

La pedagogía de la lengua narrativa y la estabilización de idiomas indígenas

Warford, Mark K.

Buffalo State College - USA / warformk@buffalostate.edu

Finalizado: Nueva York, 2008-10-16 / Revisado: 2009-02-03 / Aceptado: 2009-10-23

Resumen

Este artículo trata sobre las recientes tendencias en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas que acentúan el movimiento desde una perspectiva psicolingüística a un enfoque más sociocultural. Alimentado por la teoría sociocultural y los esfuerzos de Hinton (2002, 2003) de promover la estabilización de idiomas indígenas, el autor presenta la pedagogía de la lengua narrativa, un modelo para enseñar idiomas no-dominantes, que radica en la conversación auténtica como base de la instrucción.

Palabras clave: teoría sociocultural, pedagogía narrativa, estabilización de idiomas indígenas.

Abstract

NARRATIVE PEDAGOGY AND INDIGENOUS LANGUAGE STABILIZATION

This article discusses the recent tendencies in second language teaching and learning from a psycholinguistic perspective to a more sociocultural focus. Nourished by sociocultural theory and Hinton's (2002, 2003) efforts to promote the stabilization of indigenous languages, the author presents narrative language pedagogy, a model for teaching non-dominant languages that centers on authentic conversation as the base for instruction.

Key words: sociocultural theory, narrative pedagogy, indigenous language stabilization.

Résumé

LA PÉDAGOGIE DE LA NARRATIVE ET LA STABILISATION DES LANGUES AUTOCHTONES

Cet article examine les tendances récentes dans la deuxième langue d'enseignement et d'apprentissage à partir d'une perspective de psycholinguistique à un accent plus socioculturelles. Nourris par la théorie socioculturelle et les efforts de Hinton (2002, 2003) à promouvoir la stabilisation des langues autochtones, l'auteur présente la pédagogie narrative de langue, un modèle pour l'enseignement de langues non dominantes sur les centres de foi que la conversation de base pour l'enseignement.

Mots-clés: la théorie socioculturelle, la pédagogie narrative, la stabilisation des langues autochtones.

1. Introducción

Hay un refrán en gaélico irlandés que dice *Teanga gan de Tir, anam gan del tir*, que puede traducirse como Tierra sin lengua, tierra sin alma. La lengua es un instrumento vivo y constituye la base de la identidad cultural de uno mismo. Es por ello que los colonizadores han intentado sistemáticamente controlar o suprimir la lengua indígena entre los colonizados, a menudo con gran éxito. Las pedagogías psicolingüísticas arraigadas en el pensamiento racionalista occidental han servido como herramienta en este proceso abstrayendo y descontextualizando la instrucción de lenguas hasta el punto de que se encuentran reducidas en su naturaleza intrínsecamente cultural.

La enseñanza-aprendizaje de idiomas indígenas, al igual que todos los contextos de la instrucción de idiomas, no puede —y no debería— divorciarse nunca de su patrimonio cultural. Como Hinton (2002, p.14) expone, “aprender la lengua heredada también significa aprender costumbres, valores y comportamientos apropiados”. Aprender una lengua por sus características lingüísticas abstractas, con exclusión de las particularidades socio-contextuales de su esencia semántica y pragmática, es una continuación del trabajo devastador de la conquista y de la colonización. Afortunadamente, nuevas direcciones en la literatura profesional reconocen y valoran el contexto social de la instrucción de la lengua. Después de distinguir estas nuevas perspectivas socioculturales en la pedagogía de acercamientos a idiomas nativos desde lenguas dominantes, demostraré cómo los anteriores promueven lo que llamo la pedagogía de la lengua narrativa (PLN), que encuentra eco en las ideas de Hinton (2002, 2003) con respecto a la preservación de idiomas indígenas. Basada en los principios de la teoría sociocultural, la PLN se centra en una visión de la enseñanza-aprendizaje de idiomas en la que se comparten historias autobiográficas y tradicionales.

Antes de proceder, conviene destacar cuáles son los partícipes en el contexto docente al cual se dirige este acercamiento. El término *profesor* o *maestro* puede ser empleado para designar a un anciano que habla la lengua indígena nativa o a otro experto que trabaja directamente con él en el salón de clase

o que lo consulta fuera del aula. Los *estudiantes* (avanzados o principiantes) serán en mayor parte, pero no exclusivamente, de ascendencia indígena con varios niveles de conocimiento y destreza en el uso de la lengua de herencia. Puede haber también contextos en los que sólo haya un estudiante.

2. La distinción entre las perspectivas psicolingüísticas y las sociolingüísticas

En una clase típica de lengua occidental se encontrará un maestro que explica una regla abstracta del segundo idioma en la lengua dominante, que en muchos casos, será el inglés. Las actividades mecánicas aseguran que los estudiantes puedan utilizar la regla de modo semejante a como se aplicarían fórmulas algebraicas o geométricas. Son raras las veces en las que se ven profesores y principiantes involucrados en conversaciones auténticas o en la exploración del contexto cultural asociado con el tema particular de la gramática. Tales prácticas, asociadas con el acercamiento cognoscitivo dominante ideado para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, son el producto de lo que se conoce como la perspectiva racionalista o formalista. Kincheloe y Steinberg (1993) describen el pensamiento racional o formal como una opinión mecánica mundial que se centra en el razonamiento hipotético-deductivo. Despreocupados por cuestiones como las relaciones de poder y cómo tales formas de pensamiento estructuran nuestra conciencia, los pensadores operacionales-formales se conforman con una visión objetual y despolitizada de los fenómenos docentes. En el estudio de la instrucción de lenguas y su aprendizaje, Pennycook (1989) se remonta a los orígenes de los acercamientos racionalistas al período de la Ilustración (Enlightenment) en el pensamiento occidental, con su énfasis en la teorización coherente y en “el estudio formal y basado en las reglas” (p. 598).

El pensamiento racionalista o formal está perfectamente expuesto en el influyente trabajo de Noam Chomsky, el padre de la lingüística moderna. Chomsky y sus seguidores opinaron que el aprendizaje de idiomas es en gran parte una cuestión de procesos gobernados por reglas universales que operan en la mente individual.

Entender la naturaleza de la lengua es simplemente una cuestión de estudio de las características gramaticales dentro de cada oración escrita (Lantolf, 2000). A pesar de la dispersión de investigadores, metodólogos y psicolingüísticos en incontables estudios sobre la cantidad y calidad de la instrucción gramatical necesaria para la enseñanza de lenguas, cabe señalar que todos convergen en un punto: los procesos ocurren en el cerebro del sujeto, con lo cual se desestiman las particularidades de los contextos culturales en los que ocurre el comportamiento lingüístico. Desde los años 70, cuando emergió la sociolingüística, se ha discutido esta idea, señalando el importante papel que el contexto social juega en la definición de la naturaleza de la lengua. Firth y Wagner (1997), por ejemplo, han cuestionado el campo de la adquisición de segundas lenguas de acuerdo con la perspectiva “individualista y mecánica” de fenómenos lingüísticos que “no consideran de manera satisfactoria las dimensiones interaccionales y sociales de la lengua” (p. 285).

La posición contraria más firme a la perspectiva individualista de la enseñanza-aprendizaje de idiomas surgió, como resulta natural, de una cultura colectivista: la Unión Soviética. Muchos consideran a Vygotsky (1986) como el pionero de la perspectiva sociocultural. Vygotsky, adelantándose al trabajo de Piaget y de otros teóricos occidentales, presentó un propósito dialógico del aprendizaje en el cual se imbrican la dotación genética humana y el contexto cultural. Una característica importante de este proceso es el uso de herramientas que nos permiten formar y modificar nuestro mundo. Las herramientas, que son responsables de crear las expresiones culturales diversas que ya nos rodean, se presentan en dos variedades importantes: las físicas, tales como las que se emplean para cultivar un huerto, y las que él llamó semióticas o psicológicas. Ejemplo de estas segundas herramientas serían el hilo atado alrededor del dedo para recordar algo, la resolución mental de un problema de matemáticas, las frases comunes que un maestro utiliza para conducir una clase o la clasificación de una palabra o una frase particular según reglas gramaticales.

De todas las herramientas semióticas, la lengua es la más importante porque nos permite construir

significados de nuestro ambiente negociando, formando y clasificando la realidad física y psicológica. Vygotsky, diferenciándose en ello de los pensadores racionalistas, rechazó el concepto de la dotación mental natural independiente del contexto en que se halla; ambos aspectos se encuentran indisolublemente unidos, integrados constantemente en el acto de construir significados. El significado de toda palabra que hemos aprendido cambia con los años en una red conceptual cada vez más compleja de asociaciones y de aplicaciones dentro de su contexto cultural. Mientras que para los racionalistas la preocupación principal es descifrar la sintaxis y la morfología, esto es, el álgebra de la lengua escrita, los seguidores de Vygotsky ven el lenguaje con una lente más semántica y, por consiguiente, más dinámica, como algo que se negocia constantemente, desde las interacciones más elementales hasta la formación cultural a largo plazo. Se niegan a reducir la lengua al artificio de la oración impresa y prefieren considerarla como un instrumento vivo que no se puede separar de su uso real en interacciones humanas, en ajustes culturales particulares. Una comparación esquematizada entre opiniones psicolingüísticas y socioculturales sobre el aprendizaje de idiomas puede verse en el Cuadro 1.

3. Hacia acercamientos socioculturales en la instrucción de lenguas indígenas: Metáforas cambiantes

En la preservación de idiomas indígenas, optar por un acercamiento psicolingüístico o sociolingüístico en la enseñanza tiene importantes implicaciones sobre la manera en que conceptuamos al profesor y al aprendiz. La preocupación primaria del psicolingüista radica en la organización de fragmentos de lengua para aumentar gradualmente la complejidad gramatical. Hinton (2002), por ejemplo, sugiere la presentación de oraciones con verbos, yendo luego a los sustantivos porque según psicolingüistas como Krashen (1985) y Lee y VanPatten (1995), así es como la mente del individuo procesa y adquiere la lengua. A pesar de que los psicolingüistas han presentado alguna evidencia sobre universalidades potenciales en el aprendizaje de idiomas, es importante recordar que son un producto de la sociedad occidental, la cual,

Cuadro 1

Comparación de opiniones psicolingüísticas y socioculturales sobre el aprendizaje de idiomas

Perspectiva de la comparación	Sociocultural	Psicolingüística
Autores	Lev Semenovich Vygotsky.	Noam Chomsky, Stephen Krashen.
Influencia cultural	Colectivista: Psicología social marxista.	Individualista: Discurso racionalista occidental.
Campos asociados	Teoría sociocultural.	Adquisición de segundas lenguas
Importancia de la cultura (a diferencia de la biología).	La lengua es una de muchas herramientas físicas y semióticas que utilizamos para construir el significado cultural.	La cultura es en gran parte inaplicable; el aprendizaje de idiomas es un fenómeno natural, biológico, individualista.
Acercamiento	Dialógico, holístico.	Mecánico, científico
Opinión del principiante	Transformacional: participantes activos en el desarrollo de nuevos papeles socioculturales, nuevas identidades interculturales.	Transferente pasivo: procesador de input (visión mecánica).

Fuente: Firth y Wagner (1997); Kincheloe y Steinberg (1993); Kinginger (2002); Kramsch (1994); Pennycook (1989)

como se ha mencionado previamente, es afecta a la lógica descontextualizada. Sustraen al aprendiz de las particularidades de su patrimonio cultural considerándolo como una especie de computador pasivo, genérico.

La teoría sociocultural ofrece una metáfora mucho más rica para el aprendiz de una lengua. Como Hall (2000) indica: “los aprendices de lenguas de todas las edades y niveles necesitan verse a sí mismos como participantes activos, creativos en el proceso de aprendizaje” (p. 294). Bajo la lente de la teoría sociocultural los aprendices de una lengua aparecen como participantes activos en la creación de nuevas identidades culturales y lingüísticas mientras que negocian el significado con sus profesores y compañeros de clase. La base del consejo de Hinton con respecto a la enseñanza-aprendizaje de idiomas indígenas se sitúa mejor, según mi opinión, en este contexto.

Hinton (2002) cuando, por ejemplo, describe las estrategias pedagógicas del proceso enseñanza-aprendizaje, expone la importancia de la preparación de agendas entre un anciano, un locutor experto de una lengua indígena y un principiante (“el maestro y el aprendiz deben decidir qué hacer, qué enseñar, y qué aprender “ [p. xi]), y de la reverencia (“el aprendiz necesita tener presente que cualquier cosa que el maestro desea enseñar es de gran valor,

aunque no fuera lo que él tuviera en mente en el momento” [p. 18]). El procesamiento posterior ofrece al experto y al principiante un marco para hablar sobre cómo su sesión podría ser más provechosa. Más que seres pasivos en el proceso, Hinton sugiere que los aprendices lleven un diario y les anima a que procuren aclarar sus dudas por medio de la propia lengua indígena, haciéndole al maestro o locutor más experto preguntas orientadas a la resolución de cuestiones inmediatas: “¿Cómo se dice? y “¿Eso qué es...?”.

Esta negociación experto-principiante del significado ocurre, según Vygotsky (1978), en la zona del desarrollo próximo (ZDP). La ZDP es medida por la distancia entre el nivel de desarrollo del principiante en un momento determinado con respecto a un concepto y un nivel siguiente, próximo, al cual se puede llegar por medio de la negociación directa con un experto. En palabras de Vygotsky (1996), se trata de “introducir un nuevo concepto apenas comienza el proceso de la apropiación” (p. 152). Si este proceso es iniciado por el profesor o el principiante, el desarrollo del concepto resultará de una conversación entre el principiante, el experto y el maestro en el contexto de las influencias culturales. Aprender dentro de la ZDP nos ayuda a descubrir y a internalizar los signos culturalmente determinados que nos rodean.

Vygotsky describió este proceso de la apropiación como un movimiento que va de lo intersicológico a lo intrapsicológico. El significado de la negociación dentro de la ZDP en la mente explica mejor que un acercamiento psicolingüístico la riqueza de las interacciones que Hinton describe.

Al relacionar las impresiones de Hinton con las posibles conversaciones que pudieran ocurrir entre un anciano, un experto y un locutor principiante de una lengua indígena, me di cuenta de que la energía verdadera de la enseñanza aparece en la conversación entre maestros y aprendices. En la educación americana actual, sumergida en modelos abstractos y mecánicos, esquemas todos de la herencia racionalista dominante, hemos perdido un concepto del aprendizaje transformativo que ocurre cuando los estudiantes entablan una conversación verdadera con sus profesores. Oakeshote (1989) es particularmente crítico en relación con la orientación técnica que ha tomado el control del salón de clase occidental y se muestra partidario de una visión más dinámica de la conversación en contextos educativos: “La conversación no es una tarea diseñada para rendir un beneficio extrínseco, una competencia donde un ganador consigue un premio, ni se trata de un esfuerzo exegético. Es aventura intelectual no ensayada” (p. 13). Oakeshote (1989) y otros filósofos como MacIntyre (1984) y Vygotsky (1986) nos recuerdan que la conversación funciona como una herramienta para establecer y conectar las experiencias personales con hechos más generales de las sociedades. Siempre que un profesor y un principiante comienzan una conversación activan el proceso dinámico de (re)formular tradiciones y prácticas culturales.

Todas las tradiciones y prácticas, desde la enseñanza hasta los acuerdos cívicos y las artes, son conducidas por la conversación. Según MacIntyre (1984), la salud de cualquier práctica cultural depende de la capacidad de sus participantes para “responder con creatividad ante los desafíos” (p. 190) en la búsqueda de metas que tienen valor intrínseco. Una característica común de las prácticas se centra en su naturaleza narrativa, llena de “autobiografías escritas en relación con hechos más generales de la historia de la humanidad” (MacIntyre, 1984). Según Fuller (citado por

Oakeshote, 1989): “Nacemos y crecemos en un mundo de ideas expuestas y entendidas de distintas maneras por quienes nos precedieron, y nosotros debemos aprender sus características, interpretarlas y apropiarnos de ellas por nuestro propio esfuerzo” (p. 6). Esta visión coincide con las opiniones de MacIntyre (1984) y de Vygotsky acerca del aprendiz como agente activo en la apropiación y asimilación de los desarrollos sociales. MacIntyre (1984) postula la meta central del aprendizaje: el propio alumno “tiene que encontrar su identidad moral y su calidad de participación en las comunidades” (p. 221).

Cuando Hinton (2002) anima a los aprendices de la lengua indígena a que les pregunten a sus maestros acerca de sus experiencias, está recordando al mismo tiempo a los profesores de la lengua que el aprendizaje de ésta no se puede divorciar de la negociación de una nueva identidad cultural dentro de lo que Kramsch (1994) refiere como espacio intercultural. Aplicado al aprendizaje de una lengua indígena, el espacio intercultural denota una zona en la cual el principiante integra las herramientas y los signos encontrados en su cultura heredada con los que ha internalizado de la cultura dominante. El resultado es un cambio fundamental no sólo de la perspectiva sino además de la identidad que existe entre la primera y la segunda cultura.

Mi padre notó el peso del espacio intercultural mientras visitaba una escuela de Ojibway en St. Paul, Minnesota. El profesor les pidió a los estudiantes que participaran en la conversación y cada uno lo hizo en la lengua indígena usando su nombre en Ojibway. Cuando el círculo se cerró con el último estudiante hubo una breve pausa y entonces éste exclamó: “¡Soy el Fonz!”, extendiendo los pulgares y diciendo “¡Ayyyyyy!” como el famoso personaje de Henry Winkler en el programa de televisión “Happy Days”, transmitido en los años setenta.

Dentro de los límites de mi capacidad para imaginar conversaciones entre ancianos tribales y locutores indígenas de la lengua del aprendiz, anticiparía que el contexto de aprendizaje de idiomas indígenas presenta un dilema único y conmovedor para el principiante, y en algunos casos también para el anciano. A medida que intercambian sus experiencias personales, ambos pueden reconocerse

en dos mundos distintos: el mundo dominante del blanco que habla inglés y el mundo menos tangible de su patrimonio lingüístico y cultural aborígen. Hay un proverbio húngaro según el cual “Tener una segunda lengua es tener una segunda alma”. Esto es muy significativo, puesto que nos muestra como los aprendices de ascendencia europea de idiomas no dominantes internalizan esta experiencia como un descubrimiento estimulante de una “segunda alma”, sin desmedro de su primera identidad lingüística, como sí ha ocurrido con muchos americanos nativos e inmigrantes no hispanohablantes, en los que ocurrió una suerte de extirpación de su “primera alma”. Adrienne Rich (1993), en su poema *Prospective immigrants please note*, expone esta tensión que existe a menudo en los espacios interculturales, particularmente entre los miembros de grupos no-dominantes:

Either you will
go through this door
or you will not go through.

If you go through
there is always risk
of remembering your name.

Things look at you doubly
and you must look back
and let them happen.

If you do not go through
it is possible
to live worthily

to maintain your attitudes
to hold your position
to die bravely

but much will blind you,
much will evade you,
at what cost who knows?

The door itself
makes no promises.
It is only a door.

Como el poema sugiere, los espacios interculturales que se abren en conversaciones entre aprendiz y profesor se deben acercar con gran cuidado, particularmente en el caso de los principiantes cuya identidad indígena puede resultar tan encubierta por el constante ataque semiótico de la cultura dominante que su descubrimiento traiga

consigo disonancia y resistencia cognoscitivas importantes.

Aplicando un lente vygotskyano, Hinton (2002) sugiere que las herramientas culturales se han apropiado y se han ido formado en ambas direcciones: de las dominantes a las de los grupos no dominantes y viceversa. El juego “Simón dice”, como Adrienne Rich ilustra, se convierte en “Coyote dice “. Sin importar la direccionalidad, la conversación emerge como un medio de “encontrar una manera de estar en casa en el mundo” (Burton, 1989, p. 16). Al aprender un segundo idioma, las conversaciones en otra lengua nos ayudan a estar en ambiente en una multiplicidad de mundos.

4. La introducción de la pedagogía de la lengua narrativa

La imagen de profesores y estudiantes conversando sobre sus experiencias representa el foco de lo que llamo la pedagogía de lengua narrativa. El uso de historias y de narrativas como herramienta docente no es un concepto nuevo. Es, de hecho, un contexto consagrado de la enseñanza-aprendizaje que ha disminuido con el advenimiento de la instrucción formal. La idea me vino en mi trabajo con Cegada (Cegada y Cegado, 2006), una escritora nativa de Colombia, quien había escrito una serie de cuentitos semiautobiográficos basados en su niñez en la selva tropical de su país natal. Las historias, que fueron escritas para sus hijos, nacidos en los Estados Unidos, como un medio de comunicar su herencia cultural, son ricas en modismos y refranes, y presentan una fuente excelente para la planificación de lecciones que serán desarrolladas en clases de español como lengua extranjera en el nivel secundario.

El acercamiento, que es influenciado por la pedagogía de Vygotsky, la noción filosófica de la conversación y mi interpretación del trabajo de Hinton (2002, 2003), en la preservación de idiomas indígenas es bastante simple, pero exige un cambio fundamental en la manera en que profesores y aprendices interpretan sus roles. Mientras que el foco está siempre en el desarrollo de conversaciones entre profesores y principiantes, la misión central para ambos es una clase de aventura antropológica, una en la que se exploren y apropien prácticas lingüísticas y culturales. Por esta razón, hay

esencialmente dos preocupaciones importantes por tratar: 1) organizar la estructura de la comunicación de las clases, y 2) seleccionar los materiales auténticos que complementen los asuntos sobre los que versará la conversación docente. En sintonía con la noción de Breen (1986) del salón de clase como jardín coral, la PLN es siempre auténtica y orgánica, conectada y creciente.

5. El establecimiento de la estructura de la comunicación

Al establecer el contexto del aprendizaje de idiomas indígenas, Hinton (2002) promueve la idea de sustentar la experiencia docente en lo vivido, en la experiencia. Se ha dicho que la clase de lengua ideal debe fluir naturalmente, como una buena conversación. En la práctica, la PLN debe dirigirse a la representación virtual de las costumbres y de las herramientas de la cultura enseñada, incluyendo los procedimientos del salón de clase seleccionados por los participantes. Hinton (2002) insiste en que la charla diaria del profesor se puede variar cuidadosamente a fin de maximizar la exposición de los estudiantes a los signos de la lengua que deben adquirir. Además de ofrecer oportunidades para interpretar y negociar significados en la lengua indígena, las actividades docentes más comunes, desde las presentaciones y los saludos, las preguntas y respuestas sobre direcciones y reglas, hasta las transiciones y explicaciones culturales... todo sirve para educar al aprendiz con respecto a las prácticas culturales asociadas a la lengua indígena. Mientras que la estructura de la actividad debería abrirse a la negociación entre expertos y principiantes, el énfasis debe radicar en la reconstrucción, en cuanto sea posible, de los modos en que las herramientas físicas y semióticas son utilizadas por los que hablan la lengua indígena como nativos.

Como la PLN se centra en una conversación rica, debe haber muchas oportunidades para la comunicación abierta y extendida sobre las experiencias de los participantes. Hinton (2002) se refiere a ello como golpeteo (patter) en el salón de clase. El desarrollo de simpatía por la lengua que se está enseñando es esencial porque rompe distancias y muestra que la segunda lengua

responde a experiencias e intereses vividos por el que la aprende. Desde el principio, los profesores y los principiantes deben partir de los aspectos personales que tienen en común, comenzando con información de carácter general que conduzcan eventualmente a compartir experiencias propias. El profesor pudiera comenzar presentándose con elementos como un traje ceremonial que identifica a su portador con determinada posición dentro de la comunidad; también puede enseñar a los estudiantes su nombre dentro del clan y presentar a miembros de su familia.

Como advierte Hinton (2002), los conflictos que surjan en las primeras etapas de la enseñanza de lenguas indígenas se asociarán a la lengua indígena. Con la ayuda de apoyos, de gestos, de expresiones faciales y acogiendo las preguntas estudiantiles, el uso del inglés puede ser reducido al mínimo, aunque no excluido del todo. El inglés, que para muchos principiantes en el estudio de una lengua indígena representa su primera lengua, ha sido ya inculcado como herramienta esencial para crear significados (Brooks y Donato, 1994). Mientras que el principiante no haya aprendido suficiente de la lengua indígena como para explicarse en ella, la exclusión del inglés del discurso del salón de clase solamente obstaculizará el aprendizaje. Esto no significa, sin embargo, que el profesor tenga que quedarse necesariamente en la lengua dominante. En el análisis del discurso de salones de clase, una práctica común de la interacción profesor-principiantes se centra en las preguntas que formulan los estudiantes en inglés y que el profesor responde en la lengua enseñada.

A medida que los estudiantes comienzan a comprender los mensajes del profesor en la lengua indígena sobre quiénes son, desearán naturalmente compartir datos semejantes con los otros principiantes y con el profesor. Así, mientras la conversación se amplía, se presentarán en clases sucesivas temas relacionados para la exploración adicional. Los objetos y prácticas culturales, y lo que significan para el maestro deben ser siempre el motor del plan de estudios, pero la curiosidad de los estudiantes debe ser el engranaje que dirige el motor. De este modo, al principio deben enseñarse las frases comunes que les ayudarán a expresar su

curiosidad y a formarse su propio criterio para usar las herramientas culturales y lingüísticas que el profesor presenta.

Hinton (2002, 2003) sugiere los temas siguientes como base para la exploración lingüística y cultural: atender a las ceremonias, visitar a otros hablantes nativos de la lengua indígena, confeccionar artesanías tradicionales, vestirse con ropa ceremonial, informarse de los apellidos del clan, explorar el ambiente, los rezos y el discurso asociado a determinadas prácticas. Tales actividades no sólo ofrecen oportunidades para que los principiantes se abran al nuevo código lingüístico (Hinton, 2002), sino que además ofrece material vital para negociar significados personales y culturales en lengua indígena.

6. Selección y adaptación del contenido auténtico para las actividades docentes

Las conversaciones del aula construidas abiertamente en torno a experiencias personales gravitarán naturalmente hacia la reunión y el estudio de una variedad de productos y prácticas culturales auténticos. Más que depender del profesor o de los expertos en antropología, los estudiantes deben ser animados a ser antropólogos ellos mismos. Kramsch (2003) se refiere a los textos auténticos como acontecimientos de la alfabetización que nos ofrecen ojeadas sobre cómo los nativos usan su lengua a modo de herramienta para construir y mediar significados. Trayendo sus objetos, sean fotos, historias o artesanías, se propicia la conversación de los estudiantes, que aprenden de este modo a enlazar sus narrativas con la meta-narrativa de la comunidad indígena. Dependiendo de la edad y del nivel de los estudiantes, podrían explorarse las dimensiones siguientes:

- a) Acontecimientos representados
- b) Público al que se dirige
- c) Propósito
- d) Registro (formal, informal)
- e) Tono (serio, irónico, entusiasta)
- f) Existencia de textos anteriores (en relación con un discurso particular)
- g) Contexto/perspectiva

Al seleccionar los materiales auténticos para el uso en el salón de clase, Kramsch (2003) distingue entre las culturas que tienen escritura y las basadas exclusivamente en la comunicación oral. Mientras que la alfabetización se centra en la lengua escrita, la oralidad es menos fija y se aviene a reformulación. Hinton (2002) nos recuerda que no todos los idiomas indígenas tienen una forma gráfica. En tales casos, los medios audiovisuales pueden ser de particular importancia.

Cada cultura tiene ricas tradiciones orales que toman a menudo la forma de historias, sean contadas, cantadas, actuadas; a veces incluso se manifiestan en una combinación de varias de las formas anteriores. Este material narrativo está localizado en el corazón de la lengua y de su código cultural. En el África francófona, existe la tradición del griot, el contador tribal que reporta la sabiduría de los antepasados (un ejemplo de un cuento del griot usado para los propósitos docentes se puede encontrar en Adair-Hauck y Donato, 2002). En el mundo hispanohablante, encontramos en Puerto Rico los plenos, una tradición musical de herencia africana-europea en que se suman importantes acontecimientos y figuras históricos a los ritmos africanos. La frontera entre México y Texas es la fuente del corrido, una balada llena de los valores, acontecimientos y héroes de los pueblos que lo cantan. En gaélico irlandés, se encuentra el sean nos (nuestro estilo), una tradición de canto sin acompañamiento que recoge el orgullo y la historia de los irlandeses.

El hecho de narrar, debido a la espontaneidad que tantas veces acompaña al acto mismo, es a menudo rico en frases comunes y modismos y es más accesible que sus contrapartes literarias, las cuales tienden hacia la abstracción y la formalidad. Según Hinton (2002), hay culturas indígenas que tienen reglas con respecto a los tiempos apropiados para contar historias (el invierno, por ejemplo), así que tales tradiciones, en cualquier práctica docente basada en la PLN, deben ser respetadas. La presentación ideal de las historias narradas debe ajustarse al modo de contarlas para el que fueron originalmente concebidas: con un narrador, idealmente el profesor, y un público. La desventaja de la grabación de historias es que la

interacción entre narrador y público, que resulta fundamental para ajustar la historia narrada en aras de una comprensibilidad máxima, es inexistente. El Cuadro 2 resume las características principales de la oralidad frente a la producción escrita.

Investigando la oralidad y otras prácticas discursivas en la lengua estudiada, Judd (1999) propone las siguientes pautas para la selección de los acontecimientos de la alfabetización que conviene explorar en el aula:

- a) ¿En qué situaciones, si las hay, quieren mis estudiantes emplear o encontrar el modelo (en el trabajo, en el campo, en el juego...)?
- b) ¿Con quién se usará el modelo (amigos, compañeros, conocidos, profesores, jefes, etc.)?
- c) ¿Cuáles son los estados sociales de los hablantes (igual, superior, inferior)?
- d) ¿Hay otros factores implicados cuando se emplea el discurso narrativo (edad, género, etc.)?
- e) ¿De qué temas se hablará cuando se utiliza ropa, cuando se hace referencia al trabajo, hábitos, comportamiento personal, etc.?

Tradicionalmente los profesores de lenguas han consultado fuentes auténticas, sobre todo para dar ejemplos de un tema particular de la gramática. Pero

debe recordarse que la gramática es un elemento incidental, no central. Algunos psicolingüistas incluso han sugerido ajustar el texto auténtico para proporcionar ejemplos de una determinada forma lingüística, comprometiendo así la integridad de la fuente al mismo tiempo que distorsionan la lente que proporciona determinada perspectiva relacionada con la visión de mundo de la propia cultura. Las fuentes auténticas se deben tratar como sagradas. Su adulteración es equivalente a la colonización lingüística.

En el desarrollo de trabajos escolares basados en un texto auténtico particular, las actividades de preparación servirán para activar los conocimientos de fondo de los principiantes relacionados con el contenido de la fuente. El profesor debería también ayudar a los principiantes a identificar y a entender el vocabulario o frases desconocidos. Mientras que se presenta la selección, el énfasis siempre se centra en la comprensión, no en la gramática, y el proceso debe siempre ser dialógico; los principiantes formulan hipótesis y hacen preguntas acerca del significado de las palabras y de la historia.

Un paso intermedio, pero no indispensable, durante la fase de la comprensión de la lectura se ha tomado prestado de la teoría del procesamiento de input de Van Patten (2003). Para acompañar la

Cuadro 2
 Distinciones entre la producción oral y escrita

Categoría:	Situaciones escritas (instrucción)	Situaciones verbales (oralidad)
Permanencia	Permanente	Variable
Cooperativo/ Jerárquico	Jerárquico, uno mismo-construido para un público imaginado	Añadido, mutuamente-reforzante, co-construcción
Espontáneo/ Formal	Razonamiento abstracto, lógico	Facilitado por frases comunes
Proceso	La ventaja del tiempo y de la organización de la estructura del mensaje	Necesidad de reciclar, parafrasear
Gramática y léxico	Gramaticalmente -estructurado, léxicamente exacto, denso	La gramaticalidad es laxa, el léxico flojo
Foco	En el tema	En la gente
Contexto	... encajados	... dependiente, - reducido; la necesidad del interlocutor para co-construir el contexto
Relación con la política global	Las culturas que poseen lengua escrita gozan de privilegios y poder sobre culturas basadas en la oralidad.	La alfabetización es una herramienta de gran alcance. En un mundo gobernado por culturas alfabetizadas, las culturas orales están en desventaja

Fuente: Kramsch, 2003.

lectura, el profesor puede preparar un ejercicio de selección forzada (cierto/falso) o de completación (rellenar espacios en blanco) que prueban la comprensión mientras que simultáneamente entrenan la atención de los principiantes sobre una forma particular. Por ejemplo, si es una historia, el profesor puede plantear algunas preguntas simples que no requieren una respuesta extendida (verdadero/falso, quién es determinado personaje) sobre lo ocurrido en la lectura.

Un asunto más nuclear que las preguntas sobre la estructura del texto tiene que ver con la cuestión planteada con anterioridad sobre la construcción de significados durante la alfabetización en la lengua indígena con base en contextos auténticos. Después de la presentación de la narración, dependiendo del nivel de los estudiantes, hay una variedad de actividades de extensión que fluyen naturalmente para el procesamiento de la fuente auténtica. Corcoran y Evans (1987) han postulado una variedad de maneras de interpretar textos que se llama respuesta del lector (reader-response). En lugar del informe tradicional basado en un libro, el profesor podría hacer que los estudiantes re-contaran la historia desde la perspectiva de otra persona, escribieran su propia conclusión o prepararan una versión personalizada.

Hinton (2002), por ejemplo, sugiere que, después de procesar la historia de un anciano-maestro, los estudiantes preparen una adaptación en forma de ensayo teatral. Esta clase de actividad ofrece a los principiantes oportunidades amplias de apropiarse de los significados lingüísticos y culturales que han encontrado para sí mismos. Multiplicar significados es clave. La experiencia escuchada o vista debe ser personalizada, y todos los participantes deben sentirse seguros al compartir sus respuestas.

Con el cuento del pueblo Mingo, que trata de una buena amistad que se trastoca, *Teyaknyatkánye'skwa* (McElwain, 2006), se presta a una lección de la PLN que se centra en la experiencia de entrar en el conocimiento del prejuicio racial. Sería apropiado para los principiantes que cursan el séptimo u octavo grado, puesto que esta es la edad en la que normalmente comenzamos a desarrollar curiosidad sobre asuntos raciales. Utilizo este ejemplo para ilustrar que, contrariamente a lo

que ocurre en salones de clase comunes, la PLN acepta abiertamente la exploración total de la identidad intercultural. También lo seleccioné para ilustrar que la narrativa no tiene que ser reservada para cuando los principiantes sean mayores o más avanzados en su estudio de la lengua indígena. En extensión, es relativamente breve; no obstante, a corto plazo, y con lenguaje manejable y bastante fácil de comprender, plantea muchas preguntas importantes sobre la experiencia del racismo.

Una clase en la que se use este texto podría comenzar con preguntas del profesor a los estudiantes en la lengua indígena con respeto a la primera vez que sintieron que fueron tratados de una manera diferente a causa de su raza. El profesor podría ayudarles a entender la cuestión compartiendo una historia personal con apoyos extralingüísticos (gestos) o dramatización de algunos eventos clave del incidente. Pudiera ser que los estudiantes necesitaran responder en inglés, pero el profesor puede entrenarlos en la lengua indígena de modo que vean cómo su historia se podría construir en esa lengua.

En la preparación de los estudiantes para la historia, el profesor podría iniciar con el repaso de términos que son nuevos para ellos. Al procesar la historia, el profesor les hará a los estudiantes preguntas de respuesta alterna como “¿Quién era Ricky Bass?” “¿Era mingo o blanco?”. En caso de que un estudiante pueda contestar hay que esperar siempre antes de ofrecer la respuesta. Se podría también plantear aquí una variedad de preguntas sobre acontecimientos contenidos en la historia: “¿Quién está contando esta historia?”, “¿cuál es el tono de esta historia?”, “¿por qué piensan que Ricky les roció agua sucia a los niños con su bicicleta?”. Éstas preguntas podrían conducir a otras más relacionadas con el lector (Corcoran y Evans, 1987), verbigracia: “¿Cómo le responderían Uds. a Ricky?”.

Después de interactuar para conseguir una comprensión de la historia, el profesor ayudará a los principiantes a reconstruir los incidentes principales que rodearon su primera experiencia con el prejuicio. Si ello representa una gran dificultad para los estudiantes, se puede ofrecer la opción de escribir una carta al padre de Ricky, que vendría

a ser otra aplicación del concepto de respuesta del lector. Ciertamente la clase producirá algunas conversaciones profundas, que alternadamente, conducirá a nuevos asuntos y, por consiguiente, a nuevas exploraciones, ad infinitum.

La lucha por las lenguas indígenas tiene mucho que enseñar al entorno más amplio de la enseñanza de lenguas. Nada engendra más valor para la búsqueda de una segunda alma que el sentido que representa enfrentar la extinción de la primera. Bajo tales circunstancias, es imposible perder de vista la interdependencia vital entre lengua y cultura. Es igualmente imposible permanecer indiferente al propósito psicolingüístico dominante del aprendizaje de idiomas, a su conexión con las maneras de colonizar sociedades, y a la clara ventaja de acercamientos socioculturales, en cuanto al papel central que tiene el contexto social en la formación de nuestra lengua y nuestro pensamiento. En este sentido, la pedagogía de la lengua narrativa, con su énfasis en el aprendizaje de idiomas a partir de conversaciones auténticas enriquecidas por el contexto local, supone un uso natural de la enseñanza-aprendizaje que rescata la importancia de aprender lenguas a través de su naturaleza cultural. Aunque el modelo no logra reparar siglos de colonización lingüística, podría servir para abrir espacios que permitan alcanzar niveles más profundos de habilidad lingüística y cultural que ayuden a reconocer, aula por aula, el valor de las formas no-occidentales del discurso y del saber.



Referencias

- Adair-Hauck B. and Donato, R. (2002). The Pace model: A story based approach to meaning and form for standards-based language learning. *The French review*, 76, pp. 278-296.
- Breen, M. (1986). The social context of language learning- a neglected situation. *Studies. Second Language Acquisition*, 7, pp. 135-158.
- Brooks, F. B., y Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, pp. 262-274.
- Corcoran, B. & Evans, E. (1987). *Readers, texts, teachers*. New Hampshire: Heinemann.
- Edwards, V., y Rehorick, S. (1990). Learning environments in immersion and non immersion classrooms: Are they different? *Canadian Modern Language Review*, 46, pp. 469-493.
- Firth, A., y Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Fuller, T. (1989). Introduction: A philosophical understanding of education. Chapter appearing in *The voice of liberal learning: Michael Oakeshote on Education*, T. Fuller. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hinton, L. (2002). *How to keep your language alive: A commonsense approach to one-on-one language learning*. Berkeley, CA: Heyday Books.
- Hinton, L. (2003). How to teach when the teacher isn't fluent. En: J. Reyner, O. V. Trujillo, R. L. Carrasco, & L. Lockard (Eds.). *Nurturing Native Languages*. Northern Arizona University. Paper presented at the Stabilizing Indigenous Languages Symposium, Flagstaff, AZ.
- Kincheloe, J., y Steinberg, S. (1993). Tentative description of post-formal thinking: the critical confrontation with cognitive theory. *Harvard Educational Review*, 63, pp. 296-320.
- Kinginger, C. (2002). i + 1 ≠ ZDP. *Foreign Language Annals*, 34, pp. 417-425.
- Kramersch, C. (1994). *Context and Culture in Language Teaching* (2nd Ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2003). *Language and Culture* (4th printing). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and research. Second Language Learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lee, J., y VanPatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory* (2nd Ed.). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- McElwain, T. (2006). Teyaknyatkánye'skwa' (The story of a friendship gone wrong). *Mingo text archive*. 5/17/06 Disponible en <http://mingolanguage.org/texts/tom>
- Oakeshote, M. (1989). *The voice of liberal learning: A philosophical understanding of education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23, 589-618.
- Rich, A. (1993). *Adrienne Rich's poetry and prose: Poems prose reviews and criticism*. New York: W. W. Norton and Company.
- VanPatten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. New York: McGraw-Hill
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (Rev. Ed.). Boston: MIT Press.

REVISTA AGORA



REVISTA DEL CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN
HUMANÍSTICA, ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)

CONTENIDO

ECONOMÍA

- **CULTURA COOPERATIVA Y CAMBIO ORGANIZACIONAL EN EL CONTEXTO DE LA RELACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA.**
VENTAJAS Y DESVENTAJAS EN EL USO Y MANEJO DE FERTILIZANTE ORGÁNICO GALLINAZO. MICROCUENCA LA CONEJA, PARROQUIA GENERAL RIBAS, MUNICIPIO BOCONÓ, ESTADO TRUJILLO, VENEZUELA.

EDUCACIÓN

- **SEMINARIO VENEZOLANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA: UNA VISIÓN Y UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN.**
PROGRAMA EDUCATIVO DE INTERVENCIÓN ODONTOLÓGICA EN PREVENCIÓN PRIMARIA PARA NIÑOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA.

FILOSOFÍA

- **POSITIVISMO Y HERMENÉUTICA. DIVERGENCIAS ONTOLÓGICAS, METODOLÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS.**

SOCIOHISTORIA

- **EL CONCEPTO DE LA HISTORIA REVISADO DESDE MARIO BRICEÑO YRAGORRY.**

ENSAYOS

- **FORMACIÓN DEL DOCENTE Y FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS.**

AGORA

Año 12 / N° 23 - Enero-Junio 2009
Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario "Rafael Rangel".
Trujillo - Venezuela

revistaagora@gmail.com
http://saber.ula.ve/agora



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NOVEDADES
EDUCATIVAS

FACULTAD
REGIONAL
SAN NICOLÁS
Universidad Tecnológica Nacional



200 AÑOS
BICENTENARIO
ARGENTINO

1er. Congreso Internacional:
“Educación y nuevas tecnologías”
Netbooks, Internet y teléfonos celulares, dentro y fuera de la escuela.
Desafíos y propuestas didácticas

5 y 6 de noviembre de 2010 - San Nicolás - Provincia de Buenos Aires - Argentina

ORGANIZAN

NOVEDADES
EDUCATIVAS
Ediciones

INSCRIPCIÓN PREVIA - VACANTES LIMITADAS

SE ENTREGARÁN CERTIFICADOS - AUSPICIOS Y RECONOCIMIENTOS EN TRÁMITE

Inscripción: **Secretaría de Extensión Universitaria**

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional San Nicolás
Colón 332, San Nicolás (2900) Pcia. de Buenos Aires - Argentina
Tel. (54 03461) 425266/420830 - Int. 110

Fax. (54 03461) 420820

E-mail: congresofic@frsn.utn.edu.ar