

El lenguaje integral en la educación intercultural bilingüe. Implicancias en la formación de maestros bilingües en Ecuador¹

**Annelies Merkx
Rolando Pichún Seguel***

Introducción

En los tiempos actuales, en los que las inequidades de diverso orden parecen segmentar cada vez más la diversidad social, los enfoques holísticos y sistémicos constituyen aportes fundamentales para el tránsito hermenéutico que implica pasar de una **visión fragmentaria** a una **visión totalizadora e integrada** de la problemática social y educativa.

El convencimiento de que estos enfoques contribuyen a fortalecer, no sólo la dimensión ética de la educación, sino también los desarrollos de la práctica pedagógica concreta, ha motivado nuestra incursión en la perspectiva del lenguaje integral –sostenida, entre otros, por Kenneth y Yetta Goodman– y a destacarla como posibilidad orientadora para el desarrollo del lenguaje, en un marco bilingüe intercultural.

Nos parece que los principios y metodologías de esta perspectiva científico-humanística podrían contribuir, en buena medida, al mejoramiento cualitativo del sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), de los pueblos indígenas del Ecuador, y a sus propósitos de recuperar los valores que definen su propia identidad cultural, a través de una propuesta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de y en dos lenguas.

Nuestra argumentación en favor de la perspectiva del lenguaje integral está referida a la posibilidad de resolver algunos problemas conceptuales y metodológicos que, en la práctica pedagógica bilingüe, aparecen como indicadores de una visión fragmentaria, en lo que se refiere al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Las observaciones críticas de este texto, lejos de disminuir el perfil de la EIB, se orientan más bien a fortalecer su desarrollo, en el sentido de que el proceso educativo intercultural y la recuperación de las lenguas y de las identidades étnicas, se verá favorecido sólo en la medida en que la construcción de su propuesta pedagógica, integre diversos aportes universales, en el marco de lo que pudiéramos denominar un **humanismo sincrético**.

¹ Este trabajo fue presentado como ponencia en la **42º Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura**, Atlanta-Georgia, 4 al 9 de mayo de 1997.

*Annelies Merkx es asesora principal del proyecto EBI-GTZ y Rolando Pichún es consultor regional, especialista en currículo del GTZ, de Ecuador.

El contexto

Ecuador multilingüe y pluricultural

El Ecuador, con aproximadamente once millones de habitantes, es considerado como un país multilingüe y pluricultural, conformado por los pueblos indígenas, la población negra y la mestiza. Los diez pueblos indígenas (quichua, shuar, achuar, awa, chachi, tsachi, secoya, cofán, siona, huaorani), que conforman el 30% del total de la población, mantienen sus lenguas y culturas propias y se encuentran en las regiones de la costa, la sierra y la amazonía. El grupo más numeroso está conformado por los quichua-hablantes, con una población de más o menos dos millones de habitantes.

Este reconocimiento de la condición multilingüe y pluricultural de la sociedad ecuatoriana, ha sido posible gracias al desarrollo de la organización de los pueblos indígenas y a una intensa actividad reivindicativa que les ha permitido situar sus planteamientos en el centro del debate público.

Sin embargo, esta condición no ha logrado expresarse aún de manera explícita en la norma constitucional, ni en políticas culturales y lingüísticas definidas por el Estado. A nivel de compromisos internacionales, el Ecuador no ha ratificado aún el convenio 169 de la OIT, referido al respeto de las culturas, formas de vida, organización e instituciones tradicionales de los pueblos indígenas y la participación efectiva de esos pueblos en las decisiones.

Sin embargo, acogiéndose al artículo 27 de la Constitución de la República que señala:

“que en los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva, y el castellano como lengua de relación intercultural”,

el movimiento indígena ha logrado establecer un sistema alternativo para atender las necesidades educativas propias de sus pueblos.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Históricamente, la argumentación que originó la búsqueda de una educación alternativa para la población indígena estuvo centrada en una fuerte crítica al carácter homogeneizante y discriminatorio del sistema escolar oficial, con relación a las lenguas y culturas indígenas.

Esta falta de pertinencia cultural de la educación oficial ocasionó lamentables resultados, tales como deserción y repetición masivas; el rechazo a la lengua y a la cultura propias. Lo anterior, junto con un inadecuado proceso de socialización de los niños y niñas en la cultura y lengua oficiales, se consideran como causas de un grave debilitamiento de la autoestima y de la identidad cultural.

Es así como, a partir de 1944, las poblaciones indígenas inician procesos de apropiación de la educación con el fin de revalorizar sus lenguas y culturas,

con el apoyo de misioneros, organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, nacionales e internacionales. Período inicial en el que se destaca el aporte lingüístico en la definición de los alfabetos y la normalización de la escritura en lenguas originarias, como base para un proceso educativo bilingüe.

La estructuración de un campo teórico y práctico en torno a una educación bilingüe se inicia en América Latina con una fuerte influencia del campo de la lingüística y sus aportes en la descripción de lenguas; la definición de conceptos tales como lengua y dialecto, lengua preestandarizada y estandarizada; lengua vernácula, autóctona, indígena, minoritaria, etc. Luego, las discusiones se orientaron a las diversas formas de bilingüismo y al proceso de adquisición de la lengua materna, "L1" y segunda lengua, "L2" y sus implicancias pedagógicas (von Gleich, 1989).

Las preocupaciones desde la antropología, por su parte, marcaron también los inicios de la educación bilingüe, en su empeño por situar un marco cultural para el estudio de las lenguas en contexto y contacto. El aporte en este campo evoluciona, desde los conceptos fragmentarios de biculturalismo y multiculturalismo, a las actuales concepciones más holísticas y sistémicas sobre interculturalidad.

En este marco surge la noción de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como posibilidad de desarrollo de un campo teórico y práctico con perfiles propios, para atender las necesidades educativas de las poblaciones indígenas.

En el caso concreto de Ecuador, las reivindicaciones del movimiento indígena, junto a las diversas experiencias pedagógicas en educación bilingüe, llevaron a la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1988, hecho que determinó su institucionalización, como parte del sistema escolarizado regular del Ministerio de Educación y Cultura.

Desde esa fecha, el esfuerzo se ha centrado en la elaboración e implementación de un modelo educativo que establece una normatividad básica de orden legal, administrativa, pedagógica y curricular para el desarrollo de la EIB en el país. El sistema, administrado por la DINEIB, atiende en la actualidad a un 80% de las comunidades indígenas del país, con un número aproximado de 4.000 profesores y una matrícula de 80.000 niños y niñas.

Cabe mencionar que en este proceso de desarrollo de la EIB en el Ecuador, ha jugado un rol de importancia el apoyo de organismos internacionales, principalmente, del Proyecto EBI de la cooperación técnica alemana GTZ, UNICEF y UNESCO.

Problemática en torno al bilingüismo

Una confusión conceptual y sus implicancias en el aula

Históricamente, la educación bilingüe fue concebida como una metodología de enseñanza para enfrentar el problema de la "incomunicación verbal" entre la escuela (el maestro, los textos) y el alumno indígena. Se pretendía facilitar el aprendizaje del castellano y hacer viables de este modo los procesos de integración al sistema educativo en lengua oficial, por una parte, y la asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional, por otra (Chiodi, 1990).

Posteriormente, en el afán de preservar y fortalecer la identidad étnica, cultural y lingüística, surge el concepto de **bilingüismo de mantenimiento**, para señalar que la educación no sólo comienza con la lengua indígena en los primeros años de escolaridad, sino que se mantiene en esa lengua, introduciendo gradualmente el castellano, al igual que la lengua originaria, como asignatura y como instrumento de aprendizaje. El propósito es que los niños adquieran conocimientos de su propia cultura en lengua indígena y, simultáneamente, una gradual aprehensión de la cultura oficial en castellano.

Aun reconociendo como pertinente la filosofía implicada en esta estrategia de mantenimiento, sus implicaciones pedagógicas y didácticas en términos de prácticas pedagógicas concretas son de tal complejidad que originan serias confusiones en los actores del proceso.

En la experiencia ecuatoriana la problemática está referida, en primer lugar, a la confusión relativa a los conceptos de L1 y L2. Mientras que por un lado el planteamiento teórico lingüístico en EIB ha venido insistiendo en considerar a la lengua indígena como L1, en la realidad escolar del Ecuador se constata que un gran número de estudiantes indígenas que asisten a las escuelas bilingües –por varias razones históricas y de aculturación– tienen el castellano como L1.

La rigidez de este supuesto teórico deja fuera de consideración la complejidad de las interacciones sociales que condicionan el proceso de adquisición de la lengua en contextos y contactos multiculturales. Así, tanto el carácter aleatorio que tiene el uso de la lengua indígena y del castellano en los espacios familiar y comunitario, como el hecho de que no pocos padres de familia consideran de escasa utilidad la enseñanza sistemática de la lengua originaria en la escuela, constituyen indicadores de esa complejidad, no tomada suficientemente en cuenta.

Además, el sistema EIB en su afán de reivindicar la cultura originaria, suele considerar la lengua indígena *per se* como primera lengua y el castellano como segunda, desde una aproximación más bien ideológica, antes que pedagógica y bilingüe. Se trata, entonces, de un problema central, cuya incidencia afecta no sólo a la didáctica del bilingüismo, sino también a los fundamentos de la EIB, por cuanto el proceso educativo escolar se estaría iniciando en una lengua que no necesariamente es la que los niños manejan con mayor proficiencia.

En segundo lugar, existe también el problema de que –mientras el bilingüismo, en teoría, es conceptualizado como un proceso que implica la enseñanza y el aprendizaje de y en dos lenguas, tanto en el plano oral como en el escrito– en la práctica continúa reproduciéndose la dicotomía oralidad vs. escritura. Esto se refleja en una práctica pedagógica en la que la lengua indígena se reduce a la comunicación oral e informal, en tanto que al castellano se lo relaciona con la formalidad de los procesos sistemáticos de aprendizaje.

Formación docente bilingüe

Como parte del sistema de la EIB en Ecuador, la formación docente inicial se realiza en cinco Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIBs), distribuidos en varias regiones etnolingüísticas del país y en algunas universidades que ofrecen licenciaturas en educación, con especialidad en EIB. En ambos casos, la formación de profesores está enfrentando, el desafío de una transformación, para responder a las nuevas concepciones y prácticas que demanda el desarrollo de una propuesta de educación intercultural bilingüe.

En lo que concierne a este trabajo, la problemática en torno al bilingüismo en la formación docente inicial, está referida a la dificultad –no resuelta aún– de formar docentes bilingües coordinados, como condición indispensable para la enseñanza **de** y **en** dos lenguas en la escuela.

El énfasis predominante que ha tenido el estudio descriptivo de las lenguas –tanto en la investigación, como en la formación de recursos humanos– ha postergado considerablemente el tratamiento pedagógico, curricular y didáctico que requiere el desarrollo del lenguaje como proceso comunicacional en la EIB.

No es raro, entonces, que en los programas de formación persista este enfoque que prioriza el tratamiento de la lengua como objeto de estudio, antes que como instrumento de acción comunicativa. Lo anterior, de alguna manera, condiciona que en los espacios académicos e institucionales de la EIB, se hable mucho **sobre** la lengua, pero muy poco **en** la lengua; para no mencionar la ausencia de la comunicación escrita en la lengua indígena.

Este sesgo entre teoría y práctica, ocasiona un grave estancamiento en el desarrollo de las lenguas indígenas, incidiendo en un marcado fenómeno de préstamo lingüístico del castellano, al cual éstas deben recurrir para el tratamiento de temáticas escolares, académicas y científicas.

Aunque la correlación entre uso funcional y desarrollo de la lengua resulta evidente, el estudio de las condiciones para potenciar la capacidad generativa de abstracción y conceptualización en lenguas indígenas, nos parece un tema de gran relevancia para la investigación en EIB.

Si se acepta que el bilingüismo –en el enfoque de mantenimiento que se postula– no es sólo una cuestión de teoría, sino también de actitudes y prácticas que deben expresarse concretamente en los ámbitos educativos y

académicos, nos encontramos frente a un problema que obstaculiza gravemente, no sólo el avance de la EIB, sino también el desarrollo integral de las lenguas originarias.

En la formación docente, esta problemática se manifiesta en la necesidad urgente de una propuesta curricular para el tratamiento de las lenguas, orientada a resolver, al menos, dos problemas cruciales: por un lado, la necesidad de que los propios estudiantes de los IPIBs logren un desempeño bilingüe coordinado y, por otro, que sean capaces de desarrollar competencias en la aplicación de una didáctica **de** y **en** dos lenguas en la escuela.

Sin embargo, nos parece imprescindible asumir que en la base del proceso de la formación docente inicial en los IPIBs –y como instancia previa a la problemática específica en la adquisición de L1 y L2– está la necesidad de reflexionar críticamente acerca de las concepciones reduccionistas que sobre la educación y el lenguaje han venido prevaleciendo en la escuela, particularmente, en lo que se refiere a las metodologías tradicionales fragmentarias para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Por esta razón, postulamos que la elaboración de una propuesta alternativa para el desarrollo del lenguaje orientada a resolver la problemática en torno a la formación de maestros bilingües está, a su vez, supeditada a la construcción de un nuevo diseño curricular que promueva la reflexión, la conceptualización y la transformación, en el proceso de formación docente inicial en EIB.

Textos y materiales

Una de las limitaciones más importantes que ha tenido que enfrentar el desarrollo e implementación de la EIB es el referido a la producción de textos que sean pertinentes, tanto en lo cultural como en lo pedagógico y lingüístico.

En los tiempos en que no había una alternativa de educación para la población indígena, hubo que aceptar los textos y materiales diseñados para la educación oficial, situación que, posteriormente, fue paliada en parte con la traducción y adaptación de los textos existentes en castellano a las lenguas indígenas.

Estas transferencias mecánicas del mensaje escrito e ilustrado, en lugar de apoyar la reivindicación cultural y lingüística que se plantea como fundamental y definitoria de la EIB, conllevan, más bien, códigos que reproducen estereotipos de marginación de lo indígena. La investigación realizada por Wilhelm (1995), p.e., revela que en los libros de texto oficiales en Guatemala, la imagen reflejada de los indígenas está limitada a actividades de subsistencia campesina y, con la excepción de las maestras de escuela, en ningún libro oficial aparecen indígenas en posiciones profesionales o técnicas.

Esta situación, generalizable al caso de Ecuador y, probablemente, a otros países de la región, tiene la particularidad de que los intentos de elaboración de materiales educativos propios, no han logrado expresar aún una visión más dinámica de la cultura, acorde con las finalidades de la EIB.

El problema radica en que la producción de textos y materiales parece seguir anclada en las viejas **concepciones hispanistas** que han caracterizado la enseñanza del castellano en la escuela tradicional (Merkx, 1994). Es así como a nivel de prácticas metodológicas y didácticas la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, p.e., tienden a seguir dentro del paradigma tradicional **de la parte al todo** (Goodman, 1985).

Es común encontrar, entonces, que los textos elaborados en lenguas indígenas –pese a sus notables esfuerzos por lograr pertinencia cultural y lingüística– tienden a seguir reproduciendo estos métodos fragmentarios, típicos de la escuela tradicional, en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

¿Por qué es necesario introducir el lenguaje integral en la EIB?

Pensamos que la construcción de una propuesta a partir de una filosofía científico-humanística que fundamente la adquisición y el desarrollo del lenguaje como un proceso integral, es una de las principales condiciones para la solución a la problemática en torno a la aplicación del bilingüismo en la escuela.

Si como sostenemos, la problemática central que hay que resolver en torno al bilingüismo, es la problemática de la **fragmentación**, entonces, el desarrollo de una **visión totalizadora e integral** del lenguaje en contexto, se vuelve un marco de referencia necesario para el trabajo en torno a posibles soluciones.

Aspectos tales como: la confusión entre L1 y L2; la dicotomía oralidad vs. escritura; la discrepancia entre el discurso ideológico **sobre** la lengua indígena y la falta de práctica de comunicarse en esta lengua; la persistencia de métodos tradicionales para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; el sesgo del **prestigio** para categorizar las lenguas; la dificultad para superar los estereotipos culturales y avanzar a una concepción más dinámica de la interculturalidad, son todos, a nuestros juicio, indicadores elocuentes de fragmentación.

En el marco de los nuevos aportes a una teoría de la adquisición y desarrollo del lenguaje, nos parece que algunos de los principios de la filosofía humanística-científica del lenguaje integral y su metodología holística para el aprendizaje funcional y contextualizado del lenguaje (Goodman, 1985), pueden contribuir significativamente a dicha propuesta.

Los planteamientos de este autor se ubicaran en el marco de aportes tan importantes para la EIB como el de la teoría sociohistórica y cultural de Vygotsky (1964), para entender la función del lenguaje como estructuradora del desarrollo de los procesos mentales en el niño, su concepto de **zona de desarrollo próximo**, como base para la acción pedagógica concebida como ayuda y función mediadora del maestro.

Al respecto, los estudios que vinculan la teoría vygotskyana con la perspectiva del lenguaje integral, particularmente en lo que se refiere a la relación entre el medio, el alumno, el educador y los contenidos (Braslavsky, 1995), podrían servir como apoyos fundamentales para avanzar en la construcción de una pedagogía intercultural bilingüe.

De igual manera, los aportes recientes referidos concretamente al bilingüismo; la revalorización del estudiante bilingüe; el aprendizaje de lenguas en poblaciones indígenas y las estrategias para la enseñanza de y en dos lenguas (Cummins, 1989; Hakuta, 1986; Freeman, Goodman y Serra, 1995; Condemarín, 1996), respaldan la factibilidad de esta propuesta.

Sin descartar los avances de la EIB en su empeño por **situar** la educación en un contexto intercultural, el tratamiento pedagógico bilingüe por parte de los actores, requiere de un proceso hermenéutico de construcción por medio del cual sea posible la **transición de un modo de pensar fragmentario a un modo de pensar holístico**.

En términos concretos, esta transición llevaría, p.e., a que los profesores flexibilicen la aplicación de teorías generalizadas sobre L1 y L2, aceptando la importancia de crear un ambiente de libertad para la expresión espontánea de los niños en la escuela, mediante la cual sea posible detectar –sin prejuicios– sus competencias lingüísticas básicas.

Lo anterior llevaría al reconocimiento de que existe un proceso intenso de socialización del niño y de la niña indígenas en la familia y en la comunidad –previo y simultáneo a la escuela– que ayudaría a comprender mejor el rol del lenguaje en este proceso, como un factor clave para la enseñanza y aprendizaje bilingües.

La propuesta integral contribuirá a comprender que el lenguaje está organizado como un sistema para construir significados y no como un recurso para generar estructuras lingüísticas (Arellano-Osuna, 1996). Por lo tanto, los profesores estarán más dispuestos a ayudar a que los niños desarrollen sus competencias lingüísticas para lograr una buena comunicación, tanto oral como escrita, a través de un aprendizaje funcional de y en dos lenguas.

La perspectiva humanista del lenguaje integral incidiría, además, en una actitud menos normativa y correctiva de los profesores, aceptando el error como parte del proceso natural del desarrollo del lenguaje. Esta nueva actitud revertirá, sin duda, en una mayor libertad de los niños para expresarse y sentir que su expresión cultural y lingüística es respetada sin condicionamientos.

En lo que se refiere concretamente a la lectura y la escritura, hemos dicho que la educación bilingüe tiende a reproducir los métodos fragmentarios de la escuela tradicional. El enfoque holístico permitiría ampliar esta perspectiva al proponer que –en lugar de la decodificación mecánica de un texto de escasa significación para el niño– el proceso de la lectura se desarrolla mejor cuando se presenta a los niños textos completos, significativos y funcionales, tanto en lengua indígena como en castellano.

El desafío para los profesores de crear e incentivar en los alumnos la producción creativa de textos podría disminuir la dependencia del libro oficial estandarizado que los profesores deben utilizar para la alfabetización en la escuela, permitiendo al mismo tiempo, una mayor consideración para la diversidad lingüística y cultural.

Si uno de los desafíos para la EIB es incentivar el desarrollo de las lenguas indígenas, la producción de textos en estas lenguas se vuelve una estrategia fundamental, no sólo para disminuir la brecha entre oralidad y escritura, sino también para **ampliar la memoria social de la comunidad y su alcance comunicativo** (Goodman, 1985).

Crear espacios y oportunidades para el desarrollo de la expresión escrita de ideas y conceptos en lengua indígena, que vayan más allá del uso informal y cotidiano, permitiría su mayor instrumentación como medio de aprendizaje sistemático y, al mismo tiempo, incrementar su prestigio, elevándola a niveles más académicos y científicos.

El desarrollo de la interculturalidad como preocupación teleológica fundamental de la EIB se verá favorecido con el conocimiento y aplicación de la filosofía del lenguaje integral, sobre todo, en cuanto a la necesidad de propiciar una educación abierta a los aportes de la diversidad cultural, en la que niñas y niños indígenas participen activamente en un proceso de aprendizaje constructivo.

La estrategia de formación de formadores en Ecuador

Descripción general

La Universidad de Cuenca, con el apoyo de la Cooperación Técnica Alemana GTZ, UNICEF y UNESCO ofreció entre 1991 y 1995 una Licenciatura en Lingüística Andina y Educación bilingüe (LAEB), de la cual egresaron 70 educadores indígenas.

La orientación hacia la especialización lingüística que prevaleció en ese período está siendo replanteada hacia la formación de formadores, dirigida a docentes de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües; orientadores de práctica docente de las escuelas anexas; técnicos docentes y supervisores de la DINEIB; maestros del nivel primario en EIB y participantes de otros países andinos.

El formador de formadores será un profesional capaz de asesorar y capacitar en aspectos centrales del mejoramiento cualitativo de la EIB, tanto a nivel de la formación docente inicial en los IPIBs, como a nivel de formación y capacitación de maestros en servicio.

Una vez concluida la propuesta de rediseño curricular por parte de un equipo técnico de la Universidad de Cuenca y de la DINEIB, con el asesoramiento del Proyecto EBI-GTZ, el programa se encuentra en su fase de implementación, para iniciar el curso académico en octubre de 1997.

El programa se propone cubrir dos promociones de formadores de formadores, entre 1997 y el 2002, con un total de 60 egresados que tendrán el título de Licenciados en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe.

De acuerdo con la orientación hacia determinada área curricular del programa, los participantes podrán optar por una de las siguientes menciones: lengua y cultura, psicopedagogía, currículo y producción didáctica o gestión educativa.

Estructura curricular

El mejoramiento de la calidad educativa entendido desde una visión holística constituyó la razón principal para optar por una estructuración curricular por áreas; es decir, de la necesidad de identificar ámbitos totalizadores e integradores de la formación que, a su vez, implicaran aspectos cruciales para el desarrollo cualitativo de la EIB.

Las cuatro áreas de la estructura curricular que describimos a continuación están concebidas como campos teórico-prácticos que se articulan en los ejes de investigación, reflexión, conceptualización y transformación (Pichún, 1997).

- El área de **lengua y cultura**, como fundamento sociolingüístico y antropológico del desarrollo cualitativo de la EIB, en una perspectiva bilingüe intercultural, la que, a su vez, se enmarcará en el análisis de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza al país y a la subregión andina; la sustentación teórica del bilingüismo y el pluriculturalismo y las condiciones metodológicas para su tratamiento pedagógico en la escuela.
- El área **psicopedagógica**, orientada a recuperar modelos pedagógicos universales y principios actuales de la psicología del desarrollo y del aprendizaje para integrarlos a la construcción de una pedagogía más específicamente intercultural y bilingüe, en un marco de cosmovisión indígena.
- El área de **currículo y producción didáctica** se propone incrementar la pertinencia cultural, la relevancia social y la significación del aprendizaje en la educación básica, a partir del análisis crítico del modelo educativo intercultural bilingüe y su adecuada aplicación a través de la producción didáctica en las diversas áreas del currículo escolar.
- El área de **gestión educativa** busca contribuir al mejoramiento de la eficiencia y eficacia en la administración de los procesos y recursos que interactúan en el contexto escolar, así como a dinamizar procesos descentralizados de gestión pedagógica y curricular.

El área de lengua y cultura

Nos referimos de manera breve y específica a esta área con el fin de situar el contexto curricular en el cual se intenta incorporar los principios del lenguaje integral en la formación de formadores en EIB.

El área de lengua y cultura es conceptualizada como el fundamento sociolingüístico y antropológico para el proceso de mejoramiento cualitativo de la educación intercultural bilingüe y su desarrollo comprenderá los siguientes aspectos:

1. El planteamiento de un marco antropológico cultural para el tratamiento pedagógico de la diversidad étnica, cultural y lingüística, orientado al fortalecimiento de identidades dentro de la noción de *negotiation capability*; entendida ésta como fundamental para potenciar la capacidad negociadora de los pueblos indígenas, en un contexto multicultural.
2. Una propuesta para el tratamiento de las lenguas en una perspectiva que, sin descuidar los aspectos descriptivos de las lenguas indígenas, prioriza la función comunicativa del lenguaje y el mejoramiento pedagógico de su tratamiento en el contexto escolar.

Por esta razón, el programa ha avanzado hacia un nuevo enfoque que busca mejorar una propuesta metodológica y didáctica para el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje y, particularmente, para incrementar las competencias de la lectura y la escritura en la escuela.

Obviamente, se trata de una propuesta que se inscribe en los marcos conceptuales y didácticos del bilingüismo, es decir, de la instrumentación de competencias comunicacionales, tanto en lengua indígena como, en castellano, ya sean éstas consideradas como L1 o L2.

Con el propósito de contribuir a resolver la problemática compleja de la enseñanza y aprendizaje de y en dos lenguas que hemos descrito, el diseño curricular incorpora el análisis de los avances teóricos y metodológicos del lenguaje integral (K. Goodman, M. Condemarin, B. Braslavsky, A. Arellano Osuna, A. Crawford, V. Galdames, entre otros), así como el estudio de las condiciones para su aplicación en la educación intercultural bilingüe, particularmente, en lo que concierne al enfoque holístico para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Es así como en la descripción del componente denominado **Teoría y didáctica del desarrollo integral del lenguaje** (Pichún, 1997), dentro del programa de formación de formadores se establece que:

- Este seminario-taller tiene como propósito brindar un marco de referencia para comprender mejor el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje desde la filosofía del lenguaje integral y su perspectiva holística para el desarrollo de la lengua materna en el niño, independientemente de si ésta es el castellano, el quichua u otra lengua originaria.

- A partir de este enfoque, –particularmente del principio de aprehensión totalizadora de la realidad como base para el desarrollo del lenguaje en contexto–, el taller se propondrá sistematizar un proceso didáctico que ayude a los profesores a facilitar el desarrollo integral y sistemático de las competencias lingüísticas, particularmente de la lectura y la escritura.
- En el desarrollo de este componente, los estudiantes que se preparan para ser formadores de formadores, construirán una propuesta para formar y capacitar a maestros y estudiantes de los IPIBs en didáctica del lenguaje integral que comprenderá, al menos, los siguientes aspectos:
 - a) La filosofía humanístico-científica del lenguaje integral, sistematizada en sus principios fundamentales, que sirvan de referentes para desarrollar una alternativa al modelo tradicional fragmentario y normativo de enseñanza de la lengua.
 - b) La descripción de un proceso metodológico y didáctico, con especial referencia a los aportes del enfoque holístico a la enseñanza y aprendizaje bilingües, los cambios positivos que éste generaría, tanto en la actitud de los profesores con respecto al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, como en la apropiación de nuevos criterios para la producción de textos y materiales.
 - c) Un repertorio de técnicas específicas, dentro del concepto amplio de **lectura del mundo**, que ayude a los profesores a desarrollar el lenguaje en un sentido integral e intercultural, tomando en cuenta los contextos socioculturales de los niños y niñas indígenas.

Como puede observarse, esta estrategia de formación de formadores, a través de un programa académico, es un avance sustancial con respecto a las acciones eventuales de capacitación que han demostrado ser insuficientes para el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal que requiere la transformación pedagógica en la escuela bilingüe. Entretanto, con el apoyo del proyecto EBI-GTZ, se están realizando acciones preliminares con maestros y supervisores indígenas, acerca de conceptualizaciones y aplicaciones básicas del lenguaje integral al proceso bilingüe, en las cuales se observa una activa participación.

Pensamos, por último, que la introducción de la perspectiva del lenguaje integral en el contexto de la EIB, además de ser compatible con la cosmovisión cíclica y totalizadora indígena, conlleva las posibilidades de un aporte que puede ser crucial en el desarrollo del bilingüismo y de la interculturalidad, en lo que se refiere a sus avances conceptuales y metodológicos

Referencias bibliográficas

- Arellano-Osuna, A. (1996) "Los maestros bilingües como creadores de contextos socio-educativos para el desarrollo de la lectura." En **Lectura y Vida**, Año 17, **3**, 33-44.
- Braslavsky, B. (1995) "El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial." En **Lectura y Vida**, Año 16, **1**, 5-12.
- Condemarín, M. (1996) **Consideraciones a tomar en cuenta en la enseñanza de y en la lengua materna**. Ponencia para el Seminario internacional "El aprendizaje de lenguas en poblaciones indígenas: el caso de las lenguas indígenas". Iquique, Chile.
- Cummins, J. (1989) **Empowering minority students**. Sacramento, CABE.
- Chiodi, F. (1990) (comp.) **La educación indígena en América Latina**. Tomo 1. Proyecto EBI-GTZ, UNESCO, Abya Yala, Ecuador.
- Freeman, Y; Y Goodman y M. Serra (1995) "Revalorización del estudiante bilingüe mediante un programa de lectura basado en literatura auténtica." En **Lectura y Vida**, Año 16, **1**, 13-24.
- Gleich, Utta von (1989) **Educación primaria bilingüe intercultural**. Alemania, GTZ, Eschbom.
- Goodman, K. (1985) **El lenguaje integral**. Buenos Aires, Aique.
- Hakuta, K. (1986) **Mirror of language: The debate on bilingualism**. New York, Basic Books.
- Merkx, A. (1994) **Propuestas metodológicas para el aprendizaje de la lectoescritura**. Ponencia para el Seminario internacional sobre "Necesidades y metodologías de aprendizaje en la educación básica". Quito, Ecuador.
- Pichún Seguel, R. (1997) **Diseño curricular de la Licenciatura Andina en Educación Intercultural Bilingüe**. Documento base. P. EBI-GTZ, Quito, Ecuador.
- Vygotsky, L.S. (1964) **Lenguaje y Pensamiento**. Buenos Aires, Lautaro.
- Wilhelm, R. (1995) "El currículum nacional y la proyección de imágenes étnicas: un análisis del contenido de los libros escolares guatemaltecos." En **Lectura y Vida**, Año 16, **4**, 27-35.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en julio de 1997 y aprobado en septiembre de 1997.*