

INTRODUCCIÓN

Abriendo la escuela: Perspectivas desde el lenguaje

Por Ingrid JUNG y Luis Enrique LÓPEZ

Hace ya bastantes décadas que algunos lingüistas y educadores comenzaron a preocuparse por la calidad de las escuelas en comunidades indígenas y campesinas en América Latina; asimismo, han transcurrido muchos años desde que los mismos indígenas se organizaron para reivindicar su derecho a una educación que responda a sus necesidades y expectativas como pueblos. Hemos visto surgir programas diseñados por las organizaciones indígenas, proyectos y programas apoyados e incluso imaginados por los propios Ministerios de Educación. Muchos actores han intervenido en la búsqueda de nuevos y diferentes contenidos educativos, de formas de enseñanza alternativas, de modelos de uso de más de una lengua en la educación; se han abierto escuelas básicas e incluso secundarias, se han realizado programas de formación, capacitación y profesionalización docente, se han creado programas de licenciatura y hasta de maestría para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), modalidad educativa que ha logrado institucionalizarse bajo diferentes denominaciones en varios países. Los últimos veinte a treinta años han conocido un auge de reflexión y prácticas diversas para brindar una educación a los niños y las niñas, a jóvenes y adultos indígenas que satisfaga sus aspiraciones como pueblos y como individuos, dándoles la oportunidad de apropiarse de herramientas culturales de diferente procedencia. Las organizaciones indígenas se han constituido en uno de los principales actores de esta dinámica, planteando sus visiones de autonomía e interrelación con la sociedad hegemónica. Estamos observando y participando de una historia que constituye un hito en la larga trayectoria de opresión cultural de los pueblos indígenas, una historia con resultados sumamente interesantes, por cierto, pero evidentemente no hemos llegado todavía a un final feliz. Hoy la cuestión no es si los pueblos indígenas tienen derecho a ser los actores principales de su educación —esto está básicamente superado y se ha llegado a un amplio consenso sobre este punto—, lo que sí continúa siendo un problema es *cómo* mejorar y garantizar la calidad de esta educación.

Doce años después de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990), la calidad de la educación se ha con-

vertido en el reto principal para los sistemas educativos de todos los países. Esta preocupación surge con mayor razón en un enfoque tan reciente como la EIB que tiene que construirse en constante toma de distancia con los sistemas regulares, buscando pertinencia, identidad, interrelación, siempre en pos de equidad. Así pues, aunque están comprobadas las ventajas de la enseñanza intercultural y bilingüe, la batalla por aplicar este tipo de modelo educativo todavía no está ganada. Podríamos afirmar que, por razones ideológicas, los involucrados se ven prácticamente obligados a demostrar reiteradamente, en cada continente, en cada país, con cada grupo lingüístico, que una educación adecuada a la situación lingüística de los alumnos lleva a mejores aprendizajes. Éste no es el lugar para entrar en un debate tal de política educativa y lingüística: asumimos que toda educación cultural y lingüísticamente adecuada a los educandos es válida. Sin embargo, persisten preocupaciones inherentes al quehacer educativo que nos obligan a analizar los resultados de este tipo de programas. Queremos comprender sus fallas y buscar soluciones.

Durante los últimos seis años se han organizado una serie de eventos cuyo objetivo es uno solo: analizar con los actores implicados el avance de los programas de EIB que se desarrollan en América Latina. Estos eventos han buscado identificar los cuellos de botella e interrogar a los investigadores y especialistas sobre posibles aportes desde otros ámbitos y disciplinas para, finalmente, y en la medida de lo posible, formular respuestas y retroalimentar la discusión de los actores de estos procesos educativos y culturales.

Este libro, que forma parte de nuestra colección "Educación, culturas y lenguas en América Latina", es una pieza más dentro de este conjunto y recoge las contribuciones de participantes en dos seminarios que se realizaron en 1996; uno en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua, y otro en Iquique, Chile, sobre el desarrollo de la escritura en lenguas indígenas y su enseñanza en programas interculturales y bilingües. Las contribuciones de índole sociolingüística fueron publicadas en el primer tomo de esta colección, titulado *Sobre las huellas de la voz*.

Este nuevo volumen nos acerca a la realidad educativa desde diferentes perspectivas: la revisión del estado de la cuestión con respecto a la investigación sobre el aprendizaje de primeras y segundas lenguas, las prácticas educativas y comunicativas observadas en escuelas de comunidades indígenas, una visión histórica de la enseñanza del castellano en programas bilingües e investigaciones empíricas sobre el papel de la escritura en procesos de adquisición de primeras y segundas lenguas. Sin embargo, trátase de una descripción histórica o de un estudio de caso, todos los trabajos giran alrededor de temas que están en el mismo centro de la problemática de la EIB: los procesos de aprendizaje de las dos lenguas presentes en la comunicación escolar, la didáctica de las lenguas y el papel de la escritura como medio y resultado del aprendizaje.

Subyace en todas las contribuciones el deseo de indagar sobre qué es el lenguaje, cómo se aprende, cuáles son las relaciones entre el dominio de lo oral y de lo escrito en las dos lenguas en juego. Se trata de un acercamiento al lenguaje en la escuela, en parte como contenido curricular, pero además como forma de comunicación entre niños y niñas, y con profesores y la comunidad, dentro de un contexto mayor.

Para abrir el gran telón de fondo de este libro, Carmen SILVA-CORVALÁN resume los resultados de investigaciones sobre el aprendizaje de primeras y segun-

das lenguas, con especial atención en la adquisición del castellano. Resulta sumamente importante para el diseño de programas bilingües saber que, mientras las diferencias individuales en la adquisición de la primera lengua son pequeñas, estas diferencias pueden ser mayores en el aprendizaje de una segunda lengua, proceso en el cual intervienen factores ligados al nivel de desarrollo de la primera lengua y la continuidad de su uso, los contextos de uso y la situación de aprendizaje, con todo lo que ella engloba. Un segundo artículo que permite situar el asunto es la revisión que hace Luis Enrique LÓPEZ de las experiencias sobre la enseñanza del castellano en programas de educación bilingüe con poblaciones indígenas en América Latina.

Juan Carlos GODENZZI aborda la multiplicidad de contextos lingüísticos en los que se desarrolla la EIB. El autor reclama una renovación en la enseñanza del castellano, insitiendo en que esta enseñanza debe orientarse por un modelo global del lenguaje. También sugiere analizar en cada contexto cuáles son los niveles que requieren más atención para alcanzar una competencia adecuada en los ámbitos pragmático, textual y oracional. Las categorías desarrolladas por GODENZZI permiten situar conceptualmente los resultados de la evaluación del rendimiento en castellano presentados por Dora PELLICER y Elsie ROCKWELL. Tales autoras nos muestran, en un estudio comparativo entre escuelas bilingües y monolingües en castellano, que los resultados de aprendizaje no son parejos en todos los niveles lingüísticos en la segunda lengua. Señalan, además, que la competencia en la segunda lengua adquirida fuera de la escuela se mantiene como factor decisivo para el rendimiento de los niños en las escuelas monolingües en castellano, mientras que una educación bilingüe ofrece mayores posibilidades de aprendizaje a los niños en situación de desventaja, por no tener acceso natural a la lengua que aprenden: el castellano. PELLICER y ROCKWELL introducen un elemento que va más allá de las meras consideraciones lingüísticas: la cultura escolar. La cuestión de la equidad educativa que surge de estas observaciones nos preocupará más adelante con respecto a la calidad de los procesos pedagógicos.

Si bien Utta VON GLEICH comparte con GODENZZI la opinión sobre la necesidad de tomar muy en cuenta las características inherentes a los contextos de multilingüismo, ella nos propone revisar el modelo de los diferentes tipos de discurso en la situación educativa, desarrollado por TITONE. Según la autora, este modelo sirve como referencia cuando se analizan y diseñan modelos educativos en situaciones de multilingüismo. Para ella, el papel del lenguaje en el aula trasciende las consignas un tanto esquemáticas con respecto al uso de la lengua materna y la segunda lengua que marcaron la fase constitutiva de la EIB.

Al abrir la escuela, nos vemos enfrentados a un abanico de usos orales y escritos de las lenguas en juego. La contribución de Luis Enrique LÓPEZ e Ingrid JUNG sobre los logros alcanzados en la expresión oral y escrita en castellano de niños y niñas bilingües nos muestra cómo la escritura puede convertirse en el elemento dinámico, capaz de jalonar la expresión oral, tal vez contrariamente a lo que se suponía con respecto al aprendizaje de segundas lenguas. María TRILLOS nos permite salir de la escuela para analizar procesos de aprendizaje menos formales, cuando jóvenes indígenas kogui aprenden a escribir castellano. El interés que estos jóvenes muestran por los textos de investigadores externos sobre su pueblo indígena les permite acercarse a una lengua y a una escritura poco conocida por ellos.

Varios autores nos recuerdan que el lenguaje, más allá de ser herramienta para la apropiación de determinados contenidos, constituye un medio de comunicación que se desarrolla en el trabajo compartido y cooperativo, tal como lo propone la pedagogía constructivista, representada aquí por Mabel CONDEMARÍN. Este nivel de discurso, llamado relacional, está ligado al discurso didáctico y pedagógico (TITONE, ver VON GLEICH). Nancy HORNBERGER nos muestra cómo el modelo educativo bilingüe, contrastado con el monolingüe en castellano, cambia tanto el discurso didáctico como el relacional. La calidad y la cantidad de la participación de los niños en los diferentes tipos de discurso varía según el dominio que tengan de la lengua que utilicen en distintas formas de comunicación.

Frente a una visión algo dicotómica, en la cual la lengua podría ser medio o contenido de enseñanza, las contribuciones de este volumen nos ponen ante una multiplicidad de situaciones comunicativas que nos permiten contribuir al desarrollo de la personalidad de los niños y adultos que aprenden. Los discursos pedagógico y relacional trascienden las limitaciones de esta primera categorización, para incluir el hecho de que cualquier comunicación, y con mayor razón la de la escuela —marcada por la recurrencia que implica la cotidianidad—, transforma a los interlocutores, tanto niños como profesores.

El objetivo de la educación intercultural bilingüe, tantas veces afirmado, no es solamente lograr una persona con cierta competencia comunicativa, sino un individuo arraigado en su realidad, con capacidad de juicio y conocimiento de la sociedad mayoritaria. El tipo de comunicación en la escuela que permite a alguien percibirse como actor o como paciente del proceso educativo es parte inherente del modelo educativo y del enfoque didáctico, cualquiera que sea la atribución específica de cada lengua. Mabel CONDEMARÍN nos recuerda con mucha insistencia que la didáctica tiene una base filosófica, histórica y política. Reivindica el derecho de abordar la escritura de la forma más integral posible, y vincula sus reflexiones sobre la utilidad de la literacidad con un estado de la situación del aprendizaje de la lectura y la escritura, incluyendo recomendaciones para el proceso pedagógico. Indirectamente, responde a las preocupaciones implícitas en la evaluación presentada por Javier SERRANO sobre los resultados de los procesos educativos en comunidades indígenas en Colombia. El impulso creativo de los niños al querer expresarse por escrito en su lengua materna se ve frustrado por un uso limitado y por lo tanto limitante de la lengua indígena. El potencial no se desarrolla, la complejidad conceptual y gramatical no avanza y, por la falta de materiales, no hay insumos escritos que sustituyan las limitaciones en la formación del docente, manifiestas en la interacción con los niños y con el contenido mismo de la enseñanza.

Si bien en principio la mirada de las investigaciones empíricas y de las reflexiones teóricas está puesta en los niños y las niñas de las escuelas en comunidades rurales e indígenas, sale finalmente a la luz la imagen del profesor. Pasada la época de la normatividad con respecto al papel del docente como líder de la comunidad, nos encontramos frente a un profesor y a una profesora reales batallando por encontrar sentido a consignas a veces difíciles de traducir en acciones pedagógico-didácticas, inmersas a menudo en situaciones en las que un solo docente debe atender a todos los niños de una escuela. Pareciera, sin embargo, que un cuadro conceptual definido, la posibilidad de recurrir a material didáctico acorde con el enfoque y una formación coherente con el modelo contribuyen a la

calidad del proceso educativo. Son pues un conjunto de factores, analizados aquí por SERRANO, los que determinan si la escuela indígena es simplemente una escuela pobre o una escuela alternativa.

Esta reflexión nos lleva a postular que se debe llegar a otro tipo de diálogo intercultural, trascendiendo el sentido que el concepto de interculturalidad ha adquirido en el contexto de la educación en pueblos indígenas. No se trata únicamente de la interculturalidad de los contenidos curriculares, sino de una relación entre aportes de diferentes disciplinas y prácticas para que la primera interculturalidad aflore. Las innovaciones educativas del último decenio que han demostrado su validez fehacientemente tendrían que ser parte de las reflexiones de todos los implicados en el diseño, ejecución y seguimiento de programas bilingües e interculturales. Más que proteger a la escuela indígena de las influencias del mundo educativo circundante, es necesario establecer un diálogo intercultural a partir de lo que la escuela indígena ha conquistado, y mejorar la calidad educativa de los niños y las comunidades indígenas. Desde esta perspectiva, los aportes presentados por CONDEMARÍN y CRAWFORD y CADENAS, viniendo por cierto de contextos social y culturalmente diferentes a los de las comunidades indígenas, deben ser analizados a la luz de las carencias que nos muestran muchas escuelas. El reto que se plantea entonces es cómo llevar estas reflexiones a la práctica.

Dos consideraciones finales que es menester tomar en cuenta, aun cuando no se vean totalmente reflejadas en los trabajos que ahora presentamos, tienen que ver, de un lado, con la función y el papel que cumple el lenguaje en general y la lengua hablada en particular en un contexto escolar indígena y, de otro, con el vínculo entre oralidad y literacidad en estas mismas situaciones. En cuanto a lo primero, conviene reflexionar sobre la aparente contradicción que surge con relación a la enseñanza del lenguaje en un contexto indígena donde la transmisión de saberes y conocimientos no es siempre ni necesariamente vehiculada por la palabra. Como diversos antropólogos se han ocupado de demostrar, en este tipo de sociedades el aprendizaje es producto de la participación directa del sujeto en la actividad misma y, por ende, resultado de la observación y de la demostración. De ahí que a menudo se diga que “se aprende haciendo, haciendo; mirando, mirando” e incluso “jugando, jugando”. Frente a esta forma alternativa de aproximarse al conocimiento y al aprendizaje, históricamente la escuela se ha construido, desde un punto de vista social, como espacio en el que prima la palabra y en el cual ésta es el medio privilegiado de educación. Maestros y maestras enseñan hablando y escribiendo en el pizarrón, y los niños y niñas deben contestar preguntas y hacer preguntas; comunicar eventos y situaciones, describir procesos y, en fin, hacer uso de la palabra la mayor parte del tiempo, pues sólo a través de ella sabemos lo que ocurre en cuanto al aprendizaje.

Como hemos podido apreciar, hablar sobre la enseñanza del lenguaje en contextos como aquellos en los que aprenden los estudiantes indígenas americanos nos pone ante la necesidad de revisar nuestras concepciones sobre el lenguaje y su enseñanza, así como también respecto del papel del silencio en el proceso de aprendizaje. Ya Susan PHILLIPS (1983)*, en su tesis sobre la educa-

PHILLIPS, S. (1983): *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. Nueva York, Longman.

ción en contextos indígenas estadounidenses, nos había advertido acerca de la importancia que el silencio tenía en el aprendizaje indígena así como respecto de la necesidad de repensar nuestra visión homogeneizada del aprendizaje que otorgaba primacía a la lengua hablada. Consideramos que, en lo directamente relacionado con el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje en la esfera escolar, es necesario primero aproximarnos al fenómeno del lenguaje y concebirlo de manera integral, y no pensar únicamente en la lengua hablada como sinónimo de éste, como a menudo se hace aún en la escuela.

El área de lenguaje en la EIB tendría no sólo que partir de las concepciones indígenas del aprendizaje, y del papel que el lenguaje juega en este proceso, sino, incluso, aprovecharlas para desarrollar con los estudiantes una visión amplia del lenguaje y de sus diversas manifestaciones. Así, junto con la palabra hablada, vendrían la recuperación y la puesta en valor de la tradición gráfica indígena, el dibujo, la kinésica, la propia escritura y otras formas de representación del sentido y del significado. De esta manera, los niños desarrollarían su capacidad de expresar significado a través de diversas maneras y no sólo por medio de la palabra hablada. El desarrollo de la expresión oral complementaría la necesidad de observación, de escucha y de reflexión del educando indígena, constituyéndose en una forma más de significación y comunicación.

Por su parte, es igualmente indispensable reflexionar aún más sobre el papel que cumplen la oralidad y la literacidad en la educación formal de la población indígena. Tal como varios trabajos incluidos en el primer volumen de esta serie se encargan de ponerlo de relieve, las sociedades indígenas constituyen aún contextos predominantemente ágrafos mediados por una oralidad tradicional y heredada que ha persistido pese al transcurso del tiempo (cf. *Sobre las huellas de la voz*). La distinta y limitada funcionalidad de la escritura en tales situaciones nos plantea retos igualmente serios y nos pone ante la necesidad de abrir la escuela y de sensibilizarla respecto a las prácticas y necesidades específicas de los educandos indígenas. Por una parte, es necesario que en el currículo escolar exista un espacio y un tiempo para el cultivo de la oralidad; por otra, es necesario establecer los vínculos y la complementariedad necesarios entre oralidad y literacidad.

Cabe precisar que, cuando hablamos de oralidad, no nos referimos únicamente a la expresión oral y a su desarrollo, ámbitos de aprendizaje ya atendidos por el currículo de lenguaje en cualquier parte del mundo, aunque aplicado muchas veces sin la calidad pedagógica necesaria. Pensamos más bien en aquel aspecto de la cultura ancestral tradicional que no siempre encuentra espacio ni asidero para su desarrollo en la escuela "moderna". Nos referimos, por ejemplo, a la producción mítica y etnoliteraria de los pueblos indígenas y a la dimensión ético-valórica que se transmite a través de la narrativa oral y de los dichos y refranes. Habiendo sido la vida oral, hasta relativamente muy poco, el medio de comunicación principal en las comunidades indígenas, habiéndose construido su realidad social y su historia por medio de ella, y dado que actualmente la mayoría de sus enseñanzas se transmiten aún por esta vía, el área de lenguaje en la escuela indígena no puede permanecer ni ajena ni inmutable frente a esta situación. Desde esta óptica, la propia enseñanza del lenguaje en la escuela indígena tiene que adoptar una perspectiva intercultural y mostrarse sensible a los papeles y funciones que cumplen las diferentes manifestaciones y modalidades verbales en la construcción social de la realidad en estos contextos.

Junto con una verdadera valorización de la oralidad, no cabe la menor duda de que es también responsabilidad del área de lenguaje propiciar el paso hacia una escritura lo suficientemente permeable a las funciones que hoy cumple la lengua escrita en las sociedades indígenas. Sobre esta base, nos será posible plantear nuevas posibilidades de uso, de manera que los estudiantes y sus familias descubran que la escritura puede constituirse en una herramienta válida y capaz de contribuir al mejoramiento de sus condiciones de vida. Relacionar la escritura con las formas propias de representación gráfica de los pueblos indígenas e incluso construir la escritura alfabética a partir de ellas bien puede facilitar la tarea y la comprensión respecto de su utilidad y funcionamiento. En este tránsito, también puede resultar útil que los estudiantes indígenas conozcan que algunos pueblos indígenas americanos desarrollaron sus propias formas de escritura y que las conocieron y utilizaron desde mucho antes de la llegada de la escritura alfabética. Al respecto, las contribuciones de Rainer Enrique HAMEL, en diálogo con las de CONDEMARÍN, nos dan pistas para posibilitar la apropiación de la escritura sin que ello signifique mayores rupturas culturales. En este camino, la apropiación de la escritura por medio de las lenguas indígenas y el desarrollo de la literacidad en éstas, pueden recurrir también a mecanismos de la lengua hablada y de la tradición cultural comunitaria, contribuyendo a abrir nuevas vías hacia la construcción social de la literacidad en las sociedades indígenas. Buscando relaciones más creativas y menos dicotómicas entre oralidad y escritura se nos presenta una nueva posibilidad de hacer realidad el anhelo intercultural.

Lo que en suma se propone es ir a la búsqueda de diálogo y complementariedad entre las manifestaciones verbales propias de las sociedades indígenas y de aquellas más características de las sociedades urbanas y occidentalizadas de hoy, de manera que las primeras revaloricen sus formas verbales y no verbales de significar y se apropien de herramientas que, como la escritura, pueden contribuir también a su desarrollo. Ojalá alguna vez sean las sociedades urbanas y occidentalizadas las que también tornen la mirada hacia ese mundo indígena, preminentemente ágrafo y rural, y descubran también el valor del silencio y de la oralidad. Cuando ello ocurra estaremos hablando de una verdadera interculturalidad.