

Inga sinchiyachingapa

El proyecto de mantenimiento y desarrollo del inga
en el PEC de Yunguillo

Educación bilingüe

El modelo educativo que pretende implementarse desde el Proyecto etnoeducativo comunitario del resguardo de Yunguillo (PEC), es el de la educación bilingüe intercultural (EBI).⁹⁷ Entiende que el bilingüismo debe ser aditivo, como una riqueza cultural y simbólica que permite alternar el pensamiento tradicional, mediado por la lengua IY, y el pensamiento occidental, mediado por el C. Esta riqueza debe partir, sin embargo, de la libertad para utilizar uno u otro códigos según las necesidades y espacios comunicativos. El bilingüismo permite mantener abier-

⁹⁷ La política estatal colombiana en orden a la Educación en comunidades indígenas se ha orientado por el concepto de etnoeducación y etnodesarrollo; posición indigenista de «conservación" y de «rescate" que hace un mayor énfasis en fortalecer los procesos tradicionales de transmisión de la cultura y las tradiciones indígenas (enculturación). Las consideraciones acerca de la interculturalidad, si bien son importantes, no tienen el mismo desarrollo que en otros procesos adelantados en América latina.

tas las puertas de culturas diferentes para que dialoguen y se enriquezcan mutuamente, para recibir, por medio de él, la riqueza de cada una de las culturas y realizar la síntesis cultural desde un consciente proyecto de autonomía. El mantener la lengua materna como lengua académica fundamental, ayuda a que los contenidos del estudio formal sean asimilados directamente en la matriz del pensamiento de los niños y jóvenes, evitando el choque innecesario de formar el propio criterio en una matriz de pensamiento ajena como lo es el C.⁹⁸

La situación de entrada al iniciarse el PEC de Yunguillo en 1994, era la de una educación tradicional, escolarizada, dominada por el C como lengua académica y una marginalización de la L1 a funciones de interacción social como dar órdenes, instrucciones de disciplina o para los momentos de juego. La resistencia al uso de la L1 en la escuela, o a que los docentes fueran bilingües era muy fuerte, pues los padres de familia argumentaban que la escuela existía precisamente para que se aprendiera el C, pues el IY ya lo aprendían los niños en sus familias. Consideraban que los maestros bilingües y la educación bilingüe constituirían un factor de retroceso en el aprendizaje de nuevas habilidades.

Fue necesaria una larga concienciación en el marco de un proceso organizativo y de reafirmación de la identidad

⁹⁸ En este sentido se puede ver: Utta von Gleich, «El bilingüismo. Marco teórico», en: Pedagogía intercultural Bilingüe, Abya yala, Quito, 1993. Lopez, Luis Enrique, «La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos Bilingües», en: Multilingüismo, CBC. Cuzco, 1997. Y, Zúñiga, Castillo, Madeleine, Materiales de apoyo para la formación docente en EBI, UNESCO. MEN.

indígena para que la figura del maestro indígena y la EBI fuera aceptada. Cuando se incluyó en el plan de estudios de la educación básica (9 años) la enseñanza formal del Inga, las resistencias volvieron a aparecer: se suponía, entre los padres de familia, que esta política se tomaría en desmedro del aprendizaje de la L2. Hoy, la comunidad valora ver a los niños y jóvenes aprender a leer y escribir en su L1, pero la duda sobre la el desarrollo de habilidades en la L2 se mantiene latente.

El utilizar la L1 como lengua académica fundamental no sucede en desmedro del aprendizaje de la U, todo lo contrario. Los estudios de EBI en L'ltinoamérica han demostrado las ventajas del uso escolar de la lengua que mejor conoce el educando. Existe una estrecha relación entre el desarrollo de habilidades lingüísticas sólidas en L1 y la capacidad de adquirirlas en una U, por cuanto existe una capacidad innata de adquirir un lenguaje, que es común y subyacente al desarrollo y uso de cualquier lengua humana.⁹⁹

En 1999, las evaluaciones de competencias comunicativas realizadas por el sistema nacional de evaluación (pruebas SABER) a los niños de 3° y 5° grados de la escuela de Yunguillo, no tuvieron que envidiar nada, en lo absoluto, a los resultados de las escuelas monolingües de Mocoa. Esto, si bien en principio no dice que el bilingüismo mejore las cosas, no dice que la alfabetización en L1 y el uso académico de ella suce-

⁹⁹ Para una extensa argumentación acerca de la capacidad innata (Language Acquisition Device o Gramática Universal) que se desarrolla en competencia lingüística, y la diferenciación de esta con el concepto de actuación (performance), ver: Chomsky, 1965 y 1992.

dan en detrimento del aprendizaje del C.¹⁰⁰ Es más, la educación bilingüe ha redundado en la capacidad de los niños para diferenciar sonidos castellanos conflictivos como los fonemas /e, o, f, v, *di*/ y combinaciones consonánticas ajenas a la fonología inga, como /br/, /bl/, /ll/, etc.¹⁰¹ Vigotsky (1979) había señalado que el niño que aprende una segunda lengua tiende a utilizar el sistema de significados de su L1 transfiriéndolo a la L2. Estructurando más sólidamente la primera, se tendrán bases en la estructura cognoscitiva del niño para asimilar e interpretar un nuevo sistema de conocimientos. En realidad, con la escritura pasa lo mismo: «sólo se aprende a escribir una sola vez en la vida y lo que posteriormente se hace es aplicar o transferir las habilidades desarrolladas mediante una lengua a la lectura de materiales escritos en otra» (López, 1997:71). Es mucho más fácil aprender a leer en una lengua que se conoce y con un material simbólico que tenga significado para el mundo cercano del niño.

El objetivo de pasar de la cultura de la oralidad al desarrollo de la lengua escrita, requiere la valentía de arriesgarse a construir una nueva era en la cultura. No pueden permanecer los mismos usos comunicativos: necesariamente se ampliarán. Y al incrementar la cantidad de información, de textos, se recompondrán igualmente las dinámicas de reconstrucción de la memoria-olvido, de reinterpretación de los referentes de identidad.

¹⁰⁰ En la literatura especializada, se afirma que es necesario esperar al menos 5 o 6 años para ver resultados acumulativos de estos procesos de Educación Bilingüe (Hakuta y Gould, 1987).

¹⁰¹ Las mismas observaciones para el caso del Quechua del Altiplano, en: Zúñiga, 1991.

El uso simultáneo del Castellano y el Inga, tanto en la enseñanza de contenidos académicos, en la lectura de textos sobre disciplinas científicas escritos en esta lengua, como en las instrucciones para la interacción social, permite el desarrollo de una habilidad comunicativa para la interacción con la sociedad nacional y sus saberes occidentales. Un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo es una estrategia no solo académico-pedagógica sino cultural, que se enmarca en una visión hacia un futuro de etno-desarrollo autónomo. En él, las habilidades comunicativas que se espera desarrollar para ambas lenguas, por el proceso pedagógico, están en el mismo nivel de expectativas: El proyecto espera que en ambas sea posible interpretar y crear textos estéticos, formales, científicos, y que los estudiantes puedan ser interlocutores eficaces en un mundo plurilingüe.

La defensa de las lenguas indígenas, libre del fetichismo conservacionista, significa garantizar el respeto a la diferencia y a la autonomía de los pueblos. «La defensa radical de la lengua étnica es una acción siempre urgente e indispensable de un alto contenido político y estratégico que todo gntpO étnico debe operacionalizar» (Calvet, 2005).

Interculturalidad, dificultades y retos para la escuela

La Interculturalidad, como vivencia de relaciones de equidad entre culturas diferentes, es a su vez el proyecto cultural y político que subyace a la estrategia del bilingüismo. Trasciende el simple hecho de usar ambas lenguas en la escuela, para pasar al diálogo entre iguales, confrontando la filosofía y pensamientos ingas con los otros pensa-

mientas, no como antagónicos, sino en paralelismo. La capacidad para optar por la adopción o no de tal o cual propuesta cultural y social de otras culturas es el ejercicio del derecho a la autonomía de los pueblos que consagró la Constitución Nacional de 1991. Esto no es la puerta al aislamiento étnico; al contrario, es la apertura a la coexistencia de sistemas simbólicos en mutuo respeto.

La estrategia de interculturalidad del PEC no se limita a que en la escuela dialoguen de igual a igual los pensamientos de culturas diferentes, sino que es una estrategia de expansión cultural para el pueblo inga, para darse a conocer, defender su valor y dignidad ante los otros, ocupar nuevos espacios cada vez más amplios para la expresión de su plan de vida. El querer entrar al mundo globalizado en la conciencia del PEC, no significa abandonarse para ser absorbido y negado en la propia identidad cultural y lingüística, sino fortalecer la mismidad para ir al encuentro con el otro, usando una voz propia.

Se ha visto en este estudio cómo la inserción en campos culturales nuevos trae como consecuencia lingüística la adopción de lexemas de la L2 para designar las realidades y conceptos de los campos semánticos de la C2. Un diálogo intercultural en la escuela debería estar atento a que los conceptos y realidades conocidos en estos contextos y en campos semánticos equiparables de las dos culturas, se expresen preferiblemente en L1; que, de ser posible, no sean aprendidos sólo con la mediación de la L2. Una estrategia utilizada hoy por los maestros bilingües es la de presentar contenidos académicos formales de las di-

versas áreas del plan de estudio usando la L2, planteando posteriormente un diálogo, una interacción de preguntas y respuestas en L1. Esto, según los docentes, permite una asimilación de contenidos más eficaz que la experimentada en un proceso monolingüe en cualquiera de las dos lenguas. Sin embargo, esta estrategia no va más allá de la traducción-reinterpretación de contenidos; no permite la construcción de lenguajes ni de conocimiento nuevo. La alternancia de las dos lenguas en el aula puede no ser una herramienta pedagógica para construir conocimiento, sino solo para vaciarlo. Por tanto, la alternancia en el aula debería estar más en función de la tarea consciente del desarrollo de las lenguas, en especial de la L1, a la par que se debe revisar la orientación pedagógica global para no caer en el simple conductismo y la educación bancaria.

Un ejemplo significativo de la conciencia del contexto bilingüe y de la necesidad de desarrollar habilidades equilibradas para los dos lenguas, fue la estrategia adoptada para la producción de materiales guía para la enseñanza de la lecto-escritura en el primer grado. Se diseñó una cartilla en la que se siguió la clásica presentación consecutiva de fonemas-grafías y de sus combinatorias en textos simples, unidos a ilustraciones, etc. La secuencia de fonemas-grafías presenta en primer lugar las tres vocales ingas, luego las consonantes de mayor frecuencia en esta lengua, creando simultáneamente pequeños textos con un anclaje cultural reconocible por los niños de la comunidad. A medida que la cartilla avanza y los textos presentados ganan complejidad, se introducen fonemas y los grafemas correspondientes al castellano que no tienen equiva-

lentes en la fonología inga. Así, los textos pedagógicos son ahora ingas, pero se incluyen en ellos palabras castellanas adoptadas por la comunidad bilingüe. Desde esta estrategia, el inga es la matriz del aprendizaje de la lengua escrita, pero en el desarrollo de la lecto, escritura no se olvida que se trata de formar niños bilingües que se verán impulsados por el contexto a producir textos en ambas lenguas, textos bilingües, con inevitables saltos de código.

Un paso siguiente en el desarrollo del PEC es el de la expresión escrita de contenidos académicos disciplinares en L1. Actualmente, el uso del C en el ámbito escrito sigue siendo casi absoluto, con la excepción de los textos producidos en la asignatura de inga.¹⁰² Si la forma *por defecto* para la escritura sigue siendo la U, terminará ésta por normalizarse como la adecuada y la única, excluyendo y *censurando* las expresiones escritas en L1. No habría coherencia entre el objetivo de desarrollar habilidades comunicativas en ambas lenguas de manera simultánea y en igual nivel de expectativas.

La teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1980) sostiene que el contenido del aprendizaje debe ser potencial y significativo, es decir, se deben tener previamente vínculos mentales que permitan relacionar por inferencia el nuevo conocimiento con los conocimientos previos.¹⁰³ A mayor estimulación, mayor conocimiento potencial tendrá una

¹⁰² En los materiales guía para esta asignatura no se han hecho avances significativos para construir un metalenguaje en inga sobre el inga. Las notas sobre gramática o criterios ortográficos son reflexionados en C. Esta es una situación común a la mayoría de las lenguas indígenas.

¹⁰³ Esto concuerda con lo dicho en este estudio acerca de la intersección de campos semánticos para la adopción de lexemas de la L2

persona. La primera puerta vinculante en los procesos de aprendizaje es la actitud positiva, abierta a la curiosidad, el vínculo afectivo con el aprender y el saber.

Si se pretende que lingüísticamente los contenidos tengan mayor posibilidad de ser expresados en L1, la «zona de desarrollo próximo» (Vigotsky, 1979) en la que se producen y transmiten los contenidos culturales previos al aprendizaje significativo formal, debería tener un mayor dinamismo y una relación afectiva vinculante con el proceso de educación formal. La escuela debería valerse más -para la normalización de la L1 como lengua académica y como lengua escrita-, de los textos naturales producidos en esta zona de desarrollo próximo: textos ligados vitalmente al desarrollo de los niños, y de la comunidad educativa y general, como las actas de asambleas, de las sesiones del cabildo, etc.

El concepto de comunidad educativa ha evolucionado en el PEC en el sentido de que la escuela recoge, valora y estimula los saberes y la construcción de conocimiento, vinculándose a los procesos sociales de la vida de la comunidad, como el de la organización política o la etno-medicina. De este modo, no quedan nuevos campos sociolingüísticos que sean capitalizados por el proyecto glotofágico del C, sino que son aprovechados para el proyecto de resistencia cultural en la EBI. El desarrollo del lenguaje se da precisamente en la exigencia de comunicar nuevos mensajes y vehicular todos los ámbitos de la interacción social. Cuantos más eventos comunicativos sean capitalizados por la L1, mayor será su desarrollo.

La conciencia de que la vida toda de la comunidad es esa *zona de desarrollo próximo* de la L1 es un principio teórico que

orienta los procesos pedagógicos bilingües y permite elevar la L1 al *status* de lengua académica y lengua generadora de cohesión e identidad étnico, política.

En el PEC de Yunguillo hay varios inconvenientes para desarrollar una estrategia pedagógica bilingüe e intercultural coherente. Un primer obstáculo a este propósito es el de considerar que basta el conocimiento que de la lengua materna tiene un niño al ingresar al sistema escolar. Se presupone que su habilidad antes de ingresar al sistema educativo, le permite satisfacer todas sus necesidades comunicativas. Se ha mostrado que se requiere por lo menos de 12 años de trabajo escolar para llegar a manejar adecuadamente la lengua materna en las habilidades descontextualizadas del lenguaje, es decir en las formas escritas de la lengua (McLaughlin, 1984, citado por López, 1997).

Demostrar la progresiva transformación de la lengua por las interferencias sintácticas y el desplazamiento de léxico inga por voces del C, así como utilizar la lectura pública de textos en L1 ha despertado la conciencia de la necesidad de conocer mejor la propia lengua y su tradición lexical, así como desarrollar en ella nuevas habilidades, conquistar nuevos espacios sociales de uso de la misma.

Un segundo presupuesto que debe superarse es la creencia de que la L1 no es capaz de expresar contenidos abstractos, conceptos científicos complejos, que no es posible construir con ella metalenguajes. Superar esto es crucial por cuanto, para normalizar un metalenguaje adecuado para permitir el diálogo intercultural e interdisciplinar, es necesario primero crear la comunidad académica que utilice y

estandarice formas metalingüísticas. Ningún neologismo que se cree en cualquier lengua es aceptado por sí mismo; necesita un espacio académico para *autorizar*, en el uso, su validez social como signo lingüístico. Ahora bien, la tarea es posible: el carácter aglutinante del inga y su nexa con el Q que hablan 13 millones de latinoamericanos, abren las puertas para desarrollar una gran creatividad lexical por explotar en una amplia comunidad de pensadores. Fomentar estas reflexiones entre los maestros indígenas sobre los lenguajes particulares para el uso de la L1 en cada espacio académico crea escenarios privilegiados para concretar la política de mantenimiento y desarrollo.

El tercer obstáculo que se encuentra: ¿con qué materiales pedagógicos trabajar la enseñanza y el desarrollo del inga? Primero es necesario hacer acopio de todo lo existente, que no es poco, pero está algo disperso y siempre en ediciones muy limitadas. Teniéndolo a la mano, se ha descubierto que el verdadero punto de partida debería ser el real uso social de la lengua. Una enseñanza de lenguas que no parta de los textos pragmáticos, que no cualifique desde los usos sociales de la lengua y para ellos, produciría, primeramente, falta de interés en los participantes del proceso educativo; y segundo, como consecuencia, una futura pérdida de habilidad comunicativa, al haberse hecho a conocimientos inútiles para resolver problemas cotidianos. En tal sentido, la estrategia adoptada es la de utilizar como método de trabajo para las lenguas (para ambas), el fomento de la recolección, producción y análisis de textos, por parte de los mismos participantes del proceso educativo, en su contexto. A partir de los

textos (cantos, cuentos, relatos de viaje, descripciones, listas de compras, de animales o plantas medicinales, de toponimias locales, listas de oficios, etc.), realizar el análisis en el aula con la corrección de errores, es decir, utilizar el mismo método del aprendizaje natural de una lengua. Las sorpresas son grandes, pues la inferencia de la norma, aun cuando no se formule en un meta-lenguaje lingüístico, resulta siendo muy fácilmente asimilada en el uso académico de la lengua.

La colección cada vez mayor de manuscritos de la L1 se convierte en un banco de textos del cual el docente posteriormente selecciona los más convenientes para desarrollar el tema del plan de estudios que necesite abordar. Dependiendo de la necesidad pedagógica, un mismo texto (un cuento tradicional por ejemplo) puede servir para desarrollar y evaluar en niños de tercero de primaria la identificación de secuencias narrativas; en uno de quinto, la capacidad de inferir información no explícita; en uno de séptimo, identificar los tiempos verbales utilizados; y en uno de noveno, servir de base para realizar desde guiones teatrales hasta un análisis de las estructuras sintácticas de las oraciones subordinadas presentes en el texto. Por tanto, los recursos necesarios para el aprendizaje de una lengua no tienen por qué ser demasiado sofisticados; el punto de partida es el universo comunicativo del estudiante, y de allí se abren las puertas.

Ahora bien, no bastaría con la recopilación de textos del medio y de los saberes tradicionales. Sin un estímulo eficaz para la producción de textos literarios, a la consignación de experiencias subjetivas en forma narrativa, de ficción, de poesía, no será posible el desarrollo de una lengua de civilización:

Mientras antropólogos y literatos se dediquen únicamente a recoger mitos y testimonios orales para luego verterlos a la lengua oficial, muchas veces sin proporcionar la versión en lengua autóctona, no se estará contribuyendo al desarrollo de ésta; en la medida en que tales producciones del espíritu colectivo... no estimulen en los narradores la producción deliberada de contenidos inéditos o de aquellos susceptibles de recreación. (Cerrón Palomino, 1983: 59).

Para terminar, hay que destacar que en la marcha del PEC los resultados han venido manifestándose poco a poco. El uso de la L1 como lengua académica y de las relaciones intraescolares ha reducido el nivel de repitencia y deserción en todos los grados inferiores de la educación básica. Se ha ganado en autoestima de parte de los alumnos, por cuanto es posible para ellos expresarse sin temor en su lengua materna, para cualquier necesidad. La autoestima redundante, además, en la identificación con su grupo cultural y estimula la participación activa en las decisiones de la comunidad educativa, al permitirse un modelo de autoridad más transversal. Al implementar la alternancia de las explicaciones de temas nuevos en ambas lenguas y posibilitarse el uso de la L1 para preguntar y solicitar explicaciones de aquello que no se ha comprendido bien o que amerite una investigación de grupo, se han generado dinámicas pedagógicas que fomentan la curiosidad por el conocimiento de la lengua, del léxico tanto del inga como del castellano; una apropiación contextualizada de los contenidos es mucho más eficaz y pertinente.

Respecto de la L2, se ha ganado en la comprensión de que no basta con la exposición sostenida a la misma, para que se aprenda a manejarla. Es posible aprender a utilizarla en contextos sociolingüísticos muy específicos, por la repetición e inferencia de fórmulas y expresiones estandarizadas. Sólo es posible desarrollar niveles más complejos de habilidad comunicativa que permitan la creación y la interlocución en espacios académicos por el conocimiento explícito de la lengua como sistema; para ello es necesario hacer conciencia de la lógica del sistema lingüístico. Una formación lingüística básica es urgente en los docentes indígenas y bilingües, para que se conviertan en sujetos activos de la expansión y desarrollo tanto del inga como del castellano como lenguas académicas alternas.

En las condiciones en las que las lenguas indígenas han sido devaluadas y llevadas a un estado de atrofiamiento, como consecuencia de la marginación de los ejes de reproducción y cohesión identitaria de los pueblos indígenas, ligar la producción de esta identidad grupal con el desarrollo de la lengua nativa, son dos dimensiones del mismo proyecto:

[El estancamiento de las lenguas indígenas] se manifiesta no solamente en la adopción masiva de elementos léxicos de la lengua dominante que ingresan al vocabulario nativo por corresponder a ideas u objetos desconocidos en el mundo indígena... el peligro más grave del *atrofiamiento lingüístico* consiste [...] en el deterioro paulatino de los recursos derivativos de la lengua -tan fundamentales en una lengua como el quechua-, en la pérdida de giros expresivos y de op-

ciones estilísticas variadas, que escapan al control de las generaciones «aculturadas» o más jóvenes por la vía del bilingüismo. De este modo la lengua va empobreciéndose, hasta quedar reducida a sus estructuras imprescindibles, restringiéndose aún más las posibilidades de su uso: de aquí se está al paso de la sustitución lingüística» (Cerrón Palomino, 198.3: 4.3).

Si estos procesos van de la mano, no puede pensarse, entonces, en una política lingüística independiente de una acción política integral de fortalecimiento de la autonomía de las nacionalidades indígenas. Conviene insistir en que el conflicto lingüístico es expresión simbólica del conflicto sociocultural que viven los pueblos indígenas. La resistencia étnica es una variable muy importante en la evolución de las lenguas y en la forma estandarizada que adopte la habUidad bilingüe.

Si se llegó a abrir camino hacia la construcción de un PEC como parte integral de un proceso de revaluación de la identidad y organización indígenas, las instancias de autoridad política deben entender que mantener en las comunidades la identidad lingüística como elemento cohesionador, como factor de unidad, implica el uso de la misma en espacios políticos públicos. La construcción de un discurso de autoridad y poder, no solo en la escuela, redundaría en la afirmación de la lengua como herramienta de lucha ideológica y en la afirmación del principio político de la autonomía. En esta misma línea, hay espacios sociales que deben ser conquistados por ocupación: la liturgia cristiana, usada secularmente como legitimación de la lengua del do-

minador, al ser lengua sagrada, debe ceder, por la insistencia, al uso de textos en L1, como cantos, oraciones espontáneas y textos litúrgicos.

Ideológicamente, y para los procesos educativos, el efecto sociolingüístico de que las autoridades religiosas y tradicionales consagren el inga como lengua de autoridad, tendrá mucho más efecto que la publicación de una gramática o una colección de literatura oral tradicional.

Challay

Conclusiones

1. Las comunidades de Yunguillo han llegado a ser verdaderas comunidades bilingües. Han desarrollado un sistema cultural de re-producción de habilidades comunicativas, de tal manera que todos sus miembros manejan el castella, no y el inga con la fluidez necesaria para resolver sus necesidades comunicativas.

2. Las condiciones de este bilingüismo colectivo se han forjado en unas relaciones de subordinación respecto de la sociedad nacional hispanohablante, en las que el castella, no, como lengua de la sociedad y cultura hegemónicas, se constituye en lengua de prestigio, con la que se ejerce una violencia simbólica, sobre los discursos en lengua inga, censurándolos y pretendiendo restringirlos a los espacios privados, íntimos e informales de las comunidades indígenas.

3. La historia de convivencia entre ingas y castellano, hablantes puede remontarse hasta los mismos inicios de la Conquista. A pesar de la poca información disponible acerca de esta relación, se puede confirmar que las comunidades han mantenido como su lengua materna y referente identitario al inga, y el uso del castellano para las relaciones,