

a las mujeres, invariablemente con connotaciones positivas. Por el contrario, cuando las mujeres se refieren a los protagonistas varones, las connotaciones de las metáforas son casi siempre negativas. Y, por supuesto, en el caso de los escritores, cuando se refieren a una mujer, las metáforas que utilizan tienen, generalmente, connotaciones negativas (por ejemplo, son también animales, pero son culebras venenosas, serpientes, peligrosas medusas, arañas, pulpos, lagartas), cuando hablan de un protagonista varón, las connotaciones son positivas (también hacen uso de metáforas cuyos donadores son animales: “lobo bestial”, “cuello de bisonete”, “fuerza de un toro”); y se exagera la fuerza masculina: “su presencia daba la impresión trepidatoria de un sacudimiento sísmico” (pp. 171-172).

De esta manera, y cuando menos en lo que toca a a las escritoras elegidas como ejemplo (podría haberse elegido a otras autoras latinoamericanas, como Dulce María Loinaz, escritora cubana representativa de una literatura menos convencional), estaríamos más bien ante un “feminismo de la diferencia” (Amorós, *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Madrid, 1985). En estas escritoras se observa, como decíamos en líneas anteriores, un cambio de actitud respecto de la mujer protagonista, pero se conservan los esquemas tradicionales, se mantienen las dicotomías mujer-naturaleza (la madre tierra) y hombre-cultura. Estaríamos, según Giulia Colaizzi, en la segunda etapa de la historia del análisis feminista de los textos literarios: “aquel en el que el eje articulador de la mayoría de los trabajos intentaba definir la especificidad de un discurso femenino tomando como objeto de estudio un *corpus* de textos escritos por mujeres, pero no se habría llegado a un nivel más general, en el que se empieza a acometer la re-lectura de períodos enteros de la historia literaria, buscando construir una tradición femenina mediante un trabajo arqueológico y el estudio de la producción de escritoras poco o nada conocidas y apenas valoradas por el mundo académico” (“Género”, en *Deseo y ficción doméstica* de Nancy Armstrong, *Feminismos*, 1987, p. 7). A diferencia de lo que sostiene la autora, no encontramos, por tanto, nuevos recursos narrativos o estrategias lingüísticas diferentes.

M. EUGENIA HERRERA LIMA

Universidad Nacional Autónoma de México

LOUISE DABÈNE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette, Paris, 1994; 191 pp.

Louise Dabène, profesora de lingüística y didáctica de lenguas en la Universidad Stendhal (Grenoble III), ha estudiado, de manera general, factores que intervienen en la variación de situaciones de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este campo, sus principales líneas de investigación se

han centrado en el análisis de condiciones de plurilingüismo y sus consecuencias para la enseñanza de lenguas. A partir de su preocupación por las pocas propuestas metodológicas dentro de esta área, presenta su libro *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, obra clara y bien organizada en cuatro capítulos, la cual tiene como objetivo general que el lector reflexione sobre los aportes y herramientas de análisis que la sociolingüística nos puede dar en dicha área de investigación.

A lo largo de su libro, Dabène resalta que nuestro mundo actual se caracteriza, entre otras cosas, por un continuo contacto entre diferentes culturas, y por ende lenguas, como resultado de los constantes movimientos políticos y sociales que vive día con día. Las situaciones de posible “equilibrio lingüístico” tienden a ser cada vez más excepcionales a partir de las migraciones, las colonizaciones y los movimientos independentistas: lenguas que se encuentran; lenguas con diferentes registros y usos; unas que conviven y otras que ceden ante el poder y el prestigio; lenguas que surgen y lenguas que resurgen. Todo ello sucede dentro de los países, nuestros países, y tiene repercusiones en todos los ámbitos: social, político, económico, escolar. Es en este último donde Louise Dabène centra su atención, especialmente respecto a las condiciones de enseñanza de lenguas en situaciones de plurilingüismo. Sostiene que el problema central es la escasez de propuestas y herramientas de análisis para enfrentar tales situaciones en el salón de clase.

La mayor parte de las propuestas pedagógicas en este campo se han construido alrededor de la dicotomía “lengua materna”, “lengua extranjera”. No obstante, Dabène señala que tales términos, y la dicotomía en sí, resultan por demás simplistas porque dejan de lado las situaciones de plurilingüismo tanto a nivel social como individual y, en consecuencia, ignoran la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje que se puede dar dentro de las mismas.

La noción de “lengua materna” parece evidente, pero al tratar de definirla encontramos que puede hacer referencia a cosas tan distintas como “le substrat langagier de l'élève” (p. 8) o bien a “la langue nationale de l'État qui régit le système éducatif” (p. 9). Para la autora, tales definiciones no consideran, por ejemplo, comunidades donde se hablen varias lenguas o existan distintas variantes de una lengua; o donde la lengua que se enseñe en la escuela como “materna” pueda ser diferente a la que el niño hable en su medio familiar y cotidiano; o bien que la lengua escolar sea considerada una manifestación de dominación lingüística por parte de un grupo minoritario que asiste a la escuela; ante situaciones como éstas ¿qué criterios nos llevan a escoger y a enseñar una lengua (o variante de lengua) como materna?

De manera similar, las definiciones de “lengua extranjera” son también muy cuestionables, Dabène se pregunta, por ejemplo, qué hace que una lengua sea considerada como extranjera. Al mostrar que la dicotomía arriba señalada deja de lado los distintos grados de “extran-

jerismo” de una lengua, sugiere, pues, que tal interrogante se responda a partir de un *continuum* que vaya desde el desconocimiento casi total de una lengua hasta una relación de familiaridad tanto a nivel colectivo como individual.

Como consecuencia de las dificultades que acarrearán las definiciones de las nociones anteriores y los problemas que enfrentan los maestros de lenguas a partir de esta dicotomía, Louise Dabène propone “un cadre d’analyse permettant de mettre en lumière les concepts pertinents pour le didacticien” (p. 39) en situaciones de plurilingüismo que abarquen tanto el nivel social como el individual. Para la autora, en el nivel social, hay que apreciar la diversidad y complejidad de los diferentes contextos lingüísticos a partir del análisis de los estatus y funciones de las lenguas de una comunidad. Por ejemplo, hay que considerar tanto las disposiciones de uso de una lengua en los diferentes dominios de la vida pública (si es lengua nacional, oficial o vernácula) como las actitudes o “l’ensemble des représentations qu’une collectivité attache à une langue donnée” (p. 50, si es “útil”, “fácil”, “prestigiosa”, si hay empatía o no, etc.). Para la autora, el maestro de lenguas debe estar consciente de todos estos factores sociales al enfrentar un grupo escolar, porque puede estar en comunidades donde haya una lengua oficial y varias regionales, el caso de México o España; o donde hay cuatro lenguas oficiales como Singapur; o en comunidades que hablan un pidgin o una lengua criolla donde la comunicación en el salón de clase se tiene que dar a partir de formas lingüísticas no estandarizadas; o bien en comunidades que no tienen un sistema de escritura para su lengua y deben alfabetizarse en otra.

Por otra parte, también hay que tomar en cuenta los factores cognitivos, afectivos y sociales que entran en juego en aquellos que usan o aprenden varias lenguas, por ejemplo, las actitudes hacia las diferentes lenguas que habla el individuo, sus capacidades lingüísticas o grados de “dominio”, sus prácticas y conciencia lingüística.

Frente a tales situaciones de plurilingüismo y niveles de análisis, Dabène reseña las diferentes posiciones que han tomado las políticas lingüísticas, y evalúa los diversos modelos educativos que se han propuesto para dichas situaciones (como los programas de “asimilación” o “diversificación”) que se han visto como soluciones únicas al problema de la enseñanza en situaciones plurilingües. Sin embargo, cada uno de los programas existentes se ha encontrado con obstáculos de orden social, cultural y lingüístico. Esto no significa —para Louise Dabène— que no haya soluciones viables, sino que es fundamental “d’adopter un point de vue souple” y tener presente que “il est impossible de déboucher sur une théorie globale de l’éducation bilingue” (p. 116).

La propuesta central de la autora es que ya no se trata de ver las situaciones de plurilingüismo como una desventaja para la educación. Ahora es fundamental un cambio de perspectiva para revalorar en el salón de clase lenguas (o variantes) minoritarias, y encontrar así las ventajas y

riquezas de la confrontación de lenguas distintas. Por ello, Louise Dabène retoma la perspectiva “intercultural” que se desarrolló en los años setenta, la cual además de proponer tentativas pedagógicas interesantes, contribuyó principalmente a la sensibilización de los maestros respecto a la necesidad de tomar en cuenta las especificidades de grupos minoritarios: “Une telle perspective requiert des enseignants formés et capables d’enseigner (de mener à bien le double procès d’instruction/ socialisation) en situation d’interculturalité, c’est à dire dans une situation éducative surdéterminée par des croisements de cultures” (p. 142). Se busca, entonces, dejar de lado las “transferencias metodológicas” de un contexto pedagógico a otro donde no se toman en cuenta las características culturales y de comunicación del grupo o grupos a los que se enseña.

Dentro de esta perspectiva la autora trabaja la propuesta “Language awareness” (E. Hawkins, *Awareness of language: An introduction*, Cambridge University Press, 1987 y C. James & P. Garret, *Language awareness in the classroom*, London, 1992), la cual se centra en el desarrollo de la reflexión de los niños sobre el universo del lenguaje y la diversidad lingüística y donde, además, se desarrollan actitudes favorables hacia las lenguas y las culturas a las que pertenecen. Así, los objetivos que se cubren son tanto cognitivos como afectivos y sociales. Por otra parte, tal propuesta no sólo se limita a situaciones de plurilingüismo sino que puede llevarse a la enseñanza monolingüe donde se pueden trabajar los diferentes registros y variantes de una lengua, procesos de adquisición de lenguaje, reflexiones sobre los fenómenos de comunicación, etc. Aun cuando la autora considera que es muy pronto para obtener un balance de los resultados de un programa con estas características, sostiene que sí suscita reflexiones de orden “interlingüístico” y que puede contribuir a la revaloración de lenguas de grupos minoritarios dentro, y yo agregaría fuera, del salón de clase.

El libro, lejos de dar respuestas, abre una gran cantidad de preguntas. También está lejos de dar soluciones al problema de la educación en situaciones plurilingües. No obstante, su interés y relevancia está en que a partir de una gran cantidad de ejemplos de diversas situaciones lingüísticas (en Europa, América, África y Asia) rescata el valor de la diferencia entre las lenguas. Por ello, la propuesta de Louise Dabène, me parece, es un punto de partida pertinente para reflexionar, bajo una perspectiva distinta, sobre las situaciones de plurilingüismo tan cercanas a nosotros; sobre las actitudes hacia las lenguas de grupos minoritarios y hacia la nuestra propia; sobre la elaboración e implementación de, los ahora tan en boga, programas de educación bilingüe; sobre las posibilidades de formación de los maestros en este campo, así como sus contribuciones a esta problemática. La propuesta de aprovechar las diferencias lingüísticas y la revaloración de lenguas de grupos minoritarios no es empresa fácil ni de unos cuantos. Mucho menos lo es la elaboración e

implementación de un programa de educación bilingüe con bases distintas a las hasta ahora propuestas donde el español es la lengua oficial a enseñar y en la cual se debe alfabetizar. Sin embargo, sabemos que los cambios se dan después de que ciertas estructuras agotan sus posibilidades y una forma de llegar a ese punto es a partir del cuestionamiento, la reflexión y la discusión sobre una problemática que está a la vuelta de nuestras preocupaciones.

MARÍA LUISA PARRA V.

KLAUS ZIMMERMANN (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*. Vervuert-Iberoamericana, Frankfurt am Main-Madrid, 1995; 255 pp. (*Biblioteca Ibero-Americana*, 54).

Reúne este libro once artículos que constituyen la casi totalidad de las ponencias presentadas en la sección “Lenguas en contacto en América Latina” del Congreso de la Asociación de Hispanistas Alemanes, llevado a cabo en Augsburg en marzo de 1993, y cuyo tema principal fue “América Latina: pluralidad de las culturas”.

El asunto específico que cohesiona estos once trabajos es el del contacto de lenguas. La variedad de los enfoques y puntos particulares tratados refleja, en su conjunto, la apertura teórica y metodológica que los estudios sobre préstamo lingüístico han tenido entre los hispanistas durante los últimos veinte años. Los trabajos abarcan desde la fonética-fonología, segmental y suprasegmental (artículo de B. Pfeiler) y el léxico (G. Haensch, W. Dietrich) —los niveles de análisis que tradicionalmente se han estudiado en préstamo— hasta la sintaxis (E. García, E. Hekking y P. Muysken), la pragmática y la sociolingüística (M. Schrader-Kniffki, E. Gugenberger), filología (J. L. Rivarola) y aspectos metodológicos, así como reflexiones teóricas sobre contacto lingüístico (K. Zimmermann, W. Roth, R. Cerrón-Palomino). Aunque algunos trabajos abarcan dos o más de las disciplinas o rubros aquí mencionados.

No obstante la variedad de acercamientos y temas, existen coincidencias importantes entre los diversos artículos que otorgan a este volumen homogeneidad no sólo temática, sino también metodológica, y lo hacen una muestra valiosa del rumbo que ha seguido la investigación sobre contacto lingüístico en Hispanoamérica. En primer lugar, todos los trabajos coinciden en señalar tanto la necesidad de incorporar a los análisis sobre préstamo las dimensiones pragmática y sociolingüística, como la idoneidad de explicaciones multicausales, si se quiere obtener una cabal comprensión de los fenómenos de contacto lingüístico. En segundo lugar, muchos de los trabajos apuntan a lo señalado por Zimmermann (“Diglosia y poliglosia”, *Lexicon der Romanistischen Linguistik*,