tardía que mantiene la lengua materna como materia más allá del 5°-6° grado puede conducir a un bilingüismo aditivo, en la medida en que se utilice en clase una pedagogía eficaz de la primera y la segunda lenguas combinada con un contenido adecuado en el área de lectoescritura.
4. **Modelos aditivos de educación (bilingües):** el objetivo es utilizar la lengua materna como medio de enseñanza durante toda la escolaridad (la lengua oficial o la lengua extranjera se enseñan como materias) o utilizar la lengua materna más la lengua oficial o la lengua extranjera como dos medios (soporte doble) de enseñanza hasta el fin de la escolaridad. En el modelo aditivo de educación, la lengua materna nunca desaparece como medio de enseñanza y nunca se la utiliza menos del 50% de la jornada escolar o de la materia. Por consiguiente, el objetivo es un alto nivel de dominio de la lengua materna más un alto nivel de dominio de la lengua oficial-extranjera. En África, los tipos de modelos aditivos que se aplican pueden ser:



- La lengua materna a lo largo de la escolaridad y la lengua oficial-extranjera enseñada como materia por un profesor especializado.
- Soporte doble: la lengua materna durante 4-5 años, seguida por el uso gradual de la lengua oficial-extranjera hasta no más de 50 por ciento de la jornada escolar o de la materia hasta el fin de la escolaridad.
- Educación trilingüe: puede ser beneficioso extender el modelo de educación bilingüe a un modelo de educación trilingüe donde hay, además de la lengua materna y la lengua oficial, una lengua nacional de gran difusión (para sugerencias véase también los Cuadros 2 y 4, Bodomo, 1996; Tadadjeu, 1996).

### **Educación plurilingüe**

El término 'educación plurilingüe' fue adoptado en 1999 en la Resolución 12 de la Conferencia General de la UNESCO para referirse al uso de por lo menos tres lenguas en la educación, por ej., la lengua materna, una lengua regional o nacional, y una lengua internacional. Esta resolución apoyaba el punto de vista que considera que las exigencias de una participación mundial y nacional, así como las necesidades específicas de comunidades cultural y lingüísticamente diversas, solo se pueden enfrentar mediante la educación plurilingüe (UNESCO, 2003).

### **Etos plurilingüe**

"El etos plurilingüe aboga por la aceptación y el reconocimiento de la diversidad lingüística a fin de asegurar la cohesión social y evitar la desintegración de las sociedades" (Ouane, 2009: p. 168). Toma en cuenta la interpenetración de las lenguas en las personas y comunidades plurilingües, entre los dominios sociales y las prácticas de comunicación. El etos plurilingüe hace hincapié en los puntos comunes y la complementariedad entre las lenguas, así como en la heterogeneidad lingüística dentro y entre comunidades, y en una situación dada. Desde esta perspectiva, ningún grupo social puede reivindicar la propiedad de la lengua ni fronteras lingüísticas definidas.

# Referencias

- ADEA Secretariat. 2004. *The Quest for Quality: Learning from the African Experience*. Proceedings of the ADEA Biennial Meeting (Grand Baie, Mauritius, December 3-6, 2003). Cf.: [www.adeanet.org](http://www.adeanet.org). Consulta: 15 de noviembre de 2009.
- ADEA y UIL. 2010. *Policy Guide on the Integration of African Languages and Cultures into Education Systems*. Tunis: ADEA.
- Adegbija, Efurosibina. 2003. "Central Language Issues in Literacy and Basic Education: Three Mother Tongue Education Experiments in Nigeria", en Ouane, Adama (ed.). *Towards a Multilingual Culture of Education*, Hamburg: UNESCO Institute for Education, pp. 299-331.
- Alidou, Hassana, Maman Mallam Garba, Andillo A. Halilou, Laouali M. Maman, Abdoulaye Ibbo Daddy. Mars 2009. *Etude d'élaboration du document de stratégie nationale de généralisation de l'enseignement bilingue au Niger*, Ministère de l'éducation nationale de la République du Niger.
- Alidou, Hassana, André Batiana, Aimé Damiba, Afsata Kabore Pare, Emma Clarisse Remain Kinda. Mai 2008. *Le Continuum d'éducation de base multilingue du Burkina Faso: une réponse aux exigences de l'éducation de qualité. Evaluation prospective du programme de consolidation de l'éducation bilingue et plan d'action stratégique opérationnel 2008-2010. Rapport d'étude (version finale)*.
- Alidou, Hassana y Birgit Brock-Utne. 2006. "Experience I – Teaching Practices – Teaching in a Familiar Language", en Alidou, Hassana, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, Ekkehard Wolff, *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Working Document for the ADEA Biennial 2006, Libreville (Gabon), March 27-31. Association for the Development of Education in Africa (ADEA), UNESCO Institute for Education (UIL), Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), pp. 85-100.
- Alidou, Hassana, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, Ekkehard Wolff. 2006. *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Working Document for the ADEA Biennial 2006, Libreville (Gabon), March 27-31. Association for the Development of Education in Africa (ADEA), UNESCO Institute for Education (UIL), Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- Baker, Colin. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4th ed., Clevedon: Multilingual Matters.
- Bamgbose, Ayo. (s.d.). *Language of Instruction Policy and Practice in Africa*. Cf.: African community languages and their use in education. Cf.: [http://www.unesco.org/education/languages\\_2004/affichlang\\_afrique.pdf](http://www.unesco.org/education/languages_2004/affichlang_afrique.pdf). Consulta: 12 de diciembre de 2009.

- Bamgbose, Ayo. 2000. *Language and Exclusion: the Consequences of Language Policies in Africa*, Hamburg: LIT.
- Bodomo, Adams. 1996. "On Language and Development in Africa: The Case of Ghana", *Nordic Journal of African Studies*, vol. 5, n.º 2, pp. 31-51.
- Brock-Utne, Birgit y Hassana Alidou. 2006. "Experience II – Active Students – Learning through a language they master", en *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Working Document for the ADEA Biennial 2006, Libreville (Gabon), March 27-31. Association for the Development of Education in Africa (ADEA), UNESCO Institute for Education (UIE), Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), pp. 101-117.
- Buchan, Amanda, Dr Rod Hicks, Tony Read. November 2005. *Draft Evaluation Report of Year 1 of the Reading Pilot Project*. Sponsored by DCI and USAID on behalf of the Ministry of Education & Sports.
- Busch, Brigitta. 2004. *Sprachen im Disput: Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften*, Klagenfurt (Austria): Drava.
- Carr-Hill, Roy y Fiona Roberts. 2007. *Approaches to Costing Adult Literacy Programmes, especially in Africa*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Châtry-Komarek, Marie. 2003. *Literacy at Stake. Teaching Reading and Writing in African Schools*, Windhoek (Namibia): Gamsberg/Macmillan Publishers.
- Châtry-Komarek, Marie. 1996. *Tailor-Made Textbooks. A Practical Guide for the Authors of Textbooks for Primary Schools in Developing Countries*, Oxford: CODE Europe.
- Cummins, Jim. 2008. "Teaching for Transfer: Challenging the two Solitudes Assumptions in Bilingual Education", en Cummins, Jim (ed.), *Encyclopedia of Language and Education Volume 5: Bilingual Education*, New York: Springer Science + Business Media LLC, pp. 65-75.
- Cummins, Jim. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon (U.K.): Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon (U.K.): Multilingual Matters.
- Delisle, Jean y Judith Woodsworth. 1995. *Translators through History*, Amsterdam: John Benjamins Publishing and Paris: UNESCO Publishing. Existe versión española: *Los traductores en la historia*, Medellín (Colombia), Editorial Universidad de Antioquia, 2005.
- Dembélé, Martial y Bé-Rammaj Miaro-Il. 2003. *Pedagogical Renewal and Teacher Development in Sub-Saharan Africa: A Thematic Synthesis*. Working Document for ADEA Biennial 2003, Grand Baie (Mauritius), 3-6 décembre 2003.
- Diki-Kidiri, Marcel. 2008. *Securing a Place for a Language in Cyberspace*, Paris: UNESCO. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149786e.pdf>
- Djité, Paulin G. 2008. *The Sociolinguistics of Development in Africa*, Clevedon (UK), Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd (Multilingual Matters n.º 139).
- Fafunwa, A., J. Macauley, J. Soyinka. 1989. *Education in Mother Tongue. The Ife Primary Education Research Project (1970-1978)*, Ibadan: Ibadan University Press.
- Fagerberg-Diallo, Sonja. 2006. *Learner Centered Processes and Approaches: The Connection between Non-Formal Education and Creating a Literate Environment*. Working Document. Biennale on Education in Africa 2006, Libreville (Gabon), March 27-31, 2006.
- Faye, Souleymane. 2006. *The Impact of Linguistic Dominance on Senegalese National Languages*. Paper presented at the conference "The power of language", 16 April 2006, Dakar, Goethe-Institut.
- Fomba, Check Oumar et al. 2003. *Étude de cas nationale : Mali. La pédagogie convergente comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Mali. Analyse du développement de l'innovation et perspectives*. Working Document. Biennale de l'ADEA 2003, Grand Baie (Maurice), 3-6 décembre 2003.

- Gadellii, Karl E. 2004. *Annotated Statistics on Linguistic Policies and Practices in Africa*. Cf.: [www.african.gu.se/downloads/gadelliireport.pdf](http://www.african.gu.se/downloads/gadelliireport.pdf). Consulta: 24 de abril de 2009.
- Galdamès, Viviana, Hassana Alidou, Ingrid Jung y Thomas Büttner (eds.). 2004. *L'Ecole Vivante : enseigner la langue maternelle dans un programme d'éducation bilingue*, Niamey: INWENT-2PEB/GTZ.
- Gorter, Durk et al. (s.d.). *Benefits of Linguistic Diversity and Multilingualism*. Position Paper of Research Task 1.2 on "Cultural Diversity as an Asset for Human Welfare and Development". Sus.Div. (Sustainable Development in a Diverse World), EURODIV (Cultural Diversity in Europe). Cf.: [www.susdiv.org/uploadfiles/RT1.2\\_PP\\_Durk.pdf](http://www.susdiv.org/uploadfiles/RT1.2_PP_Durk.pdf). Consulta: 2 de septiembre de 2009.
- Griefenow-Mewis, Catherine. 2004. "How to Turn Oral African Languages into Written Languages? The Somali and Oromo Experience" en Pfaffe, Joachim Friedrich (ed.), *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalizing Good Intentions*. Proceedings of the joint Third International Conference of the Association for the Development of African Languages in Education, Science and Technology (ADALEST) and the Fifth Malawian National Language Symposium held at Mangochi (Malawi), 30 August-3 September 2004. Zomba: Centre for Language Studies, University of Malawi and GTZ, pp. 230-237.
- Grin, Francois. 2005. "The Economics of Language Policy Implementation: Identifying and Measuring Costs", en Alexander, Neville (ed.). *Mother-tongue based Bilingual Education in Southern Africa. The dynamics of implementation. Multilingualism, Subalternity and Hegemony of English*, vol. 4, Frankfurt a.M. and Cape Town: Multilingualism Network and Project for the Study of Alternative Education in South Africa, pp. 11-25.
- Guttman, Cynthia. 2003. *Education in and for the Information Society*, Paris: UNESCO (UNESCO Publications for the World Summit on the Information Society). Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528e.pdf>
- Hartshorne, Ken. 1992. *Crisis and Challenge: Black Education 1910-1990*, Cape Town: OUP.
- Heugh, Kathleen, Carol Benson, Berhanu Bogale, Mekonnen Alemu Gebre Yohannes. 22 January 2007. *Final Report Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Commissioned by the Ministry of Education Sept. to Dec. 2006.
- Heugh, Kathleen. 2006a. "Theory and Practice – Language Education Models in Africa: Research, Design, Decision-making, and Outcomes", en Alidou, Hassana, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, Ekkehard Wolff, *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Working Document for the ADEA Biennial 2006, Libreville (Gabon), March 27-31. Association for the Development of Education in Africa (ADEA), UNESCO Institute for Education (UIE), Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), pp. 56-84.
- Heugh, Kathleen. 2006b. "Cost Implications of the Provision of Mother-tongue and Strong Bilingual Models of Education in Africa", en Alidou, Hassana, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, Ekkehard Wolff, *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Working Document for the ADEA Biennial 2006, Libreville (Gabon), March 27-31. Association for the Development of Education in Africa (ADEA), UNESCO Institute for Education (UIE), Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), pp. 138-156.
- Ilboudo, Paul Taryam. 2003. *Etude de Cas National-Burkina Faso. Pertinence de l'Education-Adaptation des Curricula et Utilisation des Langues Africaines: Le Cas de l'Education Bilingue au Burkina Faso*. Working document for the ADEA Biennial 2003, Grand Baie (Mauritius), 3-6 December 2003.
- Industry Canada. 2006. *Survey of Language Industry Companies in Canada. Translation, interpretation and language training*. Cf.: <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/lu44-30-2006E.pdf>. Consulta: 27 de agosto de 2009.

- ILO. Governing Body, Committee on Employment and Social Policy. March 2007. *The informal economy*, Geneva: ILO (GB.298 ESP/4, 298th Session). Cf.: <http://www.ilo.org/public/english/standards/relm/gb/docs/gb298/pdf/esp-4.pdf>. Consulta: 27 de agosto de 2009.
- International Reading Association. 2005. *Improving the Quality of Literacy Learning in the Content Areas. Situational Analysis of Secondary Level Education in Botswana*. Presented by International Reading Association for UNESCO Section for General Secondary Education Division of Secondary, Technical and Vocational Education, Paris: International Reading Association-UNESCO. Cf.: [http://www.reading.org/Libraries/International/0510\\_UNESCO\\_report.sflb.ashx](http://www.reading.org/Libraries/International/0510_UNESCO_report.sflb.ashx)
- Jessner, Ulrike. 2008. "Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education", en Cummins, Jim (ed.), *Encyclopedia of Language and Education Volume 5: Bilingual Education*, New York: Springer Science + Business Media LLC, pp. 91-103.
- Légère, Karsten. 2004. "Against the Myth of African languages Lacking Terminologies", en Pfaffe, Joachim Friedrich (ed.), *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalizing Good Intentions*. Proceedings of the joint Third International Conference of the Association for the Development of African Languages in Education, Science and Technology (ADALEST) and the Fifth Malawian National Language Symposium held at Mangochi (Malawi), 30 August-3 September 2004. Zomba: Centre for Language Studies, University of Malawi and GTZ, pp. 37-58.
- Macdonald, Carol. 1990. *Crossing the Threshold Into Standard Three: Main Report of the Threshold Project*, Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Mafundikwa, Saki. 2007. *African Alphabets: The Story of Writing in Afrika*, New York: Mark Batty Publisher.
- Muyeeba, Kyangubabi C.-M. 2004. "Challenges of Making and Implementing Policy in the Multilingual State of Zambia", en Pfaffe, Joachim Friedrich (ed.), *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalizing Good Intentions*. Proceedings of the joint Third International Conference of the Association for the Development of African Languages in Education, Science and Technology (ADALEST) and the Fifth Malawian National Language Symposium held at Mangochi (Malawi), 30 August-3 September 2004. Zomba: Centre for Language Studies, University of Malawi and GTZ, pp. 175-184.
- Mwinsheikhe, Halima Mohammed. 2003. "Science and the Language Barrier: Using Kiswahili as a Medium of Instruction in Tanzania Secondary Schools as a Strategy of Improving Student Participation and Performance in Science", en Brock-Utne, Birgit, Zubeida Desai y Martha Qorro (eds), *Language of Instruction in Tanzania and South Africa*, Dar es Salaam: E & D Publishers, pp. 129-149.
- Obanya, Pai. 1999. "Education, Equity and Transformation from the Perspectives of Language Education: Overview", en Limage, Leslie (ed.), *Comparative Perspectives on Language and Literacy*. Selected Papers from the work of the 10th World Congress on Comparative Education Societies, Cape Town (South Africa), 1998. Dakar: UNESCO-BREDA. pp. 17-30.
- OECD, African Development Bank. 2008. *African Economic Outlook 2008*, Paris-Tunis: OECD Publishing and African Development Bank.
- OECD. Programme for International Student Assessment (PISA). 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris: OECD. Cf.: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>
- Okech, Anthony. 2002. "Multilingual Literacies as a Resource", *Adult Education and Development* (Deutschen Volkshochschul-Verbandes: Bonn), n.º 59, pp. 117-122. Cf.: [http://www.dvv-international.de/index.php?article\\_id=398&clang=1](http://www.dvv-international.de/index.php?article_id=398&clang=1) Consulta: 2 de septiembre de 2009.
- Ouane, Adama. 2009. "My journey to and through a Multilingual Landscape", en Brock-Utne, Birgit y Gunnar Garbo (eds), *Language and Power. The Implications of Language for Peace and Development*, Dar es Salaam: Mkuki na Nyota, pp. 164-171.

- Ouane, Adama (ed.). 2003. *Towards a Multilingual Culture of Education*, Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Ouedraogo, Rakissouilgri Mathieu. December 2002. "The Use of African Languages in Educational Systems in Africa". *Newsletter* of the IICBA (UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa), (Addis Ababa: Ethiopia), vol. 4, n.º 4, pp. 1-17. Cf.: <http://en.unesco-iicba/sites/default/files/allfiles/Newslettes/Vol.%204%2C%20No.4%2C%20December%202002%20EN.pdf>
- Prah, Kwesi. 2005. "Language and Instruction for Education, Development and African Emancipation", en Brock-Utne, Birgit y Rodney Kofi Hopson (eds), *Languages of Instruction for African Emancipation*, Cape Town: CASAS; Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers, pp. 23-50.
- Prah, Kwesi. 2003. "Going Native: Language of Instruction for Education, Development and African Emancipation", en Brock-Utne, Birgit, Zubeida Desai y Martha Qorro (eds), *Language of Instruction in Tanzania and South Africa*, Dar es Salaam: E & D Publishers, pp. 14-35.
- Prophet, Bob y Peter Dow. 1994. "Mother-tongue Language and Concept Development in Science: A Botswana Case Study", *Language, Culture and Curriculum*, vol. 7, n.º 3, pp. 205-216.
- Reiner, Peter (de próxima publicación). "Promise and Pitfalls. A Commercial View of Publishing in African Languages. Windhoek, Namibia", en Ouane, Adama y Christine Glanz (eds), *Optimizing Learning and Education in Africa – The Language Factor – A Review and Analysis of Theory and Practice in Mother-Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*, Hamburg-Tunis: UIL and ADEA.
- Rubagumya, Casimir. 2003. "English Medium Primary Schools in Tanzania: a New Linguistic Market in Education?", en Brock-Utne, Birgit, Zubeida Desai y Martha Qorro (eds), *Language of Instruction in Tanzania and South Africa*, Dar es Salaam: E & D Publishers, pp. 149-170.
- Sampa, Francis K. 2005. *Zambia's Primary Reading Program (PRP): Improving Access and Quality Education in Basic Schools*. Paris: ADEA (Case Studies series n.º 4). Cf.: [www.adeanet.org](http://www.adeanet.org). Consulta: 21 de octubre de 2009.
- Stroud, Christopher. 2002. *Towards a Policy for Bilingual Education in Developing Countries*, Stockholm: SIDA (New Education Division Document n.º 10).
- Tadadjeu, Maurice. 1996. *The Cameroonian Experience of Teaching National Languages in Schools: Prospects for International Cooperation and African Integration*. Paper presented at the Panafrican Seminar on the Problems and Prospects on the Use of African National Languages in Education, Accra (Ghana), 26-30 August 1996.
- Traoré, Samba. 2001. *La Pédagogie Convergente: Son Expérimentation au Mali et son Impact sur le Système Éducatif*, Genève: UNESCO Bureau International d'Éducation.
- UNDP. 2004. *Human Development Report 2004: Cultural Liberty in Today's Diverse World*, New York: UNDP. Cf.: [http://hdr.undp.org/en/media/hdro4\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/hdro4_complete.pdf) Existe versión española: PNUD. 2004. *Informe sobre desarrollo humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, Madrid: Ediciones Mundi-Prensa. Cf.: [http://hdr.undp.org/en/media/hdro4\\_sp\\_complete1.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/hdro4_sp_complete1.pdf)
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). 2009. *Information Sheet No. 1. Analysis of the UIS International Survey on Feature Film Statistics*, Montréal, Québec: UNESCO Institute for Statistics. Cf.: [http://www.uis.unesco.org/template/pdf/cscl/Infosheet\\_No1\\_cinema\\_EN.pdf](http://www.uis.unesco.org/template/pdf/cscl/Infosheet_No1_cinema_EN.pdf)
- UNESCO. 2005. *Science Report*, Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. 2004. *EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*, Paris: UNESCO Publishing. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf> Existe versión española: UNESCO. 2004. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2005: Educación para Todos: el imperativo de la calidad*, París: Ediciones UNESCO. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>



- UNESCO. 2003. *Education in a Multilingual World. Education Position Paper*, Paris: UNESCO. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> Existe versión española: UNESCO. 2003. *La educación en un mundo plurilingüe. UNESCO educación Documento de orientación*, París: UNESCO. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>
- UNESCO. 2002. *The Universal Declaration on Cultural Diversity*. Adopted by the 31st Session of the General Conference of UNESCO, Paris, 2 November 2001. Paris: UNESCO. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> Consulta: 2 de septiembre de 2009. Existe versión española: UNESCO. 2002. *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de noviembre de 2001. París: UNESCO. Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- UNESCO. 1953. *The Use of Vernacular Languages in Education*, Paris: UNESCO (Monographs on Fundamental Education-VIII). Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf> Existe versión española: UNESCO. 1954. *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*, París: UNESCO (Monografías sobre educación fundamental VIII). Cf.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131583so.pdf>
- United Nations. 2002. *Report of the World Summit on Sustainable Development*. Johannesburg (South Africa), 26 August-4 September 2002, New York: United Nations. Cf.: [http://www.un.org/jsummit/html/documents/summit\\_docs/131302\\_wssd\\_report\\_reissued.pdf](http://www.un.org/jsummit/html/documents/summit_docs/131302_wssd_report_reissued.pdf) . Existe versión española: Naciones Unidas. 2002. *Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. Johannesburgo (Sudáfrica), 26 de agosto-4 de septiembre de 2002. Nueva York: Naciones Unidas. Cf.: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/No2/636/96/PDF/No263696.pdf?OpenElement>
- Walther, Richard. 2007. *Vocational Training in the Informal Sector or How to Stimulate the Economies of Developing Countries?*, Paris: Agence Française de Développement.
- Western Cape Education Department. 2002. *Language Policy in the Primary Schools of the Western Cape*. Cf.: [http://wced.wcape.gov.za/documents/lang\\_policy/index\\_exsum.html](http://wced.wcape.gov.za/documents/lang_policy/index_exsum.html) Consulta: 11 de Julio de 2009.
- Wiesand, Andreas in co-operation with Michael Soendermann. 2005. *The "Creative Sector" – An Engine for Diversity, Growth and Jobs in Europe. An Overview of Research Findings and Debates*, Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Wilmot, Eric Magnus. 2003. *Stepping Outside the Ordinary Expectations of Schooling: Effect of School Language on the Assessment of Educational Achievement in Ghana*. Paper presented at the 47th Annual Meeting of CIES March 12-16 in New Orleans.
- Wolff, Ekkehard. 2006. "Background and History – Language Politics and Planning in Africa", en Alidou, Hassana, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, Ekkehard Wolff, *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Working Document for the ADEA Biennial 2006, Libreville (Gabon), March 27-31. Association for the Development of Education in Africa (ADEA), UNESCO Institute for Education (UIE), Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), pp. 26-55.
- World Bank. August 2000. *Female School Participation in West Africa: Success Factors*, Washington, D.C.: World Bank (Africa Region Findings n.º 164). Cf.: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2010/06/02/000333037\\_20100602014701/Rendered/PDF/548000BRIoBox31640Augo200001PUBLIC1.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2010/06/02/000333037_20100602014701/Rendered/PDF/548000BRIoBox31640Augo200001PUBLIC1.pdf)
- World Bank. June 2005. *In Their Own Language... Education for All*, Washington, D.C.: World Bank (Education Notes), Cf.: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes\\_Lang\\_of\\_Instruct.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf)



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



UNESCO Institute for Lifelong Learning

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

