

VOZ Y BILITERACIDAD EN LA REVITALIZACIÓN DE LENGUAS INDÍGENAS: PRÁCTICAS CONTENCIOSAS EN CONTEXTOS QUECHUA, GUARANÍ Y MAORÍ¹

NANCY H. HORNBERGER²

Hace veinte años, hice una investigación etnográfica comparativa en dos comunidades quechuas del altiplano de Puno, y de sus escuelas, una de las cuales implementaba el proyecto Experimental de Educación Bilingüe y la otra que seguía el currículo tradicional en castellano, una investigación que mostró la mayor participación de los alumnos —en términos absolutos, lingüísticos y sociolingüísticos— cuando se les enseñaba en quechua. En ese entonces, escribí lo siguiente:

Se dice a menudo que los niños quechuas, y los niños indígenas en distintos lugares del planeta dado el caso, son por naturaleza tímidos y reticentes, y que ello sería la causa de que hablen muy raramente en el salón de clase; por consiguiente, no deberíamos interferir con sus patrones culturales alentándolos para que hablen más. A la luz de observaciones como las hechas más arriba, sin embargo, creo que debemos preguntarnos a nosotros mismos si algo de dicha reticencia se debe al hecho de que la lengua de la escuela en muchos de tales casos es completamente ajena al alumno.

Por cierto, allí puede estar involucrado algo más que la lengua. En algunos sitios del planeta, los niños son tímidos en la escuela aun cuando la lengua materna y la de la escuela es la misma. Philips (1983) ha demostrado que, para el caso de los niños indígenas norteamericanos de Warm Springs, al menos, son los patrones culturales en sí mismos los que constituyen precisamente la clave en la participación de los alumnos. Dadas las estructuras participatorias más congruentes con las de sus propios patrones culturales los niños de Warm Springs participan más en la escuela. Las estructuras participatorias pueden ser también un factor en el caso de los alumnos quechuas. Sin embargo, un problema mucho más fundamental parece ser la lengua. ¿Quién, después de todo puede hablar en una lengua que no conoce?

Por ejemplo, yo tuve la oportunidad de observar a una niña tanto en el escenario del salón como en el hogar. Esta niña de siete años raramente hablaba en clase, y esto si lo hacía alguna vez; pero en casa se parecía a una ardilla. Ella me hablaba sin parar (en quechua), diciéndome los nombres y edades de toda su familia, mostrándome las decoraciones de los muros de su casa, las frazadas tejidas por su abuela, prestándose mi sombrero; todo esto mientras sal-

¹ *Qinasay* 3: 119-136 (2005), publicado por PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Este texto es una republicación. Una versión en inglés está por aparecer en *Journal of Language, Identity, and Education*.

² Universidad de Pensilvania.

taba sobre la cama, hacía saltos mortales, cuidaba de sus dos hermanitos y así sucesivamente (Hornberger, 1989a, pp. 270-271; véase también Hornberger, 1985, 1988).

En ese entonces, como también ahora, se me ocurrió que esa niña, a quien la llamaremos Basilia, perdía su voz en la escuela y la encontraba de nuevo en su hogar, y que el uso de su propia lengua en un contexto conocido y familiar era clave en la activación de su voz. En los veinte años que han transcurrido desde entonces, nuestras concepciones de voz se han desarrollado y ampliado, gracias en gran parte a la influencia del ruso Mijail Bajtín. En lo que sigue, quisiera considerar el ejemplo que presenté, así como otros tres ejemplos más recientes de educación en lengua indígena, a la luz de nuestro mayor entendimiento del concepto de voz.

Las dos grandes preguntas que incentivaban mi investigación de entonces, y que siguen incentivando mi trabajo son: 1] ¿cuáles son los mejores enfoques educacionales para niños de minorías lingüísticas (indígenas e inmigrantes)?, y 2] ¿cuáles políticas, programas y circunstancias apoyan o promueven el mantenimiento y revitalización de lenguas minoritarias (indígenas e inmigrantes)? En trabajos empíricos y teóricos he sostenido que las políticas lingüísticas multilingües, implementadas por medio de la Educación Intercultural Bilingüe o EIB, pueden ser factores positivos en respuesta a ambas preguntas, o sea en pro del mejoramiento del aprendizaje de niños minoritarios y también del mantenimiento y revitalización de lenguas minoritarias.

En cuanto a la primera pregunta, mi argumento se apoya en las investigaciones y análisis que se han realizado en relación con el modelo de la continuidad en la biliteracidad (Hornberger 1989b, 2003; véase más abajo) que se basa fundamentalmente en la premisa que aprendemos mejor con base en lo que ya conocemos; en cuanto a la segunda pregunta, se refuerza en el esquema que Fishman ha desarrollado en apoyo a los esfuerzos de revocar el desplazamiento lingüístico, la llamada "Reversing Language Shift" (RLS), en la cual el punto clave es que para que una lengua perdure hasta la próxima generación es imprescindible que los niños la hablen (Fishman, 1991, 2000).

Aquí veremos tres contextos de política lingüística multilingüe: en los Andes, el Paraguay, y la Aotearoa/Nueva Zelanda. En el caso de los Andes, la política lingüística del Perú en los setenta abrió espacio para la implementación de programas experimentales de educación bilingüe en comunidades indígenas quechuas y aimaras (y otras) durante los ochenta; y en Bolivia, la Reforma Nacional de la Educación de 1994 buscó introducir la educación bilingüe intercultural a nivel nacional, en todas las 30 lenguas indígenas, empezando con las tres mayores, quechua, aimara, y guaraní (Hornberger y López, 1998; López y Küper, 2004). A partir de 1992 en el Paraguay, la nueva Constitución posdictadura y la nueva política democrática de la educación busca implementar el uso del guaraní como medio de enseñanza, al lado del castellano, en todos los grados y todas las escuelas de la nación (Choi, 2003, 2004; Corvalán, 1998; Gynan, 2001 a, b). Y en Aotearoa/Nueva Zelanda, un movi-

miento que nació en los ochenta busca revitalizar la lengua indígena maorí, por vía de programas de inmersión, empezando con los nidos preescolares, llamados *kohanga reo*, y de ahí aumentando año tras año escuelas primarias, secundarias, y hasta programas de educación universitaria, todo ahora bajo el Ministerio de Educación Nacional (Durie, 1999; May, 1999, 2002; Spolsky, 2003).

Dentro de tales contextos de políticas lingüísticas multilingües y de la EIB, enfocamos aquí el nexo de la voz, la biliteracidad, y la revitalización de lenguas indígenas, a través de cuatro instancias tomadas de los tres casos arriba. Todo ello se basa en una perspectiva ecológica del lenguaje, la cual tomo como primer punto de discusión.

LA ECOLOGÍA DE LENGUAJE

En su obra intitulada *La ecología de lenguaje* el sociolingüista Haugen (1972) plantea la reciprocidad entre la lengua y su entorno, enfatizando en la descripción de los contextos social y psicológico en los cuales se sitúa la lengua, así como el efecto de tales contextos en la lengua (Haugen, 1972, p. 334). Haugen apunta hacia la ecología biológica como metáfora para un enfoque hacia el lenguaje que comprenda la ciencia no sólo de su descripción, sino también de su cultivo y preservación (Haugen, 1972, pp. 326-329).

Tres temas sobresalen en los escritos de Haugen y también de otros investigadores más recientes sobre la ecología del lenguaje (Mühlhäusler, 1996; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996; Kaplan y Baldauf, 1997; Ricento, 2000, y otros), temas que son de utilidad en la construcción e implementación de políticas lingüísticas multilingües. Estos temas son: primero, que las lenguas, al igual que las especies biológicas, crecen, cambian, viven y mueren en relación con otras lenguas (lo que podemos llamar el tema de la evolución del lenguaje); segundo, que las lenguas, al igual que las especies biológicas, interactúan con los múltiples factores de su ambiente: sociopolíticos, económicos, culturales, educativos, históricos, demográficos, y otros (lo que podemos identificar como el tema del entorno del lenguaje), y tercero, que algunas lenguas, al igual que algunas especies y ambientes, pueden llegar a estar en peligro de extinción, y la ecología no es tan sólo cuestión de estudiar y describir esos procesos, sino también de actuar para contrarrestarlos (lo que podemos denominar el tema de la extinción del lenguaje) (Hornberger, 2002b).

La ecología de lenguaje reconoce, entonces, que planificar para una lengua en un contexto dado implica planificar para todas las lenguas en ese contexto. Por ende, no se pueden ignorar las dinámicas del poder entre las lenguas y sus hablantes. Nos sirve de trasfondo este panorama ecológico, para tomar ahora las tres vías de nuestra exploración: la biliteracidad, la revitalización de lenguas y la voz.

LA BILITERACIDAD

Biliteracidad es un modelo ecológico que propongo como instrumento y guía para la investigación, la enseñanza, y la planificación de lenguas en contextos multilingües. El modelo define a la biliteracidad como toda instancia en la cual la comunicación se desarrolla en dos (o más) lenguas en torno a un texto escrito (Hornberger, 1990, p. 213).

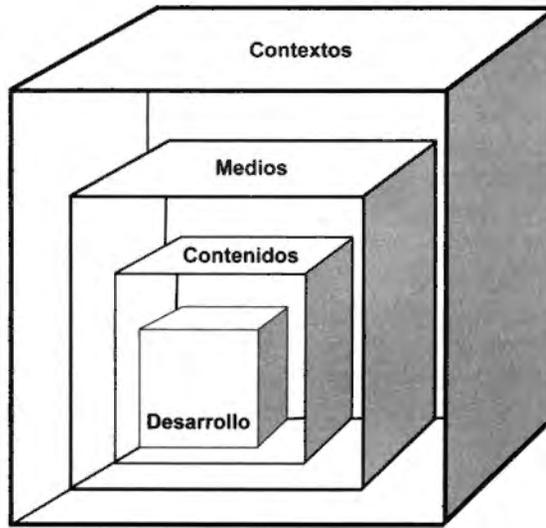


Figura 1. Espacios encajados en los continuos de la biliteracidad.

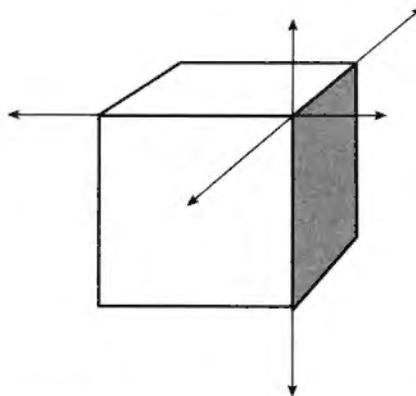


Figura 2. Espacios tridimensionales de los continuos de la biliteracidad.

El modelo consiste en cuatro espacios tridimensionales y encajados, compuestos de los continuos (o las continuidades) que caracterizan los contextos, medios, contenidos y desarrollo de la biliteracidad (figuras 1 y 2). Utiliza el concepto de continuo o continuidad para enfatizar la interrelación entre puntos extremos y para romper las dicotomías que acostumbramos crear. El modelo sugiere que cuanto más los contextos de aprendizaje y de uso de la lengua oral y escrita permitan que los usuarios puedan recurrir a todas las continuidades de la biliteracidad, tanto más son posibles el desarrollo y expresión amplios de la misma (Hornberger, 1989b, p. 289).

Específicamente, el modelo describe el desarrollo de la biliteracidad a través de las continuidades comprensión-expresión, lengua oral-escrita, y lengua primera-segunda (tercera, cuarta, etc.); por medio de dos (o más) lenguas cuyas estructuras varían en su relación entre sí desde lo diferente a lo similar, cuyas escrituras se distribuyen desde lo más divergente a lo más convergente, y que se adquieren en procesos que fluctúan desde lo simultáneo a lo sucesivo; en contextos que comprenden

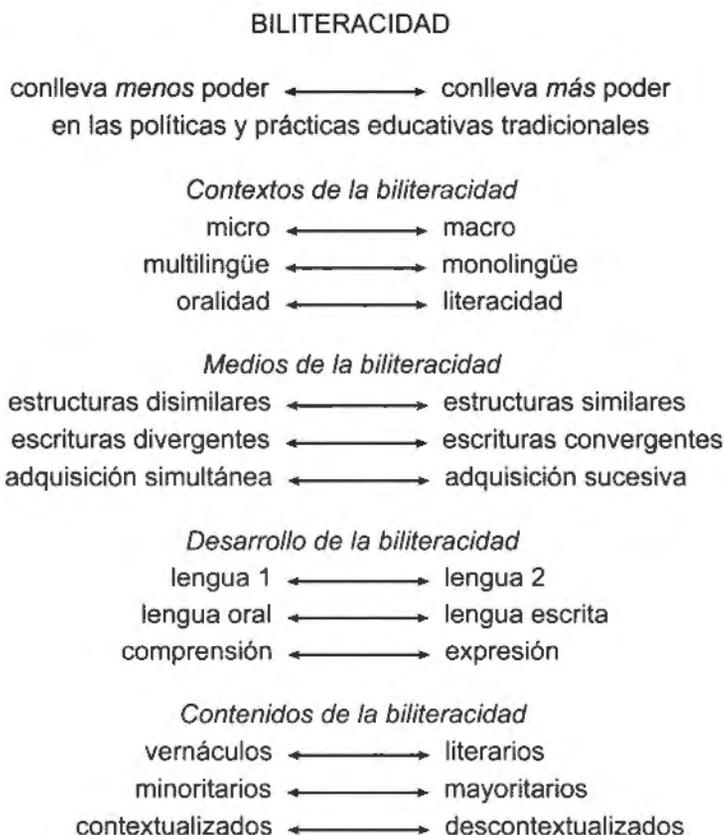


Figura 3. Biliteracidad.

niveles desde lo micro hasta lo macro y se caracterizan por variadas combinaciones de oralidad-literacidad y multilingüismo-monolingüismo; y contenidos que abarcan experiencias y perspectivas desde lo minoritario hasta lo mayoritario, estilos y géneros desde lo vernacular a lo literario, y textos que varían de lo contextualizado a lo descontextualizado (figura 3).

Hay que reconocer que en la mayoría de los casos, no ha habido atención a todos los puntos de las continuidades. En las prácticas y políticas educativas, hay una tendencia a favorecer o privilegiar un extremo de cada continuo, de manera que conlleva más poder que el otro extremo (véase la figura 3). Por ende, es imperativo equilibrar los poderes en las políticas y prácticas de la educación, donde tradicionalmente ha habido demasiada atención en un extremo de los continuos de la bilingüidad a costa del otro extremo. Contrapesar ese balance desigual requiere una atención y reconocimiento especial y consciente hacia las voces y prácticas que tradicionalmente ocupan los márgenes menos poderosos de los continuos de la bilingüidad (Hornberger y Skilton-Sylvester, 2000, p. 99).

Este modelo, al igual que la metáfora de la ecología de lenguaje, tiene como premisa una orientación hacia el multilingüismo como recurso. También incorpora los tres temas de la ecología de lenguaje, ya que el concepto de bilingüidad postula el desarrollo de una lengua en relación con otra (la evolución), sitúa a ese proceso en relación con los contextos, contenidos, y medios en y por los cuales se produce (el entorno), y provee una heurística para contrarrestar el balance desigual entre lenguas (contra la extinción).

LA REVITALIZACIÓN DE LENGUAS

La revitalización de lenguas ha surgido desde los noventa como campo de investigación y acción, junto con el reconocimiento de la pérdida de miles de lenguas del mundo. También es heredera de otros conceptos sociolingüísticos como la vitalidad (Stewart, 1968), y el revivamiento (Fellman, 1974; Edwards, 1993), y más recientemente de las actividades de renovar la lengua (Brandt y Ayounman, 1989) y revocar el desplazamiento lingüístico (Fishman, 1991). Se puede definir a la revitalización de lenguas como el intento de añadir nuevas formas lingüísticas o funciones sociales a una lengua minoritaria amenazada a fin de aumentar sus usos o usuarios (King, 2001, p. 23). Va más allá del mantenimiento de una lengua, ya que busca recuperar algo ya perdido en vez de reforzar algo débil pero que todavía existe (Hornberger, 2002a).

Sumamente importante en la revitalización de lenguas es la iniciativa desde abajo, en vez de la planificación desde arriba, o sea el esfuerzo tiene que partir desde la comunidad de los mismos hablantes, dado que se trata de alterar no sólo el cuerpo tradicional de la lengua, sino también su uso, hacia el futuro y lo moderno, tanto en el nivel micro de interacción como en el nivel macro de la distribución social.

En ese sentido, se trata no tanto de re-vitalizar la lengua (hacia atrás) sino de pro-vitalizarla (hacia adelante). En ese proceso, ¿quiénes podrían ser mejores guías que los mismos hablantes de la lengua?, ¿quiénes la llevarán hacia el futuro? (Hornberger y King, 1996, p. 315).

LA VOZ

Como vimos en la introducción, voz es lo que la niña Basilia expresaba en su propia lengua y en compañía de personas y objetos conocidos. Basilia ejemplifica el individuo en diálogo activo con su entorno, o sea el dialogismo que constituye un tema en la obra de Bajtín. Según Holland y Lave, este tema bajtiniano parte de la premisa de que los seres sensibles —solos y en grupos— están siempre en un estado de existencia activa; están siempre en un estado de ser abordado y en el proceso de responder (Holland y Lave, 2001, pp. 9-10).

Los mismos autores siguen con una explicación tomada de Holquist:

La existencia se me viene en forma de un caos de mensajes posibles...

Algunos de los mensajes vienen en forma de estímulos primitivos fisiológicos, algunos en forma de lenguaje natural, y algunos como códigos sociales o ideologías. En cuanto existo, me encuentro en un lugar específico y tengo que responder a todos estos estímulos, o ignorándolos o en una respuesta que toma la forma de hacer sentido, de producir —porque es una forma de trabajo— sentido de estas emisiones (Holquist, 1990, p. 47, citado en Holland y Lave 2001, traducción mía).

O sea, pareciera que Basilia ignoraba los estímulos que se presentaban en la escuela y respondía activamente a los de la casa; la voz que se perdía en la escuela fue exuberantemente encontrada en casa.

Dialogismo, la noción de que el individuo está siempre en diálogo activo con su entorno, constituye entonces el primer tema bajtiniano identificado por Holland y Lave. El segundo es la autoría propia —que en la construcción de sentidos, somos autores del mundo y de nosotros en el mundo, haciendo uso de lenguas, dialectos, géneros culturales, y palabras de otros a las cuales hemos sido expuestos, y así construyendo nuestro sentido de identidad propia y de nuestros grupos. El tercer tema es que estos procesos de dialogismo y de autoría propia son animados por los discursos circulantes, y el cuarto, que en todos estos procesos tomamos una postura activa hacia otros y los dialectos, lenguas, géneros y formas culturales que producen (Holland y Lave, 2001, pp. 10-14).

Holland y Lave plantean además una conexión entre historia y persona, o sea entre contexto histórico-político-social e identidad personal, por medio de la voz. Nos dicen que en las luchas sociales continuas se forjan las voces e identidades de los sujetos humanos por medio de prácticas locales contenciosas (Holland y Lave,

2001, p. 109). Tomaremos este planteamiento para considerar la forja de las voces e identidades de los niños indígenas por medio de prácticas locales contenciosas en las escuelas, dentro del contexto de las largas luchas de los pueblos indígenas en sus trayectorias nacionales.

A la luz de estos temas bajtinianos de voz y de la noción de prácticas locales contenciosas, veamos el caso de Basilia y otras tres instancias de bilingüedad para entender cómo es que el uso de lenguas indígenas como medio de enseñanza en comunidades indígenas puede contribuir al mejor aprendizaje de los niños y a la revitalización de la lengua indígena.

DESARROLLO DE LA BILINGÜEDAD Y VOCES DIALÓGICAS: QUECHUA EN EL PERÚ DE LOS OCHENTA

La primera instancia de bilingüedad que ya consideramos es la de Basilia hace veinte años en Kinsachata, Perú. Vimos que Basilia participaba en un dialogismo activo con su entorno cuando se encontraba en casa, hablando en lengua quechua, pero que en la escuela se encontraba silenciada. Su voz fue activada en casa y silenciada en la escuela. Según el modelo de la continuidad en la bilingüedad, podemos inferir que las consecuencias para el desarrollo de su bilingüedad serían que hasta que ella pueda hacer uso de su primera lengua (L1) tanto para la expresión como para la comprensión, y en forma escrita como también oral, será difícil que desarrolle su segunda lengua (L2) en forma plena y libre.

CONTENIDOS EN LA BILINGÜEDAD, GÉNEROS CULTURALES, Y AUTORÍA PROPIA: QUECHUA EN EL BOLIVIA DE LOS NOVENTA

La segunda instancia de bilingüedad que consideramos ocurre en una escuela rural del departamento de Cochabamba, Bolivia:

Después de una hora de viaje en la comodidad del jeep de PROEIB, el chofer Elio y yo llegamos a la escuela de Kayarani a las 10:30 horas. Allí nos reciben varias docenas de niños y niñas que se acercan al coche para saludarnos. Nos acercamos al edificio de adobe donde los maestros viven durante la semana escolar y allí nos recibe la directora Berta junto con la maestra Angélica, reemplazante de la maestra de K-1er grado quien ha de dar a luz estos días. La tercera maestra no está presente hoy. Berta, oriunda de Tarija, enseña aquí hace tres años y viene implementando la educación intercultural bilingüe como parte de la Reforma. Su clase está ahora en 2do-3er grado.

Se inauguró un edificio nuevo el año pasado y las aulas son muy lindas, con mobiliario nuevo, mesas y sillas organizadas para trabajo en grupos. El aula de 2do-3ro está decorada

con muchos textos en quechua, incluyendo modelos de un cuento, un poema, una canción, y una receta; y también los alfabetos en quechua y castellano, que los niños recitan luego en coro. También en la pared está el periódico de la clase, *Llaqta Qapariy* (Voz del Pueblo), con un artículo escrito por el alumno Calestino sobre la necesidad de conseguir mejores precios para la papa, que es la subsistencia de su comunidad agrícola.

Un aspecto clave de la REFORMA EDUCATIVA de Bolivia es el establecimiento de una biblioteca de aula en todos los salones de clase de la nación, cada biblioteca proveída de una colección de 80 títulos donados por el Ministerio de Educación con auspicio de la UNESCO. Incluidos en la biblioteca son 6 Librotos, 3 de ellos basados en tradiciones orales del quechua, aimara y guaraní, respectivamente: El Zorro, el Puma, y los Otros; La Oveja y el Zorro; y La Chiva Desobediente. Los Librotos, con letra grande e ilustrados a colores, son de un tamaño que se ve claramente por todos cuando se les muestra delante de la clase. Esta aula también tiene su rincón biblioteca y Berta pide a un alumno a que vaya adelante y lea uno de los Librotos en voz alta a la clase. Después, cuando los niños salen al recreo, una niña y un niño se dan cuenta de mi interés en los Librotos y se acercan felices a mostrármelos (14 de agosto de 2000, Kayarani).

Aquí, la instancia de biliteracidad que quisiera subrayar como práctica local contenciosa es el uso de la tradición oral indígena dentro de los materiales educativos en castellano: una instancia de la inclusión de contenidos minoritarios, vernaculares, y contextualizados en textos de la segunda lengua. Esta práctica puede resultar contenciosa desde dos puntos de vista: por un lado, la perspectiva purista indigenista, que pudiera rechazar la presentación de contenidos indígenas pero no en lengua indígena, y por otro lado, la perspectiva hispano-asimilacionista, que pudiera rechazar la inclusión de contenidos indígenas en textos castellanos. Sin embargo, desde el punto de vista de la biliteracidad, esta práctica constituye un apoyo fuerte al estudiante o usuario de los textos. Dado que, en el sentido bajtiniano, un individuo desarrolla su sentido de identidad propia haciendo uso de las lenguas, dialectos, géneros y palabras de otros en su alrededor, esta práctica ofrece una voz conocida y familiar que los niños y niñas indígenas pueden incorporar en sus propias voces.

CONTEXTOS DE LA BILITERACIDAD, ENCUENTRO DIALÓGICO, Y DISCURSOS CIRCULANTES: GUARANÍ EN EL PARAGUAY DE LOS NOVENTA

La tercera instancia de biliteracidad que consideramos se sitúa en una reunión con el equipo curricular del Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay:

Tengo reunión durante una mañana con los miembros del equipo curricular del Ministerio de Educación y sus dos asesores, Delicia Villagra y Nelson Aguilera (ambos también paraguayos, egresados de estudios superiores fuera del país). El equipo está trabajando el diseño del currículo para la enseñanza de lengua y literatura guaraní y castellano para el nivel se-

cundario del sistema escolar. La Reforma Educativa de Paraguay introdujo la lengua guaraní como medio de instrucción, al lado del castellano, empezando con el primer grado en 1993 y aumentando un grado por año progresivamente; en el año 2001 se completaría el ciclo de la primaria (grados 1 a 9) y la instrucción a nivel secundario por medio guaraní se iniciaría en febrero de 2002. Así que tienen que decidir el currículo cuanto antes para que los materiales estén listos para febrero.

La complejidad de factores a considerarse es abrumante; no sólo porque es la primera vez en Sudamérica (según nuestro conocer) que se introduce en la secundaria una lengua con poca tradición de uso técnico, científico, o literario, sino también porque hay una multitud de desafíos no resueltos que se quedan después de los nueve años del uso del guaraní en la primaria. Éstos incluyen una falta de maestros bilingües preparados, una pedagogía inadecuada, una falta de acuerdo en cuanto al alfabeto y variedad de guaraní a usarse, actitudes negativas por parte de algunos padres y comunidades hacia el uso del guaraní en la escuela, y además de eso, una naciente demanda de instrucción en inglés. Ninguno de estos problemas es único a la situación del guaraní; según el sociolingüista Fishman (1982), estos "problemas en la legitimización socio-educacional de lenguas y variedades" siempre acompañan a la introducción de lenguas vernáculas en la educación. Sin embargo, son problemas verdaderos y urgentes, que realmente necesitan atención si es que el uso de guaraní en la secundaria se va a promover.

Mientras tanto, como medida estratégica y pragmática, el equipo optó por solicitar la enseñanza de la literatura guaraní por medio de guaraní, dejando libre a la escuela la decisión en cuanto a medio de instrucción para las otras áreas curriculares —matemáticas, ciencias sociales, y ciencias naturales. Como estrategia hacia la promoción del guaraní, sin embargo, el equipo planifica para el área de lengua y literatura un currículo orientado hacia la producción de textos en una variedad de géneros, con la intención de así crear una generación de escritores de guaraní, quienes con confianza y destreza podrán desarrollar y intelectualizar la lengua, para que después sea incluida en todas las áreas curriculares de la secundaria (4 de octubre de 2001, Asunción).

Aquí, la instancia de la bilingüidad que quisiera subrayar como práctica local contenciosa es el enfoque ecológico hacia el uso del castellano como lengua de enseñanza al lado del guaraní, aún en pleno contexto de promoción de un mayor uso del guaraní en la educación. En términos de los contextos de bilingüidad, éste es un caso en el que se cede espacio a los macrocontextos monolingües y alfabetizados más poderosos, como estrategia para que los microcontextos multilingües y orales menos poderosos, ganen terreno. Dado que, en el sentido bajtiniano, los seres dialógicos nos animamos por los discursos circulantes a nivel micro y también macro, esta práctica ofrece a los niños y niñas paraguayos la oportunidad de incorporar los discursos castellanos y guaraníes en sus propias voces, y así contribuir al desarrollo de su bilingüidad.

MEDIOS DE LA BILITERACIDAD Y LA POSTURA ACTIVA:

MAORÍ EN AOTEAROA/NUEVA ZELANDA A PARTIR DE LOS OCHENTA

La cuarta instancia de biliteracidad que consideramos se observa en una escuela primaria de inmersión maorí en Aotearoa/Nueva Zelanda:

Nosotros tres —mi colega Stephen May de la Universidad de Waikato, su colega Karaitiana Tamatea, padre de familia y líder del whanau (ayllu) de la escuela, y yo— nos acercamos al kura kaupapa maori (escuela de inmersión maorí) siguiendo el protocolo tradicional (powhiri). Esto significa que, antes que nosotros pisemos el terreno de la escuela, el vice-director nos saluda desde el patio con una canción tradicional maorí, a la cual nosotros también respondemos cantando; luego entramos poco a poco, al compás de un intercambio de frases cantadas. Todos nos reunimos en un aula, donde los 80 niños y niñas de la escuela (grados 1-6) nos esperan, y allí continúa el protocolo, todo en lengua maorí, durante unos veinte minutos. Sólo después de terminar esta introducción tradicional, nos invitan a otra aula, donde nos ofrecen refrescos y galletas. Se prohíbe estrictamente el uso del inglés en todo el recinto de la escuela; por lo que soy la única no hablante de maorí en esta aula, que puede conversar con los maestros y los líderes de la escuela.

Me presentan al actual líder del whanau. El whanau ha sido un elemento indispensable en el establecimiento y existencia de ésta y las otras 58 escuelas kura kaupapa maori en Aotearoa/Nueva Zelanda. La escuela se fundó por el whanau, y sólo después de dos años de funcionamiento se ha pedido apoyo y reconocimiento del gobierno. Esta escuela se fundó en 1995 y hace varios años que ganó estatus reconocido y también su propio terreno y edificio.

En conversación con el líder del whanau, él me pregunta, “¿Qué opina usted de la educación bilingüe?” Continuamos la conversación y me doy cuenta de que para él, la educación bilingüe y la inmersión maorí están opuestas, mientras que para mí, siempre se han considerado como puntos en un continuo. La ideología del uso exclusivo de maorí en la kura kaupapa maori es de tan fundamental importancia a la estrategia de inmersión que el uso de dos idiomas (maorí e inglés) que se implica en el término “educación bilingüe”, viene a ser antitético al esfuerzo de la revitalización maorí (28 de junio de 2002, Hamilton).

Aquí la instancia de la biliteracidad que quisiera subrayar como práctica local contenciosa es la prohibición absoluta del uso del inglés en la escuela kura kaupapa, una política de adquisición sucesiva de los medios de la biliteracidad, estrictamente implementada. Dado que, en el sentido bajtiniano, los seres dialógicos no sólo hacemos uso de las palabras de otros, sino también adoptamos una postura activa delante de ellas, esta práctica representa una postura activa tomada por la kura kaupapa en busca de maximizar la activación de las voces indígenas y la revitalización de la lengua indígena.

Una maestra muy famosa de niños maoríes, Sylvia Ashton-Warner, entendió la importancia de la voz indígena de los niños, a pesar de que les enseñaba por medio del inglés. En los años treinta, ella creó y utilizó un enfoque que llamaba la lectura orgánica y la escritura orgánica, las cuales describió en su libro *Teacher [Maestra]*.

Escribió: “Las primeras palabras han de tener significado para el niño” y luego, “Las primeras palabras han de tener significado intenso para el niño. Tienen que formar parte de su ser” (Ashton-Warner, 1963, p. 33). Continuaba, comentando en los escritos de los niños y niñas maoríes:

Estos libros que escriben son las cosas más dramáticas, patéticas y vivas que he visto en la página escrita. Pero son cosas privadas, confidencias, y no criticamos su contenido. No importa si leemos que odia la escuela, o que se va incendiar mi casa, o de la pelea en la aldea (pa) anoche, lo esencial es siempre lo mismo: no es asunto de qué se dice, sino de la libertad para decirlo (1963, pp. 52-54, traducción mía).

Con sus medidas extraordinarias, Ashton-Warner pudo activar las voces de sus alumnos maoríes, aun sin hacer uso de su lengua. ¿Pero en cuántos casos no ocurre que prohibirles a los niños el uso de su lengua les quita también su voz?

CONCLUSIÓN

Haugen (1973) esclarece que ninguna lengua es en sí problema, pero cuando se la manipula para propósitos de la discriminación social, sí lo es. McCarty, viendo la lucha para la autodeterminación de los indígenas norteamericanos, plantea que si bien “la lengua puede ser instrumento de la opresión cultural y lingüística, también puede ser vehículo para avanzar los derechos humanos y el empoderamiento de comunidades minoritarias” (McCarty, 2003, p. 160, traducción mía). Yo sugiero que, tratándose del uso de la lengua indígena en la escuela, es precisamente la activación de la voz indígena que inhibe la tendencia hacia la discriminación y la opresión y en cambio lo inclina hacia la emancipación, la autodeterminación, y el empoderamiento.

“La lengua representa una fuerza central en la lucha por la voz ... la lengua tiene la capacidad de influir en la forma en que los individuos y los grupos codifican y se comprometen con el mundo” (Giroux, 1986, p. 59, citado en Ruiz, 1997, p. 320, traducción mía). Esto viene a ser cierto tanto para los estudiantes inmigrantes como para los indígenas. La autora Maxine Hong Kingston, quién escribió el prefacio para la nueva publicación de *Teacher* de Ashton-Warner en 1963, describe en su propia novela algo sobre la voz silenciada de los niños chinos en escuelas norteamericanas:

Cuando entré al kinder y tuve que hablar en inglés por primera vez, me volví silenciosa. Mi silencio era lo más abrumante —un silencio total— durante los tres años que cubría mis pinturas escolares de tinta negra... En el primer año de silencio no hablaba con nadie en la escuela, nunca pedí permiso para ir al baño, ni dejé de ir al kinder. Me gustó el silencio. Al comienzo, no se me ocurrió que debía hablar o pasar kinder. Yo hablaba en casa y con uno

o dos de los otros niños chinos en mi clase. Hacía gestos y hasta chistes... me gustaron más los niños negros porque se rieron más y me hablaban como si yo también fuera habladora atrevida.

Cuando me di cuenta de que tenía que hablar en la escuela, ésta se volvió penosa, el silencio se volvió sufrimiento. No hablaba y cada vez me sentía mal al no hablar... las otras niñas chinas tampoco hablaban, así que sabía que el silencio tenía que ver con el hecho de ser una niña china.

Después de la escuela americana, tomábamos nuestros cajoncitos de cigarro, en los cuales teníamos nuestros libros, pinceles, y tintas bien ordenados, y nos íbamos a la escuela china, de 17:00 a 19:30 horas. Allá recitábamos juntos todos, nuestras voces se alzaban y se caían, fuertes y suaves, algunos niños gritaban, todos leían juntos, recitando juntos y no solos en una voz solitaria ... No todos los niños que mantenían silencio en la escuela americana encontraban su voz en la escuela china (Kingston, 1975, pp. 165-168, traducción mía).

Ciertamente, no todos los niños inmigrantes, indígenas o de minorías lingüísticas encuentran su voz por medio del uso de su lengua en la escuela. "Es mucho más que asunto de lengua", le dicen a la investigadora Freeman cuando ella emprende observaciones etnográficas queriendo documentar la planificación lingüística en una escuela bilingüe de Washington, D. C. y termina describiendo su planificación de identidades (Freeman, 1998). Ruiz también nos señala que:

Aunque la lengua y la voz se relacionan, también es importante distinguir entre ellas. Me he convencido de esta distinción después de considerar ciertas instancias de la planificación lingüística en que la inclusión de la lengua de un grupo ha coincidido con la exclusión de su voz... La lengua es indeterminada, abstracta, sujeta a una normalización arbitraria; la voz es concreta y muy particular. La lengua tiene una existencia propia —existe aún cuando se la suprime; cuando la voz es suprimida, no se le escucha— no existe. Negar a un pueblo su lengua, como en las situaciones coloniales... es, sin duda alguna, negarles su voz; pero permitirles "su" lengua... no es necesariamente lo mismo que permitirles su voz (Ruiz, 1997, pp. 320-321, traducción mía).

No es necesariamente lo mismo. Sin embargo, he querido mostrar que aunque no todos los niños indígenas encuentran su voz por medio del uso de su lengua, muchos sí lo hacen; y cuando ocurre así, es tal vez porque el uso de su lengua como medio de enseñanza viene a ser mediador del dialogismo, de la construcción de sentidos, del acceso a discursos, y de la toma de una postura activa que son dimensiones de la voz. Y son esas voces indígenas las que pueden ser unas fuerzas poderosas en pro del mejoramiento del aprendizaje de niños indígenas y también del mantenimiento y revitalización de lenguas indígenas.

REFERENCIAS

- Ashton-Warner, S. (1963), *Teacher*, Nueva York, Simon and Schuster.
- Brandt, E. A. y V. Ayoungman (1989), "Language renewal and language maintenance: A practical guide", *Canadian Journal of Native Education*, 16(2), pp. 42-77.
- Choi, J. K. (2003), "Language attitudes and the future of bilingualism: The case of Paraguay", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(2), pp. 81-94.
- Choi, J. K. (2004), "La planificación lingüística y la revivificación del guaraní en el Paraguay: Comparación, evaluación e implicación", *Language Problems and Language Planning*, 28(3), pp. 241-259.
- Corvalán, G. (1998), "La educación escolar bilingüe del Paraguay: Avances y desafíos", *Revista Paraguaya de Sociología*, 35(103), pp. 101-118.
- Durie, A. (1999), "Emancipatory Maori education: Speaking from the heart", en S. May (ed.), *Indigenous community-based education*, pp. 67-78, Clevedon, Multilingual Matters.
- Edwards, J. (1993), "Language revival: Specifics and generalities", *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 107-113.
- Fellman, J. (1974), "The role of Eliezer Ben Yehuda in the revival of the Hebrew language: An assessment", en J. Fishman (ed.), *Advances in language planning*, pp. 427-455, La Haya, Mouton.
- Fishman, J. A. (1982), "Sociolinguistic foundations of bilingual education", *The Bilingual review/La revista bilingüe*, 9(1), pp. 1-35.
- (1991), *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (ed.) (2000), *Can threatened languages be saved? "Reversing language shift" revisited*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Freeman, R. D. (1998), *Bilingual education and social change*, vol. 14, BEB, Clevedon, Multilingual Matters.
- Gynan, S. N. (2001a), "Language planning and policy in Paraguay", *Current Issues in Language Planning*, 2(1), pp. 53-118.
- (2001b), "Paraguayan language policy and the future of Guaraní", *Southwest Journal of Linguistics*, 20(1), pp. 151-165.
- Haugen, E. (1972), *The ecology of language*, Stanford, Stanford University Press.
- (1973), "The curse of Babel", en M. Bloomfield y E. Haugen (eds.), *Language as a human problem*, pp. 33-43, Nueva York, W. W. Norton.
- Holland, D. y J. Lave (eds.) (2001), *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*, Santa Fe, School of American Research Press.
- Holquist, M. (1990), *Dialogism: Bakhtin and his world*, Londres, Routledge.
- Hornberger, N. H. (1985), *Bilingual education and Quechua language maintenance in highland Puno, Peru*, tesis doctoral, University of Wisconsin-Madison.
- (1988), *Bilingual education and language maintenance: A Southern Peruvian Quechua case*, Berlín, Mouton.
- (1989a), *Haku Yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*, Lima-Puno, Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- (1989b), "Continua of biliteracy", *Review of Educational Research*, 59(3), pp. 271-296.
- (1990), "Creating successful learning contexts for bilingual literacy", *Teachers College Record*, 92(2), pp. 212-229.
- (2002a), "Language shift and language revitalization", en R. B. Kaplan (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, pp. 365-373, Nueva York, Oxford University Press.
- (2002b), "Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach", *Language Policy*, 1(1), pp. 27-51.

- Hornberger, N. H. (ed.) (2003), *Continua of biliteracy: An Ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. y K. A. King (1996), "Bringing the language forward: School-based initiatives for Quechua language revitalization in Ecuador and Bolivia", en N. H. Hornberger (ed.), *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*, pp. 299-319. Berlín, Mouton.
- Hornberger, N. H. y L. E. López (1998), "Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia", en J. Cenoz y F. Genesee (eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*, pp. 206-242, Clevedon, Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. y E. Skilton-Sylvester (2000), "Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives", *Language and Education: An International Journal*, 14(2), pp. 96-122.
- Kaplan, R. B. y R. B. Baldauf (1997), *Language planning from practice to theory*, Clevedon, Multilingual Matters.
- King, K. A. (2001), *Language revitalization processes and prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*, vol. 24, BEB, Clevedon, Multilingual Matters.
- Kingston, M. H. (1975), *The woman warrior: Memoirs of a girlhood among ghosts*, Nueva York, Vintage International.
- López, L. E. y W. Küper (2004), *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*, La Paz-Cochabamba, Cooperación Técnica Alemana (GTZ)-PINSEIB-PROEIB Andes, 2a. ed.
- May, S. (1999), "Language and education rights for indigenous peoples", en S. May (ed.), *Indigenous community-based education*, pp. 42-66, Clevedon, Multilingual Matters.
- (2002), *Accommodating multiculturalism and biculturalism in Aotearoa/New Zealand: Implications for language education*, inédito.
- McCarty, T. L. (2003), "Revitalising indigenous languages in homogenising times", *Comparative Education*, 39(2), pp. 147-163.
- Mühlhäusler, P. (1996), *Linguistic ecology: Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*, Londres, Routledge.
- Phillipson, R. y T. Skutnabb-Kangas (1996), "English only worldwide or language ecology?", *TESOL Quarterly*, 30(3), pp. 429-452.
- Ricento, T. (2000), "Historical and theoretical perspectives in language policy and planning", *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), pp. 196-213.
- Ruiz, R. (1997), "The empowerment of language-minority students", en A. Darder, R. Torres y H. Gutiérrez (eds.), *Latinos and education: A Critical reader*, pp. 319-328, Nueva York, Routledge.
- Spolsky, B. (2003), "Reassessing Maori regeneration", *Language in Society*, 32(4), pp. 553-578.
- Stewart, W. (1968), "A sociolinguistic typology for describing national multilingualism", en J. Fishman (ed.), *Readings in the sociology of language*, pp. 531-545, La Haya, Mouton.