

## VOZ Y BILITERACIDAD EN LA REVITALIZACIÓN DE LENGUAS INDÍGENAS: PRÁCTICAS CONTENCIOSAS EN CONTEXTOS QUECHUA, GUARANI, Y MAORI\*

Nancy H. Hornberger\*\* (UNIVERSIDAD DE PENNSYLVANIA)

**RESUMO:** Este artigo examina instâncias de práticas educacionais de bilinguagem em contextos de revitalização de línguas indígenas envolvendo Quéchua nos Andes da América do Sul, Guarani no Paraguai e Maori em Aotearoa, Nova Zelândia. Nesses contextos de opressão sociolinguística e sócio-histórica, a implementação de políticas de línguas multilíngües mediante educação multilíngüe acarreta escolhas, dilemas e até mesmo contradições em práticas educacionais. Examinamos exemplos de tais práticas educacionais contenciosas de um ponto de vista ecológico, empregando os contínuos de bilinguagem e a noção de voz como heurística analítica. Sugiro que o uso de bilinguagem da língua indígena da própria criança ou língua hereditária como meio de ensino ao lado da língua dominante medeia o dialogismo, o fazer-sentido, o acesso a discursos mais abrangentes e o apoderar-se de uma instância ativa que são as dimensões da voz. Vozes indígenas, assim avivadas, podem ser uma força emancipadora para intensificar a própria aprendizagem da criança e promover a manutenção e revitalização de suas línguas.

---

\* Este artigo também aparece em *Qinasay*, Volume 3, setembro, 2005, publicado pelo PROEIB Andes (Programa Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos), da *Universidad Mayor de San Simón*, Cochabamba, Bolívia. Uma versão em inglês aparecerá este ano em *Journal of Language, Identity, and Education*.

\*\*Nancy H. Hornberger é professora de Educação e Diretora da Divisão de Linguística Educacional da *University of Pennsylvania*, Estados Unidos, onde também coordena o Fórum anual e internacional de Etnografia em Pesquisa de Educação. Dedicou-se à investigação de línguas e educação em cenários diversos linguística e culturalmente, valendo-se de uma abordagem que combina métodos e perspectivas da antropologia, linguística, sociolinguística e políticas de línguas. Sua principal área de interesse é comparar políticas e práticas educacionais para línguas de grupos indígenas e de grupos de imigrantes em funcionamento em contextos nacionais. Autora de vários livros e mais de cem artigos e capítulos, sua mais recente publicação é o seu livro *Continua of Bilinguality: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (Multilingual Matters, 2003).

**PALAVRAS-CHAVE:** ecologia de línguas, política de línguas, educação multilíngüe.

VOICE AND BILITERACY IN THE REVITALIZATION OF INDIGENOUS  
LANGUAGES: CONTENTIOUS PRACTICES IN QUECHUA,  
GUARANI AND MAORI CONTEXTS

**ABSTRACT:** This paper considers instances of biliterate educational practice in contexts of indigenous language revitalization involving Quechua in the South American Andes, Guarani in Paraguay, and Maori in Aotearoa/New Zealand. In these indigenous contexts of sociohistorical and sociolinguistic oppression, the implementation of multilingual language policies through multilingual education brings with it choices, dilemmas, and even contradictions in educational practice. I consider examples of such contentious educational practices from an ecological perspective, using the continua of biliteracy and the notion of voice as analytical heuristics. I suggest that the biliterate use of indigenous children's own or heritage language as medium of instruction alongside the dominant language mediates the dialogism, meaning-making, access to wider discourses, and taking of an active stance that are dimensions of voice. Indigenous voices thus activated can be a powerful force for both enhancing the children's own learning and promoting the maintenance and revitalization of their languages.

**KEYWORDS:** Ecology of languages, language policy, multilingual education.

## **Introducción**

Hace veinte años, hice una investigación etnográfica comparativa en dos comunidades quechuas del altiplano de Puno, y de sus escuelas, una de la cual implementaba el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe y la otra que seguía el currículo tradicional en castellano, una investigación que mostró el 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 aún 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 saltaba sobre la cama, hacía saltos mortales, cuidaba de sus dos hermanitos y así sucesivamente. (Hornberger 1989a: 270-271; ver también Hornberger 1985, 1988)

En ese entonces, como también ahora, se me ocurrió que esa niña, a quién 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 Mikhail Bakhtin. En lo que sigue, quisiera considerar esta instancia de hace veinte años, y otras tres instancias 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 los continentes de la biliteracidad (Hornberger 1989b, 2003; ver más abajo) que se basa fundamentalmente en la premisa que aprendemos mejor a base de 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)” (revocar el desplazamiento lingüístico), 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 1970s abrió espacio para la implementación de programas experimentales de educación bilingüe en comunidades indígenas quechuas y aymaras (y otras) durante los 1980s; 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, aymara, y guaraní (Hornberger & López 1998; López & Küper 2004). A partir de 1992 en

el Paraguay, la nueva Constitución post-dictadura 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 Zelandia, un movimiento que nació en los 1980s busca revitalizar la lengua indígena maori, por vía de programas de inmersión, empezando con los nidos pre-escolares, 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 bilingüidad, y la revitalización de lenguas indígenas, a través de cuatro instancias tomadas de los tres casos arriba. Todo ello se basa en un punto de vista ecológico del lenguaje, lo cual tomo como primer punto.

## **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 (1972: 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 (1972: 326-329).

Tres temas sobresalen para mí en los escritos de Haugen y también de otros investigadores más recientes sobre la ecología del lenguaje (Mühlhäusler 1996, Phillipson & Skutnabb-Kangas 1996, Kaplan & 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 los especies biológicos, 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 los especies biológicos, interactúan con los múltiples factores de su entorno — factores sociopolíticos, económicos, culturales, educativos, históricos, demográficos, y otros (lo que podemos identificar

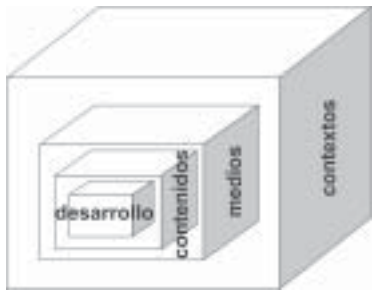
como el tema del entorno del lenguaje); y tercero, que algunas lenguas, al igual que algunos especies y entornos, pueden llegar a estar en peligro de extinción, y la ecología no es tan sólo cuestión de estudiar y describir esos procesos, sino también de actuar para contrarrestarlos (lo que podemos denominar 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 puede 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 bilingüedad, la revitalización de lenguas, y la voz.

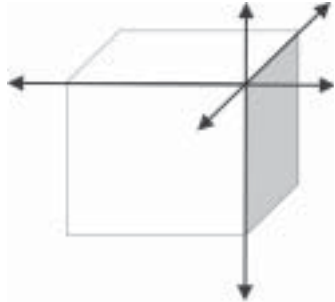
**La Bilingüedad**

Continúa de Bilingüedad 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 bilingüedad como toda instancia en la cual la comunicación se desarrolla en dos (o más) lenguas en giro a un texto escrito (Hornberger 1990: 213 ).

El modelo consiste en 4 espacios tri-dimensionales y encajados, compuestos de los continua que caracterizan los contextos, medios, contenidos, y desarrollo de la bilingüedad (FIGURAS 1 & 2).



Espacios encajados de los continúos de la bilingüedad  
**Figura 1**



Espacios tri-dimensionales de los continúos de la bilingüedad  
**Figura 2**

Utiliza el concepto de continuum 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 todos los continúos de la bilingüedad, tanto más son posibles el desarrollo y expresión amplios de su bilingüedad (Hornberger 1989b: 289).

Específicamente, el modelo describe el desarrollo de la bilingüedad a través de los continúos 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 disímilare a lo similar, cuyas escrituras se distribuyen entre lo más divergente a lo más convergente, y que se adquieran en procesos que fluctúan desde lo simultáneo a lo sucesivo; en contextos que comprenden niveles desde lo micro hasta lo macro y se caracterizan por variadas combinaciones de oralidad-literacidad y multilingüismo-monolingüismo; y con contenidos que abarcan experiencias y perspectivas desde lo minoritario a lo mayoritario, estilos y géneros desde lo vernacular a lo literario, y textos que varían desde lo contextualizado a lo descontextualizado (FIGURA 3).

### **BILINGÜEDAD**

conlleva menos poder <-----> conlleva más poder  
en las políticas y prácticas educativas tradicionales

Contextos de la bilingüedad

micro <-----> macro

multilingüe <-----> monolingüe

oralidad <-----> literacidad

Medios de la bilingüedad

estructuras disímilares <-----> estructuras similares

escrituras divergentes <-----> escrituras convergentes

adquisición simultánea <-----> adquisición sucesiva

Desarrollo de la bilingüedad

lengua 1 <-----> lengua 2

lengua oral <-----> lengua escrita

comprensión <-----> expresión

Contenidos en la bilingüedad

vernaculares <-----> literarios

minoritarios <-----> mayoritarios

contextualizados <-----> descontextualizados

Hay que reconocer que en la mayoría de los casos, no ha habido atención a todos los puntos de los continua. En las prácticas y políticas educativas, hay una tendencia a favorecer o privilegiar un extremo de cada continuum, de manera que conlleva más poder que el otro extremo (ver FIGURA 3). Por ende, es imperativo contrapesar al balance de poderes en las políticas y prácticas de la educación, donde tradicionalmente ha habido demasiado atención en un extremo de los continua de la bilingüidad a costo 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 continua de la bilingüidad (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000: 99)

Este modelo, al igual que la metáfora de la ecología de lenguaje, tiene como premisa una orientación hacia 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 a 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 1990 como campo de investigación y acción, junto con el reconocimiento de la pérdida de miles de lenguas del mundo. También es heredero de otros conceptos sociolingüísticos como la vitalidad (Stewart 1968), y el revivamiento (Fellman 1974; Edwards 1993), y más recientemente las actividades de renovar la lengua (Brandt & Ayoungman 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: 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 solo el cuerpo tradicional de la lengua, sino también su uso, hacia el futuro y lo moderno, tanto al nivel micro de interacción como al 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, quienes la llevarán hacia el futuro? (Hornberger & King 1996: 315).

## **La Voz**

Como vimos en la introducción arriba, voz es lo que la niña Basilia expresaba en su propia lengua y en compañía de objetos y personas conocidos. Basilia ejemplifica el individuo en diálogo activo con su entorno, o sea el dialogismo que constituye un tema en la obra de Bakhtin. Según Holland y Lave, este tema Bakhtiniano parte de la premisa de que los seres sentientes — 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 & Lave 2001: 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 1990:47, citado en Holland & Lave 2001, traducción mía)

O sea, pareciera que Basilia ignoraba los estímulos que se le 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 Bakhtiniano 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 & Lave 2001: 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 & Lave 2001:109). 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 Bakhtinianos 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 pueda 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 Peru de los 1980**

La primera instancia de bilingüedad que ya consideramos es la de Basilia hace veinte años en Kinsachata, Peru. 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 los continuos de 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 1990**

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 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 a la maestra de K-1er grado quién 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 también, 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 Caestino sobre la necesidad de conseguir mejores precios para la papa, que es la subsistencia de su comunidad agricultora.

Una provisión clave de la Reforma Educativa de Bolivia es el establecimiento de una biblioteca de aula en todas las aulas de la nación, cada biblioteca proveída de una colección de 80 títulos donados por el Ministerio de Educación. Incluidos en la biblioteca son 6 Librotos, 3 de ellos basados en tradiciones orales del quechua, aymara, y guaraní, respectivamente: *El*

*Zorro, el Puma, y los Otros; La Oveja y el Zorro; y La Chiva Desobediente.* Los Librotres, con letra grande e ilustrados a colores, son de un tamaño que se ve claramente por todos cuando se los 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 Librotres 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 Librotres y se acercan felices a mostrármelos (14 de agosto de 2000, Kayarani).

Aquí, la instancia de bilingüedad 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 bilingüedad, esta práctica constituye un apoyo fuerte al estudiante o usuario indígena de los textos. Dado que, en el sentido Bakhtiniano, 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 puedan incorporar en sus propias voces.

### **Contextos de la bilingüedad, encuentro dialógico, y discursos circulantes: Guaraní en el Paraguay de los 1990**

La tercera instancia de bilingüedad 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 secundario

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 cumple el ciclo de la primaria (grados 1 a 9) e instrucción a nivel secundario por medio guaraní se inicia 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. Estos 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 surgiente demanda para instrucción de y en inglés. Ninguno de estos problemas son únicos 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 avanzar.

Hasta mientras, como medida estratégica y pragmática, el equipo opta requerir la enseñanza de la literatura guaraní por medio de guaraní, a la vez 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 la 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 e 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 bilingüedad 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 plena reforma hacia el mayor uso del guaraní en la educación. En términos de los contextos de bilingüedad, es una instancia de ceder algún terreno a los extremos más poderosos a nivel macro, los extremos de literacidad monolingüe, como estrategia hacia también ganar terreno en los extremos menos poderosos, los de la oralidad multilingüe a nivel micro. Dado que, en el sentido Bakhtiniano, 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 bilingüedad.

### **Medios de la bilingüedad y la postura activa: Maori en Aotearoa/Nueva Zelanda a partir de los 1980**

La cuarta instancia de bilingüedad que consideramos se observa en una escuela primaria de inmersión maori 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 maori) siguiendo el protocolo tradicional (*powhiri*). Esto significa que, antes que nosotros pisemos el terreno de la escuela, el vicedirector nos saluda desde el patio con una canción tradicional maori, a la cual nosotros también respondemos cantando; luego entramos poco a poco, al compás de un intercambio de frases cantadas. Todos nos reunimos en una aula, donde los 80 niños y niñas de la escuela (grados 1-6) nos esperan, y allí continúa el protocolo, todo en lengua maori, 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; la única excepción siendo en esta aula, donde yo, como no hablante de maori, puedo conversar con los maestros y los líderes de la escuela.

Me presentan al actual líder del *whanau*. Esta escuela, y todas las 58 otras escuelas *kura kaupapa maori* en Aotearoa/Nueva Zelanda, existe a iniciativa exclusiva del *whanau*. En este caso, como en los otros, 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 Ud. de la educación bilingüe?” Continuamos la conversación y me doy cuenta de que para él, la educación bilingüe y la inmersión maori están opuestos, mientras que para mí son sólo dos puntos en un continuum de programas y prácticas educativas en contextos multilingües. La ideología del uso exclusivo de lengua maori en la *kura kaupapa maori* es de tan fundamental importancia a la estrategia de inmersión que el uso de dos idiomas (maori e inglés) que se implica en el término “educación bilingüe” viene a ser antitético al esfuerzo de la revitalización maori (28 de junio de 2002, Hamilton).

Aquí la instancia de la bilingüidad 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 bilingüidad, estrictamente implementado. Dado que, en el sentido Bakhtiniano, 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 maori, 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 1930, ella creó y utilizó un

enfoque que llamaba la lectura orgánica y la escritura orgánica, las cuales describió en su libro *Maestra*. Escribió: “Primeras palabras han de tener significado para el niño” y luego, “Primeras palabras han de tener significado intenso para el niño. Tienen que formar parte de su ser” (Ashton-Warner 1963:33). Continuaba, comentando en los escritos de los niños y niñas maori:

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 a su contenido. No importa si leemos que odia a la escuela, o que se va incendiar a 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: 52-54, traducción mía).

Con sus medidas extraordinarias, Ashton-Warner pudo activar las voces de sus alumnos maori, aún sin hacer uso de su lengua. ¿Pero cuánto más a menudo ocurre que prohibirles a los niños el uso de su lengua les quita también su voz?

## **Conclusion**

Haugen esclarece que ninguna lengua es en sí problema, pero cuando se la manipula para propósitos de la discriminación social, sí lo es (1973). McCarty, viendo la lucha para auto-determinación 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” (2003: 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 auto-determinación, 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: 59, citado en Ruiz 1997: 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 re-edición en



1963 del libro *Maestra* de Ashton-Warner, 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, y aplazé en 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 era habladora atrevida.

Era cuando me dí cuenta de que tenía que hablar que la escuela 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, e nos íbamos a la escuela china, de 17:00 a 19:30 horas. Allí 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: 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 nativa o étnica en la escuela. “Es mucho más que asunto de lengua,” se 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:

Aun siendo que 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 la 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: 320-321, traducción mía).

No es necesariamente lo mismo. Sin embargo, he querido mostrar aquí 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 talvez porque el uso de su lengua nativa o étnica como medio de enseñanza a la par con la lengua dominante 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 esas voces indígenas pueden volverse en fuerzas poderosas en pro del mejoramiento del aprendizaje de niños indígenas y también del mantenimiento y revitalización de lenguas indígenas.

## References

- ASHTON-WARNER, S. *Teacher*. New York: Simon and Schuster, 1963.
- BRANDT, E. A., & AYOUNGMAN, V. Language renewal and language maintenance: A practical guide. *Canadian Journal of Native Education*, 16(2), 1989, 42-77.
- CHOI, J. K. Language attitudes and the future of bilingualism: The case of Paraguay. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(2), 2003: 81-94.
- CHOI, J. K. La planificación lingüística y la revivificación del guaraní en el Paraguay: Comparación, evaluación e implicación. *Language Problems and Language Planning*, 28(3), 2004: 241-259.
- CORVALÁN, G. La educación escolar bilingüe del Paraguay: Avances y desafíos. *Revista Paraguaya de Sociología*, 35(103), 1998: 101-118.

- DURIE, A. Emancipatory Maori education: Speaking from the heart. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1999: 67-78.
- EDWARDS, J. Language revival: Specifics and generalities. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 1993: 107-113.
- FELLMAN, J. The role of Eliezer Ben Yehuda in the revival of the Hebrew language: An assessment. In J. Fishman (Ed.), *Advances in Language Planning*. The Hague: Mouton, 1974: 427-455.
- FISHMAN, J. A. Sociolinguistic foundations of bilingual education. *The Bilingual review/ La revista bilingüe*, 9(1), 1982:1-35.
- FISHMAN, J. A. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1991.
- FISHMAN, J. A. (Ed.). *Can Threatened Languages be Saved? "Reversing Language Shift" Revisited*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000.
- FREEMAN, R. D. *Bilingual education and social change* (Vol. 14 BEB). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1998.
- GYNAN, S. N. Language planning and policy in Paraguay. *Current Issues in Language Planning*, 2(1), 2001a: 53-118.
- GYNAN, S. N. Paraguayan language policy and the future of Guaraní. *Southwest Journal of Linguistics*, 20(1), 2001b: 151-165.
- HAUGEN, E. *The Ecology of Language*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1972.
- HAUGEN, E. The curse of Babel. In M. Bloomfield & E. Haugen (Eds.), *Language as a Human Problem*. New York: W. W. Norton & Co., 1973: 33-43.
- HOLLAND, D., & LAVE, J. (Eds.). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 2001.
- HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and His World*. London: Routledge, 1990.
- HORNBERGER, N. H. Bilingual Education and Quechua Language Maintenance in Highland Puno, Peru. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Wisconsin-Madison, 1985.
- HORNBERGER, N. H. *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Berlin: Mouton, 1988.
- HORNBERGER, N. H. Haku Yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno. Lima-Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno, 1989a.

- HORNBERGER, N. H. Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), 1989b: 271-296.
- HORNBERGER, N. H. Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92(2), 1990: 212-229.
- HORNBERGER, N. H. Language shift and language revitalization. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002a: 365-373).
- HORNBERGER, N. H. Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 2002b: 27-51.
- HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003.
- HORNBERGER, N. H., & KING, K. A. Bringing the language forward: School-based initiatives for Quechua language revitalization in Ecuador and Bolivia. In N. H. Hornberger (Ed.), *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Berlin: Mouton, 1996: 299-319.
- HORNBERGER, N. H., & LOPEZ, L. E. Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1998: 206-242.
- HORNBERGER, N. H., & SKILTON-SYLVESTER, E. Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education: An International Journal*, 14(2), 2000: 96-122.
- KAPLAN, R. B., & BALDAUF, R. B. *Language Planning From Practice to Theory*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.
- KING, K. A. *Language Revitalization Processes and Prospects: Quechua in the Ecuadorian Andes* (Vol. 24 BEB). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001.
- KINGSTON, M. H. *The Woman Warrior: Memoirs of a Girlhood Among Ghosts*. New York, NY: Vintage International, 1975.
- LÓPEZ, L. E., & KÜPER, W. La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas (2nd ed.). La Paz-Cochabamba: Cooperación Técnica Alemana (GTZ)-PINSEIB-PROEIBAndes, 2004.
- MAY, S. Language and education rights for indigenous peoples. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1999: 42-66.
- MAY, S. Accommodating multiculturalism and biculturalism in Aotearoa/New Zealand: Implications for language education. Unpublished manuscript, 2002.

- Mccarty, T. L. Revitalising indigenous languages in homogenising times. *Comparative Education*, 39(2), 2003: 147-163.
- MÜHLHAÜSLER, P.). *Linguistic Ecology : Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. London: Routledge, 1996.
- PHILLIPSON, R., & SKUTNABB-KANGAS, T. English only worldwide or language ecology? *TESOL Quarterly*, 30(3), 1996: 429-452.
- RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 2000: 196-213.
- RUIZ, R. The empowerment of language-minority students. In A. Darder & R. Torres & H. Gutierrez (Eds.), *Latinos and Education: A Critical Reader*. New York: Routledge, 1997: 319-328.
- SPOLSKY, B. Reassessing Maori regeneration. *Language in Society*, 32(4), 2003: 553-578.
- STEWART, W. Sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In J. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 1968: 531-545.