

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

PÁGINA Y SIGNOS



REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

PÁGINA Y SIGNOS

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Primera Edición, mayo 2012

PÁGINA Y SIGNOS es una publicación del Fondo Editorial de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, con el apoyo de la Editorial Kipus.

© Grupo Editorial Kipus, Cochabamba (Bolivia)
Calle Hamiraya N.º 127 casi av. Heroínas, Cochabamba, Bolivia.
Telfs.: (591-4) 4582716 – 4116196. Fax: (591-4) 4582716- 4237448
E-mail: planta_gek@yahoo.com
Página web: www.editorakipus.com

© Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
Plazuela Sucre, acera sud
Telefax: (591-4) 4258803, 4544108, interno 260-261
E-mail: lael@hum.umss.edu.bo
Cochabamba, Bolivia

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Alandia Mercado
Silvana Campanini Tejerina
Carlos Alberto Estrada García
Elena Ferrufino-Coqueugniot
Vicente Limachi Pérez
Fernando Llanos Gutiérrez

RESPONSABLE DE EDICIÓN

Patricia Alandia Mercado
paty98@gmail.com

TRADUCTORA

Susan Amurrio Derpic

DISEÑO DE LA PORTADA

Mariel Cabrera V.

DIAGRAMACIÓN

Talleres Gráficos Kipus

Depósito Legal: 2-3-119-07

Queda rigurosamente prohibida sin autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones previstas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la fotocopia y el tratamiento informático.

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Año 6, número 8

Mayo de 2012

Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón

CONTENIDO

Presentación 9

Hacia una pedagogía del lenguaje..... 13

Alfonso Cárdenas Páez y Alex Silgado Ramos

*Adquisición de competencias semánticas y pragmáticas en FLE:
orden, petición, excusa, amenaza y expresión de la indignación*..... 49

Carmen Aguirre Milosevic

Leer y escribir en un aula intercultural 73

Javier Guerrero Rivera

Voces en torno a la enseñanza del quechua en la Carrera de LAEL..... 101

Marbin Mosquera Coca y Silvana Campanini Tejerina

*Experiencias de producción de conocimiento en lengua materna quechua
en escuelas rurales de Bolivia: una aproximación al pluralismo epistémico* 127

Julietta Zurita Caverro

*Los desafíos para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el
marco de la ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Bolivia*..... 149

Vicente Limachi Pérez

La complementación necesaria: gestando pensamientos andinos saludables 175

Pedro Favaron

PRESENTACIÓN

Cómo citar: Alandia Mercado, P. (2012). Presentación. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 9-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10264699>

La necesidad de aprender lenguas ha acompañado al ser humano a lo largo de su historia, por lo que la búsqueda de mejoras de los procesos implicados y su inserción en la enseñanza formal tampoco son nuevas. En ese recorrido, los estudios gramaticales, en particular, y los lingüísticos, en general, han ejercido una gran influencia. Como prueba se tiene la *Gramática de la lengua castellana* de Nebrija, que, ya en 1492, definía como sus destinatarios a los muchos extranjeros que tenían la necesidad de aprender el español.

Desde entonces, los aportes, ya sea de la gramática lógica, el estructuralismo, el generativismo u otros modelos metalingüísticos, se han constituido en la base de la enseñanza de lenguas. Si bien ha habido intentos importantes de aplicación de estas teorías, se ha enfatizado, de manera inadecuada, en los datos lingüísticos vinculados sobre todo a la descripción teórica de las reglas, hecho que ha reducido los procesos al estudio formal, teórico y mecánico de la lengua, alejado del uso que de ella hacen los hablantes y de las competencias que requieren para comunicarse de manera efectiva. Al respecto, el mismo Chomsky, en su intervención en la conferencia anual de profesores de lenguas modernas de Nueva York, en 1976, manifestó su escepticismo sobre la importancia que las ideas y los conceptos de su teoría lingüística pudieran tener para la enseñanza de lenguas.

Con el tiempo, los intentos de incorporar en la enseñanza de lenguas los aportes de las teorías pragmáticas, discursivas y sociolingüísticas se han ido multiplicando, lo que ha posibilitado un serio debate sobre el rol de la gramática en la enseñanza de lenguas.

Y no obstante que esta es una discusión principalmente pedagógica, la realidad de la enseñanza de lenguas responde también a las circunstancias políticas, ya sea en el orden regional o mundial. Las representaciones que los hablantes han construido sobre las lenguas y la necesidad de aprenderlas, producto de la globalización, coexisten ahora con las que emergen de las reivindicaciones étnico-culturales: las lenguas ya no son solo una oportunidad de “abrir horizontes” o mejorar las posibilidades laborales, sino se constituyen en un derecho humano, individual y colectivo, de desarrollo cultural.

Estas nuevas concepciones han impulsado, a partir de la segunda mitad del siglo XX, estudios científicos que han propiciado la constitución y desarrollo de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en principio, centrados en las lenguas extranjeras europeas, y, luego, en políticas de enseñanza de lenguas minoritarias y/o minorizadas.

En Bolivia, se cuenta con una larga historia de enseñanza de lenguas extranjeras —en general del inglés y en menor medida del francés, ahora prácticamente excluido—, sin embargo, salvo los casos de unidades educativas bilingües o de currículo especial, los resultados nunca han sido alentadores, hecho que parece ser una constante en los sistemas educativos del mundo. En primer lugar, porque, a pesar de la declaración de la importancia de estas en la formación de los estudiantes, han ocupado, en el currículo, un espacio secundario, con una carga horaria reducida y un plan curricular inadecuado. En segundo lugar, y más importante aún, porque no se ha invertido en la formación de recursos humanos ni en la elaboración de metodologías o materiales que respondan a las necesidades de los estudiantes. La práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, en general, se ha caracterizado por la reproducción continua de modelos gramaticales o la utilización inadecuada de materiales importados, a cargo de profesores a los que no se les exige poseer las competencias comunicativas mínimas en la lengua.

Pese a estas experiencias sostenidamente negativas, con la Reforma Educativa de 1994 se propulsó una serie de estudios de lingüística aplicada dirigidos a acompañar la inclusión de las lenguas indígenas (quechua, aimara y guaraní) en la escuela y mejorar su enseñanza. Se empezó a discutir la diferencia entre enseñanza de lengua materna, segunda y extranjera; se

estableció la necesidad de privilegiar la oralidad sobre la escritura, aún en ciernes; se propició y financió la elaboración de materiales adecuados a las características etarias, socioculturales y comunicativas de los estudiantes; se incentivó la realización de estudios descriptivos de las lenguas, estudios sociolingüísticos, de planificación lingüística, entre otros. Además, este panorama de efervescencia científico-académica generó la demanda de formación por parte de los profesores que dio lugar a una serie de talleres, seminarios y diplomados en enseñanza de segundas lenguas, de producción de textos y de lingüística descriptiva.

Con la abrogación de la Ley de Reforma Educativa y cinco años de incertidumbre hasta la aprobación de la nueva ley educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez, los avances metodológicos, e incluso políticos, en lo que respecta a la enseñanza de lenguas indígenas parecen diluirse a la luz de esta nueva ley y de las acciones gubernamentales, que han decidido borrar de la historia del país este proceso y, con ello, ignorar las experiencias y el avance científico en este campo que los años de reforma han posibilitado.

En la ley educativa y sobre todo en la propuesta de diseño curricular que el Ministerio de Educación ha socializado, se percibe la inexistencia de una reflexión teórica y metodológica que precedió a la elaboración de la Ley 1565. La falta de definición de un modelo educativo, la imprecisión o incorrección de conceptos lingüísticos y gramaticales, además de la ausencia de una política de educación plurilingüe inviabilizan esta propuesta y vaticinan el fracaso de su implementación, aún pendiente en todo el sistema educativo.

Motivados por la necesidad de recuperar las vastas y ricas experiencias desarrolladas hasta la fecha y con el propósito de volver a transitar el camino trazado por las ciencias del lenguaje, el número 8 de la revista *Página y Signos* está dedicado a la reflexión y divulgación de trabajos en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

Iniciamos con el artículo de los lingüistas Alfonso Cárdenas Páez y Alex Silgado Ramos, *Hacia una pedagogía del lenguaje*, que presenta una revisión de la relación establecida en el tiempo entre las teorías lingüísticas y la pedagogía del lenguaje.

A continuación, Carmen Aguirre Milosevic comparte una investigación dirigida a elicitar y analizar las competencias pragmáticas de participantes no nativos en el aprendizaje de FLE con respecto a hablantes nativos en *Adquisición de competencias semánticas y pragmáticas en FLE: orden, petición, excusa, amenaza y expresión de la indignación*.

Ya en el terreno fértil de los estudios sobre interculturalidad, *Leer y escribir en un aula intercultural*, de Javier Guerrero Rivera, expone los resultados de una investigación que tuvo el objetivo principal de desarrollar estrategias alrededor de la lectura y la escritura ligadas al acceso al conocimiento y a la reflexión en torno a la identidad latinoamericana, al sincretismo y mestizaje nacional y local colombianos.

En el campo de la enseñanza del quechua, Marbin Mosquera Coca y Silvana Campanini Tejerina aportan a su comprensión desde un estudio sobre las representaciones sociales construidas sobre esta lengua en *Voces en torno a la enseñanza del quechua en la Carrera de LAEL*. Por su parte, Julieta Zurita Caveró comparte sus experiencias en su calidad de estudiosa, formadora de profesores y docente de la lengua quechua en *Experiencias de producción de conocimiento en lengua materna quechua en escuelas rurales de Bolivia: una aproximación al pluralismo epistémico*.

Los desafíos para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el marco de la ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Bolivia, de Vicente Limachi Pérez, presenta una serie de reflexiones teóricas y metodológicas necesarias para encarar la implementación de la nueva ley educativa.

Finalizamos con el artículo del intelectual peruano Pedro Favaroni, *La complementación necesaria: gestando pensamientos andinos saludables*, que plantea la recuperación de los pensamientos afectivos y respetuosos de los pobladores andinos.

Patricia Alandia Mercado
Responsable de Edición

HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE

Alfonso Cárdenas Páez ¹
Alex Silgado Ramos ²

Cómo citar: Cárdenas Páez, A., & Silgado Ramos, A. (2012). Hacia una pedagogía del lenguaje. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 13-48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10322174>

RESUMEN

El presente artículo tiene el propósito de revisar el estado de la relación entre los enfoques teóricos de las ciencias del lenguaje y la pedagogía del lenguaje, formular una concepción del lenguaje adecuada para la enseñanza del lenguaje y, en particular, de la lengua, y establecer algunos principios orientadores de los procesos pedagógicos del lenguaje. El recorrido que los autores realizan les permite señalar la exclusión sistemática que ha sufrido, desde el nacimiento de la lingüística, el proceso verbal del habla, relegado en favor del análisis formal e inmanente de corte interno, que ha determinado, en las aulas, la concentración en la gramática de la lengua, alejada del uso y, en consecuencia, de la vida misma de los estudiantes.

Partiendo del principio de que el lenguaje es un proceso fundamental en el desarrollo de la comprensión intelectual y moral del género humano, en el desarrollo de valores como la responsabilidad, la solidaridad y el respeto, concluyen en que una pedagogía del lenguaje necesariamente debe

¹ Licenciado en Español-Francés, Magíster en Lingüística y Español, Magíster en Literatura Latinoamericana y Doctor en Literatura. Actualmente es profesor de la Universidad Pedagógica Nacional donde coordina la Especialización en Docencia del Español y el énfasis en Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación-DIE. Es líder del grupo de investigación clasificado por Colciencias: "Enseñanza del lenguaje-ELECDIS". Correo electrónico: acardena@pedagogica.edu.co

² Licenciado en Español y Literatura, Universidad de Córdoba; especialista en Docencia del Español y Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente e investigador en los campos de la pedagogía del lenguaje y los discursos, de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN) y la Universidad de Córdoba. Es co-investigador del grupo ELECDIS. Correo electrónico: silgado50@hotmail.com

posibilitar la enseñanza del lenguaje para la vida, como una posibilidad de integración a la cultura y a la sociedad desde la perspectiva del sentido.

Palabras claves: pedagogía del lenguaje, enseñanza de lenguas, teoría gramatical

ABSTRACT

The purpose of this paper is to a) review the state of the relationship between the theoretical approaches of language sciences and language pedagogy, b) formulate a language conception adequate to language teaching and particularly speech, and c) establish some guiding principles for the pedagogical processes of language. The route taken by the authors allows them to point out the systematic exclusion which the process of verbal speech has undergone, since the birth of linguistics. This has resulted in its relegation in favor of formal and immanent analysis from internal sectioning which has determined the focusing of grammar in the classrooms, moving away from use and, consequently, from students' lives.

Setting off from the principle that language is a fundamental process in the development of intellectual and moral comprehension of mankind, as well as the development of values such as responsibility, solidarity, and respect, the authors conclude that a language pedagogy must necessarily allow language teaching for life, as a possibility for integrating culture and society from a meaningful perspective.

Keywords: language pedagogy, language teaching, grammar theory

A manera de introducción

El predominio de los enfoques teóricos en las *ciencias del lenguaje*³ es, sin lugar a dudas, uno de los factores que ha incidido negativamente en la aplicación pedagógica de sus principios; en especial, de aquellos que en su momento constituyeron el distintivo de las corrientes que, en el transcurso del siglo XX, decidieron los destinos de la lingüística; nos referimos a las distintas vertientes del estructuralismo y de la Gramática Generativa Transformacional. Dichos principios centrados en el formalismo, la inmanencia y el concepto de sistema, si bien produjeron resultados importantes en el campo de la lingüística pura, no rindieron iguales dividendos en su aplicación a la pedagogía de las lenguas.

Como producto de este proceso, surgieron dos modelos aplicados a la pedagogía de las lenguas cuyo propósito era superar las limitaciones de la gramática tradicional, asentada sobre la primacía de los textos literarios y los principios filológicos del modelo y de la prescripción. Tales modelos lingüísticos se distinguen por ser sensibles o no sensibles al contexto (Cárdenas & Tobón de Castro y Correa, 1999: 19-26), pues en ambos casos se concentraron en la enseñabilidad de la lengua, pero mostraron muy poco interés por la educabilidad por y para el lenguaje. Tres razones explican esta tendencia: la impronta positivista y/o racionalista de los enfoques; la fuerza disciplinaria de las ciencias del lenguaje; la concentración en la gramática como aparato sistemático y formal de la naturaleza de la lengua.

De hecho, una cosa es la lengua que hablan los estudiantes y utilizan en sus procesos de aprendizaje y otra muy distinta la que, de acuerdo con el principio estructuralista del texto, aíslan los lingüistas con miras a su trabajo teórico. Algo semejante ocurrió con las llamadas ciencias afines del

³ A propósito del lenguaje, hay que señalar de entrada su ambigüedad, pues hay varias tradiciones que lo alimentan; por un lado, está la filología que hace referencia al corte *logocéntrico* y *fonocéntrico* cuyo foco de atención es el lenguaje verbal, representado en la lengua; por otro lado, aparece la lingüística que, sin apartarse de la anterior mirada, pone su atención en la naturaleza sistemática de la lengua como sistema verbal de signos o de reglas (Saussure y Chomsky, respectivamente), con vertientes que se preocupan por el conocimiento y el significado como instancias lógicas. Frente a esta tradición que nutre en gran parte el llamado 'giro lingüístico', existe un tercer corte que corresponde a la semiótica que, en términos generales, reconoce, además del lenguaje vocal, otros lenguajes, y se ocupa del problema del sentido. Es este el contexto en que se mueve *esta propuesta semiótica discursiva y socio cognitiva*, alimentada por otros factores que irán apareciendo a lo largo de este trabajo.

lenguaje, entre ellas la psicolingüística y la sociolingüística. Dado que su sustento eran aquellos principios abstractos, muy a pesar de las demandas del contexto, tampoco llenaron las expectativas pedagógicas de los maestros que enseñaban la lengua, no obstante el alud de manuales, textos, documentos, artículos que saturan el ambiente y llenan las bibliotecas.

Si se atiende a la base semiótica discursiva propuesta, la pedagogía debe ajustarse al núcleo de la *educabilidad* que, centrado en la circularidad de las ciencias humanas, tiene como propósito la *formación integral* del hombre. Este principio pedagógico exige reflexionar y tomar decisiones sobre las disciplinas, la naturaleza y las funciones del lenguaje, las funciones del área, las competencias y la pedagogía del lenguaje y los procesos pertinentes.

De lo anterior, se desprende que el lenguaje es un proceso fundamental en el desarrollo de la comprensión intelectual y moral del género humano, en el desarrollo de valores como la responsabilidad, la solidaridad y el respeto, y es un factor definitivo en el proceso de mundialización: nos prepara para beber, como dice Morin, el “caldo de cultura planetario”.

En atención a lo dicho, el propósito de este artículo es presentar, en resumen, un estado de la cuestión, formular una concepción del lenguaje adecuada para la enseñanza del lenguaje y, en particular, de la lengua y establecer algunos principios orientadores de los procesos pedagógicos del lenguaje.

1. La gramática tradicional

La gramática tradicional nace de un corte esencialmente filológico instaurado por la tradición de Occidente, siendo sus preocupaciones salvaguardar el origen y la pureza de la lengua y velar por su uso correcto; con esos fines, integra la ortografía y la prosodia a las dos tradicionales niveles de análisis: la morfología y la sintaxis; su objeto de estudio es la oración vista desde las relaciones de orden, concordancia y jerarquía, cuando no de régimen. El baremo de uso de la lengua es la literatura, acogida como norma del hablar y del escribir correctos.

La tradición clásica que la alimenta es la gramática ligada a la retórica y el patrón de enseñanza de la lengua materna es la estructura de la oración

como unidad fundamental de análisis. En consecuencia, los planes de estudio siguen este corte filológico e incluyen como asignaturas cursos de latín y griego, complementados por la gramática (analogía, etimología, ortología, prosodia, principios de construcción y régimen, etc.) y la preceptiva, más algunos componentes de conocimiento lingüístico que se introducen en el país a finales de la década del 50. Por tanto, la orientación básica de los programas de estudio tiene como componente central la enseñanza de la gramática tradicional, en tanto que la generadora de la norma es la literatura.

2. La lingüística de la lengua

Cuando apareció la lingüística en los albores del siglo XX, la lengua se definió como objeto de estudio, bajo la influencia del positivismo que, como se sabe, perfiló el destino inmanente, sistemático, formal, analítico e inductivo del estructuralismo. Esta concepción, con raíces en los orígenes de la lingüística como ciencia, toma distancia de los enfoques comparatista y neogramático de la filología y establece una ruptura de índole histórica y epistemológica que construye su objeto —la lengua— como sistema virtual de signos, de índole psicológica y social que representa de manera formal el uso que de ella hacen los hablantes en cierta comunidad y determinada cultura.

La construcción de ese objeto requirió de serios recortes en el funcionamiento del lenguaje. En primer lugar, el recorte histórico hizo surgir un nuevo objeto moderno de conocimiento: la lengua, como sistema de signos diferente a los hechos de lenguaje y a las actuaciones individuales de los hablantes; en segundo lugar, el recorte epistemológico permitió definir la lengua como un sistema homogéneo dentro de los actos humanos y, por otro, proponer límites metodológicos como camino para abordarla en su estructura inmanente y diferencial, echando mano de los datos positivos que suministraba el habla.

A partir de ahí, se abren los caminos metodológicos dentro de la concepción sistemática de la lengua; el acceso a ella se logra a partir de la consideración de que los signos son formas que representan valores arraigados en las oposiciones dicotómicas que, desde el punto de vista

distintivo, abren el campo al trabajo con las relaciones estructurales de semejanza y diferencia que se dan entre los signos. A grandes rasgos, este es el trasfondo del estructuralismo que, curiosamente, estableció a la manera cartesiana la organización de las formas en dos planos: paradigmático y sintagmático, a los cuales se suman los procedimientos analíticos de conmutación y permutación de las formas. La base del análisis es el conjunto de datos (principio de texto) que, como construcción, sirve de punto de partida al trabajo inductivo que ha de llevar a la configuración de la lengua que resulta ser principio y dato a la vez. Estos procedimientos fueron los que se aplicaron de manera más consistente en la didáctica de la lengua, a través de ejercicios de sustitución, permutación, de llenar espacios, etc., que aparecen en los manuales.

A tenor de estas tesis, se impuso en la enseñanza la lengua como objeto de estudio y se hizo alianza con principios conductistas que hablaban de habilidades y objetivos de aprendizaje para promover como asunto pedagógico las cuatro habilidades —hablar, escuchar, escribir y leer—; en principio, el aprendizaje apuntó a diferentes objetivos que, basados en principios positivistas, daban por hecho la función comunicativa, pero tales fundamentos poco tuvieron que ver en el papel que la lengua debía cumplir como mediación en la vida y en el aprendizaje.

Aunque varios de los principios del estructuralismo se utilizaban en la enseñanza lingüística, se aceptaba que la lengua materna era aprendida por el niño en su contexto familiar y que la pedagogía debía asumirla como objeto de estudio, pero no como objeto de enseñanza. El aprendizaje se daba por hecho.

2.1. Estructuralismo y enseñanza de la lengua

Con base en los principios mencionados, la enseñanza de la lengua adoptó el corte descriptivo del estructuralismo, para lo cual puso énfasis en las formas fonológicas, morfológicas y sintácticas y en las relaciones dicotómicas que ellas contraían. La enseñanza de la lengua materna asumió un corte metalingüístico que, en cierto sentido, dio origen a lo que hoy se denomina “enseñabilidad”; el objeto se componía de teorías y métodos de análisis lingüístico, con obvio menoscabo de los papeles expresivo,

significativo y comunicativo de la lengua misma. Esta, que otrora se estudiaba a través de la literatura, llegó a analizarse como un sistema de valores virtual, abstracto, lejano del uso social de los discursos; a ello, se sumó la naturaleza de los ejemplos que obedecían más a las necesidades del laboratorio o teóricas (principio de texto) que a la realidad funcional de la lengua.

Por lo mismo, procesos como la escritura y la lectura fueron dejados en manos de la psicología que, en esa instancia, nutría con sus influencias la pedagogía.

El efecto de las premisas epistemológicas positivistas dio lugar a aplicaciones que se surtían de los principios y métodos del estructuralismo: *texto, inmanencia, isomorfismo, distribución, inducción, taxonomía y sincronía*, etc., a los cuales se sumaban los procedimientos de segmentación y combinación y una gramática tripartita (fonología, morfología y sintaxis); tales fueron las tendencias que se aplicaron en la enseñanza de las lenguas⁴.

Entonces, el privilegio educativo lo asumió aquí también el conocimiento científico de la lengua, mas no la concepción pedagógica; si bien tangencialmente se hablaba de interacción y comunicación y se puntualizaba, dentro de los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), prevaleció la tendencia a ver la lengua en abstracto; esa era la mira a la que apuntó la lingüística aplicada en pedagogía.

Todo ello tiene asiento en la perspectiva de Saussure. En ella, la lengua es un principio organizador (“totalidad y principio de clasificación”) que, al situar la lengua entre los hechos humanos, la define como una unidad histórica organizadora de los signos y como un principio regulador (epistemológico) del estudio de los demás signos (semiología primera). Pero, por igual y a pesar de los deslindes, *la lengua es un sistema semiótico* donde importa solo la forma (concepto e imagen acústica) y, a la vez, un

⁴ El encuentro de la lingüística estructural con la teoría de la información, la poética y la estilística, la patología del lenguaje, la antropología estructural, en fin, con el aprendizaje programado de lenguas; nos dirían que no hay que dudar de las evidencias, más cuando la aplicación hace parte del principio de predicción que garantiza la validez de una teoría.

sistema discursivo instituido socialmente abstracto, que puede ser puesto en funcionamiento por parte de los hablantes. El carácter formal del sistema exige la *naturaleza arbitraria del signo lingüístico* (relación de adecuación —abstracción y generalización— entre significante y significado), forma que al ser impostada socialmente constituye el ideal del procedimiento semiológico, el cual, bajo ninguna circunstancia, puede considerarse de carácter natural.

Por igual y para los intereses pedagógicos, el sujeto lingüístico se convierte en pura forma en cuanto se instaura desde la razón, desde la conciencia y desde la historia como pilar ontológico básico de la comprensión del mundo, la cual expresa el conflicto entre un pensamiento libre y abstracto y una realidad extensa y matemática, tensión que se muestra en el problema de la representación, que funciona entre la presencia/ausencia de lo representado y que constituye una de las fuerzas que dominan al sujeto (su condición, el medio y sus deseos); el velo moderno de la forma hace visible el hecho de que el sujeto piensa en representaciones, piensa la realidad en su ausencia.

Estas comprensiones de raíz histórica moderna son, de por sí, muy interesantes pero insuficientes desde el punto de vista pedagógico, donde su incidencia es notable porque pasa por alto el carácter semiótico de la lengua, la doble significancia semiodiscursiva; borra el sujeto y consolida el logocentrismo, además de que concede importancia desmedida al componente metodológico de la lingüística, ausentando, por contera, los demás lenguajes.

2.2. La gramática generativa transformacional

Al surgir la GGT a mediados de la década del 50, la puesta en escena de principios tales como la intuición, el innatismo, la creatividad, la trascendencia, la competencia, sumados al principio hipotético-deductivo, al proceso generativo transformacional, a la estructura tripartita de la gramática (fonología, sintaxis y semántica), a la doble estructura profunda y superficial y al énfasis en la oración, permitió a esta escuela trascender el sistema de la lengua y multiplicar la perspectiva interdisciplinaria del lenguaje como *gramática, lingüística, psicolingüística y metalingüística*.

Como gramática, estableció las reglas de producción e interpretación de enunciados gramaticales; como lingüística, se encargó de comprender la capacidad humana para producir e interpretar enunciados y de establecer los principios universales que fundamentaban la naturaleza de la lengua; como psicolingüística, prestó atención a los procesos mentales de adquisición e interpretación; en tanto en el papel de metalingüística, precisó los criterios de coherencia, simplicidad y exhaustividad como necesarios para la selección de la mejor gramática de una lengua. En esa perspectiva, nació el interés por los vínculos entre lenguaje y conocimiento con la consecuencia obvia: la aparición de las *competencias*, concepto que pasó a la pedagogía para engastarse, a través de logros e indicadores, en las estrategias didácticas necesarias para la formación de cualquier persona.

La adopción de tal base cognitiva abrió el campo de estudio de los procesos mentales, el procesamiento de información, la creatividad, las competencias, temas que son de interés de la pedagogía. Este tránsito de la *lingüística de la lengua* a la *lingüística del lenguaje* sentó nuevas bases para la pedagogía y facilitó el surgimiento de una lingüística más rica que, además del conocimiento, se ha hecho cargo del comportamiento, de la naturaleza semiótica y del funcionamiento discursivo del lenguaje.

Una de las contribuciones más significativas en relación con la lingüística del lenguaje la hizo la gramática generativa transformacional (GGT); siendo uno de los hitos más logrados de la lingüística sistemática, en la segunda mitad del siglo XX, Chomsky, con el deseo de superar los límites del estructuralismo, adoptó como objeto de estudio el lenguaje, vinculándolo estrechamente con los problemas del conocimiento. Esta meta trascendente, orientada a superar la inmanencia, lo indujo a adoptar el soporte epistemológico de las ideas innatas y la intuición para dar cuenta de la manera como el niño adquiría la lengua y el adulto la producía e interpretaba, visión que tomó cuerpo en el concepto de *competencia lingüística*.

En segundo lugar, formuló una gramática más compleja que incorporaba, junto a los niveles fonológico y gramatical, el componente semántico, a pesar de ser concebido como el 'cajón de sastre' de la lingüística. Tan importante resultó el tema, que motivó el surgimiento de disidencias y, en la práctica, de movimientos que aglutinaron a muchos estudiosos que se

ocuparon de la significación en diferentes direcciones (por ejemplo, la semántica generativa y la teoría funcional de casos).

En tercer lugar, el componente gramatical se duplicó al proponer dos niveles de análisis: la estructura profunda y la estructura superficial. La estructura profunda es aquella que se encarga de definir los componentes que afectan el significado, mientras que la superficial es la que, en la práctica, se usa en la comunicación humana.

En cuarto lugar, la estructura gramatical dio lugar a la definición de la gramática: generativa y transformacional. Generativa, encargada de describir la estructura profunda en cuanto a las categorías, relaciones y disposición de las mismas en su papel significativo. Transformacional, que se ocupaba de los mecanismos y procedimientos que convertían las estructuras profundas en superficiales, aptas para la comunicación humana. A su vez, la gramática se componía de tres niveles: sintáctico o de base y dos componentes interpretativos: el semántico y el fonológico.

Estos desarrollos significaron cambios sustantivos con respecto al estructuralismo. Si, en resumen, se acepta que los principios estructurales se concentran en el enfoque inmanente y sincrónico del texto⁵ como unidad de análisis binario superficial; en la segmentación y la sustitución de las unidades gramaticales con base en el método inductivo; y en la distribución de las unidades y en el isomorfismo de planos, según la organización provista por los planos sintagmático y paradigmático para cada uno de los niveles fonológico, morfológico y sintáctico, la GGT dio un vuelco trascendental a la lingüística.

A la mayoría de los principios del estructuralismo, la GGT respondió con otros; la recuperación de los nexos entre el lenguaje y el conocimiento, el paso del lenguaje a la lengua, el soporte teórico y metodológico del enfoque con base en la intuición, el innatismo⁶, la estructura profunda, el método

⁵ No se debe confundir el principio de texto del estructuralismo, con el texto como objeto de análisis de las corrientes discursivas. El principio de texto es un presupuesto inductivo del estructuralismo que reconoce como punto de partida el producto lingüístico —oracional o léxico— provisto por el informante al investigador, producto que puede ser normalizado para los fines de investigación.

⁶ Quizá, este es uno de los principios más discutidos en razón de su doble naturaleza: biológica y epistemológica, la cual debe ser matizada no obstante los argumentos de la biolingüística.

hipotético-deductivo, el enfoque trascendente, los niveles de análisis superficial y profundo, la competencia, la atención a la semántica como nivel de análisis y la importancia concedida a la teoría de los universales, son aportes valiosos de la propuesta chomskiana. Sin embargo, el más significativo es el *principio de competencia* por cuyos meandros se abrieron camino la producción e interpretación del lenguaje (actuación) y la aplicación pedagógica que, de nuevo, procede de la psicología, que la extendió a diversos campos. La riqueza de estas orientaciones dio lugar a una ruptura epistemológica e histórica: la aparición de las disciplinas reconstructivas.

Además, la GGT pretendió varias cosas a la vez: a la par de una gramática, se convirtió en una teoría de la lengua y, de paso, en una psicolingüística que facilitó la fusión de puntos de vista que excluyó el estructuralismo. Estos logros fueron la respuesta de la GGT a las tendencias atomista y taxonómica del estructuralismo que se concentró en analizar la lengua en sus unidades mínimas —i.e. análisis de constituyentes inmediatos— y en clasificarlas de manera exhaustiva y excluyente, dejando de lado cualquier proceso de índole cognitiva o comportamental relacionado con el lenguaje.

Sin embargo, no faltaron los inconvenientes; si bien la GGT se concentró en el lenguaje y en el conocimiento, lo hizo sobre la base de las ideas innatas, lo que le acarreó fuertes críticas provenientes de quienes veían en el lenguaje un fenómeno de índole social y cultural, resultado del aprendizaje y no de fijaciones genéticas adquiridas a lo largo de la historia de la humanidad.

Lo cierto de todo es que, pese a sus logros, la GGT queda, en el campo que interesa a la docencia, *confinada también en los modelos no contextuales* y, por tanto, sistemáticos de la enseñanza; esto justifica su desatención a procesos vitales y de aprendizaje a los cuales sirve la lengua. En este caso, también la lengua es un objeto más de estudio. Esta tentativa, como la del estructuralismo, así no sean esos sus propósitos, sitúa el área de lenguas y humanidades en el mismo nivel cientifista y teórico de las demás áreas de la educación básica y media.

Una de las evidencias es la manera como el aspecto más técnico de la GGT se impuso en la educación; nos referimos al uso indiscriminado del *análisis*

arbóreo de las oraciones que perdió, en su aplicación pedagógica, toda la importancia teórica y metodológica a favor de los esquemas superficiales que presentaban los manuales escolares al uso; en ellos, era manifiesto el desconocimiento de los fundamentos epistemológicos y teóricos de la GGT, algunos de ellos muy típicos: innatismo, intuición, creatividad, recursividad, competencia, niveles y transformación de estructuras.

3. Las disciplinas afines del lenguaje

A la par de este proceso, diversas disciplinas mostraron interés en el lenguaje como objeto de estudio. Entre ellas, podemos mencionar la psicolingüística y la sociolingüística, ciencias afines que adoptaron el lenguaje como objeto de estudio sistemático e interdisciplinario, con variaciones metodológicas, y trataron de llenar los vacíos de la lingüística pura. Siguiendo los lineamientos estructurales, las disciplinas mencionadas abordaron los problemas psíquicos y sociales del conocimiento y de la acción humana que la lingüística excluyó del objeto de estudio y, haciéndose cargo de algún principio estructural —texto, inmanencia, distribución, inducción, etc. — o de algún procedimiento —conmutación o permutación—, dieron cabida a diversos aspectos que desbordaban la naturaleza *sui generis* de la lengua, entre ellos, el uso comunicativo, la adquisición de la lengua, los vínculos con la mente, la conducta y la cultura y la sociedad.

La psicolingüística se ocupó de los grandes procesos relacionados con la lengua, la cultura y el funcionamiento de la mente, así como de la relación sincrónica, secuencial y previsiva de los enunciados y, diacrónicamente, se interesó en la *adquisición* o *aprendizaje* del lenguaje. Tanto la psicolingüística de origen conductista como de tendencia cognitiva y sus asuntos —conocimiento, atención, memoria semántica, procesamiento de información y memoria a largo plazo—, además de constituirse en objeto de aprendizaje, dieron lugar a la aparición de temas como la comprensión y la lectura como objetos de interés pedagógico.

Por su parte, la sociolingüística concentró su interés en el uso social y estratificado del lenguaje, a los factores macro sociológicos de socialización y endoculturación relacionados con la estructura de las sociedades y a la manera como el lenguaje expresa lo social a través de la cohesión, la lealtad, la

estigmatización, las variables y el cambio lingüístico. Adicionalmente, y dada la influencia positivista, se ocupó del análisis de las variantes lingüísticas y de los temas macro y micro sociológicos relacionados con la interacción social.

En cuanto a la filosofía del lenguaje, la lingüística no fue ajena a temas como la arbitrariedad y convencionalismo del lenguaje, la representación y los nexos entre el lenguaje y el pensamiento, así como el significado.

Sin embargo, estos enfoques se mantuvieron dentro de los límites de la forma y trabajaron el lenguaje en abstracto, lo que contribuyó a consolidar el interés pedagógico por el lenguaje como objeto de conocimiento.

3.1. Hacia una lingüística del lenguaje

Frente al panorama anterior y sin desconocer la impronta del estructuralismo y la gramática generativa, es necesario, y para fines pedagógicos, atender a la naturaleza semiótica, discursiva, social y cognitiva del lenguaje, donde se asienta el sentido. A la disciplina correspondiente, le incumbe desarrollar el lenguaje como objeto mediador y complejo desde una perspectiva crítica y hermenéutica, y prestar atención al sentido como fenómeno propio del conocimiento y el comportamiento humano. Como disciplina crítica, la semiolingüística debe tener en cuenta los principios de la racionalidad dialógica, la unidad de teoría y práctica, más las pretensiones de orden humanístico, político e ideológico que afectan los procesos de lenguaje y, por supuesto, su enseñanza. En cuanto a su naturaleza hermenéutica, debe atender a la naturaleza ambigua y plural del sentido, a la puesta en cuestión de los mitos modernos acerca del lenguaje, a las diversas maneras de conocer y comportarse del ser humano, a la multiplicación de los puntos de vista, perspectivas y modalizaciones desde las cuales se organiza el mundo y se tienden lazos con el otro.

Esta perspectiva asume que el sentido es acontecimiento por cuanto, en su campo, se funden contenidos y valores, acciones y actitudes, se despliega el horizonte de las preguntas sobre el qué, el porqué y el para qué de las cosas, y se adoptan los matices críticos y creativos que transforman el discurso en *reflejo*, *refracción* y *acentuación* (Bajtín, 1992).

Al integrar la concepción del lenguaje con su funcionamiento psicológico⁷ y social, la índole semiótica establece el papel plural del lenguaje en la representación; asimismo, complementa la producción de sentido desde las variables textual y contextual, comunes al proceder interdiscursivo de la cultura de cualquier grupo humano.

En principio, le corresponde reconocer la diversidad semiótica de los lenguajes⁸ y de los *signos, códigos y textos* que se manifiestan en una cultura. Con respecto al discurso, debe contemplar el *discurrir* humano con base en *intertextos, interdiscursos y antidiscursos*. En relación con el conocimiento, la semiolingüística deberá ocuparse de discernir la existencia de dos grandes *campos de sentido: lógico y analógico*, tal como corresponde a la plástica del signo y demás unidades semióticas, así como a la integración de cuerpo y mente en el sentido. En lo referente al componente social, esta disciplina debe ocuparse de la interacción y de la *intersubjetividad*, así como de la importancia pedagógica que en la formación pueden tener las actitudes y los valores.

En segundo lugar, el aparato conceptual se hace más complejo en la medida en que se reconocen varios hechos importantes: 1) el lenguaje desempeña, desde el punto de vista de una cosmovisión conformada en torno a las relaciones *yo-mundo, yo-otro, yo-yo*, las funciones significativa, comunicativa y expresiva; 2) la *representación* es un proceso múltiple que, a tenor de la diversidad de signos y discursos, atraviesa varios momentos: la verdad, la validez, la certeza, la verosimilitud, la probabilidad, la posibilidad; 3) la naturaleza discursiva del lenguaje tiene asiento en la capacidad del mismo para crear referencia a través de varios aparatos: argumentativo, enunciativo, narrativo y retórico; 4) el lenguaje atraviesa el conjunto de ideas que el hombre se hace del mundo, ejerciendo varios poderes: técnico-científico, mágico-estético-creativo, ideológico-social; 5) el sentido se

⁷ Este aspecto, así como el analógico y el analéctico, diferencia este enfoque de las tesis sociolingüísticas de Charaudeau (1983).

⁸ Una de las manifestaciones del lenguaje son las lenguas. En este caso específico, cabe distinguir tres niveles generales de comprensión: el nivel material, el sistemático y el significativo. El primero está compuesto por los aspectos gráfico y fónico de la lengua. El segundo corresponde a la tradición de la gramática y sus componentes: fonológico, morfológico y sintáctico. El tercero lo conforman los factores semántico y pragmático.

configura en torno a los procesos de *semiotización*⁹, *semantización* y *comunicación*, según los cuales el trasfondo cultural del sentido se organiza en textos que se ponen en contexto a través del discurso; 6) el lenguaje, más que un medio, es una mediación que diversifica la acción humana y la saca de los moldes de lo previsible.

Veamos, entonces, algunos de estos elementos¹⁰.

3.1.1. El problema de la representación

Brunner (1989), desde la psicología cognitiva de la cultura, plantea que el pensamiento, en su acepción doble, paradigmática y narrativa, se define por la representación sintética y selectiva de los contextos donde se produce el conocimiento. Resulta, entonces, que la representación¹¹ es “un conjunto de reglas¹² mediante las cuales se puede conservar lo experimentado en diferentes momentos”; por eso, recurre a esquemas, acciones, imágenes, palabras, símbolos, reglas lógicas, etc., que hablan de la naturaleza plural de la misma en el campo de la cultura.

Según Brunner (1989: 122-124), la ‘representación’ es de índole enactiva, icónica y simbólica, lo que significa que el sentido juega alrededor de la acción¹³ e interacción humanas, del sincretismo de las imágenes, del relativismo del signo y de la ambigüedad del símbolo para jugar con diversas formas de la representación. Por tanto, la objetividad y la subjetividad no son imponderables, y la distancia frente al sentido se expande y contrae

⁹ Aunque la concepción de este proceso se encuentra en Mignolo (1978: 47-59) bajo la forma de producción y transformación textuales, aquí es tomado como construcción de mundo o conjunto de posibilidades de sentido a través de distintas formas de representación y codificación simbólica.

¹⁰ Otros elementos apuntan a procedimientos textuales (condensación y expansión), características textuales, estrategias y contratos discursivos, géneros discursivos y estructuras textuales, que complementan el amplio marco teórico de la propuesta, para cuya comprensión remitimos a la bibliografía.

¹¹ Diferentes estudios relacionados con el tema de la representación pueden encontrarse en el volumen colectivo publicado bajo la dirección de Netchine-Grynberg, Gaby (1990); allí se reflexiona sobre los diferentes enfoques, objetos y campos desde los cuales se aborda el problema desde principios de la psicología cognitiva.

¹² El planteamiento de Brunner es trascendental en virtud de que reconoce la existencia de la representación como un proceso de orden reconstructivo que es preciso mirar desde la teoría de la competencia cognitiva.

¹³ La categoría de acción intenta sustituir los presupuestos conductistas del comportamiento en coherencia con los principios teórico-críticos y fenomenológicos que alimentan esta propuesta. Toda acción es comportamiento significativo que implica el reconocimiento del otro y el deseo de comprender sus maneras de interactuar.

según la amplitud de los contextos. De hecho, los substratos axiotímico¹⁴, valorativo e ideológico recorren el sentido, tanto en sus aspectos estructurales y conceptuales como valorativos e ideológicos. Este recorrido es enteramente discursivo ya que, al enunciarse, pone las condiciones contextuales desde las cuales son comprensibles los textos.

En esta situación, es donde se rompe la representación y, por supuesto, la lógica y los principios modernos del conocimiento, centrados en cierto isomorfismo entre el lenguaje, los conceptos y la realidad, y en la creencia de que los signos expresan la realidad y lo que se piensa de ella. En contrario, el sentido prolifera en los usos cotidianos de los hablantes, y la comprensión gira en torno a las prácticas discursivas y a los juegos de lenguaje específicos de las formas de vida de cierta comunidad. Prácticas y juegos están soldados a los contratos que culturalmente convienen los usuarios del lenguaje para apuntalar el sentido de las palabras y sentar criterios para su comprensión.

Los sistemas de conocimiento que se derivan de dicha especialización multiplican las relaciones entre semiosis y representación, ponen en crisis el logocentrismo¹⁵ y amplían el marco del sentido. Al superarse la transparencia del significado y, por consiguiente, su identificación con el concepto, se toma distancia de la verdad y la objetividad y se ofrecen fundamentos a la educación para evitar el dogmatismo y los prejuicios y formar una juventud abierta al cambio, analítica, crítica, responsable y tolerante frente a los puntos de vista de los demás.

¹⁴ El substrato axiotímico es el lugar donde se construye la red simbólica e imaginaria del sentido, a partir de las experiencias de lo vivido en contextos históricos y culturales regidos por valores; es, en efecto, un cruce de caminos entre experiencias, configuraciones imaginarias y contextos axiológicos que alimenta la esfera del sentir y del querer humanos.

¹⁵ Contra el logocentrismo o pretensión racional del logos y del lenguaje verbal (fonocentrismo) se han pronunciado numerosos teóricos, entre ellos, Derrida (1978), Eco (1974-1977), Dorfles (1969), Vattimo (1985), etc. Tales pronunciamientos indican que la crisis logocéntrica es la crisis de la razón, de la verdad y de la objetividad como representación del pensamiento lógico a través del lenguaje verbal.

3.1.2. Las funciones del lenguaje

En atención a las necesidades formativas y por fuera de los marcos coyunturales de la discusión entre Hymes (1984) y Chomsky acerca del concepto de competencia, es necesario recuperar la tradición que habla de tres grandes funciones del lenguaje: *significativa*, *comunicativa* y *expresiva*. Ampliar la base funcional¹⁶ hacia lo significativo y lo expresivo es coherente con el modelo semiodiscursivo propuesto para la pedagogía del lenguaje, donde el hombre y el lenguaje configuran una zona fronteriza en la que convergen la cultura, la sociedad y la historia.

Esta visión tripartita se ajusta a las mediaciones del sentido, a los aparatos y poderes del lenguaje; sintetiza las relaciones cosmovisionarias que el hombre contrae consigo mismo, con el otro y con el mundo; sirve de base a una visión de los niveles semántico, sintáctico y pragmático y fundamenta la formación cognitiva, ética y estética, a través del lenguaje.

3.1.3. Los aparatos discursivos

Los aparatos son dispositivos de sentido que operan en función de los agentes, del mundo referenciado, de las operaciones cognitivas, de las acciones y calificaciones humanas y de las operaciones morfosemánticas y pragmáticas de la puesta en escena del lenguaje. Mientras el aparato gramatical se rige por la estructura sintagmática y paradigmática y soporta la organización del sentido desde el punto de vista de la información y de la transparencia del significado de las unidades formales, las relaciones, funciones, niveles y reglas, los aparatos discursivos: *enunciativo*, *narrativo*, *retórico* y *argumentativo* (Charaudeau, 1983: 58-81) apuntalan los géneros *explicativo*, *descriptivo*, *narrativo* y *argumentativo*, a la par que precisan los modos de referencia hacia el mundo, los sujetos discursivos, las acciones que se dan en el mundo y hacia las formas y procedimientos discursivos.

En síntesis, el papel de los aparatos es variado. En lo que respecta al aparato enunciativo, a este le toca organizar las referencias cognitivas (identidad,

¹⁶ De manera particular, no se puede consentir en un modelo pedagógico del lenguaje que ponga solo énfasis en las competencias comunicativas, por muy rica que sea su concepción; cabe recordar que el planteamiento de base responde a un momento coyuntural de la lingüística (Hymes, 1984).

lugar, estatus, relaciones) y crear la imagen de los agentes discursivos a partir de las personas gramaticales (yo, tú, él), de acuerdo con una distribución que obedece a tres órdenes: *alocutivo*, *elocutivo* y *delocutivo*, según los dominios obedezcan al punto de vista del alocutario, del locutor o del texto mismo. Ninguno de esos dominios es absoluto pues pueden superponerse entre sí.

De acuerdo con las reglas de este dominio, el sujeto discursivo *puede reconocer el estatus social del otro*, o mostrarse autoritario, conciliador, ignorante, consejero, sapiente, afectuoso, etc.¹⁷ De igual modo, el enunciador puede referir lo pertinente a la tercera persona identificándose con ella como si fuese él mismo. Las formas modales de este modo de intervención se relacionan con la obligación, la posibilidad, la voluntad, la opinión, la apreciación, la verdad (declaración, aceptación, refutación, compromiso) correspondientes al hacer o al decir. De igual modo, en cuanto al comportamiento *delocutivo*, el texto habla con su carácter probatorio, su modalidad asertiva y sus índices impersonales: ‘en verdad’, ‘es evidente’, ‘es cierto’, ‘es probable’, ‘es peligroso’, ‘es exacto’, ‘parece’, ‘se infiere’, etc.

Por su parte, el aparato narrativo ordena las referencias con base en la tercera persona (‘él’); el discurso gira en torno a las acciones, las calificaciones humanas y los hechos, sus modalidades preferidas son factitivas (‘hacer’) y veridictivas (‘ser’), y sus operaciones corresponden al orden pragmático. El principio de organización de este aparato es la serie de *transformaciones reflexivas y transitivas* que afectan el ‘ser’ y el ‘hacer’ de los actantes. Desde esta perspectiva, el ‘ser’ busca satisfacer una carencia y en esa búsqueda puede tener éxito o fracasar.

En el proceso narrativo, el ser mejora, se degrada, se conserva, deja de existir, toma decisiones, se vuelve transgresor o recibe retribución; en los

¹⁷ A propósito, los maestros podríamos preguntarnos cuál es el comportamiento discursivo que adoptamos frente a nuestros alumnos. ¿Reconocemos el estatus sociocognitivo de cada uno de ellos? ¿Nos mostramos autoritarios? ¿Aparentamos ser sabelotodos? O, por el contrario, ¿somos afectuosos, consejeros, sapientes y reconocemos nuestra ignorancia en algunas cosas? Algo semejante podríamos lograr en torno al grado de conciencia que tenemos de la evaluación y de la disciplina escolar: ¿Vemos todo como órdenes y obligaciones que han de cumplirse? ¿Adoptamos la verdad declarativa o aceptamos la existencia de grados en ella? ¿Conminamos al estudiante a que nos responda de determinada manera y frenamos las posibilidades de respuesta? Estas preguntas inducen a la reflexión acerca de las relaciones discursivas que maestros y alumnos deben entablar a partir de la concepción del aula de clase como comunidad de habla.

esquemas narrativos, se conforman diferentes órdenes secuenciales que abren o cierran el ciclo narrativo y que se manifiestan como persecución, cuestionamiento, complot, traición, etc.

Con respecto al aparato retórico, obedece a las operaciones que el lenguaje efectúa sobre su sistema morfosemántico y crea referencia con base en procedimientos semánticos y pragmáticos. Su mecanismo conceptual trabaja las representaciones desde la *dimensión analógica* del conocimiento —no puramente lógica como lo hace el aparato argumentativo, o desde la dimensión causal y cronológica como lo hace el aparato narrativo—. Sus componentes son operaciones mediante las cuales altera las representaciones con el fin de producir efectos de sentido como la sustitución, la conexión y la transformación.

Para el caso, apela a efectos metonímicos, metafóricos, irónicos, hiperbólicos, etc.; yuxtapone planos de sentido, se vale del sincretismo, conecta enunciados, focaliza, pone énfasis, condensa o transfiere sentidos de un elemento a otro. El principio de organización del aparato retórico se basa en un juego entre lo implícito y lo explícito que justifica, por un lado, el predominio de aquel y, por otro, la producción de cierto efecto que requiere interpretación.

Por último, y en referencia al aparato argumentativo, este se construye en torno a 'él' que participa en el acto de lenguaje, y su función se basa, ante todo, en operaciones de orden cognitivo. Sus componentes son el *razonamiento* argumentativo, la *composición* y la *acción* argumentativa. El razonamiento argumentativo se fundamenta en operaciones de tipo lógico y lingüístico según las cuales se exploran las relaciones de sentido (conjunción, disyunción, restricción, oposición y causalidad) en función del contenido conceptual.

Por su lado, la *composición argumentativa* organiza el saber discursivo de manera programática, atendiendo a la distribución en conjuntos y secuencias de la materia informativa. La primera de ellas recurre a la dinámica textual y contrae nexos con la conexión textual. La segunda obedece a la operación de clasificación.

Por último, la *acción argumentativa* se relaciona con el conjunto de operaciones mentales que muestran actitudes cognitivas como el análisis, la observación, la comparación, la descripción, etc.

La argumentación se organiza alrededor de un propósito, una proposición y el acto de persuasión correspondiente. El propósito consiste en presentar evidencias, datos y soportes acerca del objeto de la argumentación.

Desde esta perspectiva, es claro que la gramática no es suficiente para comprender el lenguaje. El lenguaje no solo hace referencia a la realidad, tal como siempre se ha predicado a partir de la representación; siendo un proceso socio cultural, mediado desde múltiples instancias, tiene por los menos cuatro focos creadores de referencia que le confieren poder para generar sentido en relación con el mundo, con los sujetos, con las acciones y eventos y para jugar con sus propios procedimientos. Esta concepción es coherente con la diversidad de funciones y de poderes del lenguaje, así como con los procesos a que se debe orientar la acción pedagógica: pensamiento, interacción, lectura y escritura y la gama de estrategias didácticas que se requieren para adelantar la educación por el lenguaje.

3.1.4. Los poderes del lenguaje

Los poderes son marcos de referencia relacionados con procesos de orden cultural y sociohistórico como el mágico-estético, el ideológico-social y el técnico-científico. El lenguaje ejerce el poder mágico, creador y expresivo cuando la acción significativa gira alrededor de los símbolos, los mitos, los ritos, la magia, la brujería, la religión. Este poder atraviesa la onomasiología y la toponimia, retiene el sentido primordial de los signos y alcanza la esfera de la creación poética donde se encuentran los imaginarios, los símbolos y los valores. Gracias a este poder, el lenguaje impide que el hombre olvide su pasado; le confiere el poder de adoptar una posición expresiva (entre cómica, lúdica y seria) frente al mundo y sus seres y crear las proyecciones de lo posible, desafiando los límites de la realidad. De este modo, cumple la función expresiva o emotiva del lenguaje.

Con respecto al poder técnico-científico, el hombre, en su desarrollo histórico, ha pretendido ponerle límites al mundo para dominarlo y ponerlo

a su servicio. En función de esto, el lenguaje le da sentido a lo objetivo, a lo funcional y a lo útil, de manera que el mundo significa en función de la utilidad que le presta al hombre y donde la información se vuelve importante como representación de la experiencia consolidada acerca de los nexos entre el hombre y la realidad y el uso intelectual del saber diferencial sobre esa realidad. El punto de encuentro es lo real y sus dimensiones: el tiempo, el espacio y el movimiento. El hombre desea conocer ese mundo dentro de unos límites que facilitan el ejercicio de la razón y le permiten proyectar el conocimiento en la construcción de la cultura material, de la civilización.

En relación con el poder ideológico-social, el lenguaje es uno de los instrumentos más poderosos en el control de las relaciones entre los hombres. Desde allí, el lenguaje interviene en la cultura, genera nexos de cohesión y de identidad entre grupos, consolida las visiones de mundo, facilita la interacción entre los individuos, promueve la participación y genera compromisos, etc. En general, el lenguaje interviene en el comportamiento humano; podría decirse que todas las acciones sufren su influencia y que nada de lo cultural es ajeno a su poder. Así, las reglas de comportamiento, de urbanidad, de etiqueta y, en general, todos los códigos de conducta están soldados a los códigos lingüísticos. Aquí parece cerrarse el círculo de lo humano y radicar la fuerza educativa del lenguaje a través de la enseñanza y el aprendizaje. Si bien la educación exige información, es más importante el papel que cumplen los imaginarios, simbolismos, valores e ideologías. La educación es un medio de acción que ejerce el control simbólico arraigado en el lenguaje, ya sea por el *ethos* de la fuente, por el poder del informante, por el poder de la disciplina, por la autoridad del texto, etc.

Por ejemplo, los turnos de la palabra en el discurso pedagógico no dependen de la voluntad del interlocutor, sino de señales manifiestas en actitudes, paralingüajes, preguntas o indicios metacognitivos de comprensión; en intentos de explicación, de anuncio de cesión o interrupción de la palabra; de la solicitud de no interrumpir o de permitir redondear ideas, etc. De igual modo, cuando se producen la vacilación, la contradicción, la falta de claridad, la redundancia o el círculo vicioso en la argumentación, así como la expresión perifrástica, se afecta el intercambio de papeles o las tareas discursivas.

Por otra parte, los nexos entre *el lenguaje y la ideología* dependen de la necesidad recíproca en que el uno no puede existir sin el otro; la ideología es la codificación semiodiscursiva de la realidad vivida, experimentada, conocida y valorada por el hombre, de acuerdo con intereses de clase. Ella es el contexto donde se inscribe la práctica social de los miembros de un grupo social. Por tanto, no puede ser ajena al lenguaje.

En resumen, la educación no puede pasar por alto ninguno de estos poderes; la razón consiste en que si la pedagogía es el campo de formación a través de valores, cada uno de ellos es fuente de esos valores en cuanto diversifican los nexos entre los hombres y el mundo.

3.1.5. El lenguaje como mediación

El lenguaje es un sistema dinámico con capacidad para autogenerarse dentro de entornos particulares de conducta y de conocimiento; por eso, su papel es decisivo en el *ser* y en el *hacer* de la naturaleza humana. Como fenómeno intermediario, nos inserta en el campo abierto del sentido, con lo cual se hace evidente que “vivimos instalados en la diferencia, no en la unidad” (Luhmann, 1998:25). No es, pues, difícil reconocer que, más que de un objeto, cuando hablamos del lenguaje nos referimos a las mediaciones que instala, las cuales se ponen en evidencia cuando la linealidad, la causalidad y la unidad ceden terreno ante las diferencias, las relaciones y las operaciones típicas de la actividad humana.

Sin duda, la dinámica del lenguaje proviene de la capacidad para reproducirse en la actuación de los sujetos discursivos. Es por la acción de estos que el sentido constituye una mediación que, al producirse en contextos heterogéneos, revierte sobre aquella regulándola, equilibrándola y transformándola en acto, impidiendo que se prolongue al infinito, pero, al mismo tiempo, diversificando y fragmentando la acción que se intensifica para configurar ciclos que agilizan la ejecución y garantizan la eficacia de los procesos.

Dado que la mediación es un factor regulador y equilibrante, es posible distinguirla de la naturaleza donde prevalecen las reacciones; por eso, lo característico del hombre es la acción, en la cual juegan por igual la *conciencia*

y la *conducta* como factores incidentales de sentido, desde los cuales se comprenda lo que el hombre es: *ser que se define por el hacer*. Gracias a la acción, la conciencia se carga de intenciones y la conducta deja de ser reactiva, pues ambas se enriquecen racional y contextualmente y construyen el marco para la consolidación de la experiencia y el saber humanos.

Sin embargo, frente a la puntualidad de la acción, la mediación tiene la ventaja de expandir su proyecto en múltiples direcciones. La mediación, al dispersar la acción, nos advierte que esta no basta para abocar los grandes retos que nos plantea el mundo. A través de la mediación, se gestiona la vida social que transfiere y proyecta la acción al sentido (Schütz, 1993) y se enriquecen sus manifestaciones fenoménicas: *corporal, estructural, reflexiva, sistémica, histórica, intencional* (Cárdenas, 2004), y sus variantes: *imaginarios, saberes, valores, ideologías, perspectiva, puntos de vista*, etc.; asimismo, se disponen racionalidades y contextos para que se concrete la acción comunicativa (Habermas, 1980).

Para que la acción sea eficaz, la mediación segmenta la actividad en tareas más pequeñas, con el apoyo del lenguaje en distintos contextos; para ese fin, constituye *ciclos semióticos* —más rápidos que los naturales— que generan cambios de significado y producen discontinuidades tal como ocurre, por ejemplo, con las categorías mediante las cuales se organizan grandes volúmenes de información que responden a determinadas miradas sobre la realidad. Este modo de operar muestra el carácter activo, dialógico y catalizador de los *flujos simbólicos* (Araujo, 2002) de la cultura humana. La mediación, por ser abierta e ilimitada y por permitir distancias diversas frente al objeto de sentido, promueve nuevas estructuras de conocimiento y de conducta y múltiples *puntos de vista*¹⁸, en una travesía que va de lo *lógico* a lo *ideológico*, pasa por lo *psicológico* y recorre el camino de lo *temporal* y *espacial*. La mediación tiene, pues, un efecto catalizador que impide que se reinstale la unidad, se borren las diferencias, se anulen las relaciones, se obstruyan las operaciones.

¹⁸ A partir de este planteamiento, se puede establecer la existencia de, por lo menos, cinco puntos de vista diferentes (lógico, psicológico, ideológico, espacial y temporal) que, además de realizar puntualmente las relaciones del hombre consigo mismo, con el mundo y con los demás, precisa las coordenadas temporal y espacial donde se produce dicho encuentro. Este y otros temas serán desarrollados en un volumen en preparación sobre *Pedagogía del lenguaje: un marco semiótico discursivo y socio cognitivo*.

Dado este cuadro, la mediación es una experiencia sinérgica donde intervienen diversos factores a favor del sentido y donde las distancias mediáticas se hacen flexibles, dándole plasticidad al signo. Este no se reduce a la capacidad de abstraer y generalizar; tampoco opera como mero indicio cuya significación dependa de la coexistencia o la sucesión; menos se comporta como señal con capacidad indicativa. El lenguaje es un constante flujo axiológico de sentido (Bajtín, 1992) que, a veces, abstrae y generaliza; indica o identifica; crea analogías o semejanzas; menciona o evoca; individualiza o universaliza; percibe desde una determinada perspectiva o asume cierto punto de vista; informa con base en proposiciones o modaliza la información, etc. Por eso, *es imposible hablar de un reflejo isomórfico de la realidad en la mente humana*. La realidad es una construcción lastrada por la experiencia del hombre, llena de vivencias, de focos de atención específicos, preñada de puntos de vista, abordable desde numerosas perspectivas que la llenan de sentido.

El resultado no es otro que una *visión de mundo* dual, de índole *dialéctica* y *analéctica*, cuyas formas lógicas y analógicas recogen semejanzas y diferencias, y donde conocimiento y conducta se intersecan para configurar la praxis humana (Oñativía, 1978). En este orden, la mediación es un *integrador cognitivo* (Martín Serrano, 1978) de niveles de sentido que se superponen o se distancian, crean disonancias o concordancias en diferentes momentos de la actividad del hombre. Por eso, la mediación instala la diferencia, multiplica las formas de abstraer, conectar, disociar, transformar, contextualizar, y marca las tensiones típicas del campo del sentido.

La mediación lingüística es condición *sine qua non* de la manera como el hombre se sitúa en el mundo y se relaciona con los demás, a través de actos de *conciencia, conocimiento, conducta y comunicación*. Desde la conciencia, la mediación instauro la intencionalidad como proyecto de recurrencia hacia los distintos niveles de realidad para crear referencia, darle piso al sentido, marcar la disposición del lenguaje hacia un cierto objeto desde un sujeto que hace y decide de manera deliberada y responsable. En el campo del conocimiento, la mediación dispone los campos lógico y analógico, para integrarlos de manera dialéctica y analéctica. En cuanto a la conducta, expande el terreno de la praxis humana

como vértice y territorio de intersección del ser-hacer humano. Con respecto a la comunicación, da piso a las intenciones, puntos de vista, perspectiva, modalidades y estrategias a través de las cuales interactuamos. Estos factores desembocan en la *comprensión* (Vigotsky, 1989) de las formas tanto sígnicas como simbólicas de las que disponemos semióticamente cuando producimos discurso.

Si la mediación interviene en el sentido y lo potencia discursivamente, se debe a que multiplica sus lógicas, ejerce su eficacia en el control social, enriquece y dinamiza las culturas, atrae diversas fuentes de significación, organiza la realidad en múltiples niveles, abre las maneras de representar, multiplica los saberes, desarrolla la conciencia; en fin, diversifica la experiencia humana, al punto de permitirnos liberarnos de ella y poner alas a la imaginación sin ataduras témporo espaciales. La mediación, por paradoja, nos hace vivir en el presente y nos distancia de él, nos descubre lo marginal, lo no centrado, nos emboca hacia otras experiencias, nos descubre nuevos lugares, nos inventa mundos; a la par, nos pone en contexto y requiere nuestra atención a la hora de producir e interpretar el sentido. *La mediación disocia semióticamente la realidad objetivándola*, es decir, convirtiéndola en el avistamiento de un sujeto que, al actuar sobre ella, la reduce y llena de contenido, transformándola en algo valioso dentro de la cultura.

En consecuencia, las diversas formas de la acción humana: sentimiento, conocimiento, conciencia, conducta, comunicación, así mediadas por el lenguaje, muestran su recursividad, eficacia y funcionalidad en el ámbito humano.

4. Consecuencias pedagógicas

De acuerdo con lo visto, existen dos modelos aplicados a la pedagogía de las lenguas. Los modelos lingüísticos sensibles y los no sensibles al contexto, ambos concentrados en la enseñabilidad de la lengua y, muy poco, interesados en la educabilidad por y a través del lenguaje. Algunas razones explican esta tendencia: la impronta positivista y/o racionalista de los enfoques; la fuerza disciplinaria de las ciencias del lenguaje; la concentración en la gramática como aparato sistemático y formal de la naturaleza del lenguaje.

Por un lado, la enseñabilidad de los modelos no contextuales se apoyó en la concepción de la lengua en abstracto, según el predominio de la lingüística pura o de la gramática. Por otro, los modelos contextuales, si bien se abrieron al texto y a la gramática del discurso, poco interés mostraron en su funcionamiento en contextos locales.

En uno y otro caso, la pedagogía fue solidaria con la concepción sistemática de la lengua y la transparencia del significado con lo cual se incardinaron en la didáctica: la lengua como objeto de conocimiento, las cuatro habilidades¹⁹, los objetivos instruccionales y la evaluación injuntiva en torno a los mismos.

La insistencia en las habilidades y los objetivos no produjo los resultados esperados, pues el papel atribuido a las habilidades comunicativas²⁰ orales predispuso a no ver el dispositivo semiodiscursivo y sociocognitivo que se ofrecía al estudiante. Lo que interesó fue el manejo abstracto de la lengua, apoyado en la visión disciplinar, ya fuese gramatical o lingüística de las relaciones inmanentes, concentradas en elementos léxicos y/o gramaticales que, si bien son importantes para la comprensión de la lengua, concentran la atención en la forma y descuidan el sentido.

En adición, la puesta al margen de los contextos de las habilidades y de los objetivos supuso una visión poco crítica de la realidad educativa; de hecho, se aceptaba que la educación era neutra, totalmente ajena a las valoraciones, interpretaciones y sesgos ideológicos característicos de su naturaleza de fenómeno social. La educación por objetivos y en aras del éxito académico del estudiante descuidó el rendimiento social de los mismos, a favor del logocentrismo. La supuesta capacidad predictiva de los objetivos no era tenida en cuenta después de la evaluación; además, dejaba por fuera los órdenes descriptivo e interpretativo, no atendía a los procesos pedagógicos del lenguaje y pasaba por alto que *el éxito de los aprendizajes es producto de la calidad del modelo cognitivo y comportamental del estudiante*. Se entiende, pues, que el

¹⁹ De acuerdo con datos de la investigación, mediante la cual evaluamos las propuestas del MEN (Ministerio de Educación Nacional) y solicitamos la opinión de los maestros acerca de la necesidad de plantear un marco coherente para la docencia del lenguaje, los maestros reconocen la diversidad de enfoques que introducen los lineamientos, la dificultad para aplicarlos y, sobre esa base, la orientación del aprendizaje de los estudiantes enfrentados a puntos de vista disímiles, así como su evaluación.

²⁰ Este tópico reaparece en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*, promulgados por el MEN, donde se insiste en ellos de manera general y abstracta, no obstante la teoría textual que recorre sus planteamientos.

modelo gramatical no puede garantizar dicha calidad como tampoco implicar la naturaleza fenomenológica del sentido, asida a nuestras percepciones de la realidad, a las actitudes y la valoración del entorno social; lejos de toda sospecha de que el modelo gramatical se pueda considerar innecesario, lo cierto es que es insuficiente e incapaz de soportar el sentido por cuanto empobrece la riqueza y variedad de cómo los hombres objetivamos el mundo en que vivimos y la cultura en la cual nos insertamos por la palabra.

A la enseñabilidad de la lengua, resultante de los modelos gramatical y lingüístico, y convertida en objeto de conocimiento, se sumó el poder del maestro como única fuente de información verdadera. El poder de su enseñanza se centró en la exposición y en la *evaluación injuntiva* (poder ilocutivo del maestro) que ordenaba al estudiante aprender de memoria lo que el maestro recitaba como la legalidad del sentido, ofrecida por los textos que repetían los enfoques disciplinares. De esta manera, la educación poco atendía a la discusión de la verdad, al pensamiento dialógico, a la acción comunicativa, y se constituía en una enseñanza para la sumisión, cuyo asidero era la repetición.

En este sentido, el privilegio lo tenía el contenido proposicional de la comunicación, tendencia que iba en contravía de los factores interactivo y estratégico (Tarone & Yule, 1991: 88-103) del discurso. Dicha tendencia de corte declarativo eliminaba de tajo los factores cognitivos, quizá reducidos al análisis, y confería un gran poder descriptivo a los esquemas de la comunicación, cuyo ejemplo más conocido es el modelo funcional de Jakobson. Menos importancia podía tener la dimensión ética del lenguaje, lo mismo que los aspectos simbólicos e ideológicos, según los cuales los modos de ser, hacer, pensar y saber del hombre, del mundo y de la sociedad no tienen carácter neutral.

Siguiendo este corte directivo, la pedagogía fue sumisa, entonces, a la tradición representativa y transparente del signo como vehículo conceptual de la objetividad, la verdad, la realidad, el orden. Por lo mismo, la enseñanza²¹ era memorística y la formación de los estudiantes dependía

²¹ De acuerdo con datos de la investigación DLE-033-99 y sobre la base de 160 encuestas aplicadas a maestros de educación básica y sobre 157 respuestas, el 78% está de acuerdo en que “tradicionalmente, la escuela se basa en la información y su tendencia es memorística”. De igual manera, se obtuvo 160 respuestas, de las cuales 144,

exclusivamente del maestro, que se encargaba de proveerles respuestas correctas que, más tarde, ensayaba confirmar mediante una evaluación injuntiva²² donde la orden de responder y la pregunta artificiosa frenaban la construcción de conocimiento o la formulación y solución de problemas. Tal género de pregunta, cargada con la advertencia de la corrección y la prohibición de equivocarse, se convirtió, entonces, en un medio de prueba del saber del otro, como si el mecanismo confirmativo fuese suficiente para establecer el real saber del estudiante.

En conclusión, resulta irónico que siendo la lingüística sistemática el estudio de la lengua oral, no se haya detenido en el proceso verbal del habla, relegado desde su nacimiento a un enfoque exterior a la misma, en favor de análisis formal e inmanente de corte interno, ampliamente desarrollado durante la primera mitad de este siglo. De ahí se desprenden varias consecuencias; por un lado, la dificultad de conciliar la teoría gramatical basada en el estudio de palabras y de frases²³ con el trabajo discursivo al que se enfrenta el estudiante tanto en la escuela como fuera de ella; por otro, la de aceptar que la escuela y el aula son comunidades de habla donde, previo un estudio etnográfico y etnometodológico,²⁴ es posible establecer las reglas²⁵ de uso semiolingüístico, necesarias para planear estrategias adecuadas a esa realidad.

equivalentes al 90%, aceptan que “para los maestros es más fácil instruir a los alumnos que enseñarles a pensar”. Asimismo, el 83% respondió que en la escuela “siempre se da prelación a los contenidos temáticos sobre los procesos de construcción del conocimiento”. Como se puede apreciar, los porcentajes mostrados son significativos en relación con los temas planteados.

²² Desde el punto de vista semiolingüístico, la evaluación injuntiva es aquella que se concentra en el Yo enunciativo de la autoridad del maestro y, por tanto, en el carácter conminatorio de la enunciación que pregunta por un saber ya constituido que hace inoperante e inútil la pregunta misma.

²³ De hecho este trabajo se ha intentado (Widdowson, 1979 y Lyons, 1978), pero ha servido más como ejemplo de enfoques que como propuesta pedagógica. En este caso, Lyons es, en nuestra opinión, el lingüista que mejor define la tentativa de considerar, por ejemplo, la oración, antes que unidad discursiva, como una unidad abstracta que engloba enunciados posibles.

²⁴ Algunas sugerencias para realizar estos estudios consisten en procurar la sinceridad del maestro en la descripción de temas, ambientes, inmersión cultural, relaciones sociales interactivas, reglas de interpretación, manejo de lo implícito, actividades descriptivas, explicativas, interpretativas; capacidad de argumentación, procesos de pensamiento, ser y hacer docentes, activación de la clase, autoaprendizajes, etc., factores que influyen en su labor docente.

²⁵ Este es un elemento que, en el orden reconstructivo, no ha tenido mayor repercusión pedagógica en el caso de las competencias, más allá de la teoría. Su importancia ha sido pasada por alto desde el punto de vista del papel metacognitivo que podría cumplir en el aprendizaje.

En relación con los modelos contextuales, su gran inconveniente ha sido la falta de coherencia de las concepciones de lenguaje que los alimentan; en sus propuestas comparecen la gramática tradicional, enfoques estructurales funcionalistas, enfoques semióticos, textuales y discursivos, gramática y semántica generativa, pragmática y teoría de la acción comunicativa. En el fondo, sigue vigente la lingüística aplicada que selecciona elementos de diversas corrientes para aplicarlos en la enseñanza y, por supuesto, se echa de menos la falta una reflexión pedagógica sobre el lenguaje, o sobre la lengua.

Si bien es cierto que dichos modelos atienden el núcleo de la educabilidad, a partir de una concepción realista del uso discursivo del lenguaje, y en ellos ha cobrado importancia el texto, por encima de la palabra y la oración, aún dichos asuntos no han sido desarrollados en todas sus consecuencias. Con respecto a lo primero, las competencias son el recurso al cual han acudido los pedagogos del lenguaje para sustentar dicho núcleo, pero ellas no dejan de ser un problema; aún los maestros no nos hemos liberado del peso y de la historia del conductismo a través de la habilidades; las competencias han proliferado en distintas direcciones; no se tiene claridad acerca de lo que realmente significan y de cuál es su papel en la educación; los mecanismos a través de los cuales se han operacionalizado (logros, indicadores, estándares) no parecen ser consistentes con su naturaleza virtual; no se ha atendido la manera como modalizan (saber, querer, poder, creer, deber) el *ser* y *hacer* humano; aún llevan la impronta de su origen cognitivo, por lo cual colisionan en el ambiente pragmático; en fin, no es clara la manera como pueda realizarse la evaluación, a partir del modo como se actualizan.

En cuanto al texto, profesores y manuales reducen su referencia a las estructuras, los conectores, las propiedades de coherencia y cohesión, pero sin que eso tenga proyección en las maneras de pensar, interactuar, leer y escribir de los educandos. Entre otras cosas, porque el sentido no ha hecho sentir sus implicaciones en la pedagogía del lenguaje, en cuanto a poner en cuestión el principio de representación, la necesidad de pluralizarla, el dar cabida a la ambigüedad como condición natural del lenguaje, el aceptar los retos de la comprensión y, en consecuencia, acometer educativamente los procesos de la explicación y la interpretación.

En lo referente a la variedad del uso discursivo, el contexto no se hace sentir más allá de la teoría. Aún no hay una reflexión profunda sobre el proceso de

enunciación, sobre el papel de los intertextos y la generación del interdiscurso, sobre la producción del antidiscurso y la proliferación de voces, conciencias, ideologías y puntos de vista que se manifiestan en la puesta en escena del lenguaje. Tampoco se ha generado la conciencia de la manera como se han multiplicado las fuentes discursivas. El maestro no es el único que hace discurso, que sabe, que ejerce diversos papeles discursivos; están los medios masivos, los libros, la cultura, la Internet.

Entonces, a falta de una reflexión mayor sobre la naturaleza pedagógica del lenguaje y la multiplicación de los contenidos (declarativos, cognitivos, procedimentales y actitudinales), la educación se carga con diferentes conceptos: holismo, cognitivismo, reconstructivismo, transdisciplinariedad, transversalidad, personalización, contextualización, interacción, etc., lo que, sumado a los diferentes papeles que debe ejercer el maestro (enseñar, planear, investigar, escribir, asesorar, etc.), dificulta cada vez más la eficacia de la acción educativa.

A partir de lo dicho, se llega a varias conclusiones útiles desde el punto de vista de la pedagogía del lenguaje: 1) hoy no se puede enseñar el lenguaje solo como objeto de conocimiento; es necesario enseñarlo para la vida y como mediación decisiva del aprendizaje; 2) si el lenguaje es ambiguo dada la plasticidad del signo, hay que trabajar en la dirección de multiplicar las formas de la representación para dar cabida a lo lógico y lo analógico, a lo dialógico y lo dialéctico y, también, a lo analéctico; 3) la puesta en escena del lenguaje a través del uso discursivo requiere que el aula se convierta en comunidad de habla, en lugar de enunciación, en escenario de diálogo y a partir del reconocimiento del otro; 4) si la manifestación del lenguaje es el sentido, la educación a través del lenguaje debe darse desde la comprensión (explicación e interpretación, en términos de Vigotsky (1989)) y en atención a la carga de valores que genera toda interacción lingüística; 5) si enseñar el lenguaje es permitirle al hombre integrarse a la cultura y a la sociedad desde la perspectiva del sentido, según las relaciones que contrae con el mundo, con la sociedad y consigo mismo, se debe ampliar las funciones del lenguaje, más allá de la comunicativa, a la significativa y expresiva; 6) por lo mismo, es preciso atender a los procesos pedagógicos del lenguaje: pensamiento (lógico, crítico y creativo), interacción (intersubjetividad, actitudes y valores), lectura e interpretación y escritura y argumentación.

Bibliografía

Álvarez G., Alejandro

- 1995 "Proyecto Educativo Institucional: respuesta de la escuela a una nueva época". En **Pretextos Pedagógicos**, n.º 2, pp.27-35.

Araujo, Inesita

- 2002 "Mediaciones y poder". En Orozco Gómez, Guillermo (comp.). **Recepción y mediaciones**. Bogotá: Norma, S. A.

Babolín, S.

- 2005 **Producción de sentido**. Bogotá: San Pablo-UPN.

Bajtín, M. M.

- 1982 **Estética de la creación verbal**. (Traducción de Tatiana Bubnova). México: Siglo XXI.
- 1992 **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Madrid: Alianza.
- 1997 **Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos**. Barcelona: Anthropos.

Barthes, Roland

- 1971 **Verdad y crítica**. México: Siglo XXI.
- 1974 **El placer del texto y lección inaugural**. México: Siglo XXI.

Brunner, J.

- 1989 **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza.
- 1991 **Actos de significado**. Madrid: Alianza.
- 1994 **Realidad mental y mundos posibles**. Madrid: Alianza.

Bustamante, Guillermo

- 1994 "El lenguaje en la Ley General de Educación". En **La Palabra**, n.º3, pp. 47-54.
- 1995 "Acontecimientos relacionados con la aparición del Proyecto Educativo Institucional". En **Pretextos Pedagógicos**, n.º1, pp.37-44.

Cárdenas P., Alfonso

- 1995 "Un marco semiótico-discursivo para la docencia del español". (Informe de Investigación). Bogotá: UPN-CIUP.
- 1996 "Lingüística y procesos pedagógicos del lenguaje". (Informe de Investigación DLE-033-99), UPN-CIUP.

- 1997 "Hacia una pedagogía integral del lenguaje". En **Folios**, Segunda Época, n.º 7, pp.37.
- 2000 "Naturaleza semiótica del pensamiento y pedagogía del lenguaje". En **El oficio de investigar: educación y pedagogía hacia el nuevo milenio**. Bogotá: UPN-CIUP, 2000, pp. 189-224.
- 2004 **Elementos para una pedagogía de la literatura**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- 2007 "Hacia una didáctica de lo analógico". En AA.VV. **Redlecturas n.º 2- Un espacio para la escritura y el diálogo razonado**. Medellín: Universidad de Antioquia-Gobernación de Antioquia, pp. 206-216.
- 2007a "Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura". En **Folios**, n.º 25.
- 2007b "La escritura y la argumentación". En AA.VV. **Redlecturas n.º 2- Un espacio para la escritura y el diálogo razonado**. Medellín: Universidad de Antioquia-Gobernación de Antioquia, pp. 221-231.
- Cárdenas, A. y F. Ardila
- 2009 "Lenguaje, dialogismo y educación". En **Folios**, Segunda Época, n.º 29, pp. 37-50.
- Cárdenas, A. y Á. Silgado
- 2011 "Lingüística crítica y pedagogía del lenguaje". En **Textos**, n.º 57, pp. 83-97.
- Cárdenas, Alfonso & Tobón de Castro, Lucía y Correa José Ignacio
- 1999 **Proyecto Curricular de la Especialización en Docencia del Español como Lengua Propia**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 132.
- Carr, W & S. Kemmis
- 1988 **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca.
- Charaudeau, P.
- 1983 **Langage et discours – Éléments de sémiolinguistique**. Paris : Hachette.
- Chomsky, Noam
- 1976 **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Aguilar.
- Couseriu, Eugenio
- 1977 **Principios de semántica estructural**. Madrid: Gredos.

Delors, J. y otros

1989 "La educación encierra un tesoro" (Informe Delors). En http://www.unesco.org.education/pdf/DELORS_S.PDF

Derrida, J.

1971 **De la gramatología**. México: Siglo XXI.

Dorfles, G.

1969 **Nuevos ritos, nuevos mitos**. Barcelona. Lumen.

Eco, Umberto

1974 **La estructura ausente**. Barcelona: Lumen.

1977 **Tratado de semiótica**. Barcelona: Lumen.

1981 **Lector in fabula**. Barcelona: Lumen.

Flórez, O. Rafael

1994 **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Bogotá: MacGraw Hill.

Foucault, Michel

1970a **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI.

1970b **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets.

Greimas, A.J.

1971 **Semántica estructural**. Madrid: Gredos.

Goetz, J. P. & M. D. Lecompte

1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.

González M., Sergio

1997 **Pensamiento complejo**. Bogotá: Magisterio.

Gschwind-Holtzer, Gisèle

1981 **Analyse sociolinguistique de la communication et didactique**. Paris: Hatier-Credif.

Habermas, J.

1989 **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid, Cátedra.

Halliday, M. A. K.

1986 **El lenguaje como semiótica social**. México, Fondo de Cultura Económica.

Hymes, Dell

1984 **Vers la compétence de communication.** Paris : Hatier-Credif.

Ibañez, Jesús

1994 **El retorno del sujeto.** México: Siglo XXI.

López J. Nelson

1996 **Modernización curricular de las instituciones educativas.** Bogotá: Edit. Libros & Libres, S.A.

López A. María y otra

1999 **Pedagogía y racionalidad comunicativa.** Bogotá: ICES.

Lotman, Iuri

1996 **La semiosfera I.** Madrid: Cátedra, S. A.

1998 **La semiosfera II.** Madrid: Cátedra, S. A.

Luhmann, Niklas

1998 **Complejidad y modernidad.** Madrid: Trotta.

Maclure & Davies

1994 **Aprender a pensar, pensar en aprender.** Barcelona, Gedisa.

Martín Barbero, Jesús

1987 **De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía.** Barcelona: Gustavo Gili.

Mignolo, Walter

1978 **Elementos para una teoría del texto literario.** Barcelona: Crítica.

Ministerio de Educación Nacional-MEN

1984 **Marcos generales de los programas curriculares.** Bogotá: MEN.

1998 **Lineamientos Curriculares de Lenguas Castellana.** Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mockus, A. y otros

1995 **Las fronteras de la escuela.** Bogotá: Editorial Magisterio.

Morin, Edgar

1997 **Introducción al pensamiento complejo.** Barcelona: Gedisa.

Netchine-Grymberg, G. y otros

1990 **Développement et fonctionnement cognitive chez l'enfant**. Paris: Presses Universitaires de France.

Nickerson, R., D. y otros

1990 **Aprender a pensar**. Barcelona: Paidós.

Novak, J. D. & Gowin, D. B.

1988 **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Martínez Roca.

Oñativia, Oscar

1978 **Antropología de la conducta**. Buenos Aires, Guadalupe.

Perafán, Andrés

1995 "Proyecto Educativo institucional y currículo". En **Pretextos Pedagógicos**, n.º 1, pp.45-53.

Piaget, Jean

1977 **El juicio y el razonamiento en el niño**. Buenos Aires: Guadalupe.

1987 **La formación del símbolo en el niño**. México: F.C.E.

Saussure, Ferdinand de

1970 **Curso de lingüística general**. Buenos Aires: Losada, S.A. 8.ª ed.

Touraine, Alain

2000 **Crítica de la Modernidad**. México: Fondo de Cultura Económica.

Van Dijk, Teun

1980 **Texto y contexto**. Madrid: Cátedra.

2000 **Ideología: un enfoque multidisciplinario**. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, Teun (Comp.)

2000a **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa.

2000b **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa.

Vargas G., Germán y otros

2007 **Formación y subjetividad**. Bogotá: UPN-San Pablo.

Vásquez R., Fernando

2000 **Oficio de maestro**. Bogotá: Javegraf.

Vattimo, Gianni

1995 **Más allá de la interpretación.** Barcelona: Paidós.

Vigotsky, L. S.

1978 **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: Paidós.

1989 **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica.

Young, Robert

1992 **Teoría crítica de la educación y discursos en el aula.** Barcelona: Paidós.

Zambrano, Armando

2006 **Los hilos de la palabra – Pedagogía y didáctica.** Bogotá: Magisterio.

Zemelman, Hugo

2003 **Conocimiento y Ciencias Sociales – Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos.** México: Universidad de la Ciudad de México.

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS SEMÁNTICAS Y PRAGMÁTICAS EN FLE: ORDEN, PETICIÓN, EXCUSA, AMENAZA Y EXPRESIÓN DE LA INDIGNACIÓN

Carmen Aguirre Milosevic¹

Cómo citar: Aguirre Milosevic, C. (2012). Adquisición de competencias semánticas y pragmáticas en FLE: orden, petición, excusa, amenaza y expresión de la indignación. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 49-72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10323801>

RESUMEN

La diversidad lingüístico-cultural de la realización de los actos de habla, el análisis del discurso, el análisis pragmatolingüístico de las prácticas sociales y la comunicación didáctica son los ámbitos privilegiados de recientes investigaciones.

El CERCÍ (Centro de Investigaciones de los Conflictos de Interpretación) de la Escuela Doctoral «Sociedades, intercambio y cultura» de la Universidad de Nantes, Francia y, en particular, el equipo CODIRE (Construcción discursiva de representaciones lingüísticas y culturales) de los actos de lenguaje hostiles y tranquilizantes, dirigido por Olga Galatanu, propuso una investigación en la que participamos con el estudio de casos realizado en la formación Master 2 *Letras, lenguas y comunicación, orientación investigación*, especialidad: *Francés lengua extranjera: análisis y programación de la comunicación didáctica* de la Universidad de Nantes, Francia, en el 2008.

El presente artículo se funda en un estudio de casos que se realizó en el marco de una investigación colectiva por Galatanu, Bellachhab, Cozma (dir.), “La semántica de la interacción verbal I: actos amenazantes, actos tranquilizantes”, por publicarse por Peter Lang (2012).

¹ Master en Didáctica de Lenguas extranjeras, UMSS- Univ. Nantes Francia. Docente del Programa IBO (Bachillerato Internacional AIBS, Literatura y Lengua FLE).

La investigación se realizó con el propósito de elicitare y analizar las competencias pragmáticas de los participantes no nativos en el aprendizaje de FLE con respecto a hablantes nativos.

Palabras claves: actos de habla, actos ilocucionarios, estereotipos, análisis pragmalingüístico

ABSTRACT

Linguistic and cultural diversity of utterances, discourse analysis, pragmalinguistic analysis of social interactions and didactic communication are focused in recent research.

The CERCIC (Research Center of interpretation conflicts) of the Doctoral School «Societies, exchange and culture» of the University of Nantes, France and the CODIRE (Discourse construction of linguistic and cultural representations) of hostile and reassuring utterances, team directed by Olga Galatanu focus all the domains mentioned before.

This article is based on a study of cases executed in a collective research by Galatanu, Bellachhab, Cozma (dir.), "Semantics of verbal interactions I: Threatening acts, reassuring acts", soon published in , Peter Lang, 2012.

Key words: Utterances, illocutionary acts, stereotypes, pragmalinguistic analysis

Introducción

El análisis de la «lengua en situación», es decir en la actualización del enunciado, es el fundamento del presente trabajo cuyo propósito es el estudio de sistemas lingüísticos en contacto (lenguas en contacto). Con respecto al relevamiento de datos, este se realiza por el procedimiento de la elicitación, mediante un instrumento del tipo de cuestionarios de “Discourse completion task”, en el que se plantea una situación de interacción verbal a la que debe responderse según sea con la expresión de orden, petición, excusa, amenaza o expresión de la indignación. El instrumento creado por Olga Galatanu (2011) nos ha permitido construir el corpus a partir de las respuestas de dos estudiantes franceses y dos latinoamericanos (en particular un colombiano y una boliviana), todos ellos en el rango de edad de 22 a 25 años y elegidos al azar en la biblioteca universitaria en la Universidad de Nantes, Francia, en el 2008.

Metodología

En una primera etapa, realizamos una descripción de diferentes formas de frases que llevan a distinguir las diferentes «modalidades» que reflejan los comportamientos fundamentales del *sujeto enunciator* (SE) con respecto a su enunciado. Para comenzar, retomamos definiciones generales de actos de habla: particularmente actos ilocucionarios, tratando de mostrar los tipos de actos ilocucionarios y su clasificación de manera muy sumaria.

En una segunda etapa, realizamos el análisis del corpus en términos de actos *directos o indirectos*. Verificamos la naturaleza *factitiva o no factitiva* de los actos performativos, gracias al análisis de la fuerza interactiva de los actos ilocucionarios, en términos de prefijos performativos, y concluimos con el estudio de la competencia semántica de los estudiantes no nativos en comparación con las producciones de los estudiantes nativos al nivel de los estereotipos.

1. Actos de habla

¿Qué es un acto de habla? Es el medio puesto en práctica por un locutor para actuar sobre el entorno a través de sus palabras. Austin, en su estudio de las realizaciones del lenguaje, clasifica las frases en: *constativas*, es decir

que pueden ser evaluadas en términos de veracidad o de falsedad, y *performativas*, que pueden ser evaluadas en términos de éxito o de fracaso. Hace, además, una distinción entre los actos de lenguaje: actos locucionarios, aquellos que son realizados por el simple hecho de decir algo, y actos ilocucionarios, que poseen una fuerza *ilocucionaria* y *perlocucionaria*, que provocan ciertos efectos sobre el destinatario y que son utilizados con el objetivo de provocar esos efectos. Searle añade, a la definición de los actos ilocucionarios, los marcadores de fuerza ilocucionaria y el marcador de contenido proposicional.

1.1 ¿Qué tipos de actos ilocucionarios?

Existen dos grandes tipos de actos ilocucionarios: los performativos: el estado de cosas al que hace referencia es presentado como virtualmente realizado por (o a causa de) la enunciación (declarar abierto, prometer, ordenar, etc.), y los actos constativos: el estado de las cosas a las cuales hace referencia es presentado como ejecutado independientemente de la enunciación que lo refleja (afirmar).

Los actos ilocucionarios poseen una intención ilocucionaria, que se define como la intención del SE en dos niveles: una intención ilocucionaria y una intención de comunicación.

2. Análisis del corpus

El corpus, objeto de este estudio, se obtuvo de las respuestas escritas al cuestionario "Discourse completion task", aplicado a los participantes elegidos al azar en el ámbito universitario de la ciudad de Nantes, Francia.

En lo que concierne a los actos de habla, O. Galatanu (1984) los diferencia en actos de habla directos e indirectos, en los siguientes términos:

Directos: La interpretación de los enunciados puede reducirse a la interpretación de frases (como mínimo en el caso de los actos de habla «directos») sin recurrir al contexto.

Indirectos: Han sido definidos como los actos efectuados «indirectamente» por la enunciación de una frase que, interpretada

literalmente, expresa la intención de lograr otro acto ilocucionario (Galatanu, 1984).

Para aprovechar la significación del acto, en lo que respecta a los marcadores de fuerza ilocucionaria, “únicamente los comentarios entre paréntesis y la entonación, en el código oral, son susceptibles de restar completamente ambigüedad a los enunciados” (Galatanu, 1984: 103). En ocasiones, las realizaciones de los actos de habla pueden aparecer, ante nuestros ojos, un poco ambiguas, por lo que gracias a esas marcas de fuerza ilocucionaria podemos reconocer los actos de habla. “Los actos de habla indirectos [...] son el mecanismo implícito que permite al SE lograr actos ilocucionarios «indirectamente» y, al destinatario, interpretarlos correctamente por una serie de inferencias que se apoyan en el conocimiento de la situación de comunicación y del contexto en el que se inscribe cada acto (Galatanu, 1984).

2.1. Análisis del corpus

Situación 1.1 ORDEN: Realización del acto ilocucionario (indirecto):

Análisis	
Actos de habla	
ORDEN	ORDEN
Participantes franceses	Participantes extranjeros
Situación 1.1	Situación 1.1
Francesa 1 a)	Colombiano c)
<i>Me va bien, te agradezco, ¿y tú? He seguido en contacto con algunos, sobre todo por correo. Pero tengo trabajo que hacer, podemos ir a tomar una copa juntos esta noche si quieres...</i>	<i>Sí, pero mucho. Discúlpeme, pero debería trabajar en mis reportes.</i>
Francesa 2 b)	Boliviana d)
<i>Disculpa, debo trabajar, hablamos más tarde, ¿ok?</i>	<i>En realidad no, si recuerdo algo, te hablo luego.</i>

En el ejemplo a), el SE expresa su deseo de terminar la interacción de manera indirecta. El verbo «tener», que posee un valor *alético*, adquiere en esta realización del acto de habla el mismo valor *deóntico* del verbo «deber». Puede adquirir una fuerza ilocucionaria factitiva para hacer reaccionar al destinatario de manera que pueda comprender su intención manifiesta de quedarse sola. En b), el verbo «deber», que se inscribe en lo *deóntico* (Galatanu, 2000), «debo trabajar», expresa indirectamente su deseo de interrumpir la interacción: «hablamos más tarde». El mandato se expresa por el verbo en indicativo, pues «el indicativo es aún mas autoritario, porque la orden impartida y su realización coinciden exactamente en una sola ejecución verbal, como si el interlocutor no tuviera voluntad propia» (Kerbrat Orecchioni, 2001). Con el empleo del adverbio «más tarde», el SE establece de manera indirecta su deseo de ver partir a su interlocutor. En c), el estudiante utiliza el mismo verbo que en b), «deber», que tiene un valor *deóntico obligatorio*. En el último ejemplo, la naturaleza indirecta de enunciado está marcada por el condicional presente. En d) «te hablo luego» posee estructura performativa con un verbo ilocucionario; el indicativo adquiere el valor del imperativo.

Las cuatro realizaciones de actos de habla son indirectas. Se explican por el deseo de atenuar el mandato para no amenazar la imagen del interlocutor en la interacción.

Situación 1.2 ORDEN: (indirectos 75%)

Situación 1.2	Situación 1.2
Francesa 1 a)	Colombiano c)
<i>Bien, la primera cosa sería venir a clases, aunque podemos de todas maneras hacer una cita, tal día a tal hora. Ahora le pido que me deje, y la espero con sus compañeros en el curso de apoyo a pesar de todo.</i>	<i>Disculpe. No puedo ayudarla, es necesario que venga a clases</i>
Francesa 2 b)	Boliviana d)
<i>Por el momento, debo trabajar, te avisaría de tener un momento libre.</i>	<i>¿Has intentado con tus compañeros ?, porque por el momento estoy muy apurada.</i>

Un 75% de los estudiantes ha respondido con realizaciones de actos de habla indirectos. Podemos constatar en a) únicamente el tipo de realización directa. La realización interpersonal está marcada en a) y en c) por la distancia: *el usteo*; por el contrario, en b) y en d), *el tuteo* señala el estatus del SE con relación al destinatario.

En lo que concierne a la performatividad de los enunciados, “si la estructura es performativa, el esquema debe marcar así la identidad del sujeto enunciator y del locutor (yo)” (Galatanu, 1984).

«*Le pido que me deje*» y «*Le espero*» son frases con estructura performativa y verbo ilocucionario. Se puede identificar la naturaleza de los verbos como factitiva. Estos verbos poseen estos valores si llevan al interlocutor a actuar:

«*De momento, debo trabajar*».

«*No puedo ayudarle*» (*frase no performativa.*) (R. Ellis, 1994)

«*Te avisaría de tener un tiempo libre*».

Se tiene una frase con estructura no performativa con verbo modal en 1, cuya intención ilocucionaria es terminar la interacción: «*déjeme*»; en 2 y en 3, la estructura es performativa.

«*Es necesario que venga a clases*».

Es necesario es una modalidad de dicto impersonal objetivante (Galatanu, 1984). Es una aserción “que incluye un modalizador deóntico (con valor de obligación)” (Kerbrat Orecchioni, 2001).

Los marcadores *ahora, bien, de momento* parecen tener un rol de conectores textuales; son las palabras que organizan el texto.

Situación 1.3 ORDEN: (Indirecto 100%)

Situación 1.3	Situación 1.3
Francesa 1 a)	Colombiano c)
<i>Lo siento mucho, le pido que me disculpe. Tengo que terminar un reporte, pero ¿no podríamos hablar de todo esto mañana?</i>	<i>¿Podríamos hablar más tarde?</i>
Francesa 2 b)	Boliviana d)
<i>Discúlpeme, me queda poco tiempo para terminar mi reporte, volvemos sobre este asunto más tarde.</i>	<i>De hecho, si tiene tiempo, me gustaría su opinión sobre este documento.</i>

Puesto que el mandato o la orden es, según el significado lexicográfico, “la manifestación de una voluntad, es el acto por el cual un jefe, una autoridad manifiesta su voluntad” (Rod Ellis, 1994), la cortesía obliga, en consecuencia, a hacer una demanda indirecta para no amenazar la «imagen pública» del otro.

1. «*Le pido que me disculpe*» (performativo, factitivo).
2. «*Tengo un reporte*» (no performativo, no factitivo).
3. «*¿No podríamos hablar...?*» (Galatanu, 1984)
4. «*Volvemos a este asunto más...*» (indicativo con valor de imperativo.)
5. «*Podríamos hablar después?*» (pregunta con valor de orden).

En lo que concierne al núcleo del acto de habla del mandato, teniendo en cuenta las respuestas de los participantes, podría construirse de la siguiente manera:

ORDENAR

SE < querer decir>

SE < hacer saber>

<querer hacer >

<deóntico obligatorio con respecto a D>

<SE querer hacer>

SE <D no tener elección>

Con respecto al sujeto hablante:

Estereotipo:

Entonces < SE expresar su voluntad>

<SE rehusar de acceder a la intrusión de D>

< SE evitar toda amenaza contra su libertad de acción >

< SE provocar la huida de D>

En d), como estrategia de desviación, se emplea la orden de manera directa o indirecta.

Situación 2.1 EXCUSA: (directos 50%, indirectos 50%)

Análisis	
Actos de habla	
EXCUSA	EXCUSA
Participantes franceses	Participantes extranjeros
Situación 2.1	Situación 2.1
Francesa 1 a)	Colombiano c)
<i>Todo es mi culpa, he cometido un error, pero, por supuesto, asumo toda mi responsabilidad y creo haber encontrado una solución de que quisiera hablarle.</i>	<i>Perdón, quisiera decir que es mi error. Lo hice, podemos encontrar una solución.</i>
Francesa 2 b)	Boliviana d)
<i>He cometido un error que pone en riesgo el trabajo en equipo, busco una solución para reparar mi error.</i>	<i>Lo siento, acabo de notar un error en nuestro trabajo, no es su culpa, es la mía, estoy extremadamente contrariada de habernos puesto en esta situación.</i>

“Los actos de habla directos son los actos por los cuales hay una congruencia entre la significación de la frase utilizada (potencial del acto ilocucionario) y la función discursiva que la enunciación atribuye a esta frase (Gardner, 1932); no pueden ser interpretadas, con algunas excepciones, sin recurrir al análisis conversacional y a la situación de comunicación gracias al conocimiento de reglas semánticas de la lengua” (Galatanu, 1984).

Podemos constatar, en la realización del acto ilocucionario de la excusa, que la producción de participantes está repartida entre los actos directos e indirectos en porcentajes equilibrados: un 50% para cada tipo de acto. Es importante señalar que los participantes latinoamericanos han realizado actos indirectos (Blum-Kulka; House, Kasper, 1989). Podríamos inferir que puede ser una marca cultural. Entre las participantes francesas, observamos la ausencia de un «prefijo performativo» que amenazaría su cara negativa (*perdón, lo siento*) (Brown & Levinson, 1987).

En la estructura de la realización del acto de «la excusa», se puede identificar tres componentes que vamos a denominar: 1) **la excusa** (Blum-Kulka, House, Kasper, 1989), expresada por las dos fórmulas de cortesía (holofrases); 2) **la aceptación del error**, que consiste en *acusarse*: «*Quisiera decir que fue mi error*», «*Acabo de notar un error en nuestro trabajo*», «*No es su culpa, es la mía*»; y, finalmente, **la negociación**: «*Se puede encontrar una solución*».

Entre los estudiantes latinoamericanos, solamente la producción del estudiante colombiano posee los tres componentes; la estudiante boliviana no le otorga importancia a la negociación. En cuanto a las estudiantes francesas que han realizado únicamente actos de habla directos, revelan en la estructura de sus realizaciones únicamente dos componentes: **la aceptación del error**: «*Todo es mi culpa, he cometido un error, pero por supuesto asumo toda mi responsabilidad*», «*He cometido un error que pone en riesgo el trabajo de equipo*», y **la negociación**: «*Creo haber encontrado una solución de la que quisiera hablarle*», «*Busco una solución para reparar el error*».

El núcleo del acto, entonces, tendría la siguiente configuración modal (Galatanu, 1984):

SE <querer decir>

<SE lamentar>

<SP hacer>

P axiológico con respecto al SE.

Estereotipo:

Por lo tanto < SE pensar bien >

< SE aceptación del error >

< SE pedir perdón > solamente en c)

< SE negociación >

< D poder aceptar >

Situación 2.2 EXCUSA: (Indirectos 100%)

Situación 2.2	Situación 2.2
Francesa 1 a)	Colombiana c)
<i>Como le decía al equipo, soy enteramente responsable, y ya estamos trabajando para reparar el error: Desde luego, no volverá a suceder.</i>	<i>Había un error de metodología. ¡Las variables no están claras!</i>
Francesa 2 b)	Boliviana d)
<i>Trabajando en ese proyecto, he cometido un error que compromete nuestro trabajo, estoy dispuesta a asumir las consecuencias.</i>	<i>Veo dónde está el error, no es la culpa del equipo, es la mía, tomaré medidas para rehacer el trabajo a menos que me separen del proyecto.</i>

En la situación 2.2, el acto ilocucionario es el de la excusa. Es un acto que amenaza la cara negativa del SE. Siendo el estatus del destinatario superior al del SE, la interacción entre esos dos participantes se establece con una gran disimetría. Podemos retomar aquello que Kerbrat-Orecchioni (2001) ha denominado una relación vertical, es decir, *una relación jerárquica entre los interactantes*. La reacción del SE de preservar su cara, en términos de Goffman, se materializa por el hecho de realizar actos indirectos.

Así, el núcleo del acto tendría la siguiente configuración modal (Galatanu, 1984):

SE <querer decir>

<SE lamentar>

<SP hacer>

P axiológico con respecto al SE.

Estereotipo:

Por lo tanto < SE pensar bien>

< SE aceptación del error>

< SE negociación> con la excepción de c)

< D poder aceptar >

Situación 3.1 PETICIÓN (demanda)

Análisis	
Actos del lenguaje	
PEDIR	PEDIR
Participantes franceses	Participantes latinoamericanos
Situación 3.1	Situación 3.1
Francesas 1 a)	Colombianos c)
<i>Hace tiempo que somos vecinos, y nunca nos hemos presentado. Venga entonces una noche a tomar un café.</i>	<i>Buenos días, discúlpeme. Debería viajar la semana próxima y quisiera saber si usted podría recoger mi correspondencia, por favor.</i>
Francesa 2 b)	Boliviana d)
<i>Disculpe por importunarlo, tengo que pedirle un favor durante mi ausencia.</i>	<i>Buenos días, señor. Sé que apenas nos conocemos a pesar del tiempo que somos vecinos y que no funcionó de su parte ni de la mía. Sé que es incómodo abordarlos de esta manera a pesar de los malentendidos hasta hoy, me gustaría que intentáramos establecer únicamente una relación más agradable. Es un poco molesto, pero quisiera pedirles que me hicieran un favor, ¿sería posible que cuidaran a mi gato este fin de semana? Tengo una conferencia muy importante y desgraciadamente mi hermana no puede cuidar a Loulou en la casa. De mi parte, les prometo dejar de tocar la guitarra después de las 10 de la noche y, por supuesto, ofrezco compensarle por los inconvenientes. Estaré muy agradecida.</i>

La acción de pedir consiste en hacer conocer a alguien lo que se desea obtener de él:

Cuando se trata de peticiones, la expresión de la voluntad varía extremadamente. En principio, según la relación entre los individuos [...] un superior habla generalmente en otro tono, igual o superior; el medio social, la época, cambian la naturaleza de las peticiones [...], pero es en realidad el estado de ánimo del locutor que determina su manera de pedir. (Le Grand Robert, 2001)

La petición (Blum-Kulka, House, Kasper, 1989) es una acción para obtener un favor, una gracia. En términos de Brown y Levinson (1987), es un acto de habla que amenaza la cara negativa del destinatario; es una especie de intrusión en su territorio (*S indica que quiere que H realice un acto A*). En los ejemplos, podemos notar que en b) y en c) los actos de habla son directos. En a) encontramos un acto indirecto, pero que no efectúa una petición.

En d) el participante ofrece dos tipos de actos muy elaborados: indirecto y directo. Se puede inferir que hay una transferencia cultural del acto ilocucionario de la petición. Se explica porque en la cultura boliviana sería considerado muy rudo no justificar la intrusión en el territorio del otro con una serie de explicaciones que tienen por función contextualizar la demanda (en otras culturas, la naturaleza indirecta de la misma puede ser percibida como descortés) (Blum-Kulka, House, Kasper, 1989). El acto indirecto tiene los siguientes componentes: **reconocimiento de la naturaleza de las relaciones** (lejanas) (C. Kerbrat, Orecchioni, 2001), que se encuentran igualmente en **remediación**: en a) «Venga entonces una noche a tomar un café», y en d) «Quisiera que tratáramos de establecer nuevamente relaciones más agradables»; **promesa**: «Le prometo dejar de tocar la guitarra después de las 10 de la noche, y además una compensación por los inconvenientes»; **agradecimiento**: «Muy agradecida».

En cuanto al acto indirecto (*estructura performativa con verbo factitivo, no coercitivo: rogar*) (Galatanu, 2006), podemos notar que las realizaciones varían: en b) el empleo del indicativo; en c) y en d) el empleo del condicional. Podemos inferir que los participantes que se sirven de la segunda lengua para comunicar desean atenuar la petición con el empleo de ese modo verbal.

Situación 3.2 PETICIÓN

Situación 3.2	Situación 3.2
Francesa 1 a)	Colombiano c)
<i>Buenas noches, estoy consternada por importunarle, necesito de su ayuda. Debo ausentarme algunos días y no puedo permitirme llevar a mi gato, ¿le molestaría alimentarlo durante mi ausencia? No se moverá del apartamento, es muy tranquilo; le agradezco muchísimo, usted es de gran ayuda.</i>	<i>Buenos días. Discúlpeme, soy estudiante extranjero, no conozco ninguna persona aquí en Francia y quisiera saber por qué usted no es gentil, por qué no puede mostrar un poco de educación con las otras personas que no son francesas...</i>
Francesa 2 b)	Boliviana d)
<i>No hemos tenido jamás la ocasión de conocernos verdaderamente, tengo que pedirle un pequeño favor durante mi ausencia (...) esperando poder agradecerle con una cena a mi retorno.</i>	<i>Buenos días, sé que apenas nos conocemos, vivo al lado. Acabo de trasladarme y sé que no hablo todavía perfectamente el francés, lo que me ha impedido presentarme antes, estaba un poco incómoda. Es un poco abrupto pedirles esto...</i>

En la situación 3.2, los actos de habla realizados son directos e indirectos. Para estos últimos, la función es la contextualización: a) «*Estoy consternada por importunarle. Debo ausentarme algunos días y no puedo permitirme llevar a mi gato*»; en b:) «*No hemos tenido jamás la ocasión de conocernos verdaderamente*» en c) «*Soy un estudiante extranjero, no conozco a nadie aquí en Francia*»; en d): «*Sé que apenas nos conocemos, vivo al lado. Acabo de trasladarme y sé que no hablo todavía perfectamente el francés lo que me ha impedido presentarme antes, estaba un poco incómoda. Es un poco abrupto pedirles esto*». La realización de la estudiante boliviana posee, una vez más, una estructura más compleja: **excusa**, que encontramos también en a) y en d), aun si las excusas presentadas son de naturaleza diferente, **justificación de la petición (contextualización)** en a) en c) y en d), y, finalmente, **agradecimientos**: a) «*Le agradezco muchísimo, usted es de gran ayuda*»; en b) «*...esperando poder agradecerle con una cena a mi retorno*»; en d) «*Le compensaré a mi retorno*». Según P. Brown & S. Levinson, las excusas constituyen un acto amenazador para la cara positiva de aquel que habla (*S indica que lamenta hacer un previo acto que amenaza la cara,*

dañando así su propia cara en algún grado) (Brown & Levinson, 1987). Con relación a los agradecimientos, estos se realizan de acuerdo con aquellos que los autores mencionados con anterioridad han determinado, como *promesas* (*S se compromete a realizar una acción futura para beneficio de H*), acto clasificado por ellos como un acto amenazador para la cara negativa del destinatario.

Una vez más, las frases producidas por los estudiantes presentan una estructura performativa con algunas variantes: enunciados que actúan sobre la voluntad del destinatario para efectuar el acto solicitado (Galatanu, 1984):

1. «¿Le molestaría darle ?».
2. «¿Podría usted recoger mi correspondencia?».
3. «Tengo que pedirle un pequeño favor» (estructura performativa).

En términos de núcleo del acto «pedir», su configuración modal es la siguiente (Galatanu, 1984):

<SP querer decir>

<SP querer hacer hacer>

<D poder aceptar o rehusar de hacer P>

P volitivo o desiderativo con relación a D

Estereotipos:

Entonces <disculpándose por la intrusión>

<hacer la petición>

<justificar la petición>

<realizar un acto reparador: *prometer una compensación*>

Situación 4.1 AMENAZA:

Análisis	
Actos del lenguaje	
AMENAZA	AMENAZA
Participantes franceses	Participantes extranjeros
Situación 4.1	Situación 4.1
Francesa 1 a)	Colombiano c)
<i>¡Escucha, Marcel ! Ya comienzas a hacer tu escenita. Si sigues buscándome, me vas a encontrar.</i>	<i>¿Podría detener su persecución contra mí?</i>
Francesa 2 b)	Boliviana d)
<i>No puedo ser responsable de todos los fracasos, no tienes pruebas. Si esta situación continúa, tomaré medidas severas para que este acoso se detenga.</i>	<i>Ya tengo suficiente de sus ataques injustificados, no comprendo cuál es su problema conmigo. Profesionalmente, he puesto toda mi capacidad en este proyecto, pero usted no está nunca satisfecho. Dudaría de mi capacidad si fuera el equipo quien encontrara errores en mi investigación, pero hasta ahora es solo usted, y le exijo una explicación, ¿o debo asumir que usted tiene un problema con que sea una mujer joven, extranjera y latina? Porque tengo esta impresión, estoy consternada de tener que hablar con el jefe del equipo (del departamento) a propósito de su actitud hacia mí. ¿Comprende usted lo que le digo?</i>

“La amenaza es la manifestación por la que se expresa la cólera, con la intención de causar temor por el mal que le espera”. Según P. Brown & S. Levinson, el acto ilocucionario que posee «la amenaza» como fuerza ilocutoria, poniendo en riesgo la cara positiva del destinatario, puede manifestarse con expresiones de desaprobación, de crítica, de quejas, de acusaciones y de injurias, entre otras. Para ellos, estas expresiones muestran una evaluación negativa de la cara positiva del destinatario, añaden que el SE no está verdaderamente involucrado con los sentimientos del destinatario o con los efectos de su acción contra él.

En cuanto a las frases performativas:

1. «Tomaré medidas severas...» (no factitivo, comisivo, negativo).
2. «¿Podría detener esta persecución?» (enunciados dirigidos a la voluntad del destinatario para efectuar el acto solicitado).

Situación 4.2 AMENAZA:

Situación 4.2	Situación 4.2
Francesa 1 a)	Colombiano c)
<i>Escuche, señor, creo notar una cierta antipatía hacia mí. Usted debe tener sus razones, pero ya sea ponemos las cosas en claro y olvidamos o estaré obligada a acudir a instancias superiores.</i>	<i>Creo que usted es un profesional, y no debería reaccionar de ese modo. Es un trabajo de investigación y debemos trabajar juntos.</i>
Francesa 2 b)	Boliviana d)
<i>No soporto más ser excluida de todos los proyectos y no tener mi oportunidad. Si continúa excluyéndome, tomaré medidas contra usted.</i>	<i>Estoy cansada de ser excluida y de no ser invitada a los seminarios como todos los otros miembros del equipo y sobre todo que me rechacen el financiamiento de cada proyecto que presento. Ya sea arreglamos nuestras diferencias en privado, o si prefiere hago una escena de crisis de nervios delante de todos los colegas, las autoridades, las autoridades de los laboratorios de investigación, y finalmente, si es necesario, buscaré el apoyo de las autoridades públicas pertinentes, de los grupos de apoyo a los extranjeros, del Departamento de Relaciones Internacionales de la Comuna. Y le aseguro que no seré yo quien será considerado misógino, racista y miserable.</i>

En la situación 4.1, son actos indirectos: en a): «y comienzas a hacer tu escenita»; en d): «ya tengo suficiente de sus ataques injustificados» y «exijo una explicación». Estas realizaciones de actos de habla pueden ser caracterizadas como expresión de desaprobación y constituyen una evaluación negativa de la cara pública del destinatario.

Con relación a los actos directos, en a), la amenaza se manifiesta por una expresión fija (lugar común): «*Si continuas buscándome de ese modo, sin duda me vas a encontrar*»; en b): «*Si esta situación continúa, tomaré medidas severas para que esto termine*» (verbo no factitivo, comisivo); en c): «*¿Podría detener esta persecución contra mí?*». La interrogación es el medio empleado por este estudiante para realizar el acto de habla en d): «*... ya sea que arreglemos nuestras diferencias en privado o, si prefiere, le hago una escena de crisis nerviosa delante de todos nuestros colegas, nuestras autoridades, las autoridades de los laboratorios de investigación, y finalmente, si es necesario, buscaré el apoyo de las autoridades públicas pertinentes, de los grupos de apoyo a los extranjeros, del departamento de Relaciones Internacionales de la Comuna y le aseguro que no seré yo quien será considerado: misógino, racista y miserable*». En a), en b) y en d), el SE manifiesta su deseo de actuar utilizando la **persuasión**; el SE utiliza esta estrategia hacia el destinatario para impedir su acción. En c), la expresión de la amenaza no llega al destinatario, el SE proporciona un acto de habla no conforme a la situación. En d), se identifica diversas etapas: **la humillación** (S da a H posibles razones para temerle o ser avergonzado por ella) (P.Brown & S. Levinson, 1987): «*O si prefiere, le hago una escena de crisis nerviosa delante de todos nuestros colegas...*»; **el castigo de orden jurídico**: «*...buscaré el apoyo de las autoridades públicas ...*»; (enumeración) **de orden social**: «*...le aseguro que no seré yo quien será considerado misógino, racista y miserable*». La argumentación desarrollada en d) puede explicarse a partir de la transferencia de la lengua materna, por un lado, y del medio cultural, por otro. Los bolivianos tienen tendencia a recurrir al contexto (presente, pasado o futuro) de una situación en particular, lo que parecería contribuir a una comunicación sin malentendidos.

Situación 4.3 AMENAZA:

Situación 4.3	Situación 4.3
Francesa 1 a)	Colombiano c)
«¡Hey, Joe! Si tienes cosas que reprocharme, quisiera que lo hagas en otro lado, en lugar de hacerlo con todo el mundo. Discutimos este asunto solo tú y yo, ¿ok?»	«¿Podría parar con eso ?¡ Estoy cansado de esos comentarios!
Francesa 2 b)	Boliviana d)
Si te abandoné, había razones. Pasa a otra cosa y deja de denigrarme o tomaré medidas severas contra ti.	Y te sorprende que te haya dejado y que me haya ido con otro cuando tú no eras mejor cuando estábamos juntos. Sigues siendo igual de ridículo, miserable, egoísta, arrogante, vengativo. Ni sé por qué me enamoré de tí, tengo lástima por la mujer que te acompaña ahora, pero no temas. No le diré ni una palabra, ella lo sabrá por sí misma. Pero si tú te atreves a divulgar una de tus mentiras a tus amigos y si te atreves a ir a buscarme al trabajo, te prometo que te haré la vida miserable. Tendrás miedo de salir de tu casa, jeso te lo aseguro! Y todo eso como amigos... ¡Buen día!

En la situación 4.3., son actos indirectos: en a):«*Si tienes cosas que reprocharme, quisiera que lo hagas en otro lado en lugar de hacerlo con todo el mundo. Discutimos este asunto solo tú y yo, ¿ok?*» Parece suficiente la realización de un acto ilocucionario indirecto para conducir a la persuasión. En b), «*...pasa a otra cosa*», es un consejo que más bien se presenta como un mandato expresado en imperativo, que permite expresar la persuasión. En c): «*Estoy cansado de sus comentarios, ¿puede parar con eso?*», la interrogación, una vez más, es la estructura privilegiada.

Son actos directos, en b), **el castigo**: «*Tomaré medidas severas contra ti*». El SE intenta persuadir a su interlocutor. En d), la amenaza se realiza en diferentes grados; el SE establece una argumentación para conducir a la realización del acto ilocucionario: **la desaprobación**, expresada por las

injurias: «No eras mejor cuando estábamos juntos, sigues siendo ridículo, miserable, egoísta, arrogante, vengativo»; **la advertencia**, expresada por una descripción: «Te haré la vida miserable» (estructura performativa con verbo ilocucionario); **la intimidación**: «Tendrás miedo de salir de tu casa, te lo aseguro. Y todo eso como amigos». Estos actos realizados por el SE en d) son conformes a la descripción de la significación lexicográfica tomada del diccionario.

En términos del núcleo del acto AMENAZAR (Galatanu, 2002) y su configuración modal, se tiene:

<SE querer decir>

<SE estado afectivo negativo>

<SE querer hacer P>

P axiológico negativo con relación al destinatario

Estereotipos:

Entonces <anunciar el castigo>

<expresar la desaprobación>

<proferir injurias>

<provocar temor>

Situación 5.1: EXPRESIÓN DE LA INDIGNACIÓN:

Actos del lenguaje	
EXPRESIÓN DE LA INDIGNACIÓN	EXPRESIÓN DE LA INDIGNACIÓN
Participantes franceses	Participantes extranjeros
Situación 5.1	Situación 5.1
Francesa 1 a)	Colombiano c)
<i>No, escucha, no entiendo verdaderamente tu posición sobre el tema. En verdad, no comprendo.</i>	<i>El trabajo científico con los animales es necesario para continuar con el avance de la ciencia. A través de toda la historia, ha sido la mejor manera de realizar investigaciones.</i>
Francesa 2 b)	Boliviana d)
	<i>Mira, comprendo tu opinión, a mí tampoco me gusta la idea de ver sufrir los animales por placer, pero ten en cuenta que los científicos no lo hacen por el placer de torturar a los animales y solo utilizan la cantidad necesaria, ni más ni menos. Si queremos curar enfermedades incurables, hay que probar los productos en seres vivos, es así como se avanza. ¿Puedes al menos comprenderlo?</i>

La indignación, según la definición lexicográfica, es el “sentimiento de cólera que suscita una acción contra la cual reacciona la conciencia moral o el sentimiento de la justicia”. Las expresiones de emoción no controladas (*S tiene una evaluación negativa de la cara positiva de H, S piensa que H está equivocado, que es irracional con respecto a algún asunto*) (Brown & Levinson, 1987) pueden amenazar la cara pública del interlocutor. Los desacuerdos están asociados con la desaprobación.

Son actos indirectos, en a): «*No comprendo su posición sobre el tema. En verdad, no lo comprendo*». La repetición de la frase negativa ilustra la actitud de la rebelión, de la indignación con respecto a la opinión del destinatario. Al respecto, se entiende por *comprender*, “aprovechar intelectualmente la relación de significación que existe entre tal signo y la cosa representada, especialmente al nivel del discurso” (Le Grand Robert, 2001). Por otro lado, se tiene la **desaprobación**; por medio de este enunciado, el SE expresa su desacuerdo y sitúa al destinatario en una posición inferior con respecto a sí mismo: «*El trabajo científico con los animales es necesario para continuar el avance de la ciencia. A través de toda la historia, ha sido la mejor manera de realizar la investigación*». El enunciado no está conforme a la situación. En d), el SE expresa su desacuerdo con el destinatario: «*Puedes comprender eso al menos*». Después de una larga argumentación para intentar la **persuasión**, el SE cierra su interacción con una expresión fija que muestra la desaprobación, puesto que sitúa al destinatario en posición inferior, como en a).

En términos de núcleo de la expresión de la indignación y su configuración modal (O. Galatanu, 2002), se tiene:

Indignación: <cólera provocada por una acción injusta>

Núcleo

<Experimentar emoción-sentimiento negativo violento>

Estereotipo

Entonces <estado psíquico hostil>

<agresividad>

<actuar violentamente>

<actuar sin reflexionar>

<desaprobación>

<persuasión>

Conclusiones

En lo que concierne a las producciones de los francófonos nativos, podemos señalar que hay diferencias con relación a la ejecución de los actos de habla. La primera participante proporciona respuestas más elaboradas, una mayor cantidad de macro actos (Kerbrat Orecchioni, 2001) con respecto a la segunda. No podemos formular hipótesis debido a la cantidad restringida de participantes, por ello, una generalización no sería pertinente.

Con relación a los estudiantes latinoamericanos, existe una disimetría notoria entre las producciones entre ambos estudiantes. Rod Ellis (2003) hace una distinción entre el aprendizaje en medio natural y aquel del medio formal. Los estudiantes que realizan sus adquisiciones en medio natural (*study abroad*) tienen un *input* más variable, más rico que aquellos que aprenden en un medio guiado (*study home*). La cantidad de tiempo a la que están expuestos para la adquisición de la lengua, la personalidad, la cantidad y la calidad del *input*, entre otros, constituyen variables que tienen una gran influencia en su «performance»: “Los aprendices del nivel básico despliegan únicamente un número restringido de fórmulas de cortesía [...] usaron peticiones imperativas a todos los destinatarios independientemente de las diferencias sociales y de jerarquía de poder” (R. Ellis, 2003). Esto puede verificarse en las respuestas del estudiante colombiano cuya formación en L2 se limita a un año en medio guiado, en oposición a la estudiante boliviana que ha adquirido la L2 en medio guiado (SH), pero que seguía (el momento de la entrevista) una formación en medio natural durante 4 años. En general, las producciones del estudiante colombiano denotan una competencia pragmática restringida.

En lo que concierne a la «performance» o a la calidad de la ejecución de los hablantes de L2, Rod Ellis se refiere a la misma como “muy cercana a la performance o ejecución de un hablante nativo”. En efecto, en la producción de la estudiante boliviana, se observa cierto dominio de las fórmulas de cortesía. Sin embargo, como Ellis manifiesta, “los hablantes de una L2 pueden continuar desplegando una transferencia residual de «profundos» elementos culturales”.

En conclusión, para que la producción de los estudiantes de la L2 alcance un nivel de adquisición pragmática de gran competencia, es necesario que tengan a su disposición los medios para hacerlo. Al respecto, Galatanu (1984) lo afirmaba en estos términos: “Es por eso que en los inventarios pedagógicos, los prefijos performativos y otros elementos que pueden ser utilizados para efectuar los actos ilocucionarios diversos, deben figurar en las listas de todos esos actos”. Es en los manuales, en los documentos que se les presenta, en el caso de la adquisición de la L2 en medio guiado, que los estudiantes deberían encontrar esas configuraciones de los actos de habla.

Bibliografía

Brown, Penelope & S. Levinson

- 1987 **Positive politeness: Some universals in language usage.** Cambridge University Press: London.

Ellis, Rod

- 2003 **The study of Second Language Acquisition.** Oxford University Press: London.

Galatanu, Olga

- 1984 **Actes de Langage et Didactique des Langues Étrangères.** Bucaresti: Universitatea din Bucaresti.
- 2000 "Langue, discours et système de valeurs". En Suomela Salmi, E, (ed.) **Curiosités Linguistiques.** Turku, Université de Turku. 80- 102.
- 2002 CALD- Centre D'analyse Linguistique du discours (EA2162) Groupe d'analyse sémantique et Pragmatique Université de Nantes.
- 2004 "Les valeurs Illocutionnaires performatives: Sémantique des valeurs et ALD. La parole édifiante ou quand agir c'est dire".
- 2007 **Conflicts d'interprétation CALD- Centre D'analyse Linguistique du discours** (EA2162). Groupe d'Analyse Sémantique et Pragmatique, Université de Nantes.
- 2011 "Les valeurs affectives des marqueurs discursifs illocutionnaires en français et en anglais. Les holophrases". En Hancil, S. (dir.), **Marqueurs discursifs et subjectivité.** Rouen: Presses Universitaires de Rouen et du Havre, - PURH. 173-190.

Galatanu, O.; Bellachhab, A; A.M. Cozma (dir.)

- s.a. "La sémantique de l'interaction verbale I: actes menaçants, actes rassurants", à paraître Peter Lang, 2012.

Kerbrat Orecchioni, Catherine

- 2001 **Les actes de langage dans le discours. Quand dire c'est faire.** Nathan Université: Paris.

Le Robert

- 2001 **Dictionnaire Le Grand Robert.** Dictionnaire Alfabétique et Analogique de la Langue Française, sous la direction d'Alain Rey.

Shoshana Blum-Kulka; Liliana House y Gabriel Kasper

- 1989 **Cross cultural pragmatics, requests and apologies.** ABLEX publishing Corporation Norwood: New Jersey.

LEER Y ESCRIBIR EN UN AULA INTERCULTURAL*

Javier Guerrero Rivera¹

Cómo citar: Guerrero Rivera, J. (2012). Leer y escribir en un aula intercultural. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 73-100. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10324059>

“Cinco siglos después, los descendientes de ambos [nativos e invasores] no acabamos de saber quiénes somos”.

Gabriel García Márquez

RESUMEN

El autor presenta, en este artículo, las experiencias desarrolladas en la investigación sobre lectura y escritura intercultural, que tuvo el objetivo principal de desarrollar estrategias alrededor de la lectura y la escritura como ‘procesos iniciales’ en un espacio intercultural, con adultos, que permitan —por un lado— acceder al conocimiento según sus particularidades y ritmos, y —por el otro— reflexionar en torno a la identidad latinoamericana, al sincretismo y mestizaje nacional y local, para propiciar actitudes abiertas, de confianza y críticas desde un proyecto de lecto-escritura integral e interdisciplinario.

Esta experiencia permitió comprender y reconocer a Colombia como un país multiétnico y pluricultural, y el aula de clase como un reflejo de esa diversidad. Los procesos generados condujeron a reconocer la identidad

* La experiencia que se interpreta en este artículo fue premiada con el 3.º puesto en la categoría Investigación, en el marco de la Primera Convocatoria al Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2007 de la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá, D.C., 21 de noviembre de 2007.

¹ Licenciado en Lingüística y Literatura, magíster en Lingüística Española, doctorando en Lenguaje y Educación, DIE, Universidad Distrital; invitado a University of California-Berkeley, Department of Ethnic Studies; y Universitat Pompeu Fabra, Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre y de la SED-Bogotá. Sus campos de investigación y trabajo son el lenguaje y la educación: discurso, racismo y discriminación, sociolingüística, lenguas en contacto, dialectología, semiótica, comunicación, procesos de lectura y escritura, interculturalidad y educación decolonial. Correo: javier.guerrero@unilibrebog.edu.co, javiguer66@hotmail.com.

personal, local y nacional que, además de visibilizar lo afrodescendiente, lo indígena, lo mestizo y las demás expresiones étnicas y culturales de la geografía colombiana, produjo conductas de alta autoestima y seguridad para interactuar, acercarse y construir conocimiento y experiencias académicas significativas.

Palabras claves: lectura y escritura, interculturalidad, diversidad cultural, educación intercultural

ABSTRACT

This paper presents the experiences developed during research on intercultural reading and writing. Its main objective was to develop strategies on reading and writing as 'initial processes' within an intercultural environment with adults, which would allow, on the one hand, access to knowledge according to their characteristics and rhythms, and, on the other hand, thoughts on Latin American identity, syncretism, and local and national mixed-raced breeding, in order to promote open-minded attitudes, as well as those of trust and critic from an integral and interdisciplinary reading-writing project.

This experience allowed understanding and recognizing Colombia as a multiethnic and multicultural country, as well as the classroom as a reflection of this diversity. The processes generated led to the recognition of personal, local, and national identity which, apart from visualizing African, indigenous, and mixed-race descent as well as other ethnic and cultural expressions of Colombian geography, produced behaviors for high self-esteem and confidence for interacting, approaching, and building significant academic knowledge and experiences.

Keywords: reading and writing, interculturality, cultural diversity, intercultural education

1. Introducción

En Colombia apenas se comienza a tomar en serio el debate en torno a la educación intercultural, no obstante toda la legislación que se ha emitido desde, incluso, la década del 70 y actualmente toda la derivada de la Constitución del 91 en la que, en su artículo 7.º, se garantiza el reconocimiento, la protección y el respeto de la diversidad étnica y cultural de Colombia².

Al hablar de los temas de multiculturalidad y de enseñanza intercultural en Colombia, estos no se pueden circunscribir únicamente al tema indígena y a las regiones como escenarios donde con mayor ahínco debe hacerse, sino que deben ampliarse a geografías distintas como es el caso de Bogotá. Tampoco la problemática debe afrontarse porque sea una moda que se imponga desde fuera y se reproduzca a través de los medios masivos, sino porque esa es la condición connatural y propia del país y de la ciudad; tampoco puede entenderse esta condición de la interculturalidad desde las perspectivas de una cultura mayoritaria y hegemónica colombiana y mucho menos europea o norteamericana, o desde las apreciaciones subjetivas de teóricos de la cultura o de los actores que encarnan la oficialidad o el *statu quo*; o desde conceptos utilitaristas o mercantilistas que ven en la diversidad étnica y cultural (indígenas, afrodescendientes, rom-gitanos y raizales del archipiélago), y sus manifestaciones propias (lenguas, visiones de mundo, conocimiento, sensibilidad y, en general, sus prácticas e interacciones culturales), fuentes que producen en serie bienes y servicios que generen un gran aporte económico. Así, la educación intercultural no puede entenderse como un asunto que compete únicamente a las minorías — desde la visión de las mayorías — sino como un problema de la sociedad colombiana en general. En esta perspectiva, es oportuno y consecuente el debate, y la Escuela debe accionar otros marcos conceptuales, metodologías y estrategias distintas para hacerla realidad.

² Legislación sobre el asunto: Decreto 88 de 1976, Decreto 1142 de 1978, Resolución 3454 de 1984, Decreto 1490 de 1990, Decreto 1227 de 1987, etc., y, a partir de la década del 90, la CPN de 1991, La Ley 115 de 1994 y todos los decretos reglamentarios.

La Bogotá de hoy es fundamentalmente el producto de los diferentes desplazamientos que ha sufrido el país a lo largo de los últimos sesenta años³. Buena parte de las personas desplazadas han llegado a la ciudad a ocuparse como mano de obra barata, a comercializar de manera informal productos autóctonos y de consumo básico, a prestar el servicio doméstico, entre otros. Se sienten discriminados, rechazados y excluidos por la mera condición de ser indígenas, negros o mestizos campesinos de las distintas provincias y regiones del país excluidas por el centralismo político y administrativo, y por la mirada de lo que en el imaginario colectivo se entiende como “la capital”. En esta ciudad, las nuevas generaciones no saben de diversidad; todos entran en una masa sin forma y anónima, pero la peor situación es que, para aquellos que se creen ciudadanos, todo lo que esté fuera de sus límites y de su mirada no existe; además, el sistema educativo colombiano asume que estas problemáticas (el mestizaje, lo indígena, lo afro y lo raizal) son historia pasada⁴, muerta y, si acaso, de noticia mediática y de espectáculo.

Precisamente los medios se han convertido, en los últimos tiempos, en un factor decisorio frente a cómo sienten, piensan y actúan los sujetos; es así como se han creado en el imaginario colectivo estigmas frente a lo diferente, a lo que no pertenece a la cultura dominante, por ello es común oír decir a los niños, jóvenes y adultos ciudadanos, pertenecientes a la cultura hegemónica, mofas discriminatorias acerca de lo diferente, como: “no sea indio”, “trabaja como negro”, “bien campero usted” (o campesino, campechano), que generan inequidad e intolerancia en el aula y, en consecuencia, resentimiento, agresión, angustia e incluso humillación, que desembocan en desmotivación para volver y permanecer en la escuela.

³ Me refiero a los desplazamientos producidos por la violencia partidista ocasionada luego del 9 de abril de 1948 con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán; a los generados a partir de los años 60 con la violencia guerrillera; y a los que han ocurrido desde los 80 como consecuencia del conflicto entre fuerzas estatales, paramilitares, guerrilla y narcotráfico.

⁴ Los textos escolares dan cuenta de esto cuando, por ejemplo, el maestro enseña reproduciendo el discurso acerca de que, para el caso de Bogotá y el altiplano cundiboyacense, lo indígena (los muiscas) existió, ya no vive; lo afro tuvo presencia en Colombia por la esclavitud; y lo raizal o gitano ni se nombra. Todo se narra en un pasado histórico o simplemente no se nombra.

Bogotá, como muchas otras, es una ciudad llena de paradojas; así como da oportunidades, también las quita. El desplazamiento y migración en búsqueda de nuevas oportunidades de empleo, estudio y sobrevivencia, es decir, en búsqueda del ‘sueño bogotano’, ha convertido la ciudad en escenario por excelencia de interculturalidad: personas mestizas provenientes de todas las regiones del país, afrodescendientes, gitanos e indígenas. Para esta pluralidad, la ciudad no tiene políticas educativas ni culturales por lo que, al contrario de ser incluyente, se torna indiferente; más que pensar en las diferencias de los pueblos y culturas que la habitan, en aunar esfuerzos por el rescate y fortalecimiento identitario y convertir sus problemáticas específicas en políticas, homogeneiza y contribuye a la aculturación e imposición de modelos culturales ajenos. Es en este sentido que hay que pensar, para la ciudad de Bogotá, una escuela distinta a la actual que atienda a su compleja población. Si el gobierno no tiene claras estas políticas, le corresponde al docente, en concordancia con su función social, su ética profesional, y en la medida de sus posibilidades, proponer el trabajo para el aula, para la diversidad del alumnado con que se topará a lo largo del desempeño de su profesión.

2. Problema

Estas circunstancias exigen pensar la problemática de una manera amplia, desde las condiciones generales de la ciudad y desde el contexto específico del aula. En primer lugar, de forma general, vale la pena reflexionar acerca de aspectos como: ¿qué hace el sistema educativo para atender este tipo de población heterogénea del que se viene hablando?, ¿se está capacitando a los actuales maestros para que afronten la situación?, ¿se les ha proporcionado, en el transcurrir de su formación, por parte de la Universidad y del Estado, conceptualizaciones teóricas, modelos pedagógicos y herramientas didácticas para entender el quehacer en el aula cuando se encuentran con situaciones interculturales?, ¿el sistema educativo dominante ha proporcionado recursos y maneras para que el docente adopte actitudes distintas cuando se trata de ambientes en los que su aula de clase lo aboca a la situación de la diversidad étnica, cultural y lingüística?

Ahora, en segundo lugar, una vez reconocido el problema general, saltan a la vista inquietudes que atañen al aula real alrededor de: ¿cómo hacer realidad una didáctica, por ejemplo, para desarrollar los procesos de lectura y escritura?, ¿cómo a través de estos procesos se puede reconocer la diversidad sociocultural y hablar de una perspectiva de educación intercultural? La especificidad y heterogeneidad del grupo con el cual se trabajó implicaron pensar en una labor puntual alrededor de la lectura y la escritura iniciales para el ciclo 2º (primaria elemental para adultos). En esta dirección, el imperativo fue *inquirir sobre cómo desarrollar procesos, interacciones y estrategias que permitieran —en este contexto intercultural— acercar a los jóvenes y adultos a la lectura y a la escritura de manera equitativa, y en los cuales se reconozcan las experiencias de vida, las diferencias socioculturales, étnicas y regionales, las edades, actitudes y, por lo mismo, los distintos ritmos de apropiación del conocimiento.*

3. Hipótesis

La hipótesis fundamental que orientó el proyecto fue: El proceso de aculturación de los pueblos o personas (mestizos campesinos, raizales, afrodescendientes, indígenas y demás) que por distintas razones se desplazan hacia Bogotá⁵ se acentúa al llegar a la ciudad, hasta el punto de acelerar la pérdida de factores identitarios, dado que la ciudad se les convierte en un espacio artificial, extraño y perjudicial para interactuar. En consecuencia, en este terreno heterogéneo e intercultural, los procesos de lectura y escritura deben estar centrados en las expectativas y condiciones específicas de los miembros del grupo, desde sus horizontes, sin que esto constituya una dispersión en tantos currículos como personas haya, que al contrario de integrar marginarían a los estudiantes con fuertes diferencias socioculturales. Así, los procesos preverían una tarea más equitativa y funcional, y superarían la instrumentalización de los mismos para la presentación de pruebas, la transcripción de conceptos, las formalidades de la escritura o la memorización a ultranza.

⁵ En Colombia, tanto el desplazamiento forzoso como el voluntario se pueden considerar, al fin y al cabo, forzados o presionados, bien por los factores propios de la guerra (amenazas de muerte, asesinatos o masacres) o por las condiciones sociales (pobreza, miseria, abandono estatal y ausencia de oportunidades).

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

- Desarrollar estrategias alrededor de la lectura y la escritura como ‘procesos iniciales’ en un espacio intercultural, con adultos, que permitan —por un lado— acceder al conocimiento según sus particularidades y ritmos, y —por el otro— reflexionar en torno a la identidad latinoamericana, al sincretismo y mestizaje nacional y local, para propiciar actitudes abiertas, de confianza y críticas desde un proyecto de lecto-escritura integral e interdisciplinario.

4.2 Objetivos específicos

- Implementar metodologías y estrategias mediante el desarrollo de la oralidad, que faciliten iniciar y consolidar los procesos de lectura y escritura con adultos, en un escenario intercultural.
- Encontrar, en la oralidad de las culturas étnicas tradicionales, en las costumbres de las regiones y en las experiencias y visiones propias de cada estudiante, pretextos para llevar a cabo un trabajo creativo y de acceso al código convencional.
- Encauzar el trabajo sobre la lectura y la escritura como procesos constructores de confianza, autonomía, identidad y de pensamiento, que conlleven al empoderamiento de la palabra para la creación y la asunción de lo humano, y no como la matematización de la lengua que sujeta el trabajo meramente a lo prescriptivo, a lo motriz y viso-espacial.

5. Población implicada: conocer al otro

La experiencia se desarrolló con el ciclo II (primaria para adultos), en la institución educativa distrital ‘La Amistad’, jornada nocturna, durante el año 2004. El grupo estaba conformado por jóvenes y adultos, hombres y mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 56 años, con las siguientes características demográficas: 4 indígenas waunaan, del Chocó, quienes hablaban muy poco castellano, llegados el último año y desplazados por la violencia paramilitar; 2 indígenas paeces que llevaban en la ciudad 14 años,

desplazados voluntariamente, no hablan su lengua *nasa yuwe* ni se reconocen a sí mismos como indígenas sino como campesinos de Piendamó, Cauca; 2 afrodescendientes: un pescador de Buenaventura y un hijo de reinsertado de la guerrilla del ELN, proveniente del Urabá antioqueño; 1 exparamilitar del Meta; 2 desplazados por la violencia, del Putumayo; 10 estudiantes de Boyacá, 2 del Tolima y 3 de la Costa Atlántica; en sus regiones se empleaban como agricultores y jornaleros; el resto era de Bogotá, descendientes de padres de las regiones del país. En principio, el grupo contó con 40 estudiantes, pero al finalizar el año la desertión alcanzó el 40% por distintas razones, fundamentalmente por desempleo e imposibilidad económica, consecución de empleos temporales y cambio de domicilio.

Todos abandonaron sus lugares de origen, sus tareas y costumbres para asumir, en la ciudad, oficios de vendedores ambulantes de dulces y golosinas, frutas y verduras, puestos de comida preparada, mercado en general; *coter*os (descargue y cargue de camiones con productos perecederos) en la centrales de Abastos y Paloquemao, y otras actividades como mecánica, mensajería y empleadas domésticas, etc. Esta descripción demográfica ejemplifica la gran diversidad cultural presente en una sola aula de clases, posibilidades de trabajo, las diversas maneras de ver el mundo que hay en ellos y la heterogeneidad de posibilidades de enseñanza-aprendizaje.

Texto 1: Mujer que narra sobre su trabajo diario.

1) Lo que yo ago= diaria mente
es barrer trapiar lavar cocinar ~~salir~~
bañarme y salir a pasar con mi
patrona y por la tarde
me vengo a estudiar

Los integrantes del grupo eran jóvenes y adultos que, luego de haber desertado del sistema inicial de escolaridad, regresaban después de largos períodos a reiniciar sus estudios. Como se ve, buena parte se había

desplazado por causa de los problemas sociales y políticos de antaño y actuales por los que atraviesa el país, se había desplazado de las zonas rurales a las grandes ciudades, especialmente a la capital de la República. El grupo de los más jóvenes abandonó la escuela durante los dos o tres últimos años por problemas laborales, familiares y sociales, como el pandillismo o el mismo desplazamiento dentro de la ciudad; la otra parte de estudiantes estaba integrada por mayores de edad, padres de familia, trabajadores informales, empleadas domésticas y desempleados, que llevaban fuera del sistema entre 10 y 40 años.

En este contexto de heterogeneidad, factores como la diversidad sociocultural, la edad para estar en la escuela inicial y la condición económica evidencian la segregación, marginación y exclusión que se viven en nuestro país y que están signadas en cada individuo, con lo que se convierten, para el caso⁶, en un factor que produce vergüenza, angustia e inseguridad al hablar o interactuar con sus pares y con otras personas. Esta situación estimuló la preocupación por el quehacer específico del aula, originó inquietudes acerca de aspectos como: *¿bajo qué conceptos e ideas de educación se puede entender el proceso educativo con el grupo?, ¿bajo qué perspectiva de lenguaje y de cultura se puede enseñar a leer y a escribir en este contexto multicultural?, ¿qué metodologías y estrategias pedagógicas son pertinentes para hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y justo para esta población diversa y con acentuadas diferencias en edad, cultura, cosmovisiones, experiencia y ritmos de aprendizaje?, ¿qué actitudes desde el maestro, como orientador, son apropiadas para generar en los estudiantes conductas favorables para el aprendizaje?*

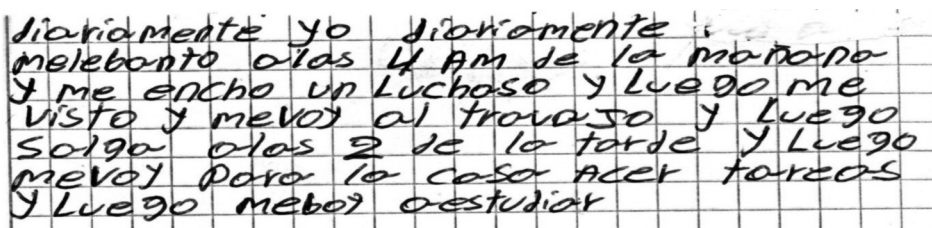
6. Ideas acerca de la lengua y del conocimiento en general

Pensar un poco que las personas adultas y jóvenes presentes allí tenían una vida puramente referencial era un factor importante dado que su capacidad para asimilar conceptos nuevos y además extraños a su realidad sería algo muy difícil y desmotivante para ellos. En este sentido, obsesionarse por las formalidades, la memoria y el transmisionismo conceptual no redundaría

⁶ Para otros casos, se refleja en las distintas violencias que golpean al país.

en nada; se trataba entonces de, luego de conocerlos, transportarlos —al menos imaginariamente— mediante la narratividad a su hábitat natural, a su región de procedencia, a la de los abuelos —si era bogotano—, al campo y, más tarde, a su cotidianidad en la ciudad. Con esto, se construyó un mundo común para todos desde las particularidades de vida de cada uno; se pensó, entonces, en estimular la sensibilidad, las emociones, la solidaridad más que lo académico. Estas experiencias por supuesto eran y son el insumo para ganar en la construcción de conocimiento con sentido. Su historia de vida social, en su región y en la ciudad, fue el marco referencial para hacer del regreso a la escuela un retorno agradable y significativo, y no una pesada e incómoda carga sujeta a formalismos y academicismo. Sus experiencias previa y actual tenían explicación e importancia. Así se observa en el texto 2:

Texto 2



diariamente yo diariamente
me levanto a las 11 AM de la mañana
y me encho un Luchoso y luego me
visto y me voy al trabajo y luego
salgo a las 2 de la tarde y luego
me voy para la casa a hacer tareas
y luego me voy a estudiar

6.1 Acerca del lenguaje

El ejercicio en el aula permitió revisar y replantear las concepciones clásicas frente al lenguaje y su pedagogía, así como al papel y actitud del docente. Para ello se asumió que el lenguaje no solo es el instrumento para comunicar, sino que este determina la propia existencia de los sujetos en la medida en que con el lenguaje el individuo *se funda*, por el lenguaje *ES*, crea realidad; el lenguaje está en la esencia humana y en todo su accionar. El lenguaje es el que le permite interactuar en todas sus prácticas sociales y culturales; con él se actúa sobre el mundo y sobre los de su misma especie; se les da sentido. Está presente desde las relaciones más primarias (establecer contacto, cotidianidad) hasta las más complejas, como la ciencia y el arte. Con el lenguaje el ser humano se apropia del mundo y lo

transforma, construye conocimiento, canaliza la experiencia, interactúa, crea mundos posibles.

El proyecto buscó, pues, centrarse en el lenguaje como esencia humana que le permite —al estudiante o a cualquier ser humano— representar, abstraer y, sobre todo, interactuar y recrear; es decir, existir. Aquí las relaciones entre lenguaje - pensamiento - cultura - conocimiento retoman toda la vigencia y el sentido. No se buscó capacitar a los estudiantes para que presentaran pruebas o dieran cuenta de ejercicios mecánicos, sino para aprender a pensar, analizar, interpretar y comprender lo que hacen en el aula, en la casa, en su vida normal; lo que sucede en su medio, lo que da la ‘otra escuela’, la de la vida, la de los medios de comunicación, la cotidianidad.

En consecuencia, los textos que ilustran la experiencia no son objeto de análisis formal ni estructural (macroestructuras, microestructuras, cohesión, conectores, letra, ortografía, etc.), sino que se toman para observar la manera como se plasma la oralidad y la experiencia, desde las cuales se inician procedimientos más formales en torno a la escritura. Obsérvese el texto 3.

Texto 3

Aldo Contreras 201 11 04-04 8:55 pm

LES voy a contar una pequeña historia de mi vida. Yo nací en 1970 en el barrio El Paredón en el centro de la ciudad de Bogotá cuando yo tenía 8 años me vino a trabajar cuidando vacas en las meditaciones de un médico tortu y me regresaron mucho trabajo. A los 13 me trasladé a los Yumbos a trabajar en una finca en las afueras de un pueblo Yumbó. Ahí me casé con una muchacha y regresé a los 15 años y desde entonces estoy estudiando trabajando en muchas cosas y estudiando de abog. Cuando y en el estudio Facilita de conser a 18 años mi esposa nos casamos y tenemos una linda niña que se llama Sandi. Bueno, Contreras Fajardo y así un pequeño relato de mi vida.

6.2 Acerca de las actitudes

Para esta experiencia se tomó el concepto sociolingüístico de *actitudes sociolingüísticas* (Rubin, 1974; Siguan, 2002), que consiste simple y llanamente en observar, describir e interpretar la posición de un grupo de

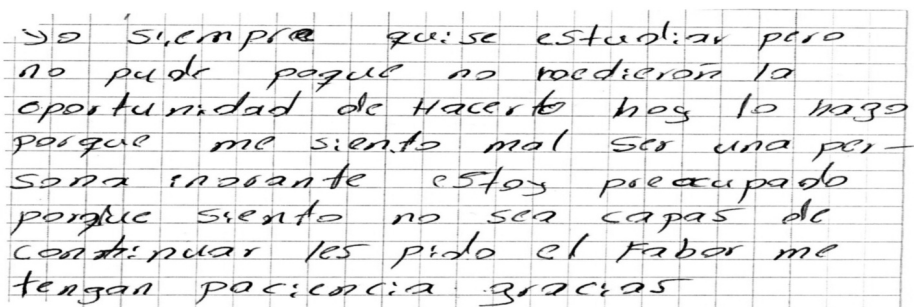
hablantes frente al uso de su lengua materna, generalmente, ella inmersa en un contexto lingüístico más amplio, hegemónico y poderoso políticamente. La lengua minoritaria, casi siempre discriminada, se fortalecerá dependiendo de la valoración que hagan sus hablantes, del cariño, uso e identificación que sientan por ella. Así que si es estimada negativamente, su pervivencia no será lejana; por el contrario, si es estimada o evaluada positivamente, se consolidará para las futuras generaciones. Es un concepto que permite observar la vitalidad de una lengua, su trascendencia en los hablantes que la vivencian y su proyección en los que la hablarán.

Este concepto se proyectó en el grupo de la experiencia para: 1) generar conciencia, conocimiento y reconocimiento propio y de la diversidad cultural; 2) en esta medida, fundar ideas positivas y favorables en torno a esas diferencias para entender puntos de vista y particularidades del otro, empatía, motivación, deseo de aprender y conocer sobre el otro; 3) eliminar las marcas mentales negativas que se acentúan con los medios a través de las telenovelas, la música, los chistes y demás productos mediáticos, acerca de lo campesino, lo indígena, lo afrodescendiente, la procedencia regional y lo que esto arrastra (vestido, comida, dialecto, etc.) y afecta actitudinal y mentalmente a unos y otros; y 4) con esto, se quiso generar actitudes como el orgullo, el respeto, la tolerancia, la identidad con lo propio y el prestigio y reconocimiento de su particularidad para superar aspectos como la vergüenza que se siente al hablar o al participar, la marginalización que esto ocasiona e incluso la condición de víctima que en algunos casos se asume.

Motivar actitudes diferentes, en los estudiantes frente a las estigmatizaciones en el grupo, permite generar confianza, acercamiento, solidaridad y superación de la timidez y la pena que se les ha generado desde pequeños cuando a través de distintos mecanismos se les ha ridiculizado por su condición, su diferencia y, mucho más cuando se trata de personas que ‘no juegan de local’, sino que llegan de otras partes y encuentran el caos, la velocidad y el anonimato de la ciudad, la indiferencia e insolidaridad, el complejo de superioridad que produce el centralismo y el hecho de ser la capital. Se levanta la autoestima. Obsérvense en el siguiente texto las sensaciones que experimentan. Recuértese que todos los textos escritos que se presentan en este trabajo son posteriores al

proceso de narración oral llevado a cabo durante varias semanas y meses anteriores, cuyo propósito fue estimular la apropiación de la palabra y crear confianza en sí mismo y en los demás.

Texto 4



Yo siempre quise estudiar pero
no pude porque no me dieron la
oportunidad de hacerlo hoy lo hago
porque me siento mal ser una per-
sona inerte estoy preocupado
porque siento no sea capaz de
continuar les pido el favor me
tengan paciencia gracias

7. Metodología

La metodología empleada para este ejercicio investigativo y pedagógico se centró en lo *cualitativo*, en la medida en que se iban registrando e interpretando las distintas producciones (narraciones orales, textos, etc.) creadas por los estudiantes como indicio para observar el avance en los procesos de lectura y escritura; desde ese análisis e interpretación, se producía nuevas posibilidades de trabajo; es decir que toda la producción de los estudiantes dio cuenta del avance en la capacidad para interpretar y producir textos verbales y no verbales (estos últimos en menor proporción). Se tuvo en cuenta la *investigación acción* y la *etnografía*. La *investigación acción* porque fue el quehacer cotidiano del salón, el sustrato real para proponer e implementar metodologías, estrategias y desplegar teorías que permitieran un trabajo más apropiado y acorde con el grupo, en el que tanto el docente como el estudiante construían conocimiento, para socializarlo, reflexionarlo, evaluarlo y proyectarlo para transformar su realidad y darle sentido en sus proyectos y experiencias de vida. Así mismo, se apeló al método *etnográfico* como mecanismo para observar, describir e interpretar las condiciones, contextos y circunstancias de los protagonistas de los procesos: comunidades, instituciones, escuela, aula, estudiantes, maestros y todos sus procesos en los que cotidianamente están involucrados. Desde

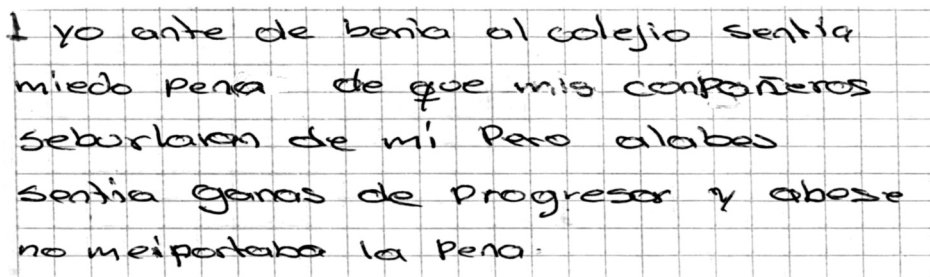
este punto de vista, se buscó dilucidar e inferir las motivaciones, valores, imaginarios, intereses y un sinnúmero de relaciones y funciones ocultas, pero, sobre todo, aprender de los estudiantes, de sus interacciones y de su condición para pensar el trabajo pedagógico en el aula.

8. Procedimiento y estrategias

Una vez delimitado el campo teórico (y metodológico) en el que se asumió una concepción particular sobre el lenguaje, la lectura y su enseñanza a adultos en contextos multiculturales, se procedió, a partir del trabajo etnográfico y la acción en el aula, a diseñar aspectos didácticos. Siguiendo la condición natural de que el hombre (desde la filogénesis u ontogénesis) primero oye, luego habla, enseguida lee y, finalmente, escribe, la estrategia fundamental consistió en el desarrollo de la oralidad y, desde esta, en generar interacciones, confianza y seguridad como preámbulo para desarrollar los procesos lectoescriturales convencionales.

Un trabajo previo y fundamental consistió en propiciar un ambiente de confianza. El grupo mostró un grado de timidez altísimo como consecuencia de los prejuicios sociales que se generan del hecho de no ‘saber leer o escribir’ total o parcialmente a su edad, y por la ausencia prolongada de la escuela en la que ‘volver a comenzar’ se convierte en un desafío por superar (el tiempo, sentirse incapaz, ignorante, juzgado, etc.). Los textos 5 y 6 lo ilustran:

Texto 5



Yo antes de venir al colegio sentía
miedo pena de que mis compañeros
se burlaran de mí Pero ahora
sentía ganas de progresar y ahora
no me importaba la pena.

Texto 6

1. Antes de venir al colegio
 usted que sentía yo sentía que no
 iba a estudiar y pensaba que no sabía nada

8.1 Recuperación oral de la historia de vida

Un factor importante para el trabajo era conocer quiénes eran los involucrados, de dónde provenían, cómo estaba conformado su núcleo familiar, qué hacían en su cotidianidad; tiempo de estancia en la ciudad, por qué decidieron volver a la escuela, cuáles eran sus necesidades, intereses y gustos, cuáles eran sus aspiraciones y proyecciones, cómo aprenderían, etc.; es decir, qué habían aprendido en la escuela de la vida y en la vida de la escuela. Muchos de estos aspectos de conocimiento no se hicieron públicos dadas las condiciones particulares, como haber sido reinsertado, desmovilizado o desplazado forzosamente. La intención era lograr que los estudiantes hablaran para apropiarse del nuevo escenario. Recuperar su historia de vida fue el gran trabajo que condujo al conocimiento y acercamiento a cada estudiante y en general al grupo para visualizar su valor, su propio reconocimiento sin sentir pena y, por el contrario, sentir autoestima por lo que ha sido y por lo que es; fue una aproximación afable al grupo para crear un alto grado de confianza y de seguridad en sí mismo.

Texto 7: Historia de un afrocolombiano pescador

Historias de mis antepasados
 A mí me gustaba bajar muchísimos
 bajaba para panamá también estuve en
 costa rica pero para ir a mi casa
 que dijamos por la para con la familia
 debíamos pasar por todos los puentes
 por que no teníamos permiso para caminar en el
 pueblo panameño

8.2 Inserción de la cotidianidad en el aula

Para cada uno de estos momentos previstos (oír, hablar, leer y escribir), se propuso distintas estrategias acordes con las circunstancias personales, del aula, institucionales, locales, regionales, de su procedencia y nacionales. La incorporación de los aspectos cotidianos comunes del contexto inmediato como: 1) el regreso a la escuela, la presentación, hechos noticiosos, eventos de la institución; los aspectos particulares de la región de origen, características generales como el clima, cultivos, costumbres, fiestas, comida y folclor; 3) la llegada a la ciudad, sus percepciones iniciales y actuales, y su quehacer en ella, entre otros, fueron ejercicios que tenían la intencionalidad de partir de los hechos y aspectos socioculturales universales y diferentes para generar igualdad, equilibrar las relaciones para que ningún miembro del grupo se sintiera 'diferente' y marginado. Esto desembocó en descripciones y reflexiones sobre las diferencias étnicas y socioculturales del país, la tolerancia, el respeto y, algo fundamental, la búsqueda de identidad, de reconocer quiénes somos culturalmente. Se trató de integrar la cotidianidad al espacio del aula para darle un estatus 'académico', bajo premisas de la búsqueda y construcción del conocimiento y de hacer significativas las experiencias y la permanencia en el aula. En todos los casos, los aspectos regionales, como las costumbres, predominaron para interactuar con los pares y para acercarse al conocimiento.

8.3 La relación de lo local con lo universal y la integridad del conocimiento

La apropiación y el hecho de hacer visible lo propio, personal y regional, representado en las costumbres (folclor, vestido, comida, leyendas, dichos, chistes, coplas, retahílas, dialecto o lengua propia) fueron un pretexto para desplegar su relación con el conocimiento universal: a la par como se leían o narraban leyendas regionales, se leían páginas de *El coronel no tiene quien le escriba* de García Márquez, de *El Principito* de De Saint-Exupéry o de las fábulas de Pombo. Un trabajo como este implicaba —no obstante la fragmentación por áreas del conocimiento y la orientación por docentes distintos— observar que el conocimiento y el mundo son UNO, universales, por lo tanto era prudente establecer relaciones con la geografía para ubicar en el mapamundi, por ejemplo, el itinerario de *El Principito* o en el mapa de

Colombia la población de Aracataca donde nació Gabo; con las ciencias sociales y naturales, para entender que en cada región de donde venían se cultivan productos distintos o iguales, porque en nuestro país tenemos todos los pisos térmicos.

Fue, además, la oportunidad para hablar y entender de diferencias étnicas y culturales, sociales; para poner en práctica muchos valores que desaparecen en nuestra sociedad, no porque sea otra época, sino porque nuestra sociedad se está acostumbrando a ser facilista, ventajosa, desmemoriada y superficial.

8.4 El trabajo colectivo

El trabajo colectivo fue una estrategia fundamental porque mediante él se fortalecieron las relaciones entre personas con distintas costumbres, dialectos, edades; allí se gestaron deseos de conocer al otro, de saber sobre lo que no posee, pero que al final forma parte de nuestra colombianidad. Narrar, leer o escribir colectivamente fue una estrategia importante dado que se ganó confianza, libertad y confidencialidad entre los integrantes del grupo; esto contribuyó, además, a borrar las diferencias en el conocimiento y a reconocer la capacidad de aprendizaje de cada uno; asimismo, aquellos que tienen alguna competencia mayor en cualquiera de las habilidades (oír, narrar, leer o escribir) se convirtieron en orientadores de sus *pares*, ya no bajo la lupa de la crítica, la burla y la marginación, sino con actitudes de ayuda mutua y cooperación. Cualquiera de los procesos implicados (oír, narrar, leer o escribir), acogidos colectivamente, son, además, la oportunidad para la risa, para ‘la lúdica’ para hacer comentarios y hacer del encuentro en el aula más agradable y tolerable.

8.5 La narración y lectura en voz alta

Tratándose de sujetos que estuvieron en el sistema tradicional de educación, retienen acentuadamente los condicionamientos del sistema y las ideas acerca de ser maestro como individuo distante, omnipresente y todopoderoso, poseedor del conocimiento y de las verdades inobjetables; en este sentido, en cada actividad es substancial la coparticipación del

docente porque ello favorece las relaciones horizontales y afables que conducen a tener una visión distinta de su rol y de acercar al estudiante a la construcción de conocimiento significativo. Contarles y leerles historias, leyendas, cuentos o cualquier otro tipo de narración, en voz alta, fue un aspecto fundamental para atraer el interés del estudiante y encantarlos; es un ejercicio semiactuado y modulado por parte del docente. Se recurre a la risa, al juego, a la sensibilidad del niño arrullado por los cuentos, la lectura y las historias de cuna; se rescata ese niño que aún vive en cada adulto para que crezca en él la sensibilidad y el interés por entender que, una vez conocido el código básico de la escritura, es a través de este ejercicio que se avanza y consolida.

Los momentos de lectura y narración estuvieron centrados en varias actividades: 1) lectura y recordación oral de la publicidad radial, televisiva y, por último, impresa (revistas y periódicos); 2) narración, lectura y comentarios acerca de eventos noticiosos o de la cotidianidad personal, local o nacional; 3) narración y lectura de leyendas, fábulas, cuentos o novelas. Las dos primeras estrategias están relacionadas con el sentido práctico y básico de la vida de los estudiantes; es una concepción referencialista; la segunda se distancia de su cotidianidad aunque evoque la realidad. Por tratarse de ficción, se dejó para momentos en los que ya había avanzado el curso en aspectos como la autoestima, la confianza, el sentido de comunicar y algunos aspectos teóricos porque, para muchos de ellos, leer ficción es menos importante y útil, es engañoso; no obstante, esta percepción cambió al final, dado que se entendió que a través de la literatura se goza, se aprende de la vida y de otras culturas; esta da criterios para comprender la realidad, permite la imaginación y la creatividad, y por supuesto, su mayor preocupación, con ella se aprende a hablar, leer y escribir.

8.6 El proceso de escritura

Para ellos, estos dos procesos tienen la marca de la tradición: leer y escribir son procesos mecánicos y repetitivos que nada o muy poco tienen que ver con su realidad, son actividades absolutamente abstraídas de la realidad y relacionadas con aspectos meramente matematizados; comúnmente se les

oía decir que lo que deseaban hacer en la clase de Castellano eran dictados, planas, leer en voz alta y otras actividades desprovistas de sentido. De este modo, estos procesos para el grupo han perdido la intención de comunicar sentidos a los demás, de relacionarse con la cultura y el quehacer permanente de los individuos y, más aún, de su fruición, imaginación y creación.

El proceso de escritura fue una acción posterior al de la lectura; siempre estuvo precedido por actividades de narración oral. Este proceso dista bastante del proceso empleado para niños porque, con ellos, se puede trabajar, por ejemplo, desde el método desarrollado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, que muestra que el niño inaugura estos procesos convencionales transitando mágicamente por niveles y momentos en los que desarrolla de forma natural la comprensión de la escritura alfabética.

Para el caso, este proceso mágico no se pudo desarrollar del mismo modo: su edad, su desarrollo cognitivo, la experiencia de vida y la vida escolar previa hacen que sus procesos mentales sean diferentes a los de los niños; todos los estudiantes tenían un nivel de escritura; ninguno alcanzaba, para entonces, un nivel apropiado en la medida en que apenas construían enunciados cortos; había conciencia de tener debilidades en cuanto al uso de conectores léxicos, signos de puntuación, fragmentación por párrafos; su escritura es básicamente referencial e instrumental, así como su capacidad para narrar oralmente dado que su experiencia de vida está ligada fundamentalmente a las necesidades básicas y de sobrevivencia.

Para el desarrollo y afianzamiento de la escritura, se recurrió a algunos ejercicios técnicos sobre todo haciendo conciencia de que, así como la oralidad implica un receptor que oye, la escritura, uno que lee. Y en cualquiera de los dos es importante que al hablar o escribir el mensaje sea claro y evite las interferencias para que este sea comprendido por el oyente o lector. Estos ejercicios obedecían, como se infiere, a una idea más de funcionalidad y pragmática que a requerimientos de tipo abstracto y descontextualizado. No se podía jugar a la magia que se usa cuando se trata de niños. La escritura siempre estuvo ligada al proceso de lectura individual o colectiva puesto que era a través de la observación del código escrito que

se producían inquietudes del porqué un texto o palabra se escribía de esa manera, cuál era su funcionalidad e importancia al hacerlo. Esto generaba disposición para orientar actividades más académicas y técnicas que implicaban explicaciones y ejercicios por parte del docente.

8.7 Inmiscuirse en lo que dice o escribe el otro

Salvo algunas excepciones, todos los estudiantes compartían sus experiencias y vivencias públicamente; quienes no lo hacían argüían ‘problemas de seguridad personal’. Esto era natural tratándose de las actividades orales de descripción, narración u opinión; cuando se inició las producciones escritas de cualquier tipo de texto SIEMPRE se compartió con el grupo la creación; esta era leída por el propio autor y en algunas ocasiones por cualquier estudiante. En el segundo caso, era la oportunidad para escuchar comentarios como: “no se entiende lo que escribe”, y generar discusión y explicación respecto de aspectos formales de la escritura.

Al final de la experiencia, fin de año, se trabajó mucho acerca del folclor colombiano, centrándose en coplas de las regiones, dichos, leyendas, mitos y algunas costumbres. Siempre se vio mucho interés y risa que mostraban el agrado por escuchar a los otros y disfrutar con ellos las diferentes expresiones leídas o narradas por sus pares; y la motivación y el interés se acrecientan porque se disfruta del trabajo, se ríe cándidamente de la vida y de los riesgos de tomar la palabra, de actuar en ella.

El proceso final permitió concluir que: 1) un trabajo como este implementa metodologías y estrategias que permiten adelantar la escritura y la lectura iniciales para adultos, en un espacio intercultural que de suyo implica diferencias de visión de mundo, procesos, actitudes, experiencias de vida y expectativas; 2) se desarrolla la oralidad que poseen los estudiantes, producto de su propia experiencia, como elemento fundamental y connatural para iniciar o consolidar la lectura y la escritura; 3) se encuentra en la oralidad de las culturas étnicas tradicionales y en general en la diversidad cultural del país, presente en el aula de clase (indígenas, negros, mestizos, citadinos, campesinos, jóvenes, adultos, hombre y mujeres), los mejores pretextos para llevar a cabo un trabajo creativo y de acceso al

código convencional; 4) se valoriza y amplía el sentido de oralidad, entendiendo que esta es, como la escrituralidad, memoria cultural, y que la relación entre las dos no debe ser de oposición sino de complementariedad; 5) se encauza el trabajo sobre la lectura y la escritura como procesos de pensamiento y no como la matematización de la lengua que sujeta el trabajo meramente a lo prescriptivo, a lo motriz y viso-espacial; y 6) se construyen espacios de confianza y seguridad que permitan el desarrollo adecuado del proyecto y la autonomía de los estudiantes.

El trabajo encuentra sus dificultades, como siempre, en la escasez de recursos tanto de la institución como de los estudiantes, la estrechez del tiempo, la deserción alta característica en las instituciones nocturnas; no obstante, todo ello permitió cerrar brechas establecidas tradicionalmente entre la docencia y la investigación, entre la teoría y la práctica con el propósito de construir y replantear permanentemente y de manera conjunta el actuar en el aula de clase y de esta manera convertir el escenario escolar en un teatro vivo y con sentido.

9. Interpretación de la experiencia

Haber pensado un trabajo desde una perspectiva intercultural, a más de todas las dificultades halladas y lo incompleto que pudo ser, fue una excelente oportunidad para pensar la escuela más allá de las propuestas estatales que homogeneizan, estandarizan y minimizan la complejidad cultural del país y de la ciudad. Fue un ejercicio para aprender a la par con los estudiantes, porque exigió la planificación constante, la búsqueda de fuentes conceptuales, pedagógicas y metodológicas que fueran amplias para entender y crear un escenario que no segregara sino que por el contrario buscara la equidad entre los pares y sobrepusiera las diferencias étnicas, culturales, regionales y de edad como esencias para el respeto, la convivencia y la solidaridad. Por ende, la interculturalidad fue la razón y el escenario para aprender lo posible de todos y entre todos.

Este acercamiento intercultural facilitó la comunicación entre los estudiantes y el docente. El trabajo entendió el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad como un factor que incluye y transforma la

comunicación entre los actores del aula de clases; se supera la incomunicación marcada por las relaciones de poder que ostenta el docente mediante su condición y estatus (poseedor del conocimiento) porque se entiende que el conocimiento nace de todos, de las cosas cotidianas y cercanas a cada uno; las relaciones se horizontalizan, la actitud del maestro se hace cercana, los estudiantes no son extraños entre sí ni con el maestro, sino *pares*.

Haber trabajado la lectura y la escritura mediante aspectos de la cultura regional, negra o indígena fue una muy buena oportunidad para recuperar saberes ancestrales, costumbres de los abuelos y de su propia esencia dejada en aquellos lugares de donde provenía cada uno; igualmente fue la oportunidad para hacer explícitas las experiencias propias y las experiencias colectivas de sus comunidades (fiestas y costumbres) que desembocaron en procesos distintos de comunicación y de relación en el grupo. Entraron en juego subjetividades e intersubjetividades que delinearon un tejido distinto y equilibrado de interacción social y comunicativa; comunicar no es hablar y oír, sino comprender.

El trabajo colectivo fue una manera permanente para el desarrollo de actividades. Desde esta condición se es maestro del otro y se aprende mutuamente porque no hay la presión del examen, de la definición memorística de conceptos, la obsesión por la formalidad de la escritura, no obstante la importancia de saber comunicarse con los otros a través de este medio. Se supera la idea estatista y reduccionista de entender la lengua únicamente como instrumento de comunicación y no como manifestación del pensamiento y de la cultura que construye subjetividades e intersubjetividades; que es a través de ella (el discurso) como el individuo ES en el mundo, construye y le da sentido a sus experiencias fácticas y mentales.

Se enseñó desde la vida y para la vida. Desde el contexto vivo y actual de la subjetividad del individuo y desde la intersubjetividad del colectivo; pensando en la proyección de lo aprendido, no en el sentido utilitarista de que todo debe servir para las acciones y la aplicación cotidianas, sino para la comprensión de las cosas y los fenómenos, y para el desarrollo de sus

capacidades mentales e intelectuales. Por esto, además de aprender a escribir una carta para su familiar que dejó en la región, también tiene la posibilidad de escribirle a la Patasola o al Coronel de García Márquez acerca de sus actitudes y de los problemas acrecentados hoy día en la ciudad, como se puede apreciar en el siguiente texto (texto 8), en el que además se observa —siendo final de año ya— el proceso de consolidación de la escritura, la posibilidad de fantasear y de relacionar la ficción de la obra literaria leída en voz alta con la realidad. Tiene la oportunidad no solamente de ampliar su conocimiento a través de los sinónimos y antónimos, sino de soñar e imaginar la igualdad y las paradojas; de crear aquellos mundos posibles que otorga la ficción.

Texto 8

Bogotá D C Nov-8-004

Estimado:
Coronel.

Lamento mucho la pérdida de su Hijo.
Agustín mi sentido pesame para usted y
su familia.

Espero que Dios les de muchas fuerzas para
salir adelante. se que es duro pero lo
soportaran.

Coronel me he enterado que se an ente-
rado que se encuentran hemfermos ustedes
dos espero que se recuperen pronto.possible.

Coronel cuanto lo siento mucho
saber que no a podido recuperar
su pensión si gusta yo le puedo
ayudar tengo un amigo que es abogado.
y le puede ayudar.
Asi usted puede obtener su pensión.
me despido de usted y espero
tener noticias suyas pronto.

Atenta mente.

Aura Marina García B .

El debate suscitado de las lecturas y del contraste con su realidad o la realidad del país hizo que los estudiantes problematizaran y argumentaran acerca de los fenómenos sociales y culturales, en actitud consensuada, autónoma y responsable. De esta manera se avanza hacia la proposición de situaciones para la transformación de la realidad y se comparte experiencias y conocimiento que enriquecen el proceso educativo de estudiantes y docente; se anima el sentido de identidad, se motiva el interés por la escuela porque se sienten protagonistas de su propio avance.

La vivencia fue una buena y bonita experiencia para comprender y reconocer que Colombia es un país multiétnico y pluricultural, y que Bogotá y el aula de clase son un reflejo de esa diversidad; en este sentido, se generaron procesos que condujeron a reconocer la identidad personal, local y nacional que visibiliza lo afrodescendiente, lo indígena, lo mestizo y las demás expresiones étnicas y culturales de nuestra geografía. Este principio de encuentro con la identidad propia, local y nacional, produjo conductas de alta autoestima y seguridad para interactuar, acercarse y construir conocimiento y experiencias académicas significativas.

10. Conclusiones y reflexiones finales

En esta época de desplazamientos y de convivencia de las diferencias, se imponen retos a la capacitación docente: esta debe reflexionar y, por lo tanto, actuar tanto en los docentes en formación (estudiantes de licenciaturas) como en los docentes en ejercicio; debe hacerse no porque se trate de una discusión que ha tomado fuerza dada la ‘visibilización’ — aunque inadecuada— que los medios masivos han hecho del asunto, sino porque es una condición auténtica de nuestro país, en general, y de las grandes ciudades, en particular. Ahora bien, ¿sobre qué capacitar a los docentes? Por un lado, sobre las condiciones y el pensamiento universal que ha generado en la actualidad nuevas mentalidades y sensibilidades; sobre valores como la tolerancia, reconocimiento y valoración de la diferencia y, por el otro, sobre conceptualizaciones, metodologías, didácticas y actitudes frente a lo que podría ser la ‘educación intercultural’.

Así pues, tanto futuros maestros como aquellos que están en el sistema ejerciendo recientemente o desde hace tiempo, tienen nuevos retos en el aula, dado que en ninguna universidad colombiana, salvo en los últimos tiempos cuando se crearon licenciaturas en Etnoeducación en zonas de influencia indígena, en sus planes de estudio NO figuraban espacios académicos que reflexionaran en torno a la educación intercultural. Para el caso de Bogotá, la cuestión es mucho más árida en razón a que es la capital de la República, y el centralismo que ha caracterizado a nuestro país ha generado imaginarios en todas las generaciones como que lo indígena es cuestión del ‘pasado prehistórico’; que lo afrodescendiente fue un episodio producto de la esclavitud y que la población que hoy existe en Colombia está circunscrita al departamento del Chocó; que lo rom no existe (ni se menciona); y que nosotros somos ‘blancos’ (a pesar de nuestra procedencia regional definida por nuestro fenotipo derivado de los indígenas o de la población de donde proceden nuestros padres o abuelos, por las costumbres o, incluso, por nuestros apellidos). Por esto, el debate debe profundizarse en torno a paradigmas y marcos conceptuales, metodologías y estrategias educativas en escenarios donde el docente encontrará grandes diferencias socioculturales y, por lo tanto, de visiones de mundo, ritmos y maneras de aprender, construir y acceder al conocimiento.

De manera especial, esta experiencia pone en la discusión factores como la transversalidad, aspectos teóricos y conceptuales acerca de la pedagogía de la lengua y la pedagogía intercultural, la educación para adultos, y las metodologías e instrumentos que implica el quehacer en el aula. Urge que el docente tome conciencia frente a las desigualdades culturales y económicas y las relaciones que tal situación genera; a la comprensión de la interculturalidad vista más allá de lo que legisla el Estado o de los discursos teóricos de moda, o de los conceptos mediante los cuales se entiende la problemática como la suma o estadística de personas de distintos grupos étnicos. La interculturalidad es, entonces, más bien un asunto de todos y para todo.

Hay que entender la interculturalidad como una condición inherente a las relaciones de los pueblos a través de la historia (cada época con sus peculiaridades); hay que desarraigar las relaciones que acentuaban las

diferencias para justificar la exclusión e incluso la liquidación y exterminio del otro, del pueblo dominado; aquí, se piensa como una condición propia de la humanidad en la que las diferencias son esenciales para convivir en tolerancia y respeto; hay que asumir una actitud distinta frente a la diversidad que resignifique las relaciones entre personas y pueblos, y la propia comprensión del fenómeno. La experiencia contribuyó a que los jóvenes y adultos que participaron se apropiaran, en alguna medida, de ese sentido de convivencia y comunicación.

Este trabajo emprendido con adultos es una experiencia que seguramente tiene mucha más importancia en niños y jóvenes dadas su condición de sujetos en formación y consolidación de su personalidad frente a la presión social, la afección producida por el grupo social, la moda, los consumos y los medios masivos.

Se debe pensar, finalmente, en un futuro maestro que comprenda que su trabajo, en esta época de ruptura de fronteras y localismos, es eminentemente intercultural porque no encontrará jamás aquellas comunidades o pueblos homogéneos ni en sus estructuras mentales ni en sus condiciones socioculturales. Las prácticas educativas y el ejercicio propiamente de la docencia ya no son el escenario para confirmar el dominio de una disciplina, ni para seguir sumisamente la tradición educativa anquilosada y los lineamientos curriculares oficiales hechos por teóricos subsumidos en los conceptos de moda y la tecnolexia disciplinar, sino que son el escenario para construir, desde la realidad y con ayuda de las teorías, la nueva pedagogía y las nuevas teorías, allende las alucinaciones y elucubraciones teóricas sustraídas del aula real.

Una manera verdadera de contribuir a la calidad de la educación es reconocer la heterogeneidad que hay en el aula de clase y pensar el trabajo pedagógico desde esta perspectiva; tener clara conciencia de una educación intercultural que no desligue el conocimiento de la realidad y que dirija su sentido al SER, al individuo como agente activo, pensante, capaz de transformar de mejor manera su realidad desde lo que le anima, facilita y orienta la escuela. Es decir que cada maestro estaría aportando a la calidad educativa si piensa que su trabajo tiene como meta última orientar a que

sus estudiantes accedan al conocimiento, lo actúen y lo proyecten en la vida para SER ellos mismos. Hay que pensar en “una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética —y tal vez una estética— para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar [...]” (García Márquez, 1994:7).

Bibliografía

Bustamante Z. G. y Jurado F. (Comp.)

1997 **Entre la lectura y la escritura.** Bogotá: Magisterio.

García Márquez, G.

1994 **Colombia: al filo de la oportunidad.** Informe conjunto. Bogotá: MEN.

Jurado F. y Bustamante Z. G. (Comp.)

1996 **Los procesos de la escritura.** Bogotá: Magisterio.

Ramírez P., L. A.

2004 **Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía.** Bogotá: Magisterio-Seminarium.

Rubin, J.

1974 **Bilingüismo nacional en el Paraguay.** México: Instituto Indigenista Interamericano.

Siguan S., M.

2001 **Bilingüismo y lenguas en contacto.** Madrid: Alianza.



VOCES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA EN LA CARRERA DE LAEL

Marbin Mosquera Coca¹
Silvana Campanini Tejerina²

Cómo citar: Mosquera Coca, M., & Campanini Tejerina, S. (2012). Voces en torno a la enseñanza del quechua en la Carrera de LAEL. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 101-125. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10324310>

RESUMEN

El presente artículo muestra una reflexión crítica a propósito de la enseñanza del quechua en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la UMSS, a partir de las voces de los estudiantes y docentes de esta materia. Los autores resaltan las transformaciones políticas, sociales y educativas que han impulsado un contexto legal favorable para las lenguas indígenas y que han redefinido su rol en la educación superior.

Sin embargo, los resultados muestran la persistencia de la relación diglósica entre el quechua y otras lenguas de mayor prestigio. Los testimonios evidencian que, en el imaginario de los estudiantes, el prestigio social y la utilidad laboral de esta lengua indígena se ven disminuidos frente a lo que simboliza el castellano y las lenguas extranjeras, lo cual incide de manera inmediata en la baja motivación para su aprendizaje.

Asimismo, los resultados de esta investigación plantean que, en el plano metodológico y pese al contexto favorable del que goza el quechua, su enseñanza aún está centrada en la gramática y no en el desarrollo de competencias comunicativas (orales y escritas).

¹ Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Investigador del Instituto de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSS, Cochabamba. Correo electrónico: marbinm@hotmail.com.

² Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, UMSS, Cochabamba. Correo electrónico: silcampanini@gmail.com.

Finalmente, los autores señalan que, si bien la enseñanza del quechua en la Carrera de LAEL requiere repensar los aspectos metodológicos que la guían, también es vital afrontar una formación que rompa con los paradigmas occidentales de negación de la diversidad, con miras a afrontar los retos que la nueva coyuntura plantea para la educación superior.

Palabras claves: enseñanza del quechua, diversidad, identidad, prestigio social, metodología

ABSTRACT

This article shows a critical thought on Quechua teaching in the major of Applied Linguistics to Language Teaching (LAEL, for its acronym in Spanish) at UMSS, from the course students' and professors' opinions. The authors highlight the political, social, and educational transformations which have stimulated a favorable legal context for indigenous languages, and have redefined their roles in college education.

However, the results show the persistence of the diglossic relationship among Quechua and other languages with higher prestige. Testimonies show that, in the students' consciousness, the indigenous languages' social prestige and its use in the work field are diminished compared with what Spanish and foreign languages symbolize, which immediately causes low motivation for its learning.

Likewise, the results of this research establish that Quechua teaching is still focused on grammar and not on the development of communicative competences (oral and written), in spite of the favorable context that it has.

Finally, the authors show that, although Quechua teaching in the LAEL major requires rethinking of its methodological aspects, it is also vital to confront an education which will break western paradigms of negativity toward diversity, with an outlook on confronting the challenges that the new situation poses for higher education.

Keywords: Quechua teaching, diversity, identity, social prestige, methodology

Introducción

Bolivia es un país multicultural y plurilingüe, ya que se reconoce 36 pueblos indígenas y 33 diferentes idiomas (Sichra, 2001). Este reconocimiento lleva a la educación boliviana a reestructurar el sistema educativo que a lo largo de su historia fue castellanizante y homogeneizador de los pueblos supuestamente no “civilizados”, para que, a través del aprendizaje de la lectura y escritura en castellano, puedan ser insertados a una sociedad civilizada castellano hablante.

Por otro lado, la realidad migratoria muestra que cada año existe mayor despoblamiento de las zonas rurales y un acrecentamiento y expansión urbana. Por ejemplo, en 1950, de la población global del departamento de Cochabamba, 76.67% residía en el área rural y solo el 23.33% en el área urbana, en tanto que en el año 2001 la población urbana alcanzó a 58.83% y la rural, a 41.17% (INE, 2001).

Los procesos de contacto de lenguas han generado una creciente desvalorización de las lenguas minoritarias, cuyo efecto en sus hablantes lleva a una constante migración hacia el idioma castellano, problema que en la actualidad sigue siendo un tema conflictivo y no resuelto. El crecimiento poblacional de las áreas urbanas por migraciones constantes del indígena ha llevado a un desplazamiento lingüístico, que generalmente afecta a la nueva generación de hablantes (niños y jóvenes), es decir que existe una ruptura en el proceso de transmisión generacional de la lengua.

Esta realidad multilingüe y pluricultural se ve reflejada en la población estudiantil de la educación superior, pues en las aulas podemos encontrar estudiantes provenientes tanto de diferentes contextos como de grupos culturales. Así, el contexto universitario en la coyuntura política y lingüística actual ya no puede negar esta conformación diversa.

Por esta razón, las políticas lingüísticas asumidas desde el sistema educativo, como la Ley 1565 y la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez evidencian la importancia de llevar adelante procesos educativos bilingües que respondan a la realidad social pluricultural y plurilingüe. De este modo, se

establece que “la educación es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 1995). A pesar de estos postulados, la aplicación de una educación bilingüe se ha centralizado en el primer ciclo de aprendizajes básicos y solamente en áreas rurales, relegando su implementación tanto en secundaria como en la educación superior.

Asimismo, la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez mantiene entre sus postulados el carácter intercultural y bilingüe, pero además manifiesta, en sus Bases y Fines, una educación intracultural y descolonizadora en todo el sistema educativo (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2010). Si bien estos planteamientos involucran a todo el sistema educativo, aún no han trascendido en la educación superior, aunque estén incorporados dentro de la nueva Constitución Política del Estado (artículo 91, inciso II), donde se manifiesta que “la educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional [...]”. Por otro lado, se encomienda a las universidades la responsabilidad de “crear y sostener centros interculturales de formación y capacitación técnica y cultural, de recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (artículo 96, inciso I.).

A pesar de este referente legal, en la práctica, la enseñanza del quechua en la educación superior aún no se ha trabajado debidamente (Sichra, 2001). Las experiencias de enseñanza del quechua en el contexto universitario, por ejemplo en la Universidad Mayor de San Simón, se limitan a la introducción de la materia quechua en diferentes carreras, como Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL), Medicina, Pedagogía, Psicología, entre otras. Aunque podemos decir que es un avance cuantitativo, por el número de carreras que proponen en su currículo la enseñanza del quechua, cualitativamente existen dificultades en el desarrollo de habilidades orales comunicativas, así como en los aspectos técnico-pedagógicos para su enseñanza.

En el caso particular de LAEL, aunque en su malla curricular se introdujo en sus reformas (de 1994 en adelante) la enseñanza del quechua desde quinto semestre hasta octavo, con una carga horaria de 20 horas por semana (80 horas mensuales), el nivel de manejo oral que desarrollan los estudiantes no responde al perfil profesional que demanda el sistema educativo, teniendo en cuenta que el mercado de trabajo se focaliza en los procesos de enseñanza de la lengua, donde el uso de la misma es un requisito fundamental para promover el aprendizaje de la lengua en los estudiantes de los diferentes establecimientos educativos.

Por otro lado, en la educación superior existen problemas en el desarrollo curricular del quechua, puesto que los aspectos metodológicos establecidos en los planes globales priorizan la enseñanza de la parte formal de la lengua y no así la función. Ejemplos de ello son las exposiciones, ejercicios de escritura, sopa de letras, conjugación de verbos, formación de palabras, apareamiento de palabras, grupos de estudio, análisis y síntesis tanto en la expresión oral como en la lectura y escritura, análisis y síntesis del uso de “M”, “N”, “Q”, presentación de textos para el análisis de sufijos, análisis y sistematización de los sustantivos con los sufijos dentro de la oración o de textos cortos, etc. No obstante, en algunos casos se propone técnicas como diálogos, sociodramas, descripción de láminas y el juego de roles que, de alguna manera, promueven el uso de la lengua, sin embargo, en la práctica, su aplicación es limitada.

Si bien la enseñanza de la gramática se considera importante, su dominio no debe ser el fin en la enseñanza de la segunda lengua, porque, al comprender la esencia del lenguaje y su realización, la lengua, como el medio a través del cual nos comunicamos y transmitimos significados, no puede reducirse al mero código formal, ya que solamente la enseñanza de la gramática no garantiza el uso eficiente del idioma en situaciones reales de comunicación.

Ahora bien, las transformaciones sociales y políticas que han obligado a repensar el rol de las lenguas indígenas en diferentes ámbitos también han tenido una fuerte repercusión en la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, donde se está llevando a cabo un proceso de

transformación curricular que tiene como condición de éxito la reflexión sobre el lugar que ocupa la lengua quechua en la malla curricular y cuáles son las perspectivas metodológicas que permitirán que los estudiantes desarrollen un nivel apropiado de competencia comunicativa, con miras a responder a las nuevas demandas sociales. Existen, por tanto, diversas voces que se levantan en torno a la lengua quechua y a los procesos de enseñanza de la misma en la Carrera de LAEL. Estas múltiples voces permitirán visibilizar aquellos elementos políticos y sociales en los que se inserta la enseñanza de la lengua, pero también implica indagar sobre cómo se está dando este proceso desde la mirada interna de los propios actores, es decir, docentes y estudiantes.

1. Diseño metodológico

El abordaje de la presente investigación fue realizado desde el enfoque cualitativo pues “su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos” (Cook y Reichardt, 1995:20). Por las características manifestadas, este enfoque de estudio es pertinente en tanto trata de describir las percepciones que se tienen sobre la enseñanza y aprendizaje del quechua como L2 a nivel oral. Por tanto, su aproximación es inductiva, dado que no se trata de influir ni cambiar la realidad de los sujetos de estudio. Al pretender obtener información sobre la enseñanza del quechua como L2 en la Carrera de LAEL se establecerá contacto con los actores involucrados a fin de construir los datos a partir de sus palabras y de su conducta (Ibíd.).

Asimismo, en vista de no tener información específica referente a las percepciones sobre la situación de enseñanza y aprendizaje del quechua como L2 en la Carrera de LAEL, la investigación es de carácter exploratorio pues se busca familiarizarse “con el problema de investigación para deducir (a partir de la información reunida) qué aspectos requieren un análisis pormenorizado en indagaciones posteriores” (Cea D’Ancona, 1999:108). La investigación exploratoria permite indagar la situación actual en la que se encuentra la enseñanza y aprendizaje del quechua. Aunque existe material bibliográfico amplio sobre la enseñanza de segundas lenguas, no se cuenta

con datos relativos a la particularidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del quechua.

La población con la que se trabajó está conformada por la comunidad de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, con restricción especial en los docentes y estudiantes que participan en el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje del quechua como segunda lengua, lo que quiere decir que se asume desde el quinto hasta el octavo semestre, teniendo en cuenta que en el currículo se establecen cuatro semestres para la enseñanza de dicho idioma.

Todos los docentes y estudiantes implicados en la enseñanza y aprendizaje del quechua como segunda lengua forman parte de la población general que asciende a tres docentes y a aproximadamente trescientos estudiantes.

Se trabajó a partir de entrevistas en profundidad y grupos focales, a fin de recabar información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del quechua como L2, así como las percepciones de los actores educativos en torno a esta lengua.

2. Aspectos teóricos

Las transformaciones teóricas y metodológicas en la enseñanza de lenguas vienen ligadas a los paradigmas científicos de investigación. Así, paradigma puede ser entendido como “una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real [...]. Los paradigmas son también normativos; señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas” (Patton, 1978: 203 citado por Cook y Reichardt, 1995:28).

Los momentos de estudio de la lengua y la configuración de la lingüística como ciencia que estudia el lenguaje pasaron por diferentes marcos conceptuales y procedimientos metodológicos en función a las investigaciones y creencias de los propios investigadores. En este sentido, el paradigma positivista en investigación social es el que prevaleció durante mucho tiempo, cuya concepción epistémica “implica aquí una postura

particular concerniente al científico social como *observador* de la realidad social; y que el producto final de las investigaciones [...] puede formularse en términos paralelos a los de la ciencia natural" (Cohen y Manion, 1990:36). Desde esta aproximación, la tarea del investigador es encontrar los métodos adecuados para descubrir el conocimiento dentro de esa realidad observable; notemos que el sujeto trabaja independientemente del objeto.

Esta aproximación sobre la concepción de la realidad separada del sujeto tiene directa implicancia sobre la concepción del lenguaje y, por tanto, sobre cómo se lo enseña. Dentro de esta perspectiva, podemos situar la vertiente de la lingüística formal que prevaleció desde finales del siglo XIX hasta casi finales de la década de los 70, en cuyas corrientes se destacan el estructuralismo, el generativismo transformacional e, incluso, el semanticismo, concebidas y desarrolladas por Saussure, Chomsky y Wallace Chafe respectivamente, cuya preocupación es el sistema lingüístico en tanto organización abstracta, homogénea e invariable, que subyace a todo tipo de construcción lingüística, con independencia de las circunstancias socio - contextuales que median la producción e interpretación (Richard y Rodgers, 1998). Asimismo, Romaine (1996) argumenta que desde la lingüística moderna se ha insistido en la ausencia de vínculos entre gramática y vida social de los usuarios.

Por tanto, existiría una dicotomía entre lengua y sujetos quienes la usan (lengua/habla y competencia/actuación), concepción proveniente del paradigma positivista. Esta postura implica considerar a la lengua como homogénea, abstracta y estática; en consecuencia, para la enseñanza de lenguas, es parte constitutiva del proceso priorizar la estructura de la lengua.

Desde esta aproximación a la naturaleza del lenguaje, surgen los enfoques de gramática y traducción para la enseñanza de lenguas, donde el aprendizaje de la misma debería estar sustentado en la gramática como medio para llegar al manejo de la lengua meta. Así, por ejemplo, se debía aprender el vocabulario a través de la memorización de listas de palabras en la L1 y su equivalente en la L2; asimismo, se debía aprender la gramática de la L2 en función a la L1 (Jung y López, 2003). La L1 se convertía en el eje central sobre el cual el aprendiz de la lengua meta debía observar y

comparar para lograr su aprendizaje. Como resultado de su aplicación, los estudiantes no llegaban a ser verdaderos hablantes del nuevo idioma, aunque lograban, en el mejor de los casos, buenos puntajes en gramática, traducían con dificultad y leían con dudosa comprensión.

Contrariamente al paradigma positivista, emerge un movimiento antipositivista, representado por las escuelas de pensamiento fenomenológico, la etnometodología y el interaccionismo simbólico, posturas que rechazan aquella creencia de separación entre el sujeto y el objeto, arguyendo que el investigador se compromete en la construcción de datos, como observador *desde dentro* para poder entender el comportamiento del individuo (Cohen y Manion, 1990).

El surgimiento del paradigma naturalista (antipositivista) conllevó un fuerte énfasis en el carácter social del lenguaje y, por tanto, en el estudio de la lengua. Como consecuencia de su aparición, empezaron a cuestionarse los fundamentos estructuralistas de la lengua, resultando así un acercamiento al funcionalismo; al respecto, Areiza, Cisneros y Tabares (2009) mencionan: “[...] surge la reclamación válida que se hacía dentro del ámbito de la ciencia lingüística, de un hablante y oyente real que vive circunstancias y que es influido por otros sistemas como el ideológico, político, económico, el cultural, etc. Y que además entra en relación con otros actores que son usuarios, a su vez, del sistema de la lengua y de esos otros sistemas”. Desde esta corriente y acercamiento al estudio la lengua, se manifiesta un alto interés en el hecho social, por lo tanto, la importancia que se le da al uso permitiría lograr inferencias respecto a modos de concebir la realidad, actitudes frente a la vida, formas de vida, formas de pensar, relativismos, etc.

Estas nuevas consideraciones en función al estudio de la lengua llevan a reorientar la enseñanza de lenguas tomando en cuenta que la lengua no estaría separada del sujeto ni del contexto donde se desarrolla la comunicación. Es a mediados del siglo XIX que se vislumbra los aportes teóricos y prácticos respecto a la enseñanza de lenguas, cuyos principales precursores fueron Marcel, Prendergast y Gouin. El primero introdujo la importancia del significado en el aprendizaje, al mismo tiempo, propuso que la lectura fuera enseñada antes que otras destrezas lingüísticas e intentó

conectar la enseñanza de una lengua dentro de un modelo educativo más amplio. El segundo introdujo la situación y el contexto para interpretar enunciados, esto a partir de observaciones que realizó a niños, donde detalla que ellos se basan en frases memorizadas y en rutinas al hablar como medio de interpretación de la situación. El último autor creía que se facilitaba el aprendizaje de la lengua cuando esta se usaba para conseguir una secuencia de acciones relacionadas; su método usaba situaciones y temas con el fin de organizar y presentar la lengua oral. De esta forma, los principales aportes estuvieron centrados en presentar los nuevos elementos de enseñanza en un contexto que haga más claro su significado; además del uso de gestos y acciones que apoyen la comprensión de los enunciados.

En este sentido, la enseñanza y aprendizaje de lenguas pasó de la forma a la función, principalmente a partir del movimiento reformista, cuyo sustento fue desarrollado desde los estudios fonéticos —el análisis científico y la descripción del sistema de sonidos de una lengua—, disciplina que abrió nuevas perspectivas en el estudio de los procesos del habla, relevando su importancia más que la forma escrita, al entender que el habla es la forma primaria de la lengua (Richard y Rodgers, 1998).

Los aportes teóricos fundamentados en la filosofía hermenéutica, en cuanto a la enseñanza de lenguas, proponen desarrollar los enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas, cuya principal característica se centra en la esencia del proceso comunicativo de la lengua, es decir que la lengua en el contexto social nos confiere la posibilidad de negociar significados, y la enseñanza de una lengua debe sustentarse bajo este supuesto.

En todo caso, lo descrito devela, por un lado, la reconfiguración del rol de las lenguas indígenas dentro del contexto nacional y educativo, lo que implica que profesionales de la educación superior, en este caso de la Carrera de LAEL, atiendan las problemáticas sociales y lingüísticas a través de la formación de recursos humanos que respondan a los nuevos desafíos en la enseñanza de lenguas, los cuales no pueden estar al margen de los avances teóricos y metodológicos.

3. Resultados

3.1. Prestigio de la lengua quechua y su enseñanza en LAEL

Los procesos históricos como la colonización, los movimientos migratorios y los aspectos económicos han incidido en la clasificación de las sociedades, llegando a configurar una estratificación social por las relaciones de poder entre los grupos culturales. Estas relaciones de poder tienen directa incidencia en las lenguas que coexisten en un determinado territorio, es decir que aquellas lenguas que tienen mayor prestigio, como el castellano, son utilizadas por la clase dominante, en cambio, las lenguas minoritarias como el quechua son estigmatizadas como de menor prestigio, justamente por pertenecer a un grupo indígena.

Estas relaciones asimétricas de estatus de las lenguas determinan su enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, las percepciones de los sujetos frente a las lenguas determinadas como de prestigio o minoritarias implican la razón instrumental de su aprendizaje o, en su defecto, la falta de necesidad de su aprendizaje.

Así, por ejemplo, esta situación relacional de las lenguas se visibiliza en la enseñanza del quechua, puesto que dentro del contexto actual no goza de prestigio social, razón por la cual los estudiantes de LAEL aún rechazan su aprendizaje. En esta línea, la docente del área de quechua establece:

Con el tiempo fui descubriendo que no solo es cuestión del manejo de la lengua, en los anteriores niveles, sino que iba muy ligado a la identidad, muy ligado a las actitudes de los estudiantes hacia esta lengua. Por supuesto, una especie de un rechazo muy solapado, una discriminación todavía así escondida. (Participantes A. mayo /3/ 2011)

Más allá de solamente entender el aprendizaje de una lengua indígena como el quechua a nivel de habilidades lingüísticas, este fenómeno implica también tomar en cuenta el carácter social que subyace en la necesidad de su enseñanza y aprendizaje. En el imaginario del estudiante de LAEL aún se manifiesta un rechazo hacia la lengua quechua que identifica al mundo

indígena y, por tanto, no es una lengua que promueve alternativas de mejoramiento económico y social.

Desde esta perspectiva, la importancia de enseñanza y aprendizaje del quechua es relativa, como menciona el docente de área:

Es importante en la medida en que los estudiantes de LAEL, que en mi criterio, no deben estar todos interesados en enseñar quechua, y es legítimo que así sea; por qué obligarles a todos de LAEL que estudien quechua. Deberían estudiar aquellos que vean alguna utilidad, por último, de enseñar o simplemente de aprender. Entonces, enseñarles a estudiantes universitarios quechua pasa porque sientan alguna necesidad en sus vidas. (Participantes A. Mayo /3/ 2011)

La realidad de la enseñanza del quechua en el contexto de educación superior muestra la falta de necesidad en su aprendizaje, evidencia los intereses personales de los propios estudiantes influidos por las estigmatizaciones sociales y lingüísticas hacia la lengua, de ahí que, si bien existen algunos estudiantes que tienen interés de aprender el quechua, muchos de ellos prefieren el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés o el francés. Pero, aunque esta sea una realidad subjetiva, se hace visible en las actitudes negativas de aprendizaje de los estudiantes frente a la lengua minoritaria.

Ante esta realidad subjetiva, la institución como tal en su currículo establece que la materia de quechua no es electiva, razón por la cual todos deben pasarla en los semestres respectivos; no se deja elección a motivaciones personales para elegir una u otra lengua.

Desde los datos recuperados en las entrevistas a estudiantes, esta situación social de prestigio de la lengua quechua es un factor determinante para promover una razón instrumental de su aprendizaje.

Los alumnos no quieren aprender quechua, no, no muestran, la mayoría al menos no muestran el interés por aprender quechua, más que por el inglés o francés, y, otro porque tal vez el mismo docente no incentiva a que se hable en quechua, no se valora mucho. (Participantes B. Mayo /4/2011)

Los datos obtenidos tanto de los docentes como de los estudiantes muestran una falta de aceptación del quechua dentro del contexto social y educativo. La situación de prestigio que manifiesta el quechua en relación al castellano y/o a lenguas extranjeras puede ser entendida desde la configuración de contextos sociolingüísticos diglósicos, comprendiendo la diglosia como una situación que hace referencia a “comunidades bilingües en las que una gran parte de los hablantes dominan las dos lenguas y en la que las dos están diferenciadas funcionalmente en términos de variedad alta y baja” (Apple y Muysken, 1996: 43). En todo caso, puesto que el quechua es empleado para funciones bajas como las situaciones de comunicación familiar y comunal, y no así para funciones altas de prestigio como en la educación, se genera una falta de interés de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Por otro lado, el carácter identitario del quechua relativo a una sociedad indígena que no goza de prestigio social y que es blanco de situaciones discriminatorias provoca la manifestación de actitudes de rechazo de los estudiantes hacia la enseñanza y aprendizaje de dicho idioma porque vienen cargados de estigmatizaciones subjetivas negativas hacia la lengua y el grupo cultural al que pertenece. Así, “el hecho de que las lenguas no son solo instrumentos objetivos y socialmente neutros que transmiten un significado, sino que están relacionadas con las identidades de los grupos sociales o étnicos, tiene consecuencias para la evaluación social de las lenguas y para las actitudes que estas provocan” (Íbid.:29).

Por tanto, para que la enseñanza del quechua tenga una aceptación en la población estudiantil, no solamente habrá que trabajar el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas, sino, también, se tendrá que trabajar el aspecto social y simbólico que conlleva el aprendizaje de dicha lengua. En este sentido, dentro del marco de políticas lingüísticas se ha dado avances tanto en la nueva Constitución Política del Estado como en las reformas educativas, donde se releva la importancia, por un lado, del reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país y, por otro lado, de la necesidad de recuperación y revitalización de las lenguas minoritarias, como es el caso del quechua.

3.2. Políticas lingüísticas favorables para la enseñanza del quechua en LAEL

Los hechos históricos por los que ha atravesado nuestro país en las últimas décadas han estado marcados de manera evidente por las reivindicaciones de los pueblos indígenas. De esta forma, en la reforma constitucional del año 1994, se reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad boliviana, cuyo efecto tuvo directa incidencia en el ámbito educativo, con la implementación de la educación intercultural bilingüe, base para la ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez que promueve una educación intercultural, intracultural y plurilingüe para todo el sistema educativo (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2010).

En este marco, la atención a las lenguas originarias en la enseñanza está estrictamente relacionada con el desarrollo de la interculturalidad y la intraculturalidad, como base de la transformación de la sociedad hacia una interacción en la diversidad, el fortalecimiento identitario y el desarrollo de la alteridad epistémica. Esto se refleja en el carácter obligatorio que esta ley confiere al aprendizaje de una lengua originaria como L2 en poblaciones donde la lengua predominante es el castellano (artículo 7, inciso 2). A su vez, ya en la nueva Constitución Política del Estado, se reconoce el carácter oficial de todas las lenguas de Bolivia (artículo 5, inciso I), lo cual supone un paso significativo, considerando que la historia de nuestro país está caracterizada por la negación de la diversidad lingüística y cultural.

Este marco de políticas lingüísticas promovió la introducción de lenguas originarias en el sistema educativo nacional del que forma también parte la educación superior. Así, la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez plantea como uno de los objetivos de la educación superior: “Recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas” (artículo 29, inciso 5). Entonces, una de las vías que permitiría el logro de este objetivo es, sin duda, la enseñanza de lenguas originarias. En tal sentido, la Universidad, a través de sus diferentes carreras, ha generado una apertura en su currículo a la enseñanza del quechua. En el caso de la Carrera de LAEL, los procesos políticos, sociales y lingüísticos por los que se atraviesa en nuestro contexto han fortalecido la importancia de la enseñanza y aprendizaje del quechua. Así lo menciona la docente del área:

Pero afortunadamente en los últimos dos, tres años, hay un apoyo bastante digamos, importante de las direcciones de Carrera para fortalecer la presencia del quechua en la Carrera. Entonces hay desdoble de grupos, incremento de horas. (Participantes A. Mayo /3/ 2011)

La apertura de la Universidad hacia la enseñanza del quechua significa un avance cualitativo hacia la interculturalización de la educación superior, pero aún la aplicación de una real educación bilingüe con lengua indígena está lejana, ya que ello supondría no solo la introducción de la lengua como materia sino el desarrollo de contenidos en ella (Mead, s.a.)³.

Esta situación se evidencia en el siguiente dato:

Pero sigue siendo esa la estructura, es una materia para desarrollar, para enseñar el quechua, y dadas las circunstancias de que realmente el aprendizaje del quechua sea casi masificado en el contexto de Cochabamba, inclusive ha llegado al sistema educativo, parecería por el momento que el más indicado para hacer esa tarea es el egresado de lingüística. (Participantes A. Mayo /3/ 2011)

Al parecer, aún no se toma conciencia sobre la responsabilidad que tienen los profesionales de lingüística respecto a la enseñanza del quechua, puesto que en la actualidad no se puede negar la configuración multicultural y plurilingüe de nuestra sociedad, y su incidencia en el sistema educativo demanda la formación de recursos humanos que puedan afrontar tal realidad. En todo caso, la enseñanza y aprendizaje del quechua en LAEL sigue lineamientos estructurales fundados en creencias negativas sobre las lenguas indígenas, aunque desde las políticas lingüísticas se ha logrado una apertura de la Universidad para con la lengua quechua.

3.3. Realidad educativa que enfrenta el egresado de LAEL

La Constitución Política del Estado reconoce el carácter pluricultural y multilingüe de nuestra sociedad, de ahí que se establece al Estado como

³ Mead, George. **The Internet of Encyclopedia of Philosophy**. En línea: www.encyclopediaofphilosophy.com. (Consulta: 10 de agosto de 2011).

plurinacional. Esta nueva denominación encuentra uno de sus fundamentos principales en el carácter cotidiano de la interacción con hablantes de lenguas originarias, así como en el reconocimiento de la existencia de identidades “otras”.

La educación, al ser la institución que acoge a estudiantes de diversas culturas, enfrenta contextos sociolingüísticos donde se hablan más de tres lenguas, por ejemplo, el municipio de Tapacarí; incluso en las zonas urbanas y periurbanas se encuentra a usuarios de lenguas indígenas. Por esta razón, el contexto social demanda profesionales que atiendan las problemáticas emergentes en el tratamiento y metodologías para la enseñanza de lenguas. Si bien la Carrera de LAEL asume esta realidad educativa cuando manifiesta como objeto de estudio la lengua, sea esta: Lengua madre: castellano / quechua, segunda lengua: castellano / quechua, lengua nativa: quechua, lengua extranjera: inglés / francés, al parecer, esta realidad no se refleja en la lectura que hacen los estudiantes.

Precisamente para que los jóvenes se den cuenta de la importancia que tiene el manejo, el conocimiento de esta lengua para su trabajo profesional futuro, cuando ellos tengan que enfrentar, por ejemplo, procesos de lectoescritura o dificultades de enseñanza aprendizaje en niños bilingües de su contexto, contexto muy general en nuestro contexto de niños bilingües.(Participantes A. Mayo /3/ 2011)

El contexto social no se reduce a las lenguas de prestigio, es más, el mercado de trabajo se encuentra saturado de profesionales que atienden la enseñanza de lenguas extranjeras, y, en los últimos años, la materia de francés que se dictaba en muchos colegios progresivamente ha sido remplazada por el quechua. Esta realidad educativa aún no es tomada en cuenta por los estudiantes:

La enseñanza del quechua para qué, es decir si se utiliza en las comunidades o zonas rurales, pero en la ciudad no, aquí nadie utiliza y no es necesario, entonces ¿para qué el quechua? (Participantes B. Junio / 28/2011)

Desde la percepción del estudiante, aunque no es generalizable, la enseñanza del quechua no tiene ninguna relevancia, porque es una lengua

que identifica la ruralidad y, por tanto, no repercute en absoluto en los procesos educativos dentro de las ciudades. Pero las orientaciones políticas profundizan cada vez más la recuperación y valoración de las lenguas indígenas, lo cual se puede evidenciar, por ejemplo, en las propuestas de descolonización, intra e interculturalidad. Entonces, se puede afirmar que mientras la realidad educativa exige la profundización de la educación bilingüe a partir de la lengua indígena, aún continúan las percepciones negativas hacia la enseñanza y aprendizaje del quechua.

3.4. Importancia del quechua en la educación superior

Respecto a la importancia del quechua en la educación superior, las perspectivas de los estudiantes y docentes son divergentes. Desde los estudiantes, el aprendizaje del quechua está vinculado a la situación social del país y a la realidad multicultural que configura el ámbito educativo.

Yo creo que, como nuestro Presidente es indígena, ahora es plurinacional, supuestamente debemos saber muchos idiomas, pero el que es, el que es más importante ahoritita es el quechua ¿no?, al menos en nuestro contexto. Entonces, si uno tiene que aprender porque lamentablemente hay personas del campo que vienen donde los doctores y si no saben la lengua cómo les van a atender, entonces sí tiene que saber. Igual en nuestra Carrera más, más sobre todo en nuestra Carrera porque en los colegios vienen, al menos en los alrededores, vienen muchos niños que son de habla quechua y que están aprendiendo el castellano y si el profesor no habla quechua cómo va a poder enseñar a esos niños. Entonces sí, sí es importante. (Participantes B. Junio /6/ 2011)

Al considerar el carácter multilingüe que se constata en las aulas, la necesidad de aprender el quechua para los estudiantes se orienta a un sentido de trabajo profesional, pues el no manejar esa lengua limitaría su desenvolvimiento laboral. Por otro lado, el aprendizaje de la lengua quechua está determinado por intereses personales, es decir, se opta de manera individual por una especialización en el área; en cambio, para los que deciden tomar otras elecciones temáticas, su pertinencia alude principalmente al aprendizaje en una forma básica:

Sí nos sirve como parte esencial, como forma básica, tal vez, si un lingüista se dedica en este campo del quechua ha de ser esencial, estudiar con sumo detalle el quechua, pero en general a los alumnos que se van graduando, veo que normalmente, o hasta lo olvidan el quechua, no lo ven necesario en el nivel superior. (Participantes C. Mayo /15/ 2011)

En esta línea, los docentes también mencionan que el aprendizaje del quechua no debe ser impuesto en la Universidad a todos los estudiantes, sino que se debería dejar libertad de decisión, puesto que muchos de ellos no necesariamente ejercerán su profesión en esta área.

En mi criterio, no deben ser todos interesados en enseñar quechua y es legítimo que así sea, por qué obligarles a todos de LAEL que estudien quechua. Yo creo que deberían estudiar aquellos que vean alguna utilidad, por último, de enseñar o simplemente de aprender, entonces enseñarles a estudiantes universitarios quechua pasa porque sientan alguna necesidad en sus vidas. (Participantes A: Mayo /3/ 2011)

No es posible obligar a todos los estudiantes a optar por la enseñanza de la lengua quechua porque sus intereses son diversos y no están directamente relacionados con la lengua indígena. En este sentido, queda establecido que la importancia que le asignan a la lengua está directamente relacionada a una elección individual. Pero, como mencionan los estudiantes —en directa relación con el objeto de estudio de la Carrera de LAEL— el área de quechua es una opción más a ser considerada en el campo laboral, y su aprendizaje no se reduce únicamente al manejo de la lengua, sino que evidencia una profunda relación con la conciencia social sobre la realidad multicultural en la que vivimos.

El nuevo contexto educativo, determinado por la coyuntura política y social de nuestro país, sitúa al quechua en un lugar determinante en la formación del estudiante. No obstante, esto implica no necesariamente formar “quechuólogos”, sino que alude principalmente a la valoración de la cultura que subyace en ella. Respecto a las habilidades lingüísticas, la enseñanza de esta lengua implica cimentar las bases funcionales y estructurales, es decir que el estudiante pueda comunicarse en la lengua a nivel oral y escrito

en situaciones comunicativas determinadas, lo cual no supone una estricta especialización en su manejo.

3.5. Enseñanza del quechua en LAEL: enfoques

Los enfoques son entendidos como la base teórica conceptual sobre la que se fundamentan las actividades y prácticas didácticas. La enseñanza de lenguas se ha constituido, a lo largo de su desarrollo, a partir de diversas concepciones sobre la lengua y su enseñanza, pero en la actualidad se contraponen dos enfoques: conductista y constructivista. El primero tiene como finalidad desarrollar las destrezas lingüísticas, mientras que el segundo focaliza su atención en la comunicación.

Respecto a este punto, los docentes mencionaron:

Entonces, me he abocado a trabajar muy fuertemente metodología para la enseñanza del quechua donde está lo didáctico, lo metodológico y hoy estoy desarrollando un..., digamos una propuesta mía..., yo le llamo un modelo integrado en el que trabajo desde lo lingüístico, lo textual, lo comunicativo y lo cultural... Por motivos importantes, el texto es digamos la organización mínima del habla, y además sabemos que todo el tiempo andamos produciendo textos, palabras sueltas, palabras aisladas..., vocablos, etc. No nos sirven si no van dentro de un contexto. (Participantes A. Mayo /3/ 2011)

Otro docente afirma que implementa diferentes enfoques:

Distintas [metodologías], soy libre pensante, como pedagogo que soy no me aferro a un método, me río cuando la gente dice eres conductista, no hay lío, yo creo que soy libre pensante y sí confieso que soy conductista, muchas de las oportunidades a ver por dos puntos, tres, cuatro, y llego hasta 10. A veces algunos ya me conocen, entonces esperan que llegue a un cinco, a seis, y bueno me dan la respuesta correcta. (Participantes A. Mayo/3/ 2011)

En ambos casos, los participantes entrevistados hacen hincapié en la implementación de distintas metodologías y en que no se adscriben a ninguna metodología particular en el desarrollo de sus clases. En el primer

caso, un enfoque integrado entre lo lingüístico, textual, comunicativo y cultural, implica proponer metodologías que vayan al trabajo gramatical, es decir, la forma de la lengua; lo comunicativo, al significado y lo cultural, a la parte valorativa de la cultura misma que representa el quechua. En el segundo caso, aunque al principio establece que es “libre pensante”, también reconoce aplicar un modelo conductista.

Los posicionamientos eclécticos a nivel de enfoque de enseñanza de lenguas son totalmente vinculables al momento de proponer actividades en aula; es posible trabajar la enseñanza de la L2 desde ambas perspectivas. Ahora bien, desde la perspectiva de los estudiantes, continúa un proceso centrado en el modelo conductista.

Con [uno de los docentes] hacíamos un poco de redacción, más que todo oraciones, oraciones cortas, y con [otra docente], en los últimos ya, al menos en los exámenes nos hizo hacer como resúmenes de unos cuentos que ella nos había dado anteriormente. (Participantes B. Junio / 28/2011)

El enfoque conductista se caracteriza por segmentar la realidad, así, en el proceso de enseñanza de una lengua, se parte por la decodificación para continuar con la redacción de palabras, textos cortos y finalmente textos amplios. Que los ejercicios partan de oraciones cortas para llegar a resúmenes es un claro ejemplo de trabajo metodológico establecido en el enfoque conductista. Sin embargo, si bien de ninguna manera se trata de relegar el aprendizaje de las formas lingüísticas, estas no deben constituirse en el eje central del aprendizaje de la segunda lengua.

En este marco, si bien existe el conocimiento de los docentes respecto a los enfoques de enseñanza de lenguas, en la práctica, existe una tendencia metodológica al modelo conductista más que al constructivista. Esto puede ser comprendido por los propios procesos de aprendizaje de lengua por los que atravesaron los docentes, aspecto que determina una adscripción paradigmática hacia un modelo de enseñanza que operativiza su accionar en aula. El pasar a otro enfoque de enseñanza de lenguas queda determinado por sus propias creencias.

3.6. Uso de las lenguas en el aula

Otro de los aspectos metodológicos en la enseñanza de la lengua quechua dentro de la Carrera de LAEL es el uso de las lenguas. Como estrategia de enseñanza se acude principalmente al castellano para explicar aspectos gramaticales del quechua, mientras que el uso del quechua se reduce a la presentación de ejemplos o a la realización de ejercicios gramaticales donde se construyen oraciones desde la utilización de verbos, adjetivos, sustantivos y sufijos.

En las clases, licenciado, todo el tiempo utilizamos el castellano, hasta el docente, cuando nos explica, siempre es en castellano, todo es en castellano. El quechua solamente usamos para dar ejemplos o en el saludo, o cuando hacemos algunos ejercicios. (Participantes B. Junio /28/ 2011)

Aunque se trata de la materia de quechua, las actividades son desarrolladas en castellano; las interacciones en clases son mediadas por el uso frecuente del castellano, mientras que el quechua es restringido a ejercicios gramaticales. Esta situación más que promover el aprendizaje de la segunda lengua favorece la mecanización de la misma desde la decodificación de grafías que, en la mayoría de los casos, lleva a interpretaciones erróneas por la falta de significado que tienen las actividades para los estudiantes.

Como plantean Galdames y Walqui (2003), para lograr el desarrollo del lenguaje oral en segunda lengua es necesario hacer uso de la misma, y estar expuestos a situaciones de participación directa en la lengua, es decir, no se trata nada más de una exposición a la lengua meta, sino de estar implicado activamente en el acto comunicativo. En este sentido, el uso constante del castellano en desmedro del quechua en la clase de quechua no promueve ni la comprensión ni la expresión en la L2.

Al indagar este aspecto, los docentes mencionaron:

Al inicio, trato de que los estudiantes se vayan acostumbrando al ritmo de las clases, por lo que el castellano es el eje central de las actividades, y progresivamente se introduce el quechua, esto por la falta de comprensión que tienen los estudiantes en la lengua. (Participantes A: Mayo /3/ 2011)

El justificativo de los docentes para el uso del castellano en la clase de quechua es la falta de comprensión del idioma por parte de los estudiantes. Aunque esta posibilidad puede ser positiva en el primer nivel, la repuesta de los estudiantes pone en evidencia que es una práctica generalizada desde el primer curso de quechua hasta el último.

Las prácticas didácticas mediadas por el uso prioritario del castellano no demandan a los estudiantes mayores esfuerzos por comprender y producir en la segunda lengua. La información que se transmite es proporcionada en la lengua que manejan, por lo que tampoco demanda innovaciones de parte del docente para promover procesos inferenciales en la L2 sin hacer uso de la primera lengua.

Conclusiones

Las voces que emergen en referencia a la enseñanza del quechua en LAEL ponen en evidencia que la situación diglósica que enfrenta esta lengua en relación al castellano genera actitudes negativas hacia el aprendizaje de la lengua minoritaria. Considerar el estatus institucional que representa la educación superior vinculado a la lengua de prestigio reduce la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del quechua. Desde esa perspectiva, el contexto académico es un espacio que no brinda razones instrumentales para el aprendizaje de la lengua vernácula.

Para la enseñanza de la lengua minoritaria de manera efectiva, es necesario trabajar no solamente el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, sino también relevar los aspectos simbólicos e identitarios que subyacen en esta, tomando en cuenta que, al ser un elemento que manifiesta la identidad indígena, despierta constructos sociales discriminatorios en el imaginario de los estudiantes.

Por otro lado, la asociación del quechua al contexto rural reduce su aceptación en las áreas urbanas. Sin embargo, existe una apertura creciente en la educación superior hacia la enseñanza y aprendizaje del quechua impulsada desde la nueva coyuntura de políticas lingüísticas que reivindican el carácter plural de la sociedad boliviana. Asimismo, la realidad educativa

multicultural y plurilingüe que deben afrontar los estudiantes en el desempeño profesional es disminuida por las perspectivas laborales que representan las lenguas extranjeras en comparación a la lengua quechua.

Por último, toda discusión sobre la lengua quechua y su enseñanza en LAEL debe traspasar los límites de lo metodológico, considerando que esta Carrera se encuentra en un proceso de transformación curricular que exigirá nuevos fundamentos para el tratamiento de las lenguas indígenas. Ello supone, a su vez, trabajar en la sensibilización de los actores educativos respecto a la diversidad lingüística y en la eliminación de esos resabios conservadores que insisten en guiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

Apple, René y Pieter Muysken

1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel, S.A.

Areiza, Rafael, Mireya Cisneros y Luis Enrique Tabares

2004 **Hacia una nueva visión sociolingüística**. Colombia: ECOE.

Barrantes, Rodrigo

2003 **Un camino al conocimiento**. Costa Rica: EUNED.

Bolivia

2008 **Nueva constitución Política del Estado**.

Cea D'Ancona, Ma. Ángeles

1999 **Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social**. Madrid: Síntesis.

Censo Nacional de Población y Vivienda

2001 **Cochabamba: Resultados departamentales**. La Paz: Instituto Nacional de Estadística.

Cohen, Louis y Lawrence Manion

1990 **Métodos de investigación educativa**. Madrid: La Muralla, S.A.

Cook, T. D. y CH. S. Reichardt

1995 **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata.

Galdames, Viviana y Aida Walqui

2003 **Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua**. Cochabamba: Terra Nova.

Jung, Ingrid y Luis Enrique López

2003 **Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos**. Cochabamba: MORATA.

Mead, George

s.a. **The Internet of Encyclopedia of Philosophy**. En línea: www.encyclopediaofphilosophy.com. (Consultado el 10 de agosto de 2011).

Ministerio de Educación Cultura y Deportes

1995 **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: ISBN.

2010 **Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez.** La Paz: ISBN.

Richard, Jack y Theodore S. Rodgers

1998 **Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas.** Cambridge: Cambridge University.

Romaine, Suzanne

1996 **El lenguaje en la sociedad.** Barcelona: Ariel, S.A.

Sichra, Inge

2001 **Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad, ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en colegios particulares de Cochabamba.** Cochabamba: PROEIB Andes.

EXPERIENCIAS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LENGUA MATERNA QUECHUA EN ESCUELAS RURALES DE BOLIVIA: UNA APROXIMACIÓN AL PLURALISMO EPISTÉMICO

Julieta Zurita Cavelero¹

Cómo citar: Zurita Cavelero, J. (2012). Experiencias de producción de conocimiento en lengua materna quechua en escuelas rurales de Bolivia: una aproximación al pluralismo epistémico. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 127-148. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10324619>

RESUMEN

El desarrollo de la EIB en Bolivia, como alternativa educativa que toma en cuenta la marcada diversidad cultural y lingüística del país, arroja una serie de experiencias, reflexiones y retos permanentes en un proceso irreversible de cambios socioculturales y políticos en Bolivia y en otros países de América Latina.

En este artículo se aborda aspectos referidos al desarrollo de la lectoescritura en lengua materna, desde las experiencias en las aulas de las comunidades quechua hablantes, el impacto en la autoestima de los niños y niñas, la experiencia significativa de la producción de textos y las aproximaciones a la escritura de la lengua indígena, como vehículo de construcción de conocimientos, entre otros, que nos permiten aproximaciones a un pluralismo epistémico.

Palabras claves: educación intercultural y bilingüe, enseñanza del quechua, lectura y producción de textos

¹ Educadora boliviana, docente de la UMSS con licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, maestría en Educación Superior (UMSS) y posgrados en Docencia Universitaria y Enseñanza del Quechua como Segunda Lengua (UMSS). Ha realizado trabajos de consultoría en programas de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Venezuela, Perú y Panamá. También brinda amplio apoyo a la producción y revisión de materiales y textos en lengua quechua, como parte del proceso de revitalización, revalorización y difusión de las lenguas y culturas originarias. Correo electrónico: julietazurita@yahoo.es.

ABSTRACT

The development of EIB in Bolivia, as an educational option that takes the marked cultural and linguistic diversity of the country into account, shows a series of permanent experiences, thoughts, and challenges in an irreversible process of sociocultural and political changes in Bolivia as well as in other Latin American countries.

This paper deals with aspects referred to the development of reading-writing in mother tongue from classroom experiences in Quechua-speaking communities, its impact on children's self-esteem, the significant experience of text production, and the approaches to indigenous language writing, as a vehicle for building knowledge, among others, which allow us to move toward an epistemic pluralism.

Keywords: intercultural and bilingual education, Quechua teaching, reading and text production

Introducción

El desarrollo de la EIB en Bolivia, como alternativa educativa que toma en cuenta la marcada diversidad cultural y lingüística del país, arroja una serie de experiencias, reflexiones y desafíos permanentes en un proceso irreversible de cambios sociales, políticos y educativos en Bolivia y otros países de América Latina.

La educación intercultural bilingüe ha adquirido una enorme significación para las poblaciones indígenas de Bolivia, para sus lenguas, culturas y su existencia misma, que, desde el momento mismo de la Conquista hasta nuestros días, pervivieron en una marcada situación de inequidad y que hoy no solo tienen que enfrentar los embates del castellano y la cultura dominante, sino, también, los avasallamiento de los medios masivos de comunicación, la migración, la ruptura de la transmisión generacional de la lengua y otros, en desmedro de las lenguas y culturas originarias. En consideración de esta realidad, en este artículo, se abordará aspectos generales de la educación intercultural bilingüe, la escolaridad y el desarrollo de la lectura y producción de textos en lengua materna, su impacto en la autoestima de los niños y niñas indígenas y la escrituralidad de la lengua indígena (quechua) como un recurso tecnológico en la construcción de conocimientos.

1. Proceso de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia

La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, como política de Estado y proyecto nacional (en 1994), marca un hito en la educación boliviana, en particular en la educación indígena que, durante décadas, luchó por el derecho y el acceso a la educación. Si bien, con la Revolución de 1952, la cobertura escolar había alcanzado a la mayoría de las comunidades rurales, esta era una escuela castellanizante, monocultural, monolingüe, enmarcada en el proyecto político de entonces, el Estadonación, que puso en vigencia una escuela homogeneizante y consolidó la lengua y la cultura occidental como la única y dominante, en una franca negación de la diversidad, de los conocimientos, saberes y derechos de nuestros pueblos.

Este proceso de castellanización de las poblaciones indígenas ha llevado progresivamente no solo a la bilingüización de estas, sino, también, a la disminución y, en muchos casos, a la pérdida de las lenguas y culturas ancestrales de nuestros pueblos (y la aculturación). Y hoy, acompañado de la influencia de los medios masivos de comunicación, los procesos acelerados de migración y la ruptura generacional de la transmisión de la lengua y la cultura, entre otros, pone en riesgo de extinción (Romero,2009) a muchos pueblos minorizados.

Cuadro de pueblos y lenguas indígenas de Bolivia

Región	Pueblos	Lengua	Población
Andes (valles y altiplano)	Aimara	Aimara	1 462 286
	Quechua	Quechua	2 124 040
	Uru	Uru	1 500
Chaco	Guaraní	Guaraní	70 000
	Tapieté	Tapieté	80
	Weenhayek	Weenhayek	3 000
Oriente	Ayoreo	Ayoreo	3 000
	Chiquitano	Bésiro	50 000
	Guarayo	Guarayo	8 000
Amazonía	Araona	Araona	100
	Baure	Baure	600
	Canichana	Canichana	600
	Cavineño	Cavineño	1 800
	Cayubaba	Cayubaba	800
	Chacobo	Chacobo	900
	Esse-Ejja	Esse-Ejja	600
	Guarasugwe	Guarasugwe	46
	Itonama	Itonama	5 500
	Joaquíniano	Joaquíniano	2 500
	Leco	Leco	2 500
	Machineri	Machineri	150
	Maropa (Reyesano)	Maropa (Reyesano)	4 100
	Moxeño	Moxeño - ignaciano	2 000
	Moxeño	Moxeño - javeriano	300
	Moxeño	Moxeño - loretano	2 200
	Moxeño	Moxeño - trinitario	25 500
	Moré	Moré	100
	Mosetén	Mosetén	2 200
	Movima	Movima	7 500
	Pacahuara	Pacahuara	20
	Sirionó	Sirionó	500
	Tacana	Tacana	5 500
	Tsimane	Tsimane	6 000
	Yaminahua	Yaminahua	200
	Yuki	Yuki	120
	Yuracaré	Yuracaré	3 500

Fuente: PROEIB Andes, 2001

Si bien es evidente que Bolivia es un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, la condición de cada pueblo no es la misma, ni económica, ni social, ni lingüísticamente hablando; por ejemplo, los pueblos quechua, aimara y guaraní, por su condición de poblaciones mayoritarias (en el contexto), tuvieron relativa atención del Estado, a diferencia de los demás pueblos que, en su condición de minoría, siempre estuvieron abandonados a su suerte o algunos de ellos a la atención de algunas ONG o instituciones religiosas, sobre todo con fines de evangelización y/o alfabetización. Por ello, encontramos pueblos indígenas con marcada pérdida de su lengua, como es el caso de los chiquitanos, itonamas, yurakarés y otros (Crevels, citado en L. E. López, 2005), e incluso extinción, aunque paralelamente también encontramos situaciones de alta lealtad lingüística, como es el caso de los ayoreos y los araonas, para quienes la afirmación de su identidad pasa por el manejo de su lengua.

No obstante el claro avance en cuanto a sus reivindicaciones y derechos acompañados de una situación política coyuntural sin precedentes, los pueblos minorizados de Bolivia enfrentan emergencias al interior de cada pueblo y región. Parecería ser que, para algunos pueblos, estas reivindicaciones (las más, plasmadas en el papel) podrían ser un tanto tardías, y, para otros, son la esperanza de una vida más digna.

De la sola observación del cuadro de pueblos y lenguas indígenas (PROEIB Andes, 2001), podemos inferir que, si no ponemos atención inmediata a las diversas realidades sociolingüísticas y culturales de los pueblos minorizados, en el lapso de unos cuantos años muchos de estos pueblos pasarán a la historia y diremos: "Había una vez un pueblo llamado...".

En el caso particular del quechua, no obstante el número considerable de hablantes de esta lengua en relación a las otras lenguas indígenas, no deja de ser preocupante la no trasmisión de esta lengua a las generaciones jóvenes, por lo que su presencia en el sistema educativo como L1 o como L2 es considerada de enorme trascendencia para los procesos de revitalización y desarrollo; claro está que no podemos dejar de considerar que, en última instancia, la pervivencia de una lengua está determinada por sus hablantes cuando la transmiten a sus hijos.

En este sentido, el desarrollo de la EIB en Bolivia (1994), como política de Estado, ha aportado al proceso de revitalización y revalorización de las lenguas y culturas originarias, al introducir las lenguas indígenas como instrumento de construcción de conocimientos en las aulas bilingües, elevando la autoestima de sus hablantes y generando, a su vez, una alta conciencia y demanda por la revitalización (en unos casos) y la recuperación (en otros) de las lenguas y culturas de los pueblos más alejados y olvidados, como los de la amazonía boliviana, traducidas en enormes expectativas y esperanzas depositadas en la educación, particularmente en programas educativos bilingües e interculturales.

2. La EIB como política de Estado

Bolivia es uno de los primeros países de la región que ha incluido en su legislación educativa (1994) una educación intercultural para todos, indígenas y no indígenas, aunque inicialmente la implementación de la EIB se realizó en las poblaciones rurales de las tres lenguas mayoritarias: quechua, aimara y guaraní, en atención a la modalidad bilingüe con enseñanza y aprendizaje en lengua materna como primera lengua y castellano como segunda lengua. Por su parte, la modalidad monolingüe para las poblaciones urbanas planteaba la enseñanza y aprendizaje en castellano con aprendizaje de una lengua originaria del contexto (art. 9), la cual, no obstante de ser muy general, ha impulsado la presencia de las lenguas indígenas como segundas lenguas en el sistema educativo formal en contextos urbanos de manera progresiva.

La nueva ley de Reforma Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010), en vías de su implementación, va en la misma línea de potenciar las lenguas y culturas originarias (cap. III. Art. 6, 7), aunque esta nueva ley no presenta planteamientos claros en cuanto a la planificación lingüística y educativa, a la luz de la experiencia de la EIB antecesora, de sus logros, limitaciones y sobre todo de la compleja situación sociolingüística de las diversas regiones del país.

El vacío provocado por la tardanza en la elaboración de esta nueva ley (6 años) no solo ha estancado visiblemente este proceso, sino que también ha puesto en riesgo los avances de la EIB, particularmente en las aulas bilingües

de las comunidades donde gran parte de los maestros, ante la falta de una gestión estatal a favor de la EIB, han retomado la castellanización y las prácticas pedagógicas tradicionales con su consiguiente incidencia también en el proceso de revitalización y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas iniciados en la Educación Intercultural Bilingüe.

3. La alfabetización en lengua materna, un derecho incuestionable

Han pasado 20 años desde que en Jomtien, Tailandia (1990) se estableció objetivos básicos de una educación para todos, con el aval del Banco Mundial y la participación de organismos internacionales como UNICEF y UNESCO. Ha pasado realmente mucho tiempo y esos objetivos todavía quedan en interrogantes; todavía en muchos lugares donde la diversidad étnica, lingüística y cultural es evidente, los niños no gozan del derecho a ser alfabetizados en su lengua materna, no gozan de una educación que tome en cuenta su lengua, su cultura, sus conocimientos y formas propias de ver y entender el mundo.

Los niños en todas partes del mundo conocen y saben muchas cosas de su entorno (su cultura) y se caracterizan por la avidez por conocer y aprender siempre más. En la escuela tradicional, generalmente los adultos desatendemos y minimizamos sus intereses y capacidad de aprender, fragmentamos y dosificamos sus aprendizajes, negamos sus conocimientos, socavamos su derecho de crecer y ser parte de la construcción de una sociedad más democrática y equitativa en la que las diferencias lingüísticas, étnicas y culturales no sean una barrera para la comunicación y convivencia, sino más bien una riqueza.

Las culturas originarias tienen mucho que aportar al mundo en la permanente búsqueda del hombre, del “bien vivir”; para nosotros, los pueblos andinos y los pueblos indígenas en general, “bien vivir o vivir bien” significa vivir en comunidad, en colectividad, vivir en “ayllu”, donde la relación con el entorno se caracteriza por el respeto por todo lo que forma parte del *ayllu* o comunidad, no solamente las personas, sino también los cerros, los ríos, los animales, las plantas, etc.; todo forma parte de nuestro *ayllu* o comunidad, de nuestra familia. Por otra parte, en la cultura andina,

conversamos entre todos, conversamos con la chacra, con las deidades de la naturaleza, con la Pachamama. Esta espiritualidad nos permite crecer en armonía con nuestro entorno.

¿Cuánto de esta sabiduría local y conocimiento de nuestros pueblos, cuánto de esta espiritualidad o filosofía se introduce y se enseña en las escuelas?

4. Procesos de lectura y producción de textos en lengua materna

El abordaje tradicional de la lectoescritura, marcada por repeticiones y memorizaciones de letras y palabras en una lengua desconocida, y acompañada de prácticas tediosas, copias y dictados, generalmente en una relación vertical entre el maestro y el alumno, ha condenado a muchos niños y jóvenes indígenas al analfabetismo funcional.

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia, hay niños que entran a la lengua escrita a través del entrenamiento (habilidades y destrezas) y hay todavía otros que lo hacen a través de la imposición y la violencia; los primeros se convierten en lectores y productores, los segundos y los terceros tienen un destino incierto (Ferreiro, 2001).

Hoy afortunadamente los niños de las aulas bilingües pasan por experiencias más agradables en su encuentro con el mundo de las letras en relación a sus padres y maestros, inclusive, como lo manifiestan los testimonios de algunos maestros en sus respuestas a la pregunta: ¿Cómo aprendiste a leer y escribir?

Repitiendo las letras, las vocales a, e, i..., y cuando no podíamos la maestra nos castigaba con las manos arriba. (Prof. J.M)

Yo no hablaba castellano, no podía leer las palabras, entonces la profesora me hacía llamar a mi mamá para que me riña o castigue. (Profa. Emilia. A.)

El profesor tenía un palo o una vara de sauce; cuando nos equivocábamos en las letras del abecedario, nos castigaba, a veces llorábamos. (Prof. Eduardo. G.)

Tenía 7 años cuando me llevaron de mi comunidad a la escuela del pueblo, lejos de mi comunidad. Yo solo hablaba quechua, la maestra solo me hablaba en castellano, no entendía nada de lo que decía...entonces yo no hablaba nada y me quedaba callado todo el tiempo, solo quería llorar...solo quería escapar de la escuela. (Prof. Mario)

Ñuqapaqa kinray ñanjina karqa qillqaywan ñawiriywanqa. (Para mí leer y escribir era como el camino sinuoso de la ladera de la montaña). (Profa. Guadalupe M.)

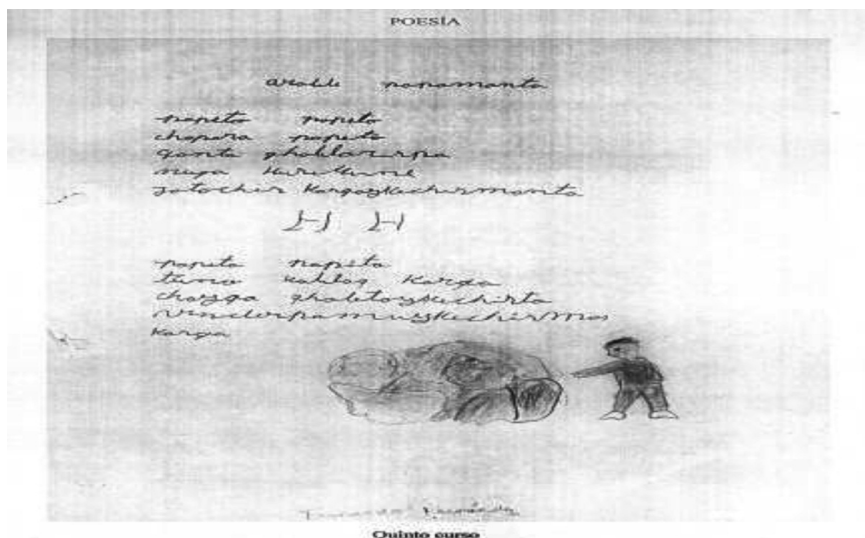
Por suerte mi papá era profesor, él me ayudaba por las noches en mi casa, tenía un librito con dibujitos y letras que repetía todos los días. (Prof. Marion. C.)

Como puede advertirse, la mayor parte de respuestas menciona una experiencia poco agradable, un encuentro violento con el mundo escrito; las pocas experiencias relativamente positivas tienen más bien que ver con un buen mediador y/ o con un texto para este propósito.

5. La escritura para la producción de conocimiento propio

La experiencia de la educación bilingüe en Bolivia ha permitido la aproximación de los niños del agro a la escritura en su lengua materna, y en muchas escuelas rurales se tiene niños y niñas lectores y productores de textos, que expresan sus conocimientos, sentimientos, pensamientos y saberes ancestrales, mediados por la lengua.

Texto 1



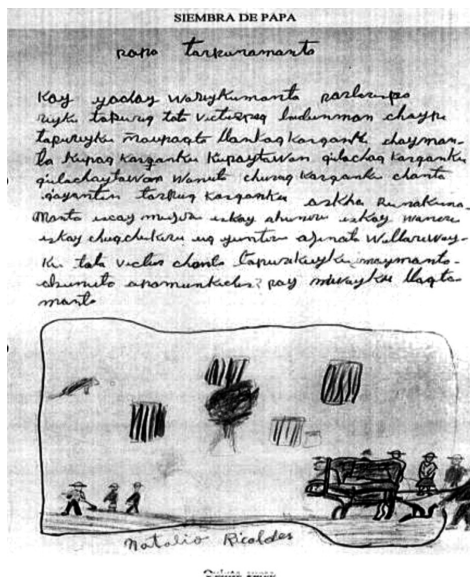
El texto 1 es un poema de un niño de un aula multigrado, que describe y valora la producción de las papas “chaparas” (dones de la Pachamama).

Texto 2



El texto 2 es de una niña que habla de tata Dionicio, el *jampiri* 'curandero' de la comunidad, y de cómo este curó a su abuelita. La descripción incluye algunos elementos y ritos de la curación como la *q'uwa* y la *ch'alla*. La lengua no viene suelta, viene impregnada de la cultura.

Texto 3



El texto 3 describe la siembra de la papa, la preparación de la tierra y la labor comunitaria en este proceso.

La producción de textos en lengua materna permite la construcción de conocimientos, las manifestaciones de su cosmovisión, trayendo como efecto inmediato el fortalecimiento de su identidad y autoestima.

En este proceso, afortunadamente muchos niños han logrado convertirse de simples “trazadores” en verdaderos productores de textos. Como decía Miriam Nemirovsky, una cosa es ser trazador y otra productor. ¿Qué queremos que logre la escuela? Ambas cosas, **trazadores y productores**.

De la misma manera, los maestros bilingües de estos niños producen (al igual que sus alumnos) textos auténticos en un proceso de transferencia de sus habilidades lingüísticas del castellano a la lengua quechua en los diversos programas de capacitación docente (PROEIB 2001-2004): talleres, cursos y diplomados.

Surgen también textos propios de la oralidad, como las adivinanzas, los trabalenguas, los indicadores naturales, los pensamientos, poemas, cuentos, descripciones y otros, que expresan conocimientos, vivencias, conceptos, en los que la lengua juega un papel determinante.

Texto 4



Texto 5



La convivencia de los maestros en la comunidad les permite en muchos casos recrear las prácticas culturales de estas. Estos maestros no se han resistido al placer de sentirse autores de sus propios textos, expresados con mayor soltura en su primera lengua, oportunidad que no tuvieron cuando eran niños en una escuela monolingüe y monocultural.

La escolarización y, con ella, el aprendizaje de la escritura por parte de los niños ha sido y sigue siendo (bien o mal) la demanda casi exclusiva que hacen los padres de familia a la escuela, para sus hijos. En contextos rurales, este deseo estuvo fuertemente ligado a sus derechos y reivindicaciones como instrumento de liberación y de defensa frente a los abusos de expropiación de sus tierras, durante la República. Es hasta hoy tan fuerte la connotación de la escritura que la gente en el campo describe su condición de analfabeto diciendo: “Mana ñawiyuqchu kani”, ‘no tengo ojos’ o ‘soy ciego’.

Sin embargo, en los hechos, el abordaje de la escritura en una lengua ajena al educando no ha permitido una real apropiación de la lectoescritura, porque esta no tenía relación con las prácticas sociales de la comunidad. En contraste, hoy, ante la enseñanza de la escritura en lengua materna, como una otra forma de lenguaje que le permite al educando la construcción de conocimientos, la escritura comienza a tener mayor sentido, no solo para el registro de los conocimientos y saberes propios, sino también como instrumento político e ideológico en el procesos de revitalización y revalorización de estas lenguas y culturas. No olvidemos que la colonización no solo fue de los territorios, sino también de las mentes; bajo el paradigma epistemológico basado en la separación del hombre de la naturaleza, los conocimientos, saberes y modo de vida propio de los pueblos indígenas fueron subalternizados, negados. Y, a decir de Boaventura de Sousa (2010), la descolonización parte de asumir que no existe un solo tipo de conocimiento hegemónico, sino muchos y diversos conocimientos, como van expresando los niños en los textos observados.

Por otra parte, luego del proceso descrito en la primera lengua de los niños y niñas, se ha visto mejores resultados en el aprendizaje del castellano como segunda lengua, demanda, también, insoslayable de los pueblos indígenas.

Independientemente de los resultados y de los cuestionamientos que se le puede hacer a la Reforma y la EIB, es innegable que el sistema educativo boliviano experimenta profundos cambios en diversos ámbitos del quehacer educativo (pedagógico, lingüístico, de gestión y otros), desde entonces.

Un aspecto también rescatable es, sin duda, la relación horizontal que se ha logrado desarrollar en el aula entre maestro y alumno, por cuyo efecto muchos maestros actúan con mayor sensibilidad frente a sus alumnos y su labor pedagógica:

Wawitasniyqa t'uqyarichkankuña. ('Mis niñitos ya están reventando cual huevos empollados'). (Profa. Marina)

Wawitasniy phatarichkankuña, yaqhalla kusiymanta waqarini. ('Mis niñitos ya están reventando como los pimpollos de una flor, quiero llorar de alegría'). (Profa. Benita)

Si los maestros son capaces de reír junto a sus niños, emocionarse, alegrarse, sorprenderse de sus logros, percibir la alegría y la fascinación que es para los niños el acto lector, es que están involucrados íntegramente en ese proceso, y la EIB requiere eso, maestros comprometidos, sensibles, cariñosos y amables con los niños y su cultura.

La producción de textos relacionados con los saberes de los niños, en la que muchas veces son partícipes los padres, nos aproxima a una escritura auténtica y significativa. El uso de la lengua materna en los procesos educativos permite a los niños la socialización de sus trabajos, conocimientos y saberes, que favorecen su expresión oral y autoestima.

Si enfocamos nuestra mirada al elemento más importante, sujeto de la educación, el educando, los cambios más perceptibles están en el aula, en la escuela, en la relación docente-alumno. Ello contrasta con las experiencias pasadas en los mismos contextos enmarcados en una escuela única para todos, abigarrada de prácticas tradicionales como la copia, el dictado, la repetición mecánica y memorística de letras, palabras y conceptos ajenos a la lengua y cultura de los niños y niñas. Y lo más importante para el niño, el plano afectivo.

¿Cómo olvidar esas aulas en las que los niños no entendían lo que la maestra les decía, o en algunos casos recibían aclaraciones en su lengua (L1), pero que en última instancia tenían que escribir en castellano y ser evaluados también en esa lengua?

¿Cómo olvidar esos rostros temerosos de los niños ante la experiencia desagradable de asistir a una escuela donde nada de lo que sabían o les gustaba hacer era importante, por lo que en muchos casos optaban por quedarse a vagar por los campos y los ríos no obstante el castigo físico de sus maestros o padres?

¿Cómo obviar el hecho de la incisiva repitencia de muchos niños en el mismo grado, porque no podían memorizar letras y palabras sin sentido en castellano?

¿Cómo olvidar los castigos que daban los maestros a los niños por no escribir con las exigencias formales, en línea recta, letra redonda, buena ortografía, etc.?

¿Cómo olvidar el castigo que los niños recibían por tener *k'aka makis* ('manos sucias') cuando en realidad eran manos rajadas por el contacto con la tierra y el frío? ¿Cómo olvidar el castigo a los niños, dar vueltas corriendo la cancha de la escuela, por llegar tarde luego de una larga caminata?

Seguramente hay muchas más situaciones negativas por nombrar con referencia al trato a los niños con el propósito de impartir disciplina e instrucción en la escuela, de los atropellos en términos pedagógicos, lingüísticos y culturales. Afortunadamente, mucho de esto ha cambiado y es necesario valorarlo en nombre de los niños.

Quiero aclarar que las reflexiones que hago en este documento hacen énfasis en lo pedagógico y lingüístico, que son los componentes relativamente más trabajados en la EIB y porque mi postura como maestra y formadora de maestros me inclina a reflexionar y analizar más estos dos ámbitos. La EIB es también una alternativa pedagógica para muchos maestros, que les posibilita mejorar sus prácticas áulicas y alcanzar su realización profesional y personal con el gran aporte que le dieron o le podrían dar a la educación de la mayoría de los niños del país, los niños indígenas, para quienes ha sido pensada, en primera instancia, esta propuesta educativa.

6. Socialización de experiencias de aula: wawakunawan ñawispa (leyendo con los niños)

En una ocasión, visité una escuela bilingüe en una comunidad rural, en la que tenía mucha expectativa puesto que los maestros habían pasado talleres de capacitación; eran jóvenes, bilingües, y la comunidad era bilingüe. Pero la primera información que recibí fue que los niños no querían leer en quechua; por instrucciones de sus padres, se resistían a una enseñanza bilingüe. Era la etapa dura de la EIB, cuando muchos padres pensaban que si aprendían a leer y escribir en quechua, no aprenderían castellano. No

hice ningún comentario, ingresé al aula como era mi propósito y, luego de intercambiar algunos saludos en quechua, saqué mi “librito” y comencé a leer en voz alta algunos cuentos. Los niños comenzaron a guardar silencio, a seguir mi lectura. Ahí estaban, mirándome y escuchándome cada vez con mayor atención, y, a medida que iba leyendo, comenzaron a aparecer las sonrisas en sus rostros y el brillo en sus ojos: había logrado comunicarme con ellos a través del encanto, de la magia de un cuento, hasta que no resistieron y rompieron el silencio apenas terminé la lectura.

Ahh...Chaykunataqa ñawiriyta munayku á... (‘Ah, eso sí queremos leer’, dijo un niño).

Chaytaqa ñuqapis ñawiriyman... (‘Eso, yo también leería’).

Ñuqapis juk willayta yachani (‘Yo también sé un cuento’, dijo otro niño).

Chay p’anqa maychay k’achitu, ñuqapis munani. (‘Ese libro es muy bonito, yo también lo quisiera tener’).

Ja, ja, ja...k’achitu chay willayqa, wakpis tiyallantaq í? (‘Qué bonito es ese cuento, hay también otros cuentos similares, ¿no es cierto?’).

De pronto, se levantó uno de los niños, que parecía ser el líder del curso y dijo:

Ya...yachachiq q’ayamanta iskay horata ñawirisun ya? (‘Está bien, profesora, desde mañana vamos a leer durante dos horas, ¿bueno?’).

Había logrado revertir la situación de la clase a través de la magia de los cuentos. Parafraseando a Emilia Ferreiro, hay que ser capaces de saber qué piensan los niños de la lectura, de la escritura, de los textos; hay que ser capaces de escucharlos desde sus primeros balbuceos escritos. No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonador que emite sonidos, y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás de todo ello, hay un sujeto que piensa y que trata de incorporar a sus propios saberes el maravilloso medio de representar y recrear la lengua, que es la escritura (Ferreiro, 1999).

La relación entre las grafías y el lenguaje es una relación mágica que todo niño debe experimentar, sea cual fuere la lengua que hable. La fascinación

de los niños por leer y releer el mismo cuento tiene que ver con ese descubrimiento fundamental: la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan, unas a otras. Parte de la magia del acto lector está en el texto; ¿qué hay en esas marcas que permiten no solamente provocar lenguaje sino producir el mismo texto oral una y otra vez?

Esta experiencia nos permite analizar que el proceso de la enseñanza de la lectoescritura debe abordarse en la lengua materna de los niños y a partir de tipos de textos que les agraden; esta vendría a ser la clave para un encuentro agradable con el mundo letrado.

Por otra parte, creo que es también importante recuperar la carga afectiva hacia el texto, el sentido de pertenencia del acompañante o mediador de esa experiencia, el libro, expresado dulcemente por los niños, *p'anqay* ('mi libro'), lo que tiene una enorme trascendencia emotiva en la actitud hacia la lectura.

En otra ocasión, en una visita a la escuelita de Kayarani, una comunidad lejana a orillas de la laguna de Corani, luego de disfrutar de una clase bilingüe, me percaté de que durante el recreo los niños no estaban en el patio como era de esperar. Entonces, le pregunté a la maestra si sabía dónde estaban, y ella me respondió sonriendo: "*Ahh, cuartuypichá kachkanku, chaypi p'anqakuna kachkanku*. ('Deben estar en mi habitación, allí están los libros')". Evidentemente, cuando me aproximé al cuarto de la maestra, los niños estaban echados en el suelo, con los libros abiertos, estaban leyendo de manera compartida los pocos libros de la biblioteca de aula que la maestra guardaba en un espacio de su habitación; por supuesto que no era la primera vez que los leían.

En otra visita, en una escuelita de Conda Baja, otra comunidad rural, observé que los niños, unos minutos antes de terminar la clase, se preparaban para levantarse de sus asientos e ir presurosos hacia el pequeño estante de libros que estaba en un rincón junto a la pizarra. Todos querían alcanzar un libro para leerlo durante el recreo; en realidad los libros ya estaban bastante manipulados, ya los habían leído muchas veces, pero seguían siendo demandados por los niños.

¿Qué había logrado aquello que muchos maestros o padres no logramos?
El agrado por la lectura.

Reflexionando sobre esas actitudes, sobre los rostros alegres y las expresiones de los niños, aduzco, a lo más importante, a la significación de un texto para su lector: los niños comprendían lo que leían porque estaba escrito en su lengua; los gráficos y los temas les eran significativos, recreaban su mundo, sus conocimientos, sus intereses. Una vez más, pude comprender que la lengua no viene suelta, viene impregnada de la cultura. La aproximación a la lectura a partir de textos del contexto de la lengua es determinante en la educación bilingüe, permite la apropiación del sistema convencional de escritura de manera significativa, en constante recreación de la lengua y su cultura.

En la educación bilingüe, esta experiencia emotiva viene acompañada de la autoestima de los hablantes de una lengua indígena, del agrado de leer y del placer de ser autores de sus propios textos en los que expresan no solo sus sentimientos y necesidades, sino, también, sus conocimientos y saberes, es decir, los niños son productores de conocimiento propio.

Los Estados y la sociedad en su conjunto deberán considerar la escolarización y la alfabetización en la lengua materna de los niños y niñas más que como una obligación, como un derecho de todo niño y niña que aspiran a ser ciudadanos libres en una sociedad donde las diferencias culturales y lingüísticas no sean un defecto o una limitación. La diversidad lingüística y cultural es una herencia ancestral que hay que precautelar para poder recrear.

En este marco, hago mía la demanda y el derecho de los niños y niñas de mi pueblo y de todos los pueblos indígenas del mundo de ser educados en su lengua y su cultura, y pasar por la maravillosa experiencia de construir conocimiento a través de la producción de textos orales y escritos en un proceso agradable y gratificante, tanto para los niños como para los maestros, y de igual manera aprender la segunda lengua y cuantas más que quisieran para relacionarse más allá de su contexto, de su mundo, sin pasar por la violencia ni la aculturación.

Bibliografía

Albó, Xavier

2002 **Educando en la diferencia.** La Paz: UNICEF-CIPCA.

Albó Xavier y Amalia Anaya

2004 **Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: UNICEF-CIPCA.

Amodio, Emanuele

1993 **Cultura.** UNICEF: La Paz.

CONAMAC, CSUTCB, CIDOB, APG, CEPOC, CENAC y CEA

2004 **Por una Educación Indígena Originaria.** Mimeo, Santa Cruz.

De Sousa, Boaventura

2010 **Para descolonizar Occidente.** Buenos Aires: CLACSO, Prometeo Libros.

Ferreiro, Emilia

2001 **Pasado y presente de los verbos leer y escribir.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Galdames, Viviana; Walqui, Aida y Bret Gustafson

2005 **Enseñanza de lengua indígena como lengua materna.** La Paz: PINS-EIB, PROEIB Andes.

Jolibert, J.

1991 **Formar niños lectores productores de textos.** Santiago de Chile: Hachette.

López, Luis Enrique

1993 **Lengua.** La Paz: UNICEF.

2006 **De resquicios a boquerones.** La Paz: Plural, PROEIB Andes.

López, L.E. y Kuper, W.

1999 "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balances y perspectivas". En **Revista Iberoamericana de Educación.** Mayo-agosto, 1999, n.º 20. OEI: <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>.
Montellano, Paul, Martínez Clemente y Leticia Daza Barrón.

2003 **Leer y escribir en quechua... ¿es necesario?** La Paz: Fundación PIEB.

Proyecto Tantanakuy

2004 **Percepciones de la EIB. Estado de la situación de la educación intercultural bilingüe de Bolivia.** Cochabamba: PROEIB Andes, Proyecto Tantanakuy.

Zurita, Julieta

2002 **Reflexiones sobre la EIB.** Mimeo.

LOS DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN EL MARCO DE LA LEY DE EDUCACIÓN AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ EN BOLIVIA

Vicente Limachi Pérez¹

Cómo citar: Limachi Pérez, V. (2012). Los desafíos para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el marco de la ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Bolivia. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 149-174. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10324801>

RESUMEN

La enseñanza del castellano como segunda lengua es una demanda histórica y permanente de las comunidades y pueblos indígenas de los países latinoamericanos que se caracterizan por su diversidad lingüística y cultural, cuya respuesta pertinente queda aún pendiente. En Bolivia, en las dos últimas décadas, en el marco de la Reforma Educativa de 1994, se hizo grandes esfuerzos por atender esta demanda, fundamentalmente en tres de las regiones sociolingüísticas: aimara, guaraní y quechua. La nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, aprobada en diciembre del año 2010, también contempla la enseñanza del castellano como segunda lengua. Debido a que no se ha iniciado su implementación, es extremadamente importante, antes, reflexionar sobre los aspectos teóricos y metodológicos relativos a la enseñanza del castellano en contextos indígenas. Los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística y la psicopedagogía son determinantes a la hora de planificar e implementar cualquier propuesta metodológica de enseñanza de una segunda lengua, en especial del castellano.

Palabras claves: metodología de enseñanza de segundas lenguas, enseñanza del castellano, educación intercultural y bilingüe

¹ Docente investigador del PROEIB-Andes y de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Correo electrónico: vlimachi@proeiband.es.

ABSTRACT

Teaching Spanish as a second language has been a permanent historical demand from the indigenous communities and peoples in Latin American countries which are characterized by their linguistic and cultural diversity and whose pertinent response is still pending. In the last two decades in Bolivia, within the framework of the 1994 Educational Reform, great efforts were made to take these demands into account, fundamentally in three of the sociolinguistic areas: Aymara, Guaraní, and Quechua. The new Avelino Siñani and Elizardo Pérez Education Law, passed in December 2010, also considers teaching Spanish as a second language. Due its implementation has not yet been initiated, it is extremely important to first, reflect on the relative theoretical and methodological aspects which entail Spanish teaching within indigenous contexts. The psycholinguistic, sociolinguistic, and psycho pedagogical contributions are a determining factor when planning and implementing any methodological proposal for teaching a second language, especially that of Spanish.

Keywords: methodology in second language teaching, Spanish teaching, intercultural and bilingual education

Introducción

El sistema educativo boliviano experimenta un proceso de transformación curricular sobre un terreno político, epistemológico y técnico frágil y de mucho riesgo para los educandos. Contrariamente a lo que los planteamientos teóricos y metodológicos recomiendan, es decir, la centralidad de los niños y niñas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los últimos años, estos han sido los más afectados porque se está jugando peligrosamente con su educación por caprichos más políticos que pedagógicos y sociales.

En 1994 se inició un proceso de transformación que prometía avances y resultados académicamente pertinentes y socialmente relevantes, porque la educación intercultural bilingüe fue uno de los pilares fundamentales. Diversos estudios realizados acerca de la Reforma Educativa y de su implementación dieron cuenta de sus avances y dificultades, de sus aciertos y sus desaciertos, sin embargo, la mayoría de ellos coincidió en que la educación bilingüe fue uno de los más grandes aciertos que contribuyó a la instalación de políticas interculturales y lingüísticas en Bolivia y al reconocimiento de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas y de los sectores más vulnerables. Si bien la educación intercultural bilingüe tenía hasta ese entonces ya un camino recorrido como proyecto planteado por organizaciones sociales representativas como la CSUTCB, COB, APG, CONMERB, etc., e implementado con el apoyo de organismos como UNICEF, fue con la reforma educativa de 1994 que se tradujo en política de Estado.

Sin embargo, el sistema educativo boliviano, en los últimos seis años, ha experimentado un fenómeno que oscila entre el estatismo y el retroceso, debido a la indefinición de las políticas educativas. Desde la llegada de Evo Morales a la presidencia, su Gobierno cuestionó la Ley 1565, etiquetada como “neoliberal”, a la que sustituyó por la Ley 070, después de más de cinco años de incertidumbre. Esta situación generó un vacío legal en la educación del país, aprovechado por una mayoría de maestros y maestras, quienes dejaron los postulados de la propuesta curricular y metodológica planteada por la Ley 1565 y, en muchos casos, volvieron a los contenidos y

prácticas pedagógicas “tradicionales”, hecho que continúa hasta la fecha porque la nueva ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez aún no ha sentado las bases para su implementación.

Pese al esfuerzo del Gobierno por estigmatizar la ley 1565, esta, al igual que la 070, asume la diversidad sociocultural y sociolingüística del país. Así, la reforma educativa de 1994 planteó la educación intercultural bilingüe y la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez plantea la educación intracultural, intercultural y plurilingüe; ambas orientadas al fortalecimiento y desarrollo de la identidad de los diferentes pueblos cultural y lingüísticamente diversos que comparten el territorio boliviano.

La Ley 1565, en su art. 9º, inc. 2, precisó su carácter intercultural y bilingüe, sin embargo, en lo que respecta a la estructura de organización curricular, explicitó dos modalidades de lengua: la monolingüe y la bilingüe. La primera estaba dirigida, principalmente, a la población castellanohablante, que debía desarrollar sus aprendizajes en castellano, pero con la posibilidad de aprender una de las lenguas originarias del país o región, como segunda lengua. La segunda, la modalidad bilingüe, estaba dirigida a los monolingües hablantes de una lengua originaria y a los bilingües hablantes de una lengua originaria y el castellano. En esta modalidad, los niños debían iniciar su aprendizaje en su lengua materna y luego aprender el castellano como segunda lengua hasta lograr una competencia comunicativa amplia, tanto a nivel académico como social.

En este sentido, Bolivia había optado por un modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo que promovía el uso permanente de la lengua materna (aimara, guaraní, quechua, etc.) y de una segunda lengua (castellano), buscando, así, fomentar el bilingüismo aditivo. Es decir, los niños hablantes de una lengua originaria, además de desarrollar la lectura y la escritura en su lengua materna, debían aprender el castellano como segunda lengua, en principio a nivel oral, y posteriormente desarrollando la lectura y la escritura.

La nueva ley de educación boliviana plantea una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (art. 1º, inc. 6). En

referencia al uso y enseñanza de las lenguas oficiales y extranjera, plantea, además de las dos modalidades definidas por la Ley 1565, que, en las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria como primera lengua esté sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad, definidos por los consejos comunitarios (art. 7º, inc. 3). También propone, en el caso de las lenguas en peligro de extinción, la implementación de políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con la participación directa de sus hablantes. Finalmente, a diferencia de la Ley 1565, plantea expresamente la enseñanza de una lengua extranjera (art. 7º, inc. 5), aunque no especifica cuál.

A pesar de que la Ley 1565, en el marco de la educación intercultural bilingüe, se sostiene en una sólida base teórica relativa a la enseñanza de una segunda lengua, el aterrizaje de sus planteamientos teóricos y metodológicos en el aula enfrentó muchas dificultades, sobre todo a nivel de comprensión y ejecución por parte de los maestros y maestras. Diversas investigaciones sobre esta temática han dado cuenta de las deficiencias y necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe, en general, y para la enseñanza de la segunda lengua, en particular. Con seguridad, esta será la misma situación en la implementación de la nueva ley de educación en los próximos años.

1. Bases teóricas

Tanto los planificadores como los ejecutores de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua necesitan tener presente en sus acciones los aspectos teóricos y metodológicos que ponemos a consideración, a partir de nuestras experiencias acumuladas en los últimos años, tanto en la formación de pregrado, postgrado, como en formación continua de maestros y maestras de Argentina, Bolivia, Chile, Guatemala, Panamá y Venezuela.

Los países mencionados, al igual que otros muchos de la región, se caracterizan por su diversidad lingüística y cultural de donde emerge la necesidad de una relación intercultural entre las diversas culturas coexistentes. Para establecer estas relaciones interculturales, se hace

necesario el uso de una lengua franca, vale decir una lengua común que permita la comunicación entre los sujetos de las diferentes culturas hablantes de diversas lenguas. Para los fines de este artículo, nos referimos principalmente a las culturas y lenguas indígenas que caracterizan el mosaico sociolingüístico de la región. En este contexto, se hace imprescindible la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, aquella que debe ser aprendida después de la lengua materna (Lightbown y Spada, 1993; Zúñiga, 1989). Esta segunda lengua puede ser adquirida o aprendida, tanto en la comunidad como en el aula de una institución educativa formal (Ellis, 1997); en nuestro caso, la lengua castellana es la lengua de predominio en nuestro contexto.

Diversas posturas y planteamientos se han vertido para explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Unos consideran que una segunda lengua sigue el mismo proceso de aprendizaje que la lengua materna, es decir que la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua son procesos regidos por los mismos principios. Otros consideran que el aprendizaje de la segunda lengua está determinado por las características lingüísticas de la lengua materna. Esto significa que el aprendizaje de la segunda lengua estará en función de la lengua materna. Además, las estructuras de la segunda lengua que coincidan con las de la lengua materna se asimilarían y dominarían con facilidad. Finalmente, otro de los planteamientos considera que la adquisición de una segunda lengua está en función de los procesos cognitivos del individuo, que es capaz de construir sistemas de transición cada vez más próximos al sistema de la lengua que estudia (Marcos Marín y Sánchez, 1991: 44-45).

Consideramos que las tres posturas tienen el sustento necesario, aunque, para efectos de este artículo, la segunda y tercera tienen mayor pertinencia. Sin embargo, debemos dimensionar los argumentos de cada una de ellas, dado que el propósito central de la enseñanza de una segunda lengua es que los sujetos aprendices desarrollen la competencia comunicativa en la segunda lengua a partir de los conocimientos de la primera lengua, y, al mismo tiempo, consoliden los conocimientos y competencias en su primera lengua. Esto nos obliga a relativizar algunos de los planteamiento hechos.

Estamos convencidos de que, para el desarrollo del castellano como segunda lengua en los niños, los conocimientos y habilidades desarrolladas en su primera lengua son necesarios pero no suficientes. De la misma manera, el tiempo de exposición a la lengua objeto y la práctica de la misma son fundamentales, pero ello no garantiza su aprendizaje. Finalmente, la edad del niño es muy importante para el aprendizaje de la segunda lengua, en la medida en que este puede encontrarse en el “período crítico”, concepto planteado por Lenneberg en el año 1967, que facilita y predispone al niño hacia el aprendizaje no solo de una segunda lengua, sino de otras más, aunque, de igual manera, este no determina ni garantiza definitivamente dicho aprendizaje (MacLaughlin, 1992; López, 1995).

1.1. Bases sociolingüísticas

Explicitar las razones para la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua en una sociedad multicultural y plurilingüe de Latinoamérica, en general, y de Bolivia, en particular, implica una reflexión holística del tema. Es decir, además de los fundamentos sociolingüísticos, debemos considerar las razones ideológicas, internacionales e individuales (Baker, 1993).

Para las poblaciones lingüísticamente minoritarias como la mayoría de las indígenas, el aprendizaje del castellano implica la integración en la sociedad mayoritaria, integración que, en la mayoría de los casos, por razones de la forma de dicho aprendizaje, puede ser asimilacionista. Normalmente esta asimilación es el objetivo central de los programas de educación bilingüe de transición, en los que se favorece el predominio de la segunda lengua en desmedro de la lengua materna. Contrariamente a esta ideología asimilacionista, se gesta la preservacionista, que tiene mayor incidencia en la enseñanza de las lenguas minoritarias como segundas lenguas. Esta última es normalmente el objetivo de los programas bilingües aditivos, los cuales no afectan negativamente la lengua materna, sino, más bien, adicionan otra lengua a la que ya conocen los estudiantes.

Además de estas dos razones, en la actualidad, existe la necesidad de implementar, en los países de la región, entre ellos Bolivia, programas de

educación intercultural bilingüe que impliquen la adición, el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas minoritarias, además del aprendizaje del castellano como segunda lengua. Es decir, existe la necesidad de desarrollar un bilingüismo aditivo, en el que se añada la segunda lengua (castellana) a la primera (indígena), que permita encontrar la intercomunicación entre las diversas culturas coexistentes en un contexto plurilingüe y multicultural, y, así, de alguna manera, se encuentre la armonía entre las mismas.

Por otra parte, no podemos ignorar que, más allá de las razones sociopolíticas para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, están las razones económico-comerciales. Así como en el comercio internacional se hace evidente la necesidad del conocimiento del inglés para la realización de las transacciones comerciales entre diferentes países y culturas, en Bolivia, para las poblaciones indígenas hablantes de lenguas indígenas, también se hace evidente la necesidad del aprendizaje del castellano para lograr sus objetivos comerciales, es decir, la venta de sus productos, sean estos agrícolas, ganaderos, artesanales u otros.

Otra razón fundamental para que, sobre todo, las poblaciones jóvenes hablantes de lenguas indígenas aprendan el castellano como segunda lengua es la necesidad de realizar éxodos motivados por la búsqueda de nuevos horizontes en las poblaciones mayores de habla hispana, donde estos jóvenes pueden acceder a puestos laborales o, en algunos casos, a estudios superiores, espacios en los que se exige la competencia comunicativa y lingüística en castellano.

Entre las razones individuales para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, en el contexto boliviano y latinoamericano, está la conciencia cultural (Baker, 1993). Las poblaciones indígenas muestran esfuerzos constantes en su intento por dejar el monolingüismo en lengua indígena y acceder a la lengua de mayor prestigio social, el castellano. Este acceso al castellano en tanto lengua de comunicación intercultural les permite, de alguna manera, romper estereotipos étnicos, sociales y lingüísticos nacionales que les impiden acceder a otras culturas. "En una sociedad multilingüe y pluricultural, la segunda lengua es aquella que

cumple las funciones de idioma de relación intercultural e interétnico” (López 1993:196). Es decir que los sujetos que aprenden una segunda lengua, en este caso el castellano, son los que posibilitan, en la convivencia de varias culturas, los puentes intercomunicadores necesarios y bidireccionales.

En los últimos años, la población hablante de una lengua indígena, en el caso de Bolivia, ha acudido al aprendizaje del castellano por motivaciones de migración a contextos internacionales, tal es el caso de la migración de la población rural hacia países como Argentina y España, contextos en los cuales el castellano es la única lengua de comunicación.

Finalmente, la enseñanza del castellano como segunda lengua en Bolivia, a partir de la implementación de la reforma educativa de 1994, se fundamenta en la necesidad de precautelar las lenguas indígenas y la búsqueda del bilingüismo aditivo que reduzca la situación diglósica en la que se encuentran las sociedades y lenguas indígenas.

1.2. Bases psicolingüísticas

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje del castellano como segunda lengua implican factores tanto lingüísticos como cognitivos. En el marco cognitivo en general, la enseñanza del castellano como segunda lengua consiste en construir conocimientos y desarrollar las competencias lingüística y comunicativa. En este proceso de construcción de conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos, los aprendices de la segunda lengua realizan el procesamiento de los insumos (*input*) que reciben y están prestos a poner en práctica (*output*) formas de comportamientos sociolingüísticos a partir del ejercicio de las cuatro destrezas: oír, hablar, leer y escribir en contextos reales de comunicación, destrezas que han podido desarrollar de manera libre y espontánea en su primera lengua.

Sin embargo, para comprender el fenómeno del aprendizaje del castellano como segunda lengua es necesario dejar en claro que existen diferencias entre la adquisición de la primera lengua y el aprendizaje de la segunda lengua (López, 1993; Zúñiga, 1993). Las diferencias entre estos dos procesos radican en diferentes aspectos de los cuales podemos mencionar: el tiempo

o duración que lleva el aprendizaje, las oportunidades de uso y práctica de la lengua objeto de aprendizaje, el origen y la cantidad de insumos recibidos de la lengua meta. La duración de los procesos de adquisición de la primera lengua abarca normalmente los primeros años de vida del sujeto, en los cuales adquiere las competencias básicas de comunicación con los seres de su entorno inmediato, la familia. Entonces, la adquisición de la primera lengua se desarrolla de manera paralela a la socialización, y la socialización se la realiza en la primera lengua.

En este sentido, la lengua materna es a la vez lengua meta y lengua instrumento. Sin embargo, el tiempo de adquisición se extiende por el resto de la vida del sujeto, ya que mientras haga uso de su lengua materna continuará aprendiendo la misma. Por su parte, el aprendizaje de una segunda lengua implica, relativamente, menor tiempo, sobre todo cuando no existen posibilidades de uso constante de esta en el contexto de aprendizaje. Además, tiene como punto de partida las experiencias lingüísticas existentes en la primera lengua, de ahí que el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua conlleva procesos de transferencia de habilidades y capacidades lingüísticas y sociolingüísticas desde la lengua materna o primera lengua. Es decir, la base que facilite un buen proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua reside en los conocimientos previos de los sujetos en su primera lengua.

Entonces, la lengua materna está ligada al desarrollo físico y mental del sujeto. Por esto, la práctica lingüística de esta lengua es resultado de una larga y continua experiencia que desafía al sujeto a adquirir la misma y, al mismo tiempo, hacer uso directo y de manera inconsciente de las reglas o normas que la constituyen. Este uso está ampliamente motivado por la necesidad de comunicarse con los seres que rodean al sujeto, lo que no sucede normalmente con la segunda lengua, dado que el sujeto ya cuenta con una lengua (la primera) que le permite comunicarse de manera más fluida y espontánea.

La adquisición de la primera lengua se caracteriza por estar sujeta a fuertes vínculos afectivos entre el aprendiz de la lengua y los interlocutores que proporcionan los insumos. El niño, gracias a la exposición constante a la

lengua del hogar, adquiere su primera lengua de manera espontánea, informal y no planificada, y directamente de sus familiares. Por su parte, este mismo niño aprende la segunda lengua, en este caso el castellano, con menor grado de exposición a la misma. Además, los insumos lingüísticos y sociolingüísticos que recibe provienen normalmente de personas ajenas a su entorno inmediato: el profesor, un libro u otras personas desconocidas.

Entonces, el aprendizaje del castellano como segunda lengua implica procesos formales y planificados, donde existe una persona que está siempre dirigiendo de manera consciente el aprendizaje de dicha lengua, además en un contexto desvinculado de la carga afectiva familiar, la escuela. Por lo tanto, el profesor condiciona el aprendizaje de la segunda lengua a su didáctica, estrategias metodológicas, muchas veces desligadas de las técnicas de aprendizaje desarrolladas por los niños, es decir, limitado por las convenciones escolares o institucionales.

Sin embargo, al igual que algunos estudiosos del tema, creemos que, a pesar de estas consideraciones, la capacidad del niño aprendiz de una lengua radica en la apertura y disponibilidad que este tenga para aprenderla. Sin embargo, muchos coinciden en que mientras más edad tenga el aprendiz de una lengua, mayores serán los condicionamientos causados por sus hábitos adquiridos, por sus aprendizajes pasados, por lo que se requerirá de mayores motivaciones específicas y de aprendizajes sistemáticos. Es decir, cuando un sujeto aprende una segunda lengua, se debe tomar en cuenta los factores afectivos (Krashen, 1984), dado que el aprendizaje de la primera lengua ha estado regido principalmente por estos factores. Cuando el aprendiz de la segunda lengua ejercita actitudes positivas hacia la lengua meta y desarrolla autoconfianza, las capacidades comunicativas en la lengua que aprende serán fácilmente asimiladas (Lambert, 1974). Por el contrario, cuando su autoestima es baja y la segunda lengua es muy distante de su realidad, el proceso puede tornarse muy difícil y requerir de mucho más tiempo del estimado.

Otra de las diferencias entre el proceso de adquisición de la primera lengua y el aprendizaje de la segunda lengua radica en la proporción de insumos sociolingüísticos y de las oportunidades de uso de la lengua en el proceso

de comprensión. De hecho, en los contextos sociolingüísticos en los que la lengua de uso predominante es la lengua materna (aimara, guaraní o quechua), las posibilidades de uso de la primera lengua por parte de los niños son mayores, mientras que, para la segunda lengua (castellano), estas se reducen a la escuela o, en algunos casos extremos, a la clase de castellano como segunda lengua.

Entonces, en este tipo de contextos, la necesidad de la enseñanza del castellano y su consolidación dependen directamente de la escuela, institución considerada como la responsable de la enseñanza de esta lengua a los niños que asisten a ella. Por esta razón, los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua son formales, sistemáticos y dirigidos, donde la mayor responsabilidad recae en el docente y por ende en la institución escolar. Afortunadamente, en otros contextos, los medios de comunicación son los que de manera directa o indirecta apoyan este proceso. En el área rural, normalmente, son las radioemisoras las que asumen este rol.

Finalmente, los procesos de enseñanza y de aprendizaje del castellano como segunda lengua implican el desarrollo de la autoestima del sujeto que vendrá a ser bilingüe. El hecho de saber otra lengua adicional a su primera ya es un avance significativo en la vida de un sujeto que fue monolingüe. En este caso, el conocimiento del castellano le permite interactuar con otros sujetos hablantes del mismo y practicantes de otros elementos culturales distintos a los suyos. Esto, en el entendido de que el aprendizaje de una segunda lengua implica adquirir la capacidad de comprenderla y utilizarla para comunicarse tanto de manera oral como escrita.

Si bien el niño adquiere su primera lengua de forma natural y espontánea, mediante imitación, repetición y analogía, tanto de los elementos lingüísticos como de los elementos sociolingüísticos (saber con quién hablar, de qué hablar, cómo hablar y dónde hablar), lo innegable es que, en ambos procesos de aprendizaje, tanto de la primera como de la segunda, el sujeto es quien configura su lengua, regulada por la cantidad y calidad de los insumos que recibe en cada una de ellas. En la primera, este proceso se da de manera más libre y espontánea que en la segunda cuyo proceso o

estadio es tipificado como la emergencia de una interlengua (Selinker, 1972), comprendida como un conjunto de características fonético-fonológicas y morfosintácticas transitorias en el aprendizaje de la lengua meta.

1.3. Bases psicopedagógicas

La educación intercultural bilingüe en Bolivia, hoy educación intracultural, intercultural y plurilingüe, partiendo de la realidad pluricultural y multilingüe, plantea, entre sus bases conceptuales, que el proceso educativo debe propiciar la enseñanza de y en las lenguas indígenas, y de y en castellano. En los contextos sociolingüísticos donde el uso de las lenguas indígenas —ya sean estas la aimara, la guaraní o la quechua o en algunos casos dos lenguas como la aimara y la quechua— es predominante, estas son consideradas, para cuestiones pedagógicas, como las lenguas de alfabetización y vehículo en la instrucción inicial, mientras que el castellano debe ser enseñado como segunda lengua de mayor uso en la sociedad global.

La historia nos ha enseñado que los niños indígenas hablantes de una lengua indígena han sido objeto de una escolarización en lengua castellana. Durante mucho tiempo, a los niños indígenas se les ha impedido aprovechar sus experiencias y conocimientos previos en los procesos escolares. Es decir, al castellano se le ha asignado, *de facto*, la función de una primera lengua en sujetos poseedores de una lengua indígena que les había permitido desarrollar su socialización al interior de su familia y de su comunidad. Como es lógico, los resultados de este proceso de castellanización masiva se han traducido en aprendizajes dificultosos y de baja calidad, además de la deserción escolar consecuente.

En este sentido, actualmente el castellano, al ser considerado como segunda lengua, se sitúa en la categoría de un nuevo aprendizaje o de desarrollo de un aprendizaje incipiente a competente. Los niños indígenas hablantes de su lengua aprenden el castellano en base a su primera lengua, es decir que los procesos pedagógicos escolares les permiten recuperar sus experiencias y construir nuevos conocimientos sociolingüísticos en una segunda lengua a partir de lo construido en la primera.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en este caso del castellano, es importante considerar ciertos procesos y situaciones de desarrollo de dicho conocimiento en el sujeto: a) secuencia del aprendizaje, que se refiere a los estadios generales por los que se mueve el aprendiz de una segunda lengua. Es decir, existe una secuencia de desarrollo natural y casi invariable, como ir del vocabulario simple y la sintaxis básica, a la estructura y conformación de oraciones simples y complejas; b) el orden en que se aprende una lengua se refiere a ciertos rasgos específicos, detallados de una lengua, como el orden de la adquisición de ciertos conocimientos gramaticales concretos o vocabularios específicos, y c) la tasa de desarrollo de la segunda lengua y del nivel de competencia logrado, que se refiere a las posibles variaciones esenciales en la velocidad en que se adquiere una segunda lengua y en el nivel de competencia logrado (Ellis, 1985). Ello nos desafía a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, plantear estrategias metodológicas que faciliten los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una segunda lengua. Entre los aspectos para reflexionar están: los estilos de enseñanza, la pertinencia de los aprendizajes, las interacciones profesor-alumno, los materiales didácticos, la pertinencia y variedad de estrategias metodológicas, la afectividad y, sobre todo, los propósitos de la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje del castellano como segunda lengua deben iniciar considerando los planteamientos teóricos y prácticos que ello implica. Además, se debe buscar estimular, en principio, las capacidades lingüísticas de escuchar y hablar, las mismas que formarán la base para el aprendizaje de la lectura y de la escritura en castellano (Chiriboga, 1993). Es decir, los procesos de enseñanza y de aprendizaje del castellano como segunda lengua deben respetar el orden natural y lógico del desarrollo de cada una de las capacidades lingüísticas: oír, hablar, leer y escribir. Entonces, la lengua se convierte en asignatura y medio para transmitir y construir conocimientos acerca de la misma.

Los niños que aprenden una segunda lengua son sujetos portadores de un vasto conocimiento lingüístico y comunicativo. Actualmente ya no se puede considerar a los niños escolares como sujetos vacíos de conocimientos que llegan al aula para ser objetos de llenado de esos vacíos con conocimientos

que solo los profesores pudiesen tener. Esta concepción del aprendizaje en general ha dado un giro en su comprensión. Los niños, portadores de conocimientos, son ahora los actores centrales de los procesos de construcción de conocimientos, en este caso conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos referidos a la segunda lengua, contrariamente a lo que sucedía anteriormente, donde el maestro era el dueño del conocimiento y, por lo tanto, el transmisor de los mismos hacia los niños, pasivos receptores de dichos conocimientos o información.

Ahora, el maestro pasa a un plano diferente; los procesos de enseñanza del castellano como segunda lengua requieren de la activa participación del maestro en tanto facilitador y orientador de los procesos. El maestro es el encargado de desarrollar una cultura de aula que garantice la participación libre y espontánea de los niños en las clases, sin temor al error, al castigo, a la crítica, a la descalificación. Se trata de consolidar una clase de castellano como segunda lengua participativa donde predomine el aprendizaje colaborativo, el apoyo y el respeto mutuo entre los actores de dicha clase. Solo en estas condiciones se puede garantizar la construcción activa de conocimientos nuevos en el marco de la zona de desarrollo próximo, planteada por Vygotsky. Para esto, el maestro es quien proporciona los andamiajes necesarios que posibiliten desarrollar, con su ayuda, los conocimientos de acuerdo con la potencialidad y las necesidades comunicativas de los niños aprendices de una segunda lengua (Walqui y Galdames, 2005). Entonces, el maestro se convierte no en el transmisor de conocimientos, sino en el sujeto mediador entre el niño y su aprendizaje.

La mediación a la que hacemos referencia invita y desafía la creatividad y la dinamicidad del docente. Este debe ser capaz de permitir al niño el acceso al conocimiento en un ambiente adecuado y a través de diversas estrategias metodológicas. Sin embargo, estas estrategias deben buscar el desarrollo de capacidades comunicativas y no de contenidos. A su vez, estas deben partir de los temas de interés para los niños, cercanos a sus contextos y sus conocimientos. El maestro, para lograr los aprendizajes significativos en los niños, tendrá que acudir al uso de referencias concretas que posibiliten la comprensión de los mensajes que se expresen en la segunda lengua; esto permitirá al niño acercarse cada vez más a la lengua meta, es decir, al castellano.

En los últimos años, los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua han optado por apoyarse en los enfoques comunicativos, que se sustentan en conceptos, teorías e hipótesis provenientes de las nociones constructivistas, y que enfatizan la atención en el significado (Crawford y Cadenas, 1996), por ello, estos enfoques plantean partir de la situación comunicativa y no así de la forma de la lengua, para después llegar a las funciones, como pretenden los métodos de destrezas. Para ello, es importante tomar en cuenta factores escolares y extraescolares, además de los factores psicológicos y sociales que determinan el aprendizaje de una segunda lengua.

Finalmente, consideramos que los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua deben lograr consolidar, en los aprendices, la proficiencia lingüística en esta lengua (Cummins, 1984). Este proceso, sobre todo en aula, parte normalmente de las destrezas comunicativas que ya tienen desarrolladas los niños, para ir hacia las destrezas académicas. Las primeras están referidas a destrezas comunicativas interpersonales básicas que surgen gracias a los apoyos contextuales y que fomentan el desarrollo oral de la lengua meta, mientras que las segundas surgirían sobre todo en contextos reducidos, vale decir en situaciones escolares.

Sin embargo, lo que se recomienda es trascender el nivel de comunicación en contexto reducido (aula) para alcanzar la comunicación inserta en el contexto, es decir, buscar, a través de todos los medios posibles, el uso del castellano en situaciones de comunicación vivencial. En este sentido, los sujetos aprendices desarrollarán la competencia comunicativa que implica las competencias gramatical, sociolingüística, de discurso y estratégica (Canale, 1981).

2. Desafíos para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el marco de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe

El aprendizaje de la segunda lengua, en nuestro caso del castellano, requiere de la distinción clara entre la enseñanza y el aprendizaje lingüístico y comunicativo. A decir de Lomas (1999), la enseñanza y el aprendizaje lingüístico en las aulas se orienta de forma exclusiva a los aspectos referidos

a lo fonológico, morfológico y sintáctico de la lengua, mientras que lo comunicativo busca consolidar en el estudiante el dominio de los usos verbales y no verbales que los interlocutores pueden utilizar en tanto hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención, que forman parte de las interacciones cotidianas.

Esto nos lleva a inferir que la enseñanza y el aprendizaje comunicativo del castellano como segunda lengua exige la distinción clara entre la enseñanza y el aprendizaje de reglas gramaticales y la capacidad de utilizar esas reglas de manera eficaz y apropiada en la comunicación (Nunan, 1996), es decir, el énfasis está en el desarrollo de la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos lingüísticos y de habilidades comunicativas que se van adquiriendo a lo largo de los procesos de socialización, tanto dentro como fuera de la escuela. La competencia comunicativa implica también el desarrollo de las subcompetencias lingüística, sociolingüística, discursiva o textual y estratégica (Lomas, 1999), que permiten al aprendiz de una lengua hacer uso de ella de acuerdo con el contexto en el que se encuentra, el interlocutor con quien habla, el tema del que hablan, y, además, corregir sus enunciados y negociar los significados de acuerdo con las necesidades de comunicación.

Por ello, a continuación ponemos a consideración del lector tres de los varios desafíos existentes para los planificadores y ejecutores de la enseñanza del castellano como segunda lengua en el aula.

2.1 La pedagogía del error

En los procesos de aprendizaje de una lengua, sea esta segunda o extranjera, es normal que los aprendices cometan errores, sobre todo de tipo fonológico, ya que están haciendo uso de un sistema fonético diferente al de su primera lengua o lengua materna. Así sucede con la mayoría de los niños cuya lengua materna es una lengua indígena y que aprenden el castellano como segunda lengua.

Es necesario recordar que hay una diferencia entre falta y error, sobre todo en el aprendizaje y uso de una lengua. Entendemos una falta como una equivocación o confusión casual en el uso de la lengua oral, provocada por el nerviosismo o cansancio u otra variable de tipo más subjetivo. Esta equivocación suele ser corregida normalmente por el mismo aprendiz que la cometió, sobre todo cuando este ha desarrollado una conciencia fonológica o gramatical en la segunda lengua. Mientras que un error es más una desviación sistemática hecha por los aprendices como muestra de que estos no han logrado todavía el dominio de las reglas (reglas más de tipo sintáctico) de la L2 (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Las faltas que se cometen en el aprendizaje del castellano como segunda lengua en los niños hablantes de una lengua indígena pueden ser corregidas sin dificultad por el mismo aprendiz o por su compañero, y mejor aún con la ayuda del profesor. Mientras que los errores, en tanto muestran el estado de la evolución del aprendizaje de la lengua meta, requieren de mayor atención y apoyo sistemático por parte del facilitador o profesor.

Entonces, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, la falta y el error deben ser considerados como muestras o indicios del avance en el aprendizaje de la lengua meta. En este sentido, el tratamiento de ambos debe ser cuidadoso, y su corrección se tiene que hacer de manera sutil e indirecta, esto en vista de que cada niño inmerso en la escuela y aula merece el respeto y la consideración necesaria y, sobre todo, la confianza y apoyo constante del profesor para hacer uso de una lengua desconocida. El uso de esta lengua tiene como base las experiencias previas en su L1, es decir, sus experiencias personales, familiares y comunitarias, las que deben ser valoradas por el profesor. Esto es posible siempre y cuando el aula de castellano como segunda lengua promueva una cultura donde predomine el respeto y el apoyo, y se pondere constantemente los aciertos, minimizando los errores y, a la vez, enfatizando el uso comunicativo de la lengua.

2.2 La bulla pedagógica antes que el silencio represor

Un buen profesor era considerado aquel que podía mantener en silencio a los niños, y un aula disciplinada era aquella que mantenía el “orden” y el silencio como constantes. Sin embargo, es difícil comprender y percibir una clase de lengua, en este caso una clase de castellano como segunda lengua, en un aula silenciosa, cuando la mayor necesidad es que los niños hagan uso de esta lengua para adquirirla.

Una clase de castellano como segunda lengua debe romper todo silencio que impida el libre desarrollo de la lengua que el niño debe adquirir o aprender, y con mayor razón cuando el aula y la escuela son los únicos espacios donde el niño puede entrar en contacto con dicha lengua.

Por esto, es necesario configurar una clase de castellano como segunda lengua activa y dialógica, donde se vinculen los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes a través de actividades lúdicas que despierten el interés del niño y motiven sus aprendizajes, es decir, el juego como medio de aprendizaje, puesto que esta es la actividad de mayor agrado para los niños. Los niños que viven este tipo de clases, que responde a sus necesidades e intereses, expresan claramente su satisfacción, que se traduce en su participación activa y demanda de continuidad de actividades con esas características.

Desde que en 1979 Stephen Krashen propuso el modelo del monitor, mucho se ha discutido sobre la didáctica de la segunda lengua. Todo profesor de lengua, y sobre todo de una segunda lengua, debe conocer este modelo y poder, a partir de su práctica, confirmarlo o refutarlo. Así, entre sus planteamientos más importantes, está la hipótesis del filtro afectivo, que plantea que el aprendizaje de una segunda lengua está directamente condicionado por las variables afectivas. Es decir, el estado anímico del aprendiz puede favorecer u obstaculizar el normal proceso de aprendizaje de una segunda lengua; por ejemplo, la ansiedad puede generar barreras en el proceso. De ahí que crear una atmósfera emotiva positiva es una condición para que se alcancen favorablemente los objetivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma.

Mientras la cultura del aula promocióne la democracia, la libertad de expresión, el respeto mutuo, los niños desarrollarán directa o indirectamente habilidades interactivas, por ejemplo, saber cuándo les toca hablar, relacionar su conversación con la situación física en la que ocurre, es decir, los niños desarrollarán habilidades relacionadas con la organización de la interacción (saber cuándo y cómo tomar la palabra, cómo invitar a otra persona a hablar, cómo hacer fluir la conversación y cuándo terminarla) y también con la negociación del significado (la habilidad de asegurarse de que la persona con quien se está hablando le haya entendido y que uno le ha entendido también), en otros términos, es asegurarse de que ambos hablan de lo mismo (Bygate, 1987, citado en Nunan, 1996: 30).

2.3 El aprendizaje cooperativo socializador

La clase de castellano como segunda lengua que se desarrolla desde el enfoque comunicativo se caracteriza por una cultura de aula cooperativa, de respeto mutuo, que facilita las interacciones entre estudiantes y docentes y entre estudiantes. Es decir, la cultura del aula promueve el respeto y el apoyo mutuo; estos valores permiten generar un ambiente de tranquilidad en el aula.

En un aula donde existe bienestar para los niños, estos tienen las motivaciones y posibilidades abiertas para participar, expresar sus ideas y, sobre todo, practicar la lengua que aprenden sin temor a equivocarse, ya que se ejercita el respeto a la expresión del otro. Sin embargo, para que este ambiente sea efectivo, el profesor debe asumir el rol fundamental de facilitador, de quien proporciona la confianza a los estudiantes evitando descalificarlos por algunas equivocaciones o errores cometidos, sobre todo a nivel fonológico, característica natural en los niños hablantes de lenguas indígenas que aprenden el castellano como segunda lengua (Galdames y Walqui, 1998).

Así, una clase de castellano en la que exista una cultura de respeto mutuo y de cooperación constante requiere de una organización efectiva del aula acorde con las tareas que se van a realizar para el desarrollo de la competencia comunicativa. En este contexto, una tarea debe ser entendida

como una acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que tiene un objetivo concreto con contenido y significado comunicativo.

El aprendizaje cooperativo por ser desarrollado requiere estar enmarcado principalmente en el trabajo en grupos. Es decir, se requiere trabajar con base en grupos de aprendizaje cooperativo formal, donde las actividades estén estructuradas en una o varias clases. Estos grupos comparten experiencias a través del involucramiento activo, desde el inicio de la clase hasta su conclusión. En algunos casos, también se trabaja con grupos de aprendizaje cooperativo informal, que tienen duración de minutos hasta una clase, es decir, se conforman grupos por actividad y con rotaciones constantes entre los grupos (Johnson y Johnson, 1999).

En este sentido, comprendemos que el aprendizaje cooperativo es una modalidad de trabajo en grupo, donde los niños y niñas interactúan de manera activa, viviendo directamente el proceso y aprendiendo unos de otros, así como de su maestro, del aula y del contexto (Guevara, 2001). Sin embargo, este tipo de trabajo tiene éxito en la medida en que todos los niños integrantes del grupo, a partir de sus posibilidades, experiencias y conocimientos, contribuyen al trabajo, pues este implica un compromiso conjunto en el que compartir y cooperar se convierten en normas de trabajo.

El aprendizaje cooperativo supone necesariamente un trabajo interactivo grupal. Para esto se trabaja en diferentes tamaños de grupos, desde dúos, pasando por grupos pequeños, hasta un grupo grande general. Con el trabajo en grupos pequeños, el niño tiene beneficios cognitivos, relacionales, emocionales, actitudinales y lingüísticos.

La calidad de los aprendizajes mejora sustancialmente en la medida en que se trabaja en grupos estratégicamente conformados. Esto debido a que cada niño o alumno es portador de conocimientos y experiencias que, a través de la interacción con sus compañeros, pone a disposición y alcance de estos. En este sentido, no solo contamos con fuentes diversas de conocimientos (los niños), sino que también estos pueden aprender de los demás y mejor aún con la guía del profesor.

La cultura de aula que se pregona debe poseer un clima relajado y agradable, pues requiere, justamente, de las capacidades de escucha, respeto, cooperación, que no solamente deben desarrollar los niños entre sí, sino también el docente; solo así los niños se involucran en las actividades, libres de temores. Es de esta manera como el trabajo grupal mejora las habilidades sociales: dialogar, llegar a acuerdos, negociar, escuchar, expresar la opinión, respetar opiniones opuestas, pedir ayuda y ayudar (Bonals, 2000).

En los trabajos en grupo, los niños descubren las diversidades de ritmos y niveles que no coinciden, que todos necesitan de la ayuda de alguien y que cualquiera puede pedir nuestra ayuda en cualquier momento, sobre todo en un aula donde convergen diferentes niveles de bilingüismo, años de escolaridad, como es el caso de las aulas y escuelas multigrado.

Finalmente, como producto del trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo favorece la consolidación del equilibrio emocional, puesto que un ser social necesita construirse como tal en función a sus interacciones con los demás, aunque también es necesario conceder cierta autonomía e individualidad, vale decir, aprender a trabajar en grupo e individualmente para construir conocimientos.

3. Reflexiones finales

A pesar del largo camino recorrido en materia de enseñanza del castellano como segunda lengua en Bolivia y en la región, hasta nuestros tiempos, no se cuenta con una propuesta metodológica concebida y diseñada desde una perspectiva acorde con la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a Bolivia y la región, y tampoco se cuenta con un plantel docente especializado para este efecto. La mayoría de las experiencias desarrolladas ha acudido normalmente a los aportes de la enseñanza de lenguas extranjeras, por ello el énfasis en la forma de la lengua, antes que en el uso y en la función sociocultural.

Por otra parte, los maestros y maestras que tienen el rol de enseñar el castellano como segunda lengua no poseen la formación ni teórica ni

metodológica. Esto se refleja en sus procesos de enseñanza y en los aprendizajes de los niños. Además de esta limitante, los maestros y maestras, sobre todo quienes trabajan en el área rural y que son llamados a enseñar el castellano como segunda lengua, tienen serias dificultades en la expresión escrita en esta lengua, y la mayoría habla una variedad del castellano con características propias al influjo de sus lenguas maternas, es decir, lenguas indígenas. Esta variante, en la mayoría de los casos, es minusvalorada y diverge claramente del castellano usado en los materiales didácticos existentes en la escuela.

Esta situación amerita pensar seriamente en el abordaje de la temática de enseñanza de una segunda lengua, el castellano, no solo desde una perspectiva técnico-pedagógica, sino también desde una perspectiva interdisciplinar, donde la psicolingüística, la sociolingüística, la psicopedagogía y otras aporten desde sus bases epistemológicas y metodológicas. Finalmente, la enseñanza del castellano implica una aproximación pedagógica, lingüística, sociocultural y política.

Bibliografía

Baker, Colin

- 1996 "Adquisición de una segunda lengua" y "Teorías sobre la adquisición de la segunda lengua". En su **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo**. Madrid: Cátedra. 125 – 140 y 141 – 156.

Chiriboga, Bolívar

- 1993 **Didáctica del español como segunda lengua**. Quito: Abya – Yala.

Crawford, Alan y Hermina Cadenas

- 2003 "Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua" En I. Jung y Luis Enrique López (comps.) **Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas**. Madrid: Morata. 227 – 247

Corder, Pit

- 1992 **La introducción a la lingüística aplicada**. México: Limusa.

Cummins, Jim

- 1983 **Second language acquisition within bilingual education programs**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Ellis, Rod

- 1997 **Second Language Acquisition**. New York: Oxford University Press.

Galdames, Viviana y Aida Walqui

- 2005 **Enseñanza de castellano como segunda lengua**. La Paz: InWent – PROEIB Andes.

Krashen, Stephen

- 1992 "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2". En Juana Liceras (Comp.) **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor. 143 – 152.

Larsen - Freeman Diane y Michael H. Long

- 1994 **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos.

Lightbown, Patsy y Nina Spada

- 1993 **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press.

Lomas, Carlos

- 1983 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística.** Buenos Aires: Paidós.

López, L.E. e I. Jung

- 1989 "El castellano del maestro y el castellano del libro". En: L.E. López, I. Pozi-Escot y M. Zúñiga (eds.) **Temas de lingüística aplicada.** Lima: CONCYTEC-GTZ. 197-217.

López, Luis Enrique

- 1993 **Lengua.** Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe volumen 2. La Paz: UNICEF.
- 1995 **La eficiencia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües.** Guatemala: Ministerio de Educación.
- 1998 ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina? (Ms.) Bolivia: PROEIB - Andes. UMSS - GTZ. Cochabamba.

Marcos Marín, Francisco y Jesús Sánchez

- 1991 **Lingüística aplicada.** Madrid: Síntesis.

McLauhghlin, Barry

- 1987 **Theories of Second - Language Learning.** London: Edward Arnold.

Ministerio de Educación y Cultura

- 1994 **Ley 1560 de Reforma Educativa.** La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.

Ministerio de Educación

- 2010 **Ley 070 de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez".** La Paz: Ministerio de Educación.

Nunan, David

- 1998 **El diseño de tareas para la clase comunicativa.** Madrid: Cambridge University Press.

Richards, Jack y Theodore Rodgers

- Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Traducción española. Cambridge University Press, sucursal en España.

Zúñiga, Madeleine

1989 **Educación Bilingüe.** Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Bilingüe e Intercultural. Santiago de Chile: UNESCO - OREALC.

LA COMPLEMENTACIÓN NECESARIA: GESTANDO PENSAMIENTOS ANDINOS SALUDABLES

Pedro Favaron¹

Cómo citar: Favaron, P. (2012). La complementación necesaria: gestando pensamientos andinos saludables. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 175-196. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10324967>

RESUMEN

El presente texto busca en los aspectos más libertarios de la herencia precolombina y de los saberes de las comunidades andinas, para plantear respuestas que puedan devolvernos la salud y el equilibrio, interior y social. El texto plantea que las exigencias de las academias modernas no permiten dar cuenta de los pensamientos afectivos y respetuosos de los pobladores andinos. Se hace necesario, entonces, encontrar otros métodos académicos interculturales, que den cabida a otras maneras de entender la vida y el conocimiento. El concepto quechua de *yanantin*, complementación de los diferentes, echa luces sobre posibles respuestas dialogadas a la actual situación de incomprensión de los diferentes bagajes culturales que conforman nuestros mundos.

Palabras claves: pensamiento andino, conocimientos y saberes indígenas

ABSTRACT

This text searches within the most libertarian aspects of pre-Columbian heritage and Andean community wisdom in order to propose answers

¹ Comunicador social, investigador académico y poeta. Como investigador académico, se ha especializado en temas relacionados a las comunidades indígenas de los Andes y la Amazonía peruana. Fue editor de la revista *Distancia Crítica: aportes hacia una nueva conciencia social*. Ha dictado conferencias y seminarios en Argentina, Perú y Canadá. Ha sido profesor del curso de Poésie Hispanique Moderne en la Université de Montréal, Canadá. Posee el grado de magister en Comunicación y Cultura, por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente cursa el doctorado en Literatura, opción Estudios Hispánicos, de la Université de Montréal. Desde finales del 2009, viene siendo formado como terapeuta psico-espiritual en la "Escuela Visionaria de Medicina Ancestral del maestro Senen Pani" (de la nación Shipibo-Conibo).

which might restore internal and social health and balance. The paper raises the issue that the demands from modern academia do not allow the account for emotional or respectful thoughts of the Andean peoples. Therefore, it is necessary to find other intercultural academic methods which will allow for other ways of understanding life and knowledge. The Quechua concept of *yanantin*, complementing of differences, sheds light on some possible dialogued answers to the current situation of incomprehension among the different cultural experiences which shape our worlds.

Keywords: Andean thinking, indigenous knowledge and wisdom

Los pensamientos saludables de nosotros los andinos germinan cuando armonizamos con los influjos de nuestros territorios telúricos. Si, en cambio, nos enajenamos de estos influjos y rechazamos respirar la carga eléctrica de la tierra en nuestros pies, carecemos de singularidad y parecemos copias mal hechas de lo que creemos occidental y superior a nuestras herencias milenarias. Pobre espectáculo es el que damos entonces, no siendo ni esto ni aquello, sino meras caricaturas sin raíz. Sin tierra donde hundirse y arraigarse, no crece la planta, no crece el árbol, no se da el fruto ni perfuma la flor.

La intelectualidad académica de Occidente suele sentirse obsesionada con hallar postulaciones recubiertas de una pretendida originalidad y conservar su agotada distancia científica con respecto a las realidades que estudia a través de los prismas de sus preceptos metodológicos. Y estos patrones de pensamiento son imitados por los intelectuales andinos, acomplejados de ese manantial de afecto en el que fuimos criados. En los mundos andinos, tal como nos enseñan sus sabios, los *yachaq runakuna*, no se halla tanto la obsesión por la novedad, como la búsqueda de las persistencias, los ríos subterráneos en los que aún se puede beber las sabidurías de los antiguos. Así mismo, la distancia científica de la *modernidad* occidental resulta un método inoperante para quienes piensan los mundos afectivamente, sintiéndose íntimamente vinculados con los territorios, sintiéndose parte de esos mundos, hechos de la misma materia que esos mundos.

En definitiva, los andinos (como tantas otras culturas en el mundo) sabemos que somos guardianes de los territorios que nos han sido legados por nuestros padres y compartimos una misma substancia, *pacha*, con los distintos seres de los mundos. Para nosotros los que aún bebemos del manantial inagotable de nuestros antiguos, todos los seres del mundo visible, árboles, montañas, ríos, pájaros, todos, estamos hechos de una misma substancia y vivimos alimentados por un mismo aliento vital, *kamay*, que viene desde las moradas superiores del dios Wirakocha, el invisible creador.

Sería hermoso, vital, fructificante y honesto, si los pensadores andinos nos atreviéramos a hacer nuestras labores intelectuales con sinceridad,

respondiendo a nosotros mismos, sin sentirnos acomplejados por el aparato coercitivo de las metodologías académicas occidentales. Podríamos entonces generar nuestras propias academias para formar a nuestros jóvenes, tanto en las herramientas de los saberes occidentales que consideremos útiles, como en los conocimientos ancestrales que no cesan de transformarse y actualizarse, teniendo el potencial de responder a las realidades que nos vienen tocando vivir en cada tiempo y espacio, en cada *pacha*.

Si nos atreviéramos a dar el salto a la libertad, que no es otra cosa que asumir amorosamente aquello que estamos llamados a ser, podríamos entonces pensar, vivir, respirar, escribir, sin estar *obsesionados* con parecer científico e imponiendo patrones de la intelectualidad occidental de manera forzada sobre realidades distintas. Entonces, quienes quieran ser intelectuales propiamente andinos podrían dejar de practicar los métodos académicos eurocéntricos como si se tratara de un instrumental preestablecido capaz de aplicarse sobre cualquier realidad. Nos acercáramos a las comunidades indígenas para compartirnos con ellas y tomar en serio aquello que tienen que decir: en la vibración de sus palabras, de su andar, de su trabajo, de sus cantos y de su risa, podríamos encontrar emanaciones medicinales que pueden curar el corazón desgarrado por la *modernidad*. En los aspectos más libertarios de nuestras herencias andinas, es posible respirar alternativas vitales que nos pueden echar luces que muestren el camino de salida del desbarranco económico, político y social en el que anda sumida la humanidad en su conjunto.

No se trata, con esto, de pretender la anti-ciencia. Ni una ni otra, sino la búsqueda propiamente andina de entendernos en la heterogeneidad de nuestros mundos y de plantear posibilidades y potencialidades que las lógicas imperantes silencian. Si pensamos que es necesario escribir, si algún bien creemos hacer a nuestras comunidades escribiendo, publicando o hablando, podríamos hacerlo nutridos por la dulzura del quechua, del *runasimi*, lengua que entabla relaciones afectivas con los seres y mundos, asumiendo el bagaje cultural de las antiguas naciones de estas tierras, cuya vida vibra a frecuencias distintas que las de la mentalidad domesticada por el "buen sentido".

Un método de estudio intelectual no puede ser una mera técnica que se aplica para satisfacer las ideologías legitimadas por las academias de mayores recursos económicos y de esa manera recibir una beca o una cátedra en una universidad prestigiosa. El método tiene el potencial de ser entendido como camino vital, apertura espiritual, escuchar y dejar hablar distintas voces, que nos vienen de las múltiples culturas que conviven en los mundos andinos; escuchar cuánto de las distintas voces de los mundos andinos vive en nosotros, hasta qué punto no les somos ajenos a todas ellas, trazando puentes y acercando a las diferentes culturas que nos componen, en lugar de separarlas. Al fin de cuentas, las educaciones ancestrales del continente parecen asegurarnos que el conocimiento no se adquiere mediante un aprendizaje meramente intelectual en un aula. El conocimiento *legítimo*, digamos, en términos ancestrales, nace de la experiencia.

La valentía de exponerse a la vida y a los demás otorga, a los que se dan unos a otros, recíprocamente, infinitos goces. Sin lugar a dudas, quienes tenemos la experiencia de haber habitado sin prejuicios entre algunas comunidades indígenas, de haber compartido con ellos sus faenas, sus alimentos, sus celebraciones, solemos sentir que, al menos algunos de esos dignos campesinos, *hatun*² *runakuna*, guardan conocimientos que se fundan en el amor a los territorios, en el respeto a toda forma de vida y en el prodigarse buenas palabras los unos a otros. Incluso quien ha nacido en la ciudad, pero se atreve a verse contradicho y está en la disposición espiritual de llevarse a sus límites para renacer, puede resultar transformado en la profundidad de su ser al estar conviviendo con estas comunidades y redescubrir el viejo pacto del ser humano con el mundo visible, el *kay pacha*, que le ha tocado por suerte habitar y tiene la responsabilidad de cuidar. Pero luego, cuando retorna a la academia, se le pide al investigador que refrene el entusiasmo y retome los discursos legitimados. Estos discursos no bastan para expresar lo vivido, ni para dar cuenta de lo pensado y sentido, con cada fibra del cuerpo, cuando se estuvo en esas montañas que parecen vivas, en esas quebradas de agua cristalina, escuchando el canto estremecedor de las mujeres o los sonidos sublevantes que parecen saludar al sol cada madrugada. Más bien, los marcos

² La escritura normada del quechua en el Perú se diferencia de la de Bolivia (*jatun*).

metodológicos modernos reducen la experiencia y no dan cuenta de lo que se aprende mediante la experimentación de esas realidades.

La penetración de Occidente en nuestros territorios andinos causó una inversión del mundo, un vuelco, un *kuti* con tintes apocalípticos, cuyos traumas aún persisten y nos son evidentes. Siguen existiendo esas fuerzas contrapuestas, las variedades de modos de existir indígenas enfrentados a los proyectos de homogenización occidental. Las culturas diversas que componen nuestros mundos andinos no llegan a entenderse ni a respetar siquiera su divergencia, a pesar de verse obligados a convivir bajo las fronteras geopolíticas de un mismo Estado. Lamentablemente, los bagajes culturales que quedan de nuestros antiguos, esos saberes que aún se practican entre los pueblos indígenas, son fuente de malestar para el conjunto de la sociedad, pues no estamos dispuestos a asumir del todo la persistencia de esa diversidad. Pero no solo es una cuestión exotérica, puesto que esos bagajes indígenas, en mayor o menor medida, incluso persisten en nuestro respirar. No somos *modernos*.

La continuidad de esos *hatun runakuna* de los campos y su sabiduría, de esos campesinos que juntos laboran una tierra que consideran viva y sagrada, imposibilita pensar a los mundos andinos en los términos políticos, económicos, psíquicos, culturales, ontológicos o espirituales propuestos por la *modernidad* hegemónica en Occidente. Como ya se ha sugerido, esta imposibilidad termina produciendo, en muchos de los políticos, economistas, empresarios e intelectuales de la región, un profundo malestar. Los modos indígenas de entender la existencia, de relacionarse con los seres y los territorios vivos, son diametralmente opuestos a las ideologías de la *modernidad* y a su carrera hacia el *progreso*. La principal fuente de malestar en los mundos andinos, en general, es el enfrentamiento de las herencias que nos conforman, el rechazo furioso de los diferentes y la imposibilidad de cohabitar, de caminar juntos, de practicar el viejo principio de coexistencia complementaria, que aún se nombra como *yanantin* en ciertas variedades regionales de la lengua quechua, *runasimi*.

El término quechua *yanantin* está compuesto de la raíz *yana*, que no solo significa el color negro, sino que puede también ser entendido como

“ayuda”, y el sufijo *-ntin*, que es de naturaleza inclusiva, con implicancias de totalidad, inclusión espacial, o identificación de dos elementos como miembros de una misma categoría. Podría ser traducido como ayudante y ayudado, ambos vinculados hasta formar una categoría única³. Lo que puede ser traducido al castellano, más fácilmente, por complementación. El concepto es fundamental para las comprensiones andinas del cosmos. En los mundos andinos, la dualidad tuvo un papel preponderante en el pensamiento religioso y, como consecuencia indelible, en la organización política. Suponían los antiguos, y aún mucho de eso subsiste en las comunidades más alejadas del poder central, que todo ser en el mundo visible, *kay pacha*, tiene su complemento. Cada singularidad (*ch ulla*, lo que viene solo) se comple(men)ta en su relación con el otro. No se habita, entonces, en una lógica gobernada por la constante oposición de las partes.

Cada divinidad *waka*, poseía su doble, su *wayqe*, hermano; cada Inka tenía su otro Inka, cada cacique también tenía su otro cacique con el que se completaba. Juntos trabajaban, vinculaban sus pálpitos y sus esfuerzos, en busca del bienestar común. No andaba cada uno separado tratando de imponer su capricho, sino que se dialogaba para que el beneficio sea mayor y pudiera ser compartido. Así mismo, todo *ayllu* o etnia se dividía, en principio, en dos: los *hanan*, o los de arriba, y los *hurin*, o los de abajo. Cada barrio, así mismo, estaba dividido a su vez en parcialidades, muchas veces siguiendo una cuatripartición complementaria (*tawantin*). Cada parcialidad tenía su sentido, su razón de estar y su misión, destinada a mantener el equilibrio existencial. Cada una, podríamos decirlo, era guardiana de un fuego sagrado que debía mantener vivo mediante el cumplimiento de sus obligaciones y responsabilidades. Si cada una de las partes que componían la *red de relaciones* sociales cumplía con sus responsabilidades, el equilibrio existencial garantizaba el *buenvivir* para el conjunto de la comunidad. Mucho de esto sigue estando vigente.

El intercambio de productos, que hasta hoy vemos practicar en las comunidades, entre los habitantes de la puna y los del valle, por ejemplo, demuestra la importancia social de la complementación de los diferentes para

³ Cfr. Platt, 1986: 245.

la supervivencia. Un grupo familiar, enclavado en un solo piso ecológico, no puede darse el lujo de soñarse autónomo, sino que debe complementar los productos de su trabajo con los productos del trabajo de los habitantes de los otros pisos ecológicos. La práctica del *yanantin* garantiza la subsistencia de la humanidad y la continuidad equilibrada del cosmos.

El *yanantin* es coexistencia y complementariedad de pares (*hanan/hurin*, arriba/abajo; *allauca/ichuq*, derecha/izquierda; hombre/mujer, *qari/warmi*), singularidades distintas que mantienen entre sí relaciones de reciprocidad y complementariedad. Tristan Platt ha estudiado acuciosamente el concepto de *yanantin* entre los Macha de Bolivia. Platt utiliza la imagen del espejo para desarrollar el concepto. La simetría del reflejo es la duplicación simbólica a la que apunta el *yanantin*. El término expresa la simetría corporal que se establece entre las piernas, los pies, los brazos, las manos, las orejas, los ojos, los senos y los testículos. La boca y el ano se relacionan entre sí como lo alto y lo bajo; lo mismo sucede con los brazos y las piernas. Si solo funciona una de las partes de la relación, se pierde el equilibrio, la salud. Si la mano izquierda tratara de accionar en confrontación con la mano derecha, sin lugar a dudas el resultado sería desastroso. Cuando ambas manos trabajan juntas y se complementan, se puede hacer la acequia, se puede arar la tierra, se puede comer.

Los pensamientos indígenas, aquellos anteriores a la llegada de Colón y también los actuales, entienden que cada palpito es dado entre fuerzas complementarias. Aun atravesando por momentos de hostilidad (*awqa*) y de pelea ritual (la festividad del *Tinku* o del *Takanakuy*), el equilibrio del cosmos está garantizado por la subsistencia de los diferentes, por su complementación. Las mitades, que por momentos pueden parecer antagónicas y adversas, que incluso pueden llegar a enfrentarse ritualmente, se necesitan íntimamente para subsistir y alcanzar el *buenvivir*, el *sumaq kawsay*, la vida hermosa, equilibrada y perfumada. Cada quien se reconoce como vida al interior de su complemento y a su complemento como vida en sí mismo. La mujer vive en el corazón del hombre y el hombre vive en el corazón de la mujer. *Tukuy ima qhariwarmi*, todo es hombre-y-mujer en esta *pacha* visible. En nuestra dimensión vital, la vida se genera a partir de la complementación de los diferentes.

Cuando llegaron los conquistadores peninsulares, venían de luchar contra los moros, de un país en hambre, con pocos cultivos, infectado de epidemias, necesitado de construir forzosamente una suerte de incipiente nacionalismo católico para ganar cierta cohesión interna. En ese clima político y espiritual hostil, lo diferente era considerado hereje, blasfemo, satánico. Arribaron a unos territorios que distaban de la homogeneidad cultural: un conglomerado heterogéneo de grupos étnicos con fuertes tradiciones locales, con alianzas y parentesco entre sí, con formas singulares de diferenciarse y resolver sus diferencias. Los hispanos inventaron el término *indio* o *indígena*, a modo de concepción homogeneizante, simplificadora, exorcista, de una humanidad que despreciaron y consideraron inferior. Y aún para nosotros existe el peligro de pensar los *mundos andinos* como una unidad que no existe.

Lo andino, como tal, es solo una abstracción teórica. En concreto, deberíamos hablar de los mundos andinos, más bien, de territorios de profunda heterogeneidad cultural, de disímiles temporalidades y disímiles formas de sentir y entender la existencia. Se entiende además que lo andino no se circunscribe a las alturas: también el desierto costero y las expansiones amazónicas son andinos, pues existe complementariedad geográfica entre los pisos ecológicos. Aún son rastreables las antiguas relaciones que se establecieron en tiempos inkas y pre-inkas entre las humanidades que habitaron y vivieron de esos territorios de versátil geografía, puntos de enfrentamiento y de entendimiento. Tampoco podemos circunscribir lo andino a un estereotipo de raza: pues a diferencia de las colonizaciones inglesas o francesas, en los mundos andinos el sistema colonial se estableció en el interior mismo del territorio; al poco tiempo de la conquista, las fronteras entre colonos y colonizados no fueron tan nítidas como, por ejemplo, en Argelia o la India, donde existían barrios exclusivamente reservados para los conquistadores.

En las regiones andinas hubo cruzamiento, mestizaje. Caso emblemático es el de los pobladores de Morochucos, en las alturas de Ayacucho, fieros jinetes que se consideran descendientes de las tropas que lucharon al lado de Diego de Almagro en las guerras civiles entre los conquistadores; gran cantidad de los pobladores de Morochuco es de tez blanca y habla un

castellano pulido, pero se sienten más cómodos con la dulzura del quechua, que es su lengua para la intimidad, la tristeza y la cumbre de sus alegrías. Rechazo y cópula coexistieron en cada quien, haciendo que todos los habitantes de estos mundos andinos seamos herederos, biológicos o culturales, de esos antiguos que poblaron estos territorios. A pesar de esa herencia, la llamada “nación oficial” no respeta a las naciones indígenas y su capacidad de tomar decisiones adecuadas para garantizar su bienestar. Las comunidades y sus modos antiguos de existir son cercados por la vida urbana y sus exigencias, por los afanes expansionistas del capital y la ignorancia de quienes juzgan de ignorantes a los que no conocen ni quieren conocer.

Los contrarios establecidos entre Occidente y los influjos indígenas, con todos sus matices intermedios, habitan, en mayor o menor medida, en cada uno de nosotros. Y nuestra mayor desventura parece ser que optamos por defender y tomar partido por una de estas herencias, mayormente, por el lado occidental, y tratamos de negar nuestra herencia vernácula. Obviamente, esto nunca lo conseguimos, y los habitantes de las urbes andinas nos llamamos criollos o mestizos, en reconocimiento de nuestra imposibilidad de ser europeos, pero sin asumir tampoco que en nuestros territorios y pensamientos aún habitan esos que dan de beber *aja* a los espíritus que animan la vida de las montañas y piden el influjo del *kamay*. Vivimos nuestro *estar* en estado de guerra, de *awqa*, de división, de incompreensión. Por eso, nos hallamos privados del *bienvivir*, de la salud equilibrada.

La intelectualidad del mundo andino ha solido estar marcada por el pesimismo. En 1916, cuando Félix del Valle, compañero de los primeros proyectos editoriales de José Carlos Mariátegui, entrevistó a Don Manuel G. Prada, el maestro le confesaría que se había “convencido de que toda lucha por ideas es estéril en nuestro medio”. También Francisco García Calderón diría a José de la Riva Agüero su desazón, argumentando que, en el Perú, toda empresa parece condenada de antemano. Es el mismo país “jodido” de Vargas Llosa en *Conversación en la Catedral*. Algo de ese pesimismo se rastrea incluso en el suicidio del *amawta* José María Arguedas. También en la larga lista de intelectuales exiliados. Y encontramos la raíz de este

pesimismo cultural, en la ecología de un país incapaz de desarrollarse en términos occidentales, al mismo tiempo que imposibilitado de retomar los modos antiguos de existencia.

El mundo campesino mengua ante la avanzada del “progreso” de la misma manera como el Estado es incapaz de sostenerse en una democracia institucionalizada. Es un contexto otro al europeo. De ahí que, para entender estos nuestros mundos andinos, debamos realizar una transfiguración, una transvaloración, un *kuti* de las categorías conceptuales. Las metodologías importadas, sin pasar por el filtro crítico y ser resignificadas (*digeridas* y *transformadas*), han sido esgrimidas, más que para entender, para seguir pensándonos bajo la perpetuación de las lógicas coloniales. Los estudios andinos han sufrido por largo tiempo el drama de carecer de categorías de pensamiento que sean originales e independientes.

Muchos pensadores de estos territorios han asumido pensamientos anti-coloniales, pero siguen hablando en los mismos términos que los académicos críticos educados en la *modernidad*. No desarrollaron categorías propias en las antiguas lenguas de nuestro continente. Las más de las veces, el apelar a las concepciones europeas y norteamericanas sirve para distanciarnos, para no entender, para mirar los mundos siendo extraños a nosotros mismos, como fuera de nuestros propios cuerpos. De ahí la urgencia de encontrar concepciones propiamente andinas, como los conceptos en *runasimi* de *yanantin*, *tinku*, *kuti*, *pacha*, *awqa*, *kamay*, *sonqo*, *chawpi*. Estos conceptos, estas palabras vibrantes, tienen dónde encontrar abrevadero, son consecuentes y fértiles, en tanto sustentaban nuestras antiguas tradiciones y algunas de ellas continúan siendo usadas en el *runasimi* cotidiano o en las demás lenguas de persistencia inquebrantable: se muestran como *puquiales*, manantiales aún no lo suficientemente explorados.

Se podría seguir el ejemplo del marxismo heterodoxo de José Carlos Mariátegui, en tanto creador y no mero parafraseador, plegándose al espíritu de Marx y no a su dogma: el *amawta* Mariátegui no echó mano de una teoría apriorística, prescriptiva, que, pretendiéndose universal, aplicó

subsidiariamente sobre Indoamérica. Se nutrió de concepciones occidentales, pero realizó una hermenéutica creativa de los lineamientos culturales, económicos, políticos e ideológicos de nuestra región, bajo concepciones alejadas de las antinomias tradicionales. La tendencia creadora de Mariátegui salta de evidente cuando el *amawta* estudia e interpreta el *ayllu* y lo señala, no como comunismo primitivo extinto, sino como formación social alejada de Occidente y aún persistente, aunque mermada, en las alturas andinas. Señalando al *ayllu* como organismo viviente, red de relaciones capaz de seguir transformándose en la hostilidad, y posible base de un socialismo andino, Mariátegui negó la inevitable destrucción de la comunidad. De esa manera, puso en duda la filosofía universal y transhistórica, que aseguraba que todas las naciones debían atravesar por los estadios del capitalismo occidental que el propio Marx señalara. Al cuestionar el *progreso* lineal e inevitable, empieza la creación de categorías propias del pensamiento de Mariátegui. Mariátegui se inspiró en Marx y su crítica contra el capitalismo, pero vislumbró y plasmó la necesidad de hacerlo a partir de concepciones propias. Sin embargo, la ideología positivista de Mariátegui, el euro-centrismo intrínseco a su método, además de sus propias condiciones de vida, no le permitieron profundizar en la comprensión de los pueblos indígenas a los que quería defender y amaba a la distancia. Se podría dar pruebas concretas de la imposibilidad de Mariátegui de entender a los mundos andinos desde el interior de las lógicas afectivas del mundo indígena: decir, por ejemplo, que la religión del indígena es materialista y dialéctica, como asegura en sus *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, da muestra de esta incompreensión. La situación se agrava más, sin embargo, en el caso de los pensadores neo-marxistas de nuestra región, cuyo andamiaje teórico es principalmente *moderno*. Son incapaces de ponerse a pensar a partir de canales de pensamiento que no sean ni coloniales ni post-coloniales, sino simplemente libres, sinceros y propiamente andinos.

Mucho más lejos que Mariátegui se atrevió a llegar el *amawta* José María Arguedas, quien podía desenvolverse con soltura en la lengua castellana y en el *runasimi*. Pudo expresar la íntima convicción de su obra artística, poética e intelectual en su discurso cuando recibió el premio “Inca Garcilaso de la Vega”. En esa ocasión, se definió como un escritor quechua

moderno, que estaba orgulloso de su herencia ancestral. Pero que, por la misma conciencia del valor de esta herencia, había podido ampliarla y enriquecerla con el arte y los conocimientos de otros pueblos. Se acepta, entonces, como una singularidad compuesta, múltiple en su propia interioridad, hecha del encuentro de varias culturas en la humedad de su propio vientre y en el calor de su corazón. “Yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz, habla en cristiano y en indio, en español y en quechua”. Arguedas, como lo pone de manifiesto en ese mismo discurso, pudo ver que los mundos andinos habían subsistido, soterrados, pero con vigor: “... los muros aislantes y opresores no apagan la luz de la razón humana y mucho menos si ella ha tenido siglos de ejercicio; ni apagan, por tanto, las fuentes del amor de donde brota el arte. Dentro del muro aislante y opresor, el pueblo quechua, bastante arcaizado y defendiéndose con el disimulo, seguía concibiendo ideas, creando cantos y mitos. Y bien sabemos que los muros aislantes de las naciones no son nunca completamente aislantes. A mí me echaron por encima de ese muro, un tiempo, cuando era niño; me lanzaron en esa morada donde la ternura es más intensa que el odio y donde, por eso mismo, el odio no es perturbador sino fuego que impulsa”.

A diferencia de la gran mayoría de intelectuales y letrados de los mundos andinos, Arguedas llega a entenderse como parte de los mundos indígenas, consubstanciado con ellos. Esos mundos andinos no son una mera continuidad inalterada desde tiempos anteriores a la llegada de Colón. Han ido mutando en el tiempo, han ido variando, han asimilado la herencia occidental, al mismo tiempo que han luchado por mantener el recuerdo de la sabiduría de sus antiguos. Los pensamientos y prácticas indígenas suelen ser integrativos. No catalogan el mundo en estancos impermeables y disociados entre sí, a la manera de la razón instrumental. Las bandas musicales de pueblo, por ejemplo, han asimilado instrumentos musicales europeos, que van desde el violín y el arpa, hasta los metales de viento, como trompetas y saxofón, sin por eso hacer música en términos occidentales.

Arguedas no rechaza o trata de negar su filiación occidental; es más, decide que su impulso poético será volcado principalmente a través de la novela,

que es el género emblemático de la *modernidad*. Sin embargo, al asumirse como andino, como quechua, subvierte las categorías y géneros occidentales, introduciendo en la novela elementos inesperados y saberes indígenas. Arguedas reconoce que su herencia occidental no es el único cauce que nutre su espíritu, ni tampoco es causa superior, y asume la herencia indígena para hablar con voz propia sobre los mundos en los que recorrió su palpito y aliento. Sin embargo, esta interculturalidad parece haber sido vivida dolorosamente por el propio Arguedas, llevando a un grado de tensión que experimentó como insoportable. Esta tensión le vino provocada, entre otras, por la hostilidad que parte del entorno intelectual de su época manifestó hacia su obra. Baste recordar el conversatorio organizado por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) tras la publicación de su novela *Todas las sangres*. Parte de los argumentos esgrimidos contra Arguedas venían justamente de pensadores neo-marxistas, quienes clasificaban su obra de arcaizante. Argumentaban que en las serranías andinas ya no existían pueblos indígenas, sino campesinos en proceso de proletarización. Para Arguedas fue trágica la desazón sufrida ante la argumentación de sus objetores, llegando a pensar que “había vivido en vano”.

Pero el fortalecimiento de los movimientos indígenas ha terminado dando la razón a José María Arguedas, quien entendió desde hace mucho que la fuerza, flexibilidad y capacidad de adaptación de las naciones indígenas los había hecho sobrevivir a las atrocidades de la conquista, del virreinato, de la República e, incluso, a la violencia posterior del maoísmo de Sendero Luminoso y a las represalias del ejército. El ejemplo de Arguedas siembra escuela y nos muestra un camino que sigue teniendo fuerza de fecundarnos. En un texto que tituló *Llamado a algunos doctores*, Arguedas pone de manifiesto el desprecio que muchos intelectuales, incluso nacidos en los mundos andinos, sienten hacia los pobladores indígenas y la necesidad de acabar con este desprecio, para poder superar la distancia entre los saberes académicos de occidente y los conocimientos indígenas:

Dicen que no sabemos nada, que somos el atraso, que nos han de cambiar la cabeza por otra mejor.

Dicen que nuestro corazón tampoco conviene a los tiempos, que está lleno de temores, de lágrimas, como el de la calandria, como el de un toro

grande al que se degüella, que por eso es impertinente.

Dicen que algunos doctores afirman eso de nosotros, doctores que se reproducen en nuestra misma tierra, que aquí engordan o que se vuelven amarillos.

Que están hablando, pues: que estén cotorreando si eso les gusta.

¿De qué están hechos mis sesos? ¿De qué está hecha la carne de mi corazón?

Saca tu larga vista, tus mejores anteojos. Mira, si puedes.

Quinientas flores de papas distintas crecen en los balcones de los abismos que tus ojos no alcanzan, sobre la tierra en que la noche y el oro, la plata y el día se mezclan. Esas quinientas flores son mis sesos, mi carne.

¿Por qué se ha detenido un instante el sol, por qué ha desaparecido la sombra en todas partes, doctor?

Pon en marcha tu helicóptero y sube aquí, si puedes. Las plumas de los cóndores, de los pequeños pájaros se han convertido en arco iris y alumbran.

Las cien flores de la quinua que sembré en las cumbres hierven al sol en colores, en flor se ha convertido la negra ala del cóndor y de las aves pequeñas.

Es el mediodía; estoy junto a las montañas sagradas: la gran nieve con lampos amarillos, con manchas rojizas, lanzan su luz a los cielos.

En esta fría tierra, siembro quinua de cien colores, de cien clases, de semilla poderosa. Los cien colores son también mi alma, mis infaltables ojos.

Yo, aleutando amor, sacaré de tus sesos las piedras idiotas que te han hundido. El sonido de los precipicios que nadie alcanza, la luz de la nieve rojiza, de espantado, brilla en las cumbres. El jugo feliz de los millares de yerba, de millares de raíces que piensan y saben, derramaré tu sangre, en la niña de tus ojos.

El latido de miradas de gusanos que guardan tierra y luz; el vocerío de los insectos voladores, te los enseñaré hermano, haré que los entiendas. Las lágrimas de las aves que cantan, su pecho que acaricia igual que la aurora, haré que las sientas y las oigas.

Ninguna maquina difícil hizo lo que sé, lo que sufro, lo que gozar del mundo gozo. Sobre la tierra, desde la nieve que rompe los huesos hasta el fuego de las quebradas, delante del cielo, con su voluntad y con mis fuerzas hicimos todo eso.

No huyas de mí, doctor, acércate. Mírame bien, reconóceme. ¿Hasta cuándo he de esperarte? Acércate a mí; levántame hasta la cabina de tu helicóptero. Yo te invitaré el licor de mil savias diferentes.

Curaré tu fatiga que a veces te nubla como bala de plomo, te recrearé con la luz de las cien flores de quinua, con la imagen de su danza al soplo de los vientos; con el pequeño corazón de la calandria en que se retrata el mundo, te refrescaré con el agua limpia que canta y que yo arranco de la pared de los abismos que templan con su sombra a nuestras criaturas.

¿Trabajaré siglos de años y meses para que alguien que no me conoce y a quien no conozco me corte la cabeza con una máquina pequeña?

No, hermanito mío. No ayudes a afilar esa máquina contra mí, acércate, deja que te conozca, mira detenidamente mi rostro, mis venas, el viento que va de mi tierra a la tuya es el mismo; el mismo viento que respiramos; la tierra en que tus máquinas, tus libros y tus flores cuentas, baja de la mía, mejorada, amansada.

Que afilen cuchillos, que hagan tronar zurriagos; que amasen barro para desfigurar nuestros rostros; que todo eso hagan.

No tememos a la muerte, durante siglos hemos ahogado a la muerte con nuestra sangre, la hemos hecho danzar en caminos conocidos y no conocidos.

Sabemos que pretenden desfigurar nuestros rostros con barro; mostrarnos así, desfigurados, ante nuestros hijos para que ellos nos maten.

O sabemos bien qué ha de suceder. Que camine la muerte hacia nosotros; que vengan esos hombres a quienes no conocemos. Los esperaremos en guardia, somos hijos del padre de todos los ríos, del padre de todas las montañas ¿es que ya no vale nada el mundo, hermanito doctor?

No contestes que no vale. Más grande que mi fuerza en miles de años aprendida; que los músculos de mi cuello en miles de meses; en miles de años fortalecidos, es la vida, la eterna vida mía, el mundo que no descansa, que crea sin fatiga; que pare y forma como el tiempo, sin fin y sin principio. (Arguedas, 2011)

Arguedas asegura que los doctores, algunos de los cuales se reproducen en nuestras propias tierras, afirman que los indígenas son el atraso, que no valen nada y que deben cambiar su cabeza. Estos doctores son quienes, sean de izquierda o de derecha, han pensado que los pensamientos indígenas no responden a su afán *modernizante*, que su corazón es demasiado débil y tembloroso para las exigencias del *progreso*. “Dicen que nuestro corazón tampoco conviene a los tiempos, que está lleno de temores, de lágrimas, como el de la calandria, como el de un toro grande al que se degüella, que por eso es impertinente”. Debido a ello, los doctores

sostienen que deben cambiarles las cabezas, es decir, que los indígenas deben ser asimilados a las ideologías y prácticas *modernas*, para responder así a las exigencias de los estados. Baste recordar que, en los países latinoamericanos, no han sido pocos los intelectuales que han asegurado la necesidad de llevar la educación occidental a los pueblos indígenas para hacerles dejar de lado sus “supersticiones” y “comportamientos primitivos”. Arguedas les responde que no podrán forzar a los indígenas a ser asimilados a sus moldes de comportamiento y psicología. Durante siglos han sobrevivido a la opresión y podrán seguir haciéndolo. Por el contrario, extiende la mano a estos doctores y los invita a conocerlo en profundidad. Les afirma que son hijos de un mismo territorio, “el viento que va de mi tierra a la tuya es el mismo”; por lo tanto, deberían complementarse entre sí. Enseña Arguedas a los doctores que su alma, sus pensamientos, su ser, están hechos de la misma substancia vital que los múltiples colores de las flores de la papa. Les dice a los doctores que lo miren y lo conozcan, si es que pueden.

Pero los doctores no pueden verlo porque miran a través de sus larga vistas y suben a las montañas en sus helicópteros. No sienten el rigor de la escalada, ni la pequeñez humana frente a los abismos insondables de la cordillera. Esta maquinaria a la que hace referencia el poema, parece señalar al andamiaje ideológico con el que estos doctores se han (de)formado en las academias occidentales. Pero Arguedas dice que con el aleteo de su amor puede limpiar a los doctores de las piedras que les han puesto en la cabeza. “Yo, aleteando amor, sacaré de tus sesos las piedras idiotas que te han hundido”. Las ideas preconcebidas de las ciencias occidentales son descritas como piedras que deforman la realidad. Pero estas piedras mentales tienen su cura en el amor. El amor es el extracto de yerbas medicinales que le permitirán al intelectual despertar a la maravilla de la existencia.

Como dice el propio Arguedas, las yerbas y las raíces saben y piensan. Han extraído su conocer bebiendo de los ríos y las lluvias que descienden de los cielos, nutriéndose las raíces de la tierra, creciendo las yerbas atraídas por la luz del sol. Los doctores son invitados a comprender con sus corazones que las demás formas de vida, como las yerbas y raíces, tienen también inteligencia, emoción, lenguajes y conocimiento. Son, en definitiva,

formas de vida que pueden religarnos con un saber secreto, inadvertido por los doctores. El indígena sabe secretarse con las yerbas y raíces, conversar íntimamente con ellas. ¿Con que oídos puede escuchar el indígena a las yerbas y a las raíces, para aprender de su sabiduría fermentada en la oscuridad húmeda de la tierra?

El sabio indígena escucha con su corazón las voces y secretos de todos los seres. Por eso puede extraer de esas yerbas y raíces un extracto medicinal que sanará a los intelectuales de su fatiga de plomo. El intelectual podrá entonces comprender el lenguaje de los insectos y de las aves, de las montañas y los abismos. Y aprenderá a respetar su existencia, sintiéndose hermanado con cada ser del mundo. Sabrá respetar la sacralidad de los territorios, el lugar fundamental que ocupa cada ser vivo, su misión fundamental en el mantenimiento del equilibrio cósmico. Podrá entonces el intelectual tener oídos para escuchar y ojos para ver el aliento eterno, sin principio ni fin, que da luz a cada palpito.

El intelectual argentino Rodolfo Kusch, a pesar de haber nacido en una ciudad tan alejada de los mundos andinos como Rosario de Santa Fe, también llevó lejos este intento por comprender afectivamente a los pueblos indígenas de nuestros territorios y aprender de sus pensamientos: "En América... se plantea ante todo un problema de integridad mental y la solución consiste en retomar el antiguo mundo para ganar la salud. Si no se hace así, el antiguo mundo continuará siendo autónomo y, por lo tanto, será una fuente de traumas para nuestra vida psíquica y social" (Kusch, 2000, tomo II: 4). Las ideologías de *progreso* que se han impuesto arbitrariamente sobre los pueblos andinos han sido fuente primordial de malestar social. Permitirnos unos pensamientos propios, singulares, andinos, entonces, no es una mera pretensión académica de novedad, ni un intento de causar reformas en el discurso meta-institucional. Se le entiende como terapia que nos permitirá conseguir cierta sanidad subjetiva y relacional. Solo entonces podremos hablar de nuestros mundos andinos desde el cuerpo propio.

Se plantea la necesidad de superar ese atuendo teórico que pretende analizar a los mundos andinos desde afuera, que habla de los *indígenas* como seres aparte, que vemos con mirada exótica y en el mejor de los casos

con compasión. Entender desde adentro los conocimientos que persisten en nuestras comunidades alto-andinas y amazónicas, la sabiduría siempre nueva de los antiguos, plantea la exigencia de ver con hondura las culturas andinas, de sondear en sus inconfesados, de respirar un mismo aire y de compartir sus alimentos. Los que están juntos, y juntos muerden el maíz y la papa, empiezan a intercambiar influjos y se emparentan y se vinculan. La amistad y el amor es llevar los rostros de nuestros parientes, las voces de esas montañas, de esos desiertos, de esos árboles sabios, corriendo en nuestra sangre, macerando en nuestros estómagos, hacerlos parte de nosotros mismos, recordarlos sin importar la distancia física que nos separe de ellos. Es hacerlos carne del cuerpo propio y substancia que alimente la salud y el vigor de nuestros pensamientos andinos.

La distancia que en el pasado ha guiado buena parte de los estudios andinos debe continuar enflaqueciendo bajo un acercamiento empático, en el que nuestra misma condición de supuestos occidentales pueda ponerse en entredicho y podamos abrirnos a la aceptación de que estamos comprometidos con los alientos andinos en una medida mucho mayor de lo que la educación *modernizante* y colonial quisiera aceptar. Es tarea de verdad interior y permanente confesión ponernos en cuestión frente al reservorio de nuestras herencias aún vibrantes y puestas en práctica en diferentes rincones de nuestros mundos andinos. La entrada en los mundos andinos debe hacerse, entonces, con respeto y amor. “Nuestra inmersión en los textos andinos debería regirse y encauzarse por la misma cautelosa desmesura de amor con que nos internamos en la vida y los cuerpos” (Calvo, 2001: 98). El amor es la savia que nutre la experiencia comunitaria. Los amantes se tocan, se abrazan, se besan, y en sus momentos de mayor intensidad, palpan en sus labios el pulso del ser amado. Solo mediante el amor, el com-parecer de los diferentes, podremos contemplar la substancia que vincula a esos mundos que circulan nuestros pensamientos.

El amor, *munay*, puede curarnos de las “piedras idiotas” que nos han depositado en la cabeza y nos impiden experimentar comprensivamente la fuerza vital, invisible, que anima la existencia y que nos vincula, a pesar de las diferencias. Mediante el amor se entiende la hermandad, no solo entre humanos de diferentes razas, sino entre humanos y árboles, entre humanos

y ríos. El amor es la fuerza que puede poner de acuerdo a las diferentes culturas que conforman los mundos andinos. Cuando existe amor, los diferentes se respetan unos a otros, están abiertos a dialogar, a colaborar mutuamente, complementándose, en búsqueda del bienestar común. El amor saludable no pretende eliminar al otro, aniquilarlo, ni robarle la voz. El amor, por el contrario, se expresa en el respeto por la singularidad del otro y la aceptación de que necesitamos del otro para completarnos y vivir de forma *legítima*.

Nosotros los andinos, por incomprendernos, vivimos en un *tinku* espiritual, encuentro de opuestos y pelea, sufriendo el enfrentamientos de los elementos que nos componen. En nuestros espíritus el odio y la incomprensión suelen reinar sobre el amor. Pero en la festividad del *tinku* practicada por nuestras comunidades, nunca se eliminan entre sí las partes que conforman el conjunto social y estas parecen reconocerse —bajo los golpes y cantos guerreros— mutuamente necesarios para la continuidad de los mundos. En cambio, en nuestra guerra espiritual, los diferentes elementos de nuestra singularidad, no se entiende ni se piensa fundamental la existencia del otro, y se desea la extinción de los contrarios. Pero si uno de los antagonistas prevalece y vence al otro de manera definitiva, borrando los rasgos de su rostro, significaría la ruina definitiva del sistema de complementación, de coexistencia, de reciprocidad, que heredamos de nuestros antiguos. Pondríamos así fin a nuestras singularidades andinas, perdiendo nuestros rasgos particulares, disminuyendo considerablemente nuestra riqueza espiritual. Disminución o extinción de nuestro bagaje cultural. Amputación de nuestras potencialidades. Y por eso mismo, lo que hoy es fuente de nuestro malestar como sociedad, de nuestra permanente perturbación, encierra la semilla de nuestra vida dilatada.

Cuando la multiplicidad de mundos que nos conforman aprendan a dialogar y respetarse, cuando aceptemos que llevamos esos mundos dentro de nosotros y aprendamos a complementarlos entre sí, realizando una alquimia interior perfecta, comprenderemos que nuestra mayor riqueza no es el oro bajo las montañas. La mayor riqueza será la diversidad de nuestras herencias, aquello que nos hace únicos, singulares, perfectos (entendiendo la perfección no como lo intachable, sino como lo que debe ser).

Aceptaremos la responsabilidad de encarnar esas herencias espirituales. Y nutridos de ese amor surgirá el oro espiritual, una luminosidad de amor con la que podremos sanarnos y fortalecernos. El oro espiritual es símbolo del conocimiento y para las sendas místicas antiguas, el conocimiento es fundamentalmente autoconocimiento, ya que en nosotros habita la divinidad. Hay que saber lo que estamos llamados potencialmente a ser y, para eso, no podemos simplemente negar uno de los legados que no se ajustan a la estética de moda. Consiguiendo el *yanantin* de la multiplicidad de herencias que nos componen, practicando el diálogo y el amor, podremos alcanzar aquello que potencialmente somos. El camino no empezará modificando al otro, sino partiendo de nosotros mismos, aceptando los influjos que nos componen, para así poder pensar, sentir, vivir, saludablemente, promoviendo el equilibrio de la existencia.

Bibliografía

Arguedas, José María

2011 **Katatay / Temblar**. Lima: Sarita Cartonera.

Godenzzi, Juan C.

2005 **En las redes del lenguaje: Cognición, discurso y sociedad en los Andes**. Lima: Universidad del Pacífico.

Kusch, Rodolfo

2000 **Obras completas I, II y III**. Rosario, Argentina: Fundación Ross.

Mariátegui, José Carlos

2001 **7 ensayos de interpretación de la realidad peruana**. Lima: Minerva.

Platt, Tristan

1986 "Mirrors and maize: the concept of Yanantin among the Macha of Bolivia". En Murra, John; Nathan Wachtel y Jaques Revel (eds.) **Anthropological history of andean polities**. Londres-París: Cambridge University press – Maison de sciences de l homme.

Rostworowsky, María

1983 **Estructuras andinas del poder**. Lima: IEP.

Yañez del Pozo, José

2002 **Yanantin: la filosofía dialógica intercultural del manuscrito de Huarochirí**. Quito: Abya-Yala.



LAEL

FONDO
EDITORIAL