



Biblioteca Digital

Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación

Número 17

Mayo - Agosto 1998

Monográfico: **Educación, Lenguas, Culturas**

Datos Artículo

Título: La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües

Autor: Luis Enrique López

La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües

Luis Enrique López (*)

«Enseñándoles en su lengua contribuimos a la conservación de ella, lo cual será muy hermoso para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional. No enseñándole en su lengua, el indio se verá precisado a aprender el español... aun cuando olvide su lengua nativa». Gregorio Torres Quinteros, «La instrucción rudimentaria en la república», México, 1913.

Si bien hasta hace no mucho tiempo en América Latina la importancia de utilizar la lengua materna de los educandos vernáculohablantes como vehículo de educación era aceptada, a lo más, de manera todavía axiomática, apelando sobre todo a consideraciones de índole teórica, ética, moral y política, afortunadamente ahora se cuenta con resultados de investigación empírica que refuerzan estos principios, principalmente cuando se trata de niños pertenecientes a grupos sociales y étnicos subordinados y minorizados, como es el caso de un gran número de alumnos latinoamericanos de habla vernácula.

51

1. Puntos de partida

Pero, no se crea que las investigaciones relacionadas con el bilingüismo y la educación bilingüe (EB) en América Latina son sólo producto de las últimas dos o tres décadas. El acervo científico latinoamericano cuenta con algunos estudios que datan de las primeras décadas de este siglo, que, desafortunadamente, no nos hemos preocupado en recuperar

(*) Luis Enrique López es Asesor Principal de la GTZ (Universidad Mayor de San Simón/ Cooperación Técnica Alemana), en el Programa de Formación para la Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes), Bolivia.

y conocer y que, voluntaria o involuntariamente, la literatura internacional especializada se ha encargado de silenciar.

Entre ellos se encuentran, por ejemplo, los estudios realizados en las décadas del 20 y del 30 en México en el contexto del experimento desarrollado con jóvenes, en su mayoría bilingües, de pueblos indígenas diferentes a quienes se los formó como «intermediarios culturales entre la nación y sus comunidades» (Brice Heath, 1970:146); aquellos estudios relacionados con la enseñanza del castellano como segunda lengua, mediante el método directo, entre 1911 y 1930 (Ibíd); y los llevados a cabo en el Perú en las décadas del 10 al 30 sobre la escritura de las lenguas quechua y aimara y sobre su utilización en la educación de la población vernáculohablante. Trabajos como éstos y otros más desarrollados en la Escuela Normal de Puno y en el Instituto de Experimentación Educativa de la misma ciudad fueron publicados en la revista *La escuela moderna*, que comenzara a aparecer en 1913, y en otras revistas del sur peruano (cf. López, 1988). Sin embargo, es poco lo que se sabe de sus resultados y de las técnicas empleadas.

Este mismo «olvido» marca los informes de investigación en torno a la problemática del bilingüismo y de la educación de las poblaciones indígenas producidos en la región en las últimas décadas, los que, quién sabe si por aparecer sólo en castellano, no llegan a ser conocidos en los círculos académicos de los países del norte y, por ende, no alcanzan la difusión que merecen. No es extraño por ello que, cuando con apoyo de algunos organismos internacionales se diseñan políticas educativas para atender a las poblaciones indígenas del continente, las opciones sugeridas, y a menudo adoptadas, se fundamenten en investigaciones realizadas en otros contextos sociopolíticos y con pueblos minorizados de trayectoria diferente a la que les ha tocado vivir a los pueblos indígenas de América Latina.

Tal vez a esto también se deba que a menudo estén ausentes de los anales de lecciones aprendidas aquellos aprendizajes que, todos quienes han transitado por la educación indígena latinoamericana, bilingüe o no, han desarrollado y construido. Estas lecciones bien podrían contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación latinoamericana en general, pero pareciera para muchos que eran experiencias «inútiles». Así, por ejemplo, en un evento realizado en Santafé de Bogotá en junio de 1995, organizado por la Secretaría Ejecutiva del Convenio «Andrés Bello» (SECAB) y por diversas instituciones académicas colombianas para analizar y recuperar experiencias educativas innovadoras y lecciones aprendidas de ellas, nada se dijo respecto de los no pocos programas de EB desarrollados en la región a lo largo de, por lo menos, las dos últimas

décadas desde México hasta el territorio mapuche en el sur de Chile. En dicha oportunidad se presentaron y analizaron 33 proyectos educativos innovadores, pero, desafortunadamente, ninguno de ellos se refería a alguno de los proyectos o programas de EB en ejecución en todos y cada uno de los países representados en la reunión y en el Convenio.

De igual manera, en el recuento global elaborado por Lockheed (1993), a manera de balance de las condiciones en las que se desenvuelve la educación primaria en los países en desarrollo, sólo existe una referencia breve y aislada relacionada con la educación bilingüe a partir de un análisis cuantitativo del tiempo invertido en la enseñanza del lenguaje. Es interesante anotar también que en otro artículo de la misma autora, escrito esta vez con M. Levin (1993) y en el cual se identifican aquellos factores o variables que hacen que una propuesta educativa sea eficiente, nuevamente encontramos una sola referencia sobre aspectos relacionados con la educación bilingüe. Al referirse a la flexibilidad pedagógica como variable que contribuye a la eficiencia educativa, se señala que en muchos países en desarrollo se recurre a un idioma oficial de educación que difiere de la lengua materna de los educandos y que, en algunos casos, se recurre a una vernácula durante los primeros grados para luego pasar al idioma oficial. También se menciona que, en otros casos, algunas asignaturas son enseñadas en el idioma oficial y otras en el vernáculo y que la selección errada de la lengua de instrucción puede ser nociva para los educandos (Ibíd:13). Sorprende, por ejemplo, que ni la lengua propia ni el recurso a contenidos de las culturas minorizadas sean considerados como factores o variables que intervienen en la configuración de escuelas eficientes en el Tercer Mundo, que, como se sabe, constituye un contexto predominante multilingüe y pluricultural. Me he querido detener un momento para comentar este hecho en tanto los trabajos comentados forman parte de una compilación del Banco Mundial, que, en muchos lugares, es vista como la nueva «biblia» del desarrollismo o del reformismo educativo. Lo que ocurre en este caso o lo que sucedió con el evento de la SECAB antes mencionado, nos lleva a pensar que esta invisibilidad, que parece marcar la ejecución y evaluación de programas de EB, no es sino parte de aquella otra invisibilidad más severa a la que históricamente se ha sometido a los pueblos indígenas.

Pero, volviendo al tema que ahora nos convoca: la evaluación de programas educativos bilingües y las lecciones que hemos aprendido con su ejecución, es importante destacar que, tal vez, México y el Perú fueron los primeros lugares en la región en los cuales, desde los momentos iniciales de su constitución como países independientes y especialmente desde las primeras décadas de este siglo, desde sectores académicos y políticos surgieron voces e iniciativas en favor de aquello que hoy día

denominamos EB. En el Perú esto se dio cuando, entre los años 10 y 30, surgió un fuerte movimiento indigenista que impregnó diversos órdenes de la vida social y cuando, particularmente desde esferas académicas y artísticas del interior del país, en especial del sur andino, se vivió un renacer nacional fuertemente orientado hacia la recuperación de valores y manifestaciones indígenas.

Fue en ese contexto, por ejemplo, que José Antonio Encinas, entre 1909 y 1932, esbozara lúcidos planteamientos en favor de la educación de la población indígena. Los planteamientos de Encinas, sin embargo, no fueron sólo producto de la tradición filosófica heredada del siglo anterior, sino también de ensayos que él había desarrollado en su Centro Experimental de la ciudad de Puno —el conocido Centro Escolar 881 en el sudeste peruano—, de marcada tradición y presencia aimara-quechua. Sus ensayos pedagógicos le permitieron plantear en 1914, en diversos trabajos y en su clásico *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*, la necesidad de una escuela que preparara «una generación, que sintiéndose unida al indio por tradiciones de raza e historia, conviviera con sus necesidades y con sus ambiciones. No debía ser una mera generación indiófila, destinada a defender al indio o a tenderle la mano por un espíritu de piedad. Nada de eso. La generación así educada fundiría sus sentimientos y sus intereses con los del indio» (Encinas, 1959:114-115, citado en López, 1988:295). Se trataba de formar nuevos cuadros de educandos hispanohablantes que, desde un acercamiento hacia lo indígena, imbuidos de aquello que ahora denominamos enfoque intercultural, se abocaran a la solución de los problemas sociales entonces determinantes para la región. Para lograrlo proponía la reforma integral del régimen de enseñanza, de los métodos y contenidos y del rol que debía cumplir el maestro, poniendo énfasis en la libertad de pensamiento y acción, en la necesidad de comenzar por el entorno sociocultural inmediato y en la reflexión y el análisis crítico de la realidad social. A manera de resumen del pensamiento enciniano transcribo dos trozos de su discurso que, incluso ocho décadas después, constituyen derroteros para la innovación de los sistemas educativos de nuestros países, sea la modalidad bilingüe o no, indígena o no:

«Acostumbrado desde pequeño a poner en juego su capacidad de observar, de raciocinar, y de juzgar (el educando) somete al análisis todo género de fenómenos y deduce la falacia de la religión y la injusticia que envuelve el actual orden social. Liberado de los prejuicios sociales y religiosos, en posesión de un bagaje de conocimientos ya utilizados, con un espíritu de solidaridad va experimentando, con una poderosa fuerza ideológica y con una energía mental ahorrada, el estudiante está preparado para tener éxito en la misión de unirse al aborigen, fundiendo en el indio la

totalidad de su espíritu» (Encinas, op cit: 115-116, citado en López, 1988:293).

«Todo lo autóctono está olvidado. Es de mal gusto interpretar la música aborigen. Las municipalidades prohíben o ponen todo tipo de obstáculos para que el indio continúe manteniendo sus danzas tradicionales... La policía castiga y multa a las indias que ingresan a la ciudad usando monteras... Los flamantes doctores se gradúan disertando sobre Dante o Shakespeare. Los que se llaman poetas cantan las glorias de Napoleón... Aún no han nacido quienes debían cantar las excelencias de la raza o las bellezas del altiplano; o pintar la trágica expresión de la vida del indio, o resucitar la música colla, a cuyo compás danzaron nuestros abuelos» (Encinas, op cit: 113-114, citado en López, 1988:293).

Para Encinas la escuela rural debía ser un «hogar del indio, un lugar al que éste asistiera no sólo para aprender a leer y escribir sino el centro al que recurriera en busca de consejo, de apoyo y de protección ante el abuso». La escuela no debía señalarse como meta la alfabetización del indio ni tampoco tenía por qué «arrancar al indio del medio en que vive, apartado de sus diarias ocupaciones, limitar su actividad cerrándolo dentro de los cuatro muros de una sala destartalada, poniéndole ante los ojos las 24 letras de un alfabeto que nada significan para él» (Encinas, op cit: 32). *Hacer esto era considerado «a todas luces un absurdo».*

*También en comunidades rurales puneñas de habla aimara surgieron experimentos de EB para niños y adultos, de los cuales el más conocido y documentado fue el de la profesora María Asunción Galindo, quien, como producto de su labor educativa, preparó en 1946 una tesis de normalista en la cual compara los resultados obtenidos por sus alumnos a través de una metodología bilingüe con los que pares suyos obtuvieron como producto de la inmersión en la educación tradicional vehiculada únicamente en castellano. En su tesis titulada *Mis experiencias didácticas de la enseñanza de la lectura i escritura*, la profesora Galindo registra resultados en favor de la EB que dan cuenta que en lo relativo al aprendizaje de la lectura, los adultos alfabetizados en 1944, según el método bilingüe, alcanzaron un 76.28% de logros; en 1945, los niños de sus escuela alcanzaron un promedio de logros del 94.12% en la lectura en castellano y los jóvenes y adultos el 78.79%. La profesora Galindo se planteaba un esquema de alfabetización paralelo o simultáneo en aimara y castellano y, en lo concerniente al aprendizaje del castellano, señalaba que la enseñanza de este idioma no podía quedarse sólo en el aula y debía llevarse a otros contextos como el patio, el huerto, el gallinero, a fin de que el aprendizaje de este idioma cobrase mayor sentido para los alumnos* (López, op cit).

Como acuciosamente lo describe Shirley Brice Heath (1970) en su libro sobre la política lingüística en México, preocupaciones como las de Encinas y Galindo estuvieron en las agendas política y académica mexicanas desde los albores de la construcción del estado mexicano. Al respecto, Luis Cabrera, un filólogo miembro del gabinete ministerial, precisaba en 1935 que: «Aquí, el problema consiste en hacer que desaparezcan los idiomas y dialectos indios, y difundir el español como idioma único. El único medio para lograrlo consiste en enseñar el español a los indios y en prohibir el uso de los idiomas indígenas» (citado en Brice Heath, op cit: 143).

Hasta principios de la década del 30, visiones como éstas estaban consagradas en la legislación mexicana. La Ley de Educación Rudimentaria de 1911 prohibía el uso de las lenguas indígenas y decretaba la castellanización de los indígenas, recurriendo al método directo. La EB en México surge precisamente como alternativa a tales políticas de castellanización (Ibíd).

En los albores de la implantación de metodologías bilingües, entre 1926 y 1932, se había desarrollado el experimento mencionado líneas arriba con 200 jóvenes, en su mayoría bilingües, de 200 pueblos indígenas diferentes, a quienes se les permitió utilizar sus idiomas maternos e incluso organizar clubes de idioma materno en sus comunidades. La Casa del Estudiante Indígena, como se llamó el experimento aludido, buscaba «Alentar a los estudiantes para que conservaran sus idiomas vernáculos mientras aprendían el español y se dejaban absorber por la civilización que brindaba la ciudad y [en tal sentido] era un paso hacia la educación bilingüe» (Ibíd:147).

A partir de entonces se modificó el método directo, utilizado en la castellanización, con la mayor tolerancia que el sistema educativo demostraba frente al uso de las lenguas indígenas en el aula, y a lo largo de la década del 30 se desarrollaron diversas experiencias y estudios que daban fe que el analfabetismo era menor en aquellas regiones indígenas en las cuales los maestros no sólo hablaban y toleraban el uso de los idiomas indígenas sino que además lo utilizaban en el aula.

Cuando se comenzó a discutir el recurso de la EB y se consideró válido recurrir a la lengua indígena en la educación mexicana, la opción por lo indígena, como en otros países de América Latina, reposaba tanto en fundamentos ético-filosóficos como en consideraciones ideológico-políticas. Estas estaban fuertemente influidas por las noticias que llegaban de los planteamientos que surgieron después de la Revolución de Octubre y de los experimentos de EB y de desarrollo lingüístico que se llevaron a

cabo en la Rusia revolucionaria. La EB fue planteada como un enfoque racional y científico, dándose en 1936 un nuevo decreto que respaldaba su ejecución (Ibíd).

Dada la época a la que nos referimos y la entonces imperiosa necesidad de construir Estados nacionales sobre la base de una lengua común, la EB, tanto en México como en los demás Estados de la región con una densidad importante de población indígena, fue vista como vehículo eficiente de castellanización y, aún más, de incorporación o integración (sic) de las poblaciones indígenas. En este proceso jugó un papel fundamental, a partir de los años 30, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), fundado precisamente a partir de la necesidad de apoyar los esfuerzos iniciados en México.

Fue en ese período que la 3ª Conferencia Interamericana de Educación respaldó las iniciativas de los científicos sociales mexicanos señalando, en una de sus resoluciones, que: «Se recomienda el bilingüismo en la educación del indio, para hacer más fácil y efectiva la educación de los indígenas, afirmando así el valor cultural que tienen las lenguas aborígenes, con tendencia a extender el idioma nacional», (op cit: 172). Surge de esta manera esa educación bilingüe de transición concebida como puente, y las lenguas indígenas son vistas como un mal necesario. Las lenguas indígenas estaban destinadas a facilitar esa asimilación que la ansiada unidad nacional buscaba. Así, bilingüismo y unidad nacional formaron parte de un binomio entonces visto como indisoluble.

Cabe destacar, sin embargo, que, si bien la orientación político-cultural por todos compartida era la misma, comenzaban también a avizorarse voces discordantes que, por una razón u otra, postulaban el mantenimiento de los idiomas indígenas e incluso una suerte de bilingüismo de doble vía, que también consideraba la conveniencia de que los estudiantes hispanohablantes aprendiesen una lengua indígena, aun cuando fuese para fines de ejercitación cognitiva y se estableciesen paralelos entre el aprendizaje de los principales idiomas indígenas y el griego y el latín (Ibíd). Lo cierto es que, de una manera u otra, por una u otra motivación, las lenguas indígenas empezaban a ser vistas como recursos que era necesario utilizar en el replanteamiento de la educación de los indígenas.

Este reconocimiento se vio refrendado particularmente por las conclusiones de una reunión de expertos convocada por la UNESCO, llevada a cabo en París en 1951, que a la letra afirmaba que: «Es axiomático que la lengua materna constituye el mejor medio para enseñar a un niño. Psicológicamente, éste es el sistema de signos significativos que en su

mente automáticamente permiten la expresión y el entendimiento. Sociológicamente, constituye un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Educacionalmente, el niño aprende más rápidamente a través de ella que por medio de un medio lingüístico desconocido». (UNESCO 1953:11). Tal recomendación fue producto no sólo de la elucubración teórica, sino también de la práctica que la mayoría de los participantes en la reunión tenía en el diseño e implantación de programas educativos que recurrían a la lengua materna de los educandos. En dicha reunión participaron, además de representantes del ILV con experiencia en México, otros lingüistas que, como Mauricio Swadesh, habían ensayado también en México metodologías de enseñanza a niños indígenas tanto en lo que se refiere a la iniciación a la lectura y la escritura como al castellano oral (Brice Heath, 1973).

2. Hallazgos recientes respecto al bilingüismo y a la adquisición de segundas lenguas

En las últimas décadas la investigación respecto de la adquisición de primeras y segundas lenguas y del desarrollo del bilingüismo ha sido fructífera. Se cuenta ahora con un bagaje importante de información que, en algunos casos, corrobora hipótesis planteadas desde el campo teórico y, en otros, presenta hallazgos que permiten replantear las convicciones que antes se tenían respecto a estos procesos. Al respecto queremos destacar los siguientes resultados, que consideramos relevantes para la situación latinoamericana:

a) No basta con el conocimiento y manejo que los niños tienen de su lengua materna a la edad de seis años, pues este conocimiento no es todavía completo.

Si bien una afirmación tal bien puede sorprender a algunos y parecer una verdad de Perogrullo, para otros es relevante aclararla en el caso latinoamericano, particularmente cuando se trata de educandos indígenas. Tanto desde los propios sectores indígenas como desde la sociedad dominante, es frecuente desechar la necesidad de reforzar el conocimiento y manejo de la lengua materna indígena con la que los educandos llegan a la escuela, arguyendo que los niños ya la hablan y que lo que necesitan es aprender algo nuevo: el segundo idioma. Sin embargo, el mismo argumento no se esgrime cuando se trata de educandos hispanohablantes, que en la escuela aprenden a manejar mejor su lengua materna y perfeccionan el conocimiento y uso que tienen de ella. Investigaciones recientes señalan que uno necesita por lo menos 12 años de trabajo escolar para llegar a manejar bien y adecuadamente su lengua materna

(McLaughlin, 1984). El conocimiento que se desarrolla en ese período tiene que ver con esos otros usos del lenguaje, que trascienden los aspectos sociales de éste y que están estrechamente relacionados con el desarrollo intelectual del sujeto, con su crecimiento cognitivo, y tanto con el uso descontextualizado del idioma materno como con el desarrollo de la competencia pragmática.

En relación con esto, la investigación nos demuestra también que un niño con una buena competencia social del lenguaje —es decir, con un uso contextualizado del lenguaje— no siempre logra un dominio lingüístico equiparable cuando se trata de demostrar capacidad para utilizar su lengua materna de manera descontextualizada; vale decir, cuando se trata de demostrar competencia académica (Hakuta, 1986).

Hallazgos como éstos son importantes para la EB latinoamericana, en tanto las necesidades comunicativas de los educandos que inician su escolaridad tienen también que ver con las competencias académicas que deberán desarrollar. Esto nos permite afirmar que la atención que la escuela preste a la lengua materna no sólo contribuirá al crecimiento lingüístico del educando sino también, y sobre todo, a su desarrollo cognoscitivo.

b) No basta con la exposición sostenida y continuada en un segundo idioma para que uno lo aprenda más rápidamente.

A menudo se piensa que mientras mayor sea el tiempo que los educandos pasen escuchando la segunda lengua en la escuela y participando en situaciones en las que se usa este idioma, mayor será también el conocimiento y uso que ellos desarrollen. Sin embargo, la investigación ha demostrado que esto no es cierto cuando la exposición al segundo idioma se da a expensas del primero. Irónicamente, más importante parece ser el tiempo dedicado al desarrollo de la lengua materna de los educandos (Cummins, 1981).

c) No es necesariamente cierto que a menor edad mayor facilidad para aprender un segundo idioma.

Parece ser que esta aparente verdad absoluta que por muchos años orientó la enseñanza de idiomas, se tambalea ante los resultados de experimentos diversos y de investigaciones llevadas a cabo en las últimas dos décadas. En Inglaterra se comprobó que educandos de 11 años de edad que habían recibido clases continuadas de francés por cinco años consecutivos lograron un mejor manejo del idioma que otros estudiantes que habían iniciado el aprendizaje de este idioma a los 8 años de edad

(McLaughlin, 1992). Lo propio se encontró al estudiar a niños y adultos norteamericanos que estudiaban holandés en Holanda durante sus primeros dos a tres años de exposición a este idioma. Se los evaluó sobre diversos aspectos de la segunda lengua a intervalos de cuatro a cinco meses. Las pruebas demostraron que los jóvenes de 12 a 15 años de edad obtuvieron mejores resultados que los menores, salvo en aquellas dirigidas a aspectos fonológicos, en las cuales no se encontró diferencia entre los grupos (Snow y Hoefnagel-Hohle, 1976, citados en Hakuta, 1986).

Las ventajas que los niños mayores y los adolescentes tienen sobre los de menor edad se dan sobre todo en las áreas de la sintaxis y la morfología y menos en la de la fonología. Algunos de los factores que podrían incidir sobre resultados como los mencionados tendrían que ver con los niveles de madurez y de desarrollo cognitivo de los educandos, con su capacidad analítica y con su propia experiencia escolar, como usuarios del lenguaje a nivel oral y escrito y también como aprendices en general.

La aparente verdad hartamente aceptada se vería, pues, restringida únicamente al aspecto fonológico o de la pronunciación, pues otros estudios parecen demostrar que mientras menor sea la edad a la que uno comienza a estudiar un segundo idioma, más parecida será la pronunciación a la de un hablante nativo del idioma aprendido (MacLaughlin, 1992, Hakuta, 1986). Lo cierto parece ser que no existe un período o etapa crítica para el aprendizaje de idiomas, como antes se creía. Niños, jóvenes y adultos pueden aprender un segundo idioma bien y eficientemente si las condiciones y oportunidades de aprendizaje son adecuadas, si responden a sus intereses, motivaciones, ritmos y modos de aprendizaje, y si toman en cuenta el contexto sociolingüístico y sociocultural en el cual se sitúa el aprendizaje.

d) No todos adquieren su segundo idioma de la misma manera.

Nuevamente estamos ante una afirmación hartamente esgrimida desde la pedagogía para referirse a cualquier tipo de aprendizaje, pues a menudo nos referimos a la necesidad de adecuar nuestra enseñanza a los variados modos y ritmos de aprendizaje que encontramos en el salón de clase y a las características socioculturales de los educandos. Sin embargo, pocas veces los métodos de enseñanza de segundas lenguas reflejan este fundamental principio pedagógico. Este es un aspecto clave que la EB latinoamericana debe tomar en cuenta, pues en lo que a aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas se refiere, en la mayoría de los casos se parte de metodologías diseñadas para aprendices de tradiciones culturales y de aprendizaje diferentes.

Como es de esperar, en la enseñanza de un segundo idioma se prioriza el uso oral y se incentiva el desarrollo de la expresión y la creatividad individual. Pero, ¿cómo llegar a estas metas, por cierto válidas y necesarias, con educandos provenientes de contextos culturales en los cuales se aprende y se enseña principalmente a través de medios no verbales y en los que el aprendizaje es, sobre todo, un proceso cooperativo y social y no necesariamente competitivo?

3. Resultados de evaluación de programas educativos bilingües elaborados en otras regiones

Más de cuarenta años después de la reunión de UNESCO a la que nos hemos referido, aunque persistan algunas interrogantes y quede aún mucho por dilucidar respecto a los factores y procesos que intervienen en el desarrollo del bilingüismo resultante sobre todo de la propia práctica escolar, es consenso entre especialistas y educadores de diversas partes del mundo que los programas educativos bilingües:

- ofrecen al niño vernáculohablante mayores posibilidades de éxito escolar, por usar su lengua materna y recurrir en el desarrollo del proceso educativo a contenidos pertenecientes a su cotidianidad, acordes con su **visión del mundo y de las cosas** (cosmovisión). Es a través de estos medios que le permiten apropiarse de los mecanismos de la lectura y escritura y de conocimientos diversos relacionados con los otros aspectos del currículo escolar, sin tener que esperar uno o dos años para saber la lengua «oficial» de la educación de manera lo suficientemente buena como para poder participar activamente en el desarrollo del hecho educativo.
- ofrecen al niño la posibilidad de aprender una segunda lengua de manera más eficiente, tanto a nivel oral como escrito, sobre la base de los aprendizajes y desarrollos logrados en la lengua materna.
- contribuyen al desarrollo en los educandos de un sentimiento positivo de autoafirmación personal y de una autoimagen positiva, producto del reconocimiento y de la oficialidad implícita que la escuela otorga a sus manifestaciones culturales y lingüísticas.
- coadyuvan a la restitución de los vínculos comunicativos fluidos entre el educando y los mayores de la comunidad, al reconocer la importancia de la lengua vernácula como instrumento válido de interacción y de transmisión de conocimientos y valores.

- ayudan al niño a entender y apreciar los valores, costumbres y demás manifestaciones culturales de otros pueblos, vale decir, convierten al niño en un sujeto culturalmente flexible, no etnocéntrico, y más curioso, tolerante y respetuoso frente a las diferencias.
- preparan al niño para vivir y trabajar exitosamente en una sociedad pluralista, valorando y apreciando su propia cultura, así como las de otras personas con las que entra en contacto.

Además de ello, particularmente durante las últimas dos décadas, se han desarrollado investigaciones diversas que permiten afirmar que existe ahora claridad y sustento investigativo respecto a algunos postulados básicos que ha hecho suyos la educación intercultural bilingüe en América Latina, entre los que cabe señalar los siguientes:

- El hecho de que el bilingüismo infantil no constituye problema alguno para el aprovechamiento académico de los niños indígenas ni menos aún para la adquisición y aprendizaje eficiente de un segundo idioma.
- Las ventajas cognoscitivas, afectivas y educacionales resultantes del uso escolar del idioma que mejor conoce el educando en su aprendizaje de la lengua escrita. Esto rige tanto para el educando monolingüe de habla vernácula como para aquel en proceso de bilingüización. Vale decir, es más fácil y más eficiente aprender a leer y escribir en el idioma que uno mejor conoce y usa más en la comunicación cotidiana, si lo que se busca es el logro de una lectura comprensiva y de una escritura creativa y no únicamente una lectura y una escritura mecánicas.
- La conveniencia de una fase oral de entrenamiento, cuando se trata de niños, antes de pasar a la lectura y escritura en una lengua diferente a la utilizada más frecuentemente en el hogar; es decir, como en el caso anterior, la importancia que tiene con los niños el manejo oral de una lengua para el aprendizaje de la lectura y escritura en ella. Desafortunadamente, la tradición y práctica escolar con educandos indígenas de los países hispanohablantes de América Latina desconoce este principio, confunde alfabetización con castellanización, por ejemplo, y obliga a los educandos a aprender a leer y escribir a través de un idioma que no conocen ni hablan lo suficiente: el castellano. De ahí los magros resultados obtenidos, el persistente analfabetismo funcional y, a lo más, una lectura mecánica y memorística. Es por eso que los programas educativos bilingües sostienen la importancia de la enseñanza del castellano como segunda lengua comenzando con el plano oral, a

fin de que los niños aprendan a hablar en castellano antes de pasar a leer y escribir en este idioma.

- Las ventajas para el educando de un sistema educativo que apunta al desarrollo de un bilingüismo aditivo, ya que el manejo de dos sistemas lingüísticos por parte del alumno está asociado con una mayor flexibilidad cognoscitiva y con el uso descontextualizado del lenguaje en general.
- La estrecha relación —interdependencia, dirían incluso algunos especialistas— entre el desarrollo lingüístico previo en la primera lengua y el posterior en un segundo idioma: «el nivel de competencia en L2 que alcanza un niño bilingüe es parcialmente una función del tipo de competencia que ha desarrollado en L1 en el momento en el que comienza la exposición intensiva a la L2» (Cummins, 1979). Este principio se basa en la hipótesis de la existencia de una competencia lingüística común subyacente a ambas lenguas, de manera que la experiencia en una de las dos puede promover el desarrollo de la competencia subyacente a ambas. Esta competencia subyacente común sería la que permitiría al educando en proceso de bilingüización transferir estrategias, habilidades y destrezas lingüísticas desarrolladas a través de una lengua a un contexto en el cual es necesario utilizar otro idioma. A este respecto cabe resaltar lo que ya en 1935 el psicólogo ruso Lev Vygotsky había señalado, en el sentido de que «el niño que adquiere un idioma extranjero cuenta ya con un manejo de un sistema de significado en su lengua materna que él/ella transfiere a la esfera de otro idioma» (p. 48, citado en John-Steiner, 1985). «Un proceso dual entra en operación cuando los hablantes de dos idiomas desarrollan sus competencias verbales a nivel productivo; los idiomas se separan cada vez más hasta constituirse en sistemas autónomos de sonido y estructura; mientras que al nivel del significado verbal y del pensamiento los dos idiomas se perciben cada vez más unificados». Estas interrelaciones complejas y opuestas fueron observadas por Vygostky, quien había sugerido la existencia de una interacción de doble vía entre el primero y el segundo idioma... El dominio efectivo de dos idiomas... contribuye a un entendimiento y uso conscientes del fenómeno lingüístico en general» (John-Steiner, 1985:368).
- La existencia de un nivel umbral de desarrollo en un segundo idioma, que los educandos deben lograr antes de estar en capacidad de participar activamente en el desarrollo de clases vehiculadas en el nuevo idioma y de desarrollar operaciones lógico-cognoscitivas en

él. Esta distinción es sumamente importante para el desarrollo de programas educativos con niños en proceso de bilingüización, pues a menudo se piensa que basta con que estos educandos aprendan a hablar, a comunicarse «socialmente» en la nueva lengua. Investigaciones recientes demuestran que eso no es suficiente, que el umbral está más allá si lo que importa es que el niño pueda utilizar la segunda lengua **también** para desarrollar operaciones cognitivas complejas. De ahí que ahora se insista en la necesidad de recurrir a la lengua materna de los educandos por el mayor tiempo posible durante la vida escolar del bilingüe. De esta manera, él podrá desarrollar sus capacidades idiomáticas hasta en los más altos niveles recurriendo al idioma que mejor conoce, su lengua materna, para luego transferirlas al contexto de la lengua que aprende: la segunda lengua. Las últimas investigaciones desarrolladas a este respecto demuestran que, en general, la competencia idiomática en la segunda lengua por debajo de este umbral basta para la comunicación ordinaria cara-a-cara, pero resulta insuficiente para que el educando participe con éxito en situaciones formales de comunicación de tipo académico-cognoscitivo. Como se señaló líneas arriba, la investigación sugiere que el educando requiere de un mínimo de 12 años para lograr un manejo adecuado de su lengua materna.

4. **Hallazgos de la evaluación y la investigación de procesos educativos bilingües en América Latina**

Varios de los resultados comentados en los acápitos anteriores han sido corroborados en estudios de índole evaluativa, llevados a cabo por lo general en proyectos de EB o de etnoeducación de América Latina, por iniciativa de sus gestores o financiadores. Desde hace algunos años, sin embargo, este tipo de estudios merece también el interés de centros de investigación y de universidades de la región. Muestra de ello son algunos de los trabajos que se vienen produciendo en las Universidades Autónoma Metropolitana de México, Sede de Iztapalapa, por H. Muñoz, R. E. Hamel y otros; Rafael Landívar de Guatemala, por el equipo de su Instituto de Lingüística; Nacional de Cuenca, Ecuador, con los alumnos y profesores de la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, así como en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú, con los alumnos y profesores del Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación.

En este resumen de investigación y evaluación también hemos creído conveniente revisar informes de investigación académica y algunas

tesis doctorales, como las de N. Modiano y N. Hornberger, que también ofrecen información importante sobre los programas bilingües estudiados.

Si bien los trabajos desarrollados hasta la fecha han sido de naturaleza y calidad desigual y recurren a metodologías no siempre comparables, de una manera u otra todos ellos arrojan información y evidencias que nos permiten inferir lo que viene ocurriendo con la educación bilingüe indígena latinoamericana. A este respecto es igualmente importante considerar que, por lo general, mientras los niños bilingües trabajan con textos u otros materiales escritos que parten y toman en cuenta el entorno sociocultural y lingüístico en el que se desarrolla su existencia, en las escuelas tradicionales ubicadas en ambientes indígenas casi siempre la pobreza es máxima y se carece de textos escolares.

Para situar los resultados que comentaremos a continuación es también necesario pensar en la dura realidad de la educación rural latinoamericana y en un contexto sociolingüístico complejo, no suficientemente analizado, y a menudo exageradamente simplificado en busca de arquetipos y de una oposición demasiado rígida para un gran número de contextos entre ciudad y campo y entre mundo hispanohablante y mundo vernáculohablante. Por lo demás, consideramos que los resultados que la evaluación y la investigación arrojan sobre la calidad y eficiencia de los programas educativos bilingües contribuyen también a un mejor entendimiento de la educación latinoamericana en general, y de la educación desarrollada en medios rurales en particular.

Ahora nos referiremos principalmente a algunos temas relacionados con la calidad de la oferta educativa bilingüe y, en menor medida, a aquellos que tienen que ver con la eficiencia del sistema en tales ambientes, en tanto la información sobre este último aspecto es escasa. Entre los estudios a los que haremos referencia en este acápite están las investigaciones y evaluaciones de N. Modiano en Chiapas, México (1973, 1988); los estudios realizados en Guatemala, por encargo de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID), por S. Stewart en 1983 y por la Academy for Educational Development en 1993, así como los llevados a cabo en Puno, Perú, por N. Hornberger (1988, 1989), por I. Jung con un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano (1989), y por un equipo de profesionales mexicanos dirigidos por E. Rockwell del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Instituto Politécnico Nacional de México, por encargo de la GTZ (1989); y los desarrollados en Bolivia por P. Plaza et al (1992), H. Muñoz et al (1993 y 1994) y G. Gottret et al (1995).

4.1. *La educación bilingüe en relación con el rendimiento escolar*

a) *Aprender a leer y escribir en la lengua materna contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua.*

En el estudio de Chiapas, México, llevado a cabo entre 1964 y 1965 y posteriormente en 1973 en 26 escuelas indígenas, se encontró que el aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua materna de los educandos durante el primer grado no iba en desmedro del aprendizaje oral de la segunda lengua ni tampoco de la lectura y escritura en este idioma. Por el contrario, la investigación concluyó que aprender a leer y escribir en la lengua propia contribuía al posterior desarrollo de la comprensión lectora en la segunda lengua.

Al llegar al segundo grado, año en el cual, de acuerdo al modelo experimentado, se transferían a la lectura en castellano los conocimientos sobre la lectura y escritura adquiridos a través de la lengua materna, los niños de las escuelas piloto en las que se les enseñaba a leer en su lengua y se les enseñaba el castellano oralmente, superaban a sus pares de las escuelas de control en lo referente al manejo de la lectura comprensiva en el segundo idioma. Ello ocurría aun cuando los niños de las escuelas de control habían tenido una mayor exposición al castellano, pues se les había enseñado y alfabetizado exclusivamente en este idioma.

Este estudio corrobora hallazgos anteriores que dan fe de que uno aprende a leer una sola vez en la vida, y que lo que posteriormente hace es aplicar las competencias adquiridas mediante una lengua a la lectura de materiales escritos en otra, siempre y cuando los mecanismos de escritura sean similares y recurran al mismo tipo de alfabeto (condiciones que sí se dan entre la gran mayoría de idiomas indígenas de América y las lenguas europeas con las que están en contacto), y siempre y cuando el lector posea una base oral suficiente en el segundo idioma que le permita comprender lo que lee.

A este respecto la investigadora concluye que «... un niño que está aprendiendo a leer en una lengua extranjera no sólo tiene dificultad para entender lo que lee, sino que también su misma percepción de los signos gráficos y su capacidad de asociarlos a voces reconocibles, se ven afectadas drásticamente. Esta clase de lectura resulta mucho más frustrante que el aprender a descifrar material potencialmente significativo. Es mucho más fácil y confunde menos aprender a leer con material que intrínsecamente tiene significado para el niño, que con uno que sea incomprensible por su esencia» (Modiano, N., op. cit., 1973:238).

Finalmente, quiero referirme a un aspecto relacionado con esta hipótesis central que sustenta la aplicación de los programas bilingües: la relacionada con la transferencia o aplicación de las competencias y conocimientos desarrollados a través de una lengua al contexto y uso de otra. Como se sabe, ésta es una evidencia demostrada reiteradamente en los anales de la evaluación de programas de EB, tanto latinoamericanos como de otras latitudes. Dicha hipótesis fue precisamente comprobada una vez más en el estudio chiapaneco. A este respecto deseo mencionar dos resultados de investigación que dan luces sobre derroteros futuros para la EB. En Puno, Perú, Leonor Mendoza, en su trabajo de tesis para la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, comprobó en 1988 que educandos quechuohablantes de cuarto grado de primaria bajo la modalidad tradicional en castellano, podían partir de los conocimientos que tenían sobre la escritura del castellano y de las competencias de lectura y escritura que habían desarrollado para leer y escribir textos en quechua, la lengua que hasta entonces sólo hablaban. Lo interesante del caso fue que, aun tratándose de alumnos de primaria con manejo todavía insuficiente de la lectura y la escritura en castellano, podían recurrir a ese *stock* de conocimientos para escribir su lengua y construir una escritura de ella que reflejase oposiciones que se daban en el habla y sobre las cuales eran conscientes. Así, por ejemplo, de manera bastante sistemática, utilizaban diferenciadamente la **c** y la **k** para mostrar la oposición entre oclusiva velar /k/ y postvelar /q/ (Ibíd).

En la evaluación del Proyecto de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P), que discutiremos en el acápite siguiente, también se encontró que algunos niños de las escuelas de control, que siendo vernáculohablantes estudiaban sólo en castellano, cuando se les dio la posibilidad de escribir una narración breve en la lengua que ellos escogiesen, optaban por su idioma materno y, a su manera, recurriendo a y adaptando el alfabeto que manejaban, el del castellano, escribían lo que deseaban (cf. Rockwell et al 1989).

Una evaluación boliviana de 1995, a la que nos referiremos más detalladamente también en el acápite siguiente, corroboró este hallazgo, en tanto, como señala el informe respectivo, cuando se aplicó la prueba de lectoescritura a los niños y niñas de las escuelas de control «con la intención de descubrir en qué medida lograban transferir habilidades lingüísticas a nivel escrito, del castellano a su lengua materna, los resultados fueron reveladores...: mostraron que dichos alumnos eran capaces de resolver más de la quinta parte de la prueba de lectoescritura» (Gottret, op cit: 194). Sería interesante analizar los resultados no sólo en términos de logros cuantitativos, como lo hace el informe, sino también desde un punto de vista cualitativo para ver cuáles son las soluciones que

los niños bolivianos encuentran para representar sonidos que no existen en el repertorio fonológico de su lengua materna.

Investigaciones como éstas nos darían indicios respecto a caminos por los cuales deberá también transitar la EB latinoamericana para lograr mayor cobertura y optar, complementariamente, por modalidades que, partiendo del castellano en comunidades que prefieran utilizar o utilicen este idioma predominantemente, se llegue también a una modalidad bilingüe en la cual se mantienen y desarrollan ambos idiomas. Al trabajar también con niños y jóvenes ya alfabetizados en castellano, y previa construcción y normalización de la escritura de la lengua materna, se podría también contribuir a un desarrollo más agresivo de una literatura en lengua vernácula.

b) El uso escolar de la lengua materna contribuye a un mejor aprendizaje y a un mejor rendimiento escolar en diversas áreas del currículo escolar.

En la evaluación final del Proyecto Educativo Rural I, llevado a cabo entre 1978 y 1981 en comunidades rurales de Cochabamba, Bolivia, con apoyo de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID), y en el cual había un componente de EB para los tres primeros años de la educación primaria, se comprobó que los alumnos usuarios de la EB leían comprensivamente en los dos idiomas, aunque lo hacían mejor en su lengua materna, el quechua; escribían con letra legible, dando respuesta a preguntas que se les formulaban; y demostraron un «dominio aceptable de los conceptos y procesos básicos de la matemática» (Montoya, 1983:76). En lo referente al castellano, los evaluadores consideraron que los alumnos respondían oralmente con naturalidad a las preguntas que se les formulaba (Ibíd).

En 1983 se llevó a cabo una evaluación del Proyecto de Educación Bilingüe de Guatemala, ejecutado en el marco del Plan Nacional de Educación de 1979-1982, que comprendió una muestra de 40 escuelas de las 244 del proyecto, y otra de 40 escuelas regulares, tomadas como unidades de control. El estudio reveló que, al cabo de la fase experimental (1980-1984), ya en el segundo grado, y luego de tres años de escolaridad que incluía uno de preescolar, los niños del programa superaban a sus compañeros de las escuelas de control en lenguaje. Así se encontró que a) los alumnos de las escuelas experimentales demostraron un mejor manejo y conocimiento del castellano oral que los de las escuelas de control, pese a que la exposición de los primeros al castellano se restringió únicamente a las horas en las que recibían clases de esta lengua, hecho que demuestra que «la educación bilingüe... no retarda la adquisición del

castellano»; b) de igual forma, los alumnos de las escuelas con EB obtuvieron mejores calificaciones que los de las escuelas de control tanto en matemática como en estudios sociales y ciencias naturales; c) frente a los resultados obtenidos en el primer grado, en el segundo la situación varía drásticamente: no se observan diferencias estadísticamente significativas ni en matemática ni en ciencias naturales, siendo el área de estudios sociales la única en la que los educandos de las escuelas con EB superan a sus pares de las escuelas de control (Stewart, op cit:35). También en 1983 otro estudio determinó que el proyecto tuvo un fuerte impacto sobre la asistencia escolar, en los resultados y en los índices de deserción y promoción. No se encontraron efectos diferenciadores en la matrícula. Sí se determinó que había una correlación positiva entre una mayor asistencia y el rendimiento (Kelly, 1984).

Un año después otro estudio comparativo indicó que los alumnos de las escuelas piloto demostraban menores índices de deserción y mayores niveles de promoción. También se corroboraron hallazgos anteriores referidos al mejor rendimiento de los niños de las 40 escuelas bilingües piloto en las asignaturas de matemática, ciencias sociales y ciencias naturales (cf. Troike, 1984).

Ya institucionalizada la EB y después de cuatro años, los alumnos de la cohorte 1986-1991 obtuvieron resultados que atestiguan también las ventajas de la metodología bilingüe adoptada por el PRONEBI: en ciencias sociales, los alumnos bilingües obtuvieron mejores resultados que sus pares cuya educación se desarrollaba sólo a través del castellano; de dos pruebas de matemática aplicada a ambos grupos, una arrojó resultados estadísticamente significativos en favor de los alumnos del programa y en la otra no se observó mayor diferencia entre los grupos. Tampoco se observó mayor diferencia entre los grupos en la prueba aplicada para medir su competencia en la lectura y escritura en castellano.

La experiencia guatemalteca demuestra que el uso de las lenguas indígenas en la educación de los niños no va en desmedro ni del aprendizaje del castellano ni tampoco del rendimiento escolar en general, en tanto, en el peor de los casos, el rendimiento de los alumnos del PRONEBI fue comparable al de los niños educados en castellano. Que los resultados sean por lo menos iguales a los de los niños que no reciben EB constituye de hecho una ganancia para esta modalidad, mientras, pese a las evidencias dadas en anteriores acápite de este trabajo, subsiste la creencia de que el uso de un idioma indígena en la escuela obstaculiza el aprendizaje del castellano y de las diferentes asignaturas del currículo escolar. A este respecto es importante destacar que, por lo menos en dos pruebas, una de matemática y la de ciencias sociales, los beneficiarios de

la EB obtuvieron mejores resultados que quienes eran educados sólo en castellano, lo que de hecho abona en favor del argumento de que el uso de la lengua indígena no sólo no es una barrera para el aprendizaje sino que constituye un potencial recurso pedagógico y de aprendizaje.

En la evaluación externa del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P) se obtuvieron resultados similares, también a nivel del cuarto grado de primaria. Los niños atendidos por el PEEB-P superaron a sus pares de las escuelas de control en cuanto a lectura comprensiva, manejo oral del castellano y resolución de problemas matemáticos. Esto ocurrió con una muestra de 128 alumnos (65 niños y 63 niñas) de un total de 8 escuelas primarias, 4 bajo el programa bilingüe y 4 que seguían la modalidad tradicional, seleccionadas al azar de entre 38 escuelas que, en la fecha de la evaluación, formaban parte del programa.

Como era de esperar, en las pruebas de lengua materna, en todos aquellos aspectos que tenían que ver con el dominio de las habilidades escolares relacionadas con la apropiación de la lengua escrita, «las escuelas bilingües sobresalieron en todas las variables en L1. Esto se debe a la práctica con la L1 escrita, que no se encuentra en las [escuelas] comparativas». En cuanto a la comprensión de lectura el rendimiento fue mejor en las escuelas bilingües, tanto en L1 como en L2, lo que llevó a los investigadores a concluir que este resultado «apoya la hipótesis de una mayor capacidad de comprensión de la lectura como efecto acumulativo de la enseñanza bilingüe en esta área» (Rockwell, et al 1989:92). También es interesante anotar la alta correlación entre producción escrita en L1 y en L2, hecho que refuerza, una vez más, la hipótesis relacionada con el aprovechamiento de los aprendizajes previos en el área lingüística (Ibíd). Es igualmente útil anotar que, pese al mejor rendimiento de los alumnos bilingües, persistían aún en el cuarto grado errores ortográficos a nivel vocálico similares a los que se encontraban en los alumnos de la muestra de control, cuyo origen estaba en las diferencias estructurales entre un idioma y otro.

A este respecto es también importante destacar las diferencias encontradas por Hornberger (1988) entre alumnos del programa bilingüe y alumnos del sistema tradicional. Se encontró que frente a una ventaja de los alumnos del sistema tradicional en aspectos tales como la copia de textos escritos, la buena caligrafía y la ortografía, los alumnos del programa bilingüe los superaban en aspectos creativos del lenguaje como son la escritura libre, la lectura comprensiva y la construcción de mensajes de mayor complejidad lingüística.

Por su parte, Jung et al (1989) encontró igualmente que el programa bilingüe ofrecía a los niños y niñas mejores posibilidades de apropiación del castellano y les permitía lograr un mejor manejo de esta lengua en sus formas oral y escrita. Coincidente con este último aspecto, en otro programa desarrollado en el Perú, en el de Ayacucho, se detectó que los niños de las escuelas bilingües lograban un mejor control de sus capacidades para distinguir y producir sonidos castellanos conflictivos para los quechuohablantes, particularmente en lo que se refiere a la confusión vocálica /i/-/e/ y /o/-/u/ (cf. Zúñiga, 1987).

Por lo que concierne a la matemática, en la que se puso énfasis en la lectura y escritura de número, en el desarrollo de operaciones aritméticas y en la solución de problemas (aritmética verbal), se encontró que los resultados parecían reflejar un énfasis puesto en las escuelas bilingües en el razonamiento lógico matemático y la existencia de tradiciones distintas de enseñanza entre las escuelas comparadas, pues los alumnos de las escuelas bilingües superaron en este aspecto a los de las escuelas tradicionales. Los de las escuelas comparativas, en cambio, superaron a los alumnos de las escuelas bilingües en la solución de operaciones aisladas y descontextualizadas (Rockwell, et al, op cit). Una explicación de esta diferencia parece darla uno de los hallazgos de la investigación etnográfica desarrollada por Hornberger (1987 y 1988), referida al énfasis que en las escuelas tradicionales se ponía en la resolución de operaciones aritméticas que se copiaban en la pizarra como mecanismo para llenar los vacíos de comunicación entre maestros y alumnos. Para hablar menos en el idioma que los alumnos todavía no manejaban, los maestros, a través de la matemática, llenaban tiempo de instrucción con una actividad útil que requería respuestas no verbales y que, además, daba seguridad a los maestros en tanto las respuestas de los alumnos eran previsibles.

Con respecto a algunos de estos resultados, sería interesante comprobar si existe una correlación positiva entre comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos. Me parece importante destacar que la evaluación de este aspecto permitió plantear una hipótesis interesante relacionada con indicios de cómo aprenden los niños en un programa bilingüe: «cuando no existe un buen dominio de la operatoria, es posible la resolución (o al menos un buen planteamiento de resolución), cuando ello no implica cálculos laboriosos, ya que en ese caso se eligen algoritmos no convencionales o cálculo mental para la obtención de la respuesta» (Ibid:112).

En cuanto al rendimiento en ciencias sociales y ciencias naturales, en Puno no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que favorecieron a los alumnos de los centros experimen-

tales, aunque es necesario destacar a este respecto que los tests aplicados, a fin de permitir la comparabilidad entre dos sistemas diferentes, tomaron como base el currículo oficial y no el currículo experimental que regía para la EB. También es necesario destacar que las pruebas respectivas fueron aplicadas en castellano, aun cuando la educación se vehiculaba sólo parcialmente en esta lengua, por tratarse de una estrategia de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo. A propósito de esto cabe señalar que ni en Guatemala ni en el Perú las pruebas administradas y los resultados obtenidos dieron fe de las competencias desarrolladas por los educandos bilingües en áreas y dominios relacionados con la cultura local y el entorno sociocultural inmediato y con saberes y conocimientos de la cultura propia.

A este respecto, por ejemplo, parece interesante anotar uno de los comentarios de los evaluadores del PEEB-P: «Según indicios encontrados en los cuadernos de los alumnos y en los salones, en estas escuelas [las bilingües] los temas de enseñanza no son tan próximos a los del currículo oficial o a los que se trabajan en las escuelas comparativas» (Ibíd:120).

Los estudios hasta ahora referidos fueron de tipo ex-post, por lo general al cabo de una primera fase o de una etapa experimental (como el caso de la investigación chiapaneca o el de la evaluación del PER I Boliviano o del PRONEBI de Guatemala), o constituyeron un corte transversal en un proyecto al que le faltaban aún dos o más años de ejecución en aula (como es el caso del estudio de Hornberger o las evaluaciones del PEEB-P de Puno.

Antes de cerrar este acápite quisiera referirme a los resultados de una investigación longitudinal que se viene llevando a cabo en Bolivia desde 1990 con niños aimara, guaraní y quechua hablantes atendidos por el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Este estudio se completará cuando los alumnos evaluados desde su ingreso al sistema educativo hayan concluido su primer tramo de cinco años de escolaridad bilingüe.

Los resultados preliminares de esta investigación longitudinal, en 1992, no hicieron sino corroborar resultados como los brevemente descritos antes, en tanto los niños del segundo grado obtuvieron mejores resultados que aquellos que asistieron a las escuelas de control en lecto-escritura, matemática y ciencias. Esto llevó entonces al PEIB a afirmar que «los resultados de la evaluación confirman una vez más la validez del modelo frente a la educación tradicional». Es importante observar que estos resultados se obtuvieron sólo después de dos años de EB, aun cuando en la literatura especializada se explicita que para que un programa

de esta índole dé resultados comparativos en favor de los educandos y las escuelas bilingües es necesario esperar, por lo menos, 5 ó 6 años de efectos acumulativos. Resultados como éstos, encontrados sólo 2 años después de haberse iniciado la ejecución de un programa bilingüe, más que señalar ventajas claras a favor de esta modalidad educativa sirven de evidencia de lo poco que es necesario hacer para mejorar las condiciones de la enseñanza en el medio rural.

Dos años más tarde, en 1995, y ya en su cuarto grado de escolaridad, la evaluación de una muestra de 400 alumnos aimaras, guaraníes y quechuas del PEIB arrojó algunos resultados en favor de los niños del programa en una fase más de la evaluación longitudinal, a cargo esta vez de una entidad independiente ajena al programa. En lo que al desarrollo de la lengua materna se refiere, el informe respectivo señala que «a nivel longitudinal, desde 1º básico se ha constatado de manera sistemática una superioridad significativa de los niños del Proyecto en relación a los de las **escuelas de control**, al aplicar pruebas orales... Esta tendencia se mantiene de manera nítida y con un alto grado de significación estadística» (Gottret, et al 1995:194).

En cuanto al manejo del castellano, la segunda lengua, la evaluación aludida mostró «una superioridad no siempre sistemática de los alumnos del Proyecto en relación a los de la muestra de control. Dicha superioridad se dio en particular en 2º grado, en las tres regiones étnicas; y en 3º grado en las regiones quechua, aimara y guaraní en lo que concierne a los ítems de escritura» (Ibíd:195). A este respecto es interesante observar que éste es el primer caso en el que se encuentra evidencia contradictoria en relación al manejo de la expresión escrita en esta lengua. Si bien no en todos los casos analizados hasta ahora en la EB latinoamericana había sido el caso que los educandos de las escuelas experimentales lograban un mejor manejo de usos creativos del lenguaje, la narración escrita, por ejemplo, aunque no necesariamente de aspectos formales como la ortografía, la puntuación o la caligrafía, en este caso se observó que los niños de las escuelas experimentales aventajaban a sus pares en ortografía mas no en lo referente a expresión escrita.

En un estudio realizado por López y Jung en 1988 en Puno, Perú, con niños aimaras de 4º y 6º grado, se encontró consistentemente el manejo de estructuras sintácticas relativamente complejas y un mejor uso del lenguaje, incluso en los niveles textual y pragmático, en los cuentos escritos por los niños del programa bilingüe. Nos parece también importante destacar que «la complejidad de los textos escritos [por los educandos aimarahablantes] en casi todos los niveles de análisis es mayor que la de aquellos mensajes producidos oralmente. Este hallazgo... permite con-

cluir que aun los niños que aprenden una L2 pueden incorporar a su repertorio lingüístico en la lengua meta estructuras nuevas y más complejas cuando se ven forzados por una situación formal en la que ellos escriben una historia» (López y Jung, 1988). Por ello, consideramos que debería prestarse mayor atención a la escritura y a la redacción de cuentos e historias por cuanto tales actividades proveen oportunidades para poner a prueba el conocimiento que se tiene de la lengua, sobre todo en contextos en los que las posibilidades de uso de la L2 en situaciones sociales son reducidas, como es todavía el caso de muchos escenarios sociolingüísticos latinoamericanos. Estos resultados corroboran productos de investigaciones en otros contextos y con otros idiomas en juego (Ibíd), por lo que esta comparación nos lleva a pensar en posibles problemas, ya sea en el programa boliviano, en lo que concierne a la enseñanza del castellano como segunda lengua o en la evaluación y en la metodología y los instrumentos utilizados para la medición de la competencia comunicativa de los alumnos evaluados. También podría haber dificultades con el énfasis puesto en el análisis de los resultados. A veces, por priorizar la cuantificación de datos, se pierde de vista información importante que permite identificar las características del proceso de aprendizaje y el momento en el cual se encuentran los alumnos al ser evaluados.

En lo concerniente al aprendizaje de la matemática, la evaluación boliviana, en términos generales, arroja resultados en favor de los alumnos de la modalidad bilingüe, desde el 2º hasta el 4º grado inclusive, aunque, cuando se hace un análisis por ítems, se encuentra que esta diferencia a favor se da más en los «ítems estrictamente numéricos. En lo que se añade el componente verbal (los llamados ‘problemas’), el nivel de ambos grupos es idéntico» (Ibíd: 196). El informe no menciona, sin embargo, si los ítems de aritmética verbal estaban codificados en castellano o en lengua materna. Otra vez resulta interesante comparar resultados anteriores; como se ha señalado, en Puno la situación fue exactamente la inversa: los alumnos de la modalidad bilingüe superaban a sus pares de las escuelas tradicionales en la resolución de problemas, mientras que los últimos eran más diestros que los primeros en los aspectos numéricos de tipo más bien mecánico.

En el área de ciencias de la vida (ciencias sociales y ciencias naturales) la evaluación boliviana reitera resultados anteriores que demuestran una superioridad de los niños del programa bilingüe en todos los grados evaluados.

Un hallazgo adicional de suma importancia fue el relacionado con la función niveladora que cumplía la EB, al permitir a los niños que habitaban en comunidades alejadas de Puno y con menor acceso al castellano, y a

las niñas en general, igualar en rendimiento a sus compañeros de comunidades cercanas y, por ende, con mayor presencia del castellano. En otras palabras, en Puno se encontró que la EBI constituía una modalidad educativa que ofrecía mayores posibilidades de éxito escolar a las niñas y a los niños menos favorecidos en general (cf. Rockwell, et al, op cit).

Esta función niveladora de la EBI fue también detectada en un programa bilingüe del Alto Napo, en la Amazonía peruana, aunque esta vez relacionada con la promoción escolar y el acceso vertical en el sistema educativo. En 1984 se observó que de 161 alumnos promovidos en tres de las comunidades atendidas, 67 (41.0%) eran mujeres y que tras nueve años de implementación una mujer quechuohablante de esa zona había logrado concluir la primaria cuando antes ninguna mujer lo había hecho. De ahí se concluía que la EBI contribuía «lentamente pero indefectiblemente, [a] una mayor presencia de la mujer en la escuela» (Fernández, 1983, citada en López, 1991).

Los resultados sobre la función niveladora de la escuela en lo referente al rendimiento escolar de las niñas, sin embargo, no han podido ser corroborados en Bolivia en ambientes culturales y sociolingüísticos similares. Ahí, por el contrario, el nivel de rendimiento escolar de las niñas es, por lo general, inferior al de los niños (Gottret, op. cit.:206), hecho que podría reflejar, obviamente, más que una diferencia entre niños y niñas, el trato diferencial dado por los maestros en desmedro de las niñas. De un lado, esta conclusión se deriva del hecho que ésta no es sólo una características de las escuelas bilingües sino también de las escuelas tradicionales. De otro lado, es interesante observar que un análisis más fino de los ítems de las pruebas utilizadas permite comprobar que, por ejemplo, en lectura oral —en la que la autoestima juega un rol fundamental— los varones superan a las mujeres, mas no así en aquellas tareas relacionadas con la expresión escrita, hecho que también se dio en las escuelas tradicionales. Vale decir, en aquellas tareas en las cuales los alumnos y las alumnas tenían que trabajar por su cuenta y apelando a un uso más reflexivo del lenguaje, los varones no mostraban ninguna superioridad frente a las niñas. Lo propio ocurre en matemática cuando se establece la diferencia entre aritmética verbal y aritmética numérica. Los niños sólo superan a las niñas en ítems de aritmética numérica.

4.2. *La incidencia de la educación bilingüe en los aspectos afectivos*

Este es un aspecto fundamental que es necesario analizar en tanto está relacionado con otra hipótesis fundamental que sustenta la EB como modalidad capaz de contribuir al desarrollo de la autoestima y de una autoimagen positiva en los educandos indígenas. No obstante, es claro que éste es un aspecto complejo por la diversidad de factores intervinientes y difícil de medir, por lo sofisticado de las pruebas a menudo empleadas. En un contexto indígena la complejidad para medir aspectos socioafectivos como éstos resulta aún mayor, en tanto, de un lado, la comprensión indígena de la autoestima bien puede ser diferente y, de otro, la dificultad hartamente reconocida que tienen las pruebas estandarizadas y, sobre todo, las escritas en contextos predominantemente orales como aquellos en los que nos toca trabajar.

Sin embargo, algunos ensayos que se han hecho al respecto dan cuenta de una ventaja comparativa. Así por ejemplo, en 1987 un evaluador de la cooperación de la AID en la esfera educativa en Guatemala, afirmó que «... el aspecto bilingüe-bicultural de los nuevos programas llenó de esperanzas a aquellos que antes se sentían frustrados y marginados (y además les permitió descubrir) que había formas nuevas y más pacíficas de alcanzar el cambio social anhelado y no únicamente la alternativa de la confrontación violenta. El acceso a la educación, al desarrollo de habilidades prácticas y a puestos de trabajo en los que se tomaban decisiones, había hecho esto posible».

Por su lado, la evaluación longitudinal boliviana, en su fase de 1995, incluyó un componente específico destinado a medir el impacto de la EIB en la vida afectiva de los alumnos. Este componente reveló que «la muestra de niñas y niños del PEIB tiene, en promedio, un nivel de autoestima significativamente superior en relación a la muestra de alumnos de escuelas de control» (Gottret, 1995:199). También se encontró que los niños del programa bilingüe «tienen una mayor capacidad de adaptación y un yo menos débil, más tolerante a la frustración» (Ibíd:114 y ss.).

Además, los investigadores determinaron, a partir de los informes de los niños, que en ambos grupos los alumnos eran agredidos física o verbalmente en la escuela. En las de control, 9 de cada 10 niños manifestaban ser agredidos en la escuela, mientras que en las experimentales, 6 de cada 10 niños lo admitían. En las escuelas del programa bilingüe era más frecuente el castigo verbal que en las de control. ¿Será porque en las experimentales está permitido el uso del idioma del alumno? ¿No dolerá más que a uno lo castiguen en el idioma que entiende que en uno cuyo

contenido no capta realmente? Preguntas como estas tienen que ver con un necesario proceso de reflexión que es necesario incorporar a los procesos de formación docente para áreas indígenas.

Al respecto también se encontró en Puno que el uso de la lengua materna en el aula contribuía a la disminución del castigo corporal. El informe de investigación reportaba que «los profesores de las aulas bilingües no usaban el castigo personal (tirones de oreja, azotes con una correa, golpes en los nudillos) tanto como sus colegas de las aulas tradicionales. Creo que esto se puede deber al hecho que los alumnos en las aulas bilingües entendían lo que el maestro requería de ellos.» (Hornberger, 1987).

En este mismo ámbito de preocupación, utilizando procedimientos etnográficos y comparando dos tipos de escuela, una bilingüe y otra tradicional, Arias (1990), en una tesis de maestría sobre el aprendizaje de la matemática por niños aimarahablantes, encontró que «a nivel afectivo, cognoscitivo y social los niños que reciben EB muestran encontrarse en un estado de ánimo que les permite reaccionar con satisfacción y relajamiento; no se ha visto en ellos un solo instante de aburrimiento o cansancio; todo es sencillo, como si el tema de matemática fuera el más fácil en comparación a otros cursos o asignaturas». Encontró también a los niños prestos a participar y a cooperar con sus compañeros. «Cuando un compañero o el profesor se equivocan, ellos al momento sugieren la corrección.... Son más reflexivos, razonan y deducen mejor, participan por iniciativa propia, adquieren aptitudes crítico-analíticas y facultades para solucionar los problemas en forma abstracta u objetiva».

El análisis del componente socioafectivo en la investigación boliviana también concluye que el nivel de autoestima es menor en las niñas que en los niños, hecho que podría tener que ver con concepciones tradicionales en el mundo rural, que consideran que la formación de una niña es menos importante que la de un niño (Ibíd:199).

Desconozco la existencia de estudios similares en contextos indígenas; sin embargo, no puedo eximirme de reaccionar frente a lo que es posible inferir de estudios e investigaciones etnográficas desarrolladas en diversos lugares. Las tesis doctorales de Modiano (1973) y Hornberger (1988), por ejemplo, amén de otros estudios etnográficos como los que forman parte de Rockwell, et al (1989), Jung, et al (1989) y Muñoz (1995), dan cuenta de una relación más fluida entre maestros y alumnos y de una mejor comunicación entre los propios niños, factores que suponemos habrán de tener alguna incidencia en la construcción de la autoimagen y el autorespeto.

En lo que a la baja autoestima de las niñas se refiere, sorprenden los resultados en tanto contrastan con el factor nivelador que para las niñas tenía el estudiar en su propia lengua, detectado en la evaluación del programa puneño. Supongo que alguna correlación positiva existe entre rendimiento escolar y autoestima. Tal vez a eso se deba que, en líneas generales, en Bolivia la evaluación haya comprobado que el rendimiento de las niñas es menor que el de los varones, tanto en las escuelas comparativas como en las experimentales.

Es probable, nuevamente, que resultados como éstos reflejen estilos tradicionales de enseñanza y un ejercicio formal de la autoridad por parte de los maestros de los niños evaluados; también podría darse el caso de que los procedimientos de evaluación utilizados (tests) no hayan sido los más adecuados ni para el aspecto a medir ni tampoco para el contexto sociocultural específico en el que fueron usados.

4.3. *El uso de la lengua materna y su incidencia en la participación e involucramiento de los niños en su aprendizaje*

Relacionados con el punto anterior están aspectos como la participación y la interacción social, que crean climas de aprendizaje más o menos favorables y que inciden también en el clima socioafectivo que influye en el desempeño de los alumnos. En cuanto a estos aspectos, en Puno se observó en los niños de los diversos grados evaluados un mayor nivel de participación en el desarrollo del proceso educativo y un mayor grado de fluidez en la relación con el maestro, cosa que no siempre ocurría en aulas con alumnos indígenas en las que la enseñanza tenía como único medio al castellano (Rockwell, et al, op cit; Hornberger, op cit; Jung, et al, op cit). La participación de los alumnos de las escuelas bilingües era mayor tanto en lo que se refiere a la participación oral en las clases, la lectura y la escritura, como en la relación con sus compañeros y sus maestros, dentro y fuera del aula. En las aulas no bilingües la participación de los alumnos se limitaba al uso de monosílabos (sí, no, yo) y al nombre de los números (Hornberger, 1987).

Los trabajos de Hornberger, citados líneas arriba, abundan en ejemplos que sustentan estas afirmaciones y que incluso determinan, como ya se ha sugerido, que esta familiaridad y horizontalidad de las aulas bilingües tenga incidencias en el uso del lenguaje y en la complejidad lingüística de su expresión: tanto los profesores como los alumnos de las aulas bilingües tendían a usar una forma lingüística más completa del quechua que sus pares de las aulas tradicionales. «Los profesores del proyecto usaban un quechua compuesto no sólo de oraciones compuestas en contraposición

a las palabras aisladas y fragmentos, sino que también incorporaban una amplia gama sintáctica quechua en su expresión» (Hornberger, 1987:213).

A este respecto, una de las conclusiones de la evaluación longitudinal boliviana de 1995 señala que «los niños demuestran satisfacción al estudiar en su propia lengua y afirman, por lo general, recibir mejor trato en relación a otras escuelas» (Ibíd:202). Sobre ello, otra investigación evaluativa realizada en 1994 en escuelas del PEIB concluía que «las observaciones realizadas en las aulas del PEIB muestran que está en marcha un significativo proceso de reconstitución interactiva y programática del proceso de enseñanza-aprendizaje, producto de la restauración de la función pedagógica que se le asigna a la lengua materna y el mayor espacio que se ha abierto para la participación de los niños... [Sin embargo,] pese al mejoramiento de las condiciones de expresión oral de los alumnos en el salón, por virtud del uso de la lengua materna y por el predominio de un clima cordial dentro de la clase, la didáctica de la clase y el tratamiento del conocimiento se focalizan en torno a las acciones del profesor, dejando un marco sólo responsivo para la participación de los alumnos» (Muñoz, 1994:89).

A este respecto resulta igualmente interesante destacar que un estudio etnográfico realizado en dos escuelas con alumnos quechuohablantes en Puno, determinó que el comportamiento lingüístico de los profesores de las aulas bilingües era diferente del uso lingüístico observado en las aulas tradicionales tanto en lo que se refiere a cantidad como a calidad del quechua utilizado. Los profesores bilingües utilizaban significativamente más quechua en el desarrollo de sus clases que sus colegas de la escuela bajo la modalidad tradicional en castellano. El uso del quechua en las aulas bilingües iba de un tercio a la mitad del tiempo total de clase, mientras que en las aulas tradicionales el quechua se utilizaba muy limitadamente: menos del 1% del tiempo total. Por otro lado, los profesores del programa bilingüe utilizaban el quechua en el aula como lengua de comunicación principal en el desarrollo de sus clases, mientras que los profesores bajo la modalidad tradicional recurrían a esta lengua sólo como idioma secundario y para fines de traducción (Hornberger, 1987).

Si bien algunos de los resultados anotados son alentadores, éstos tampoco dejan de ser preocupantes. De un lado, lo obvio salta a la vista: constituyéndose el proceso educativo en una acción eminentemente comunicativa, no sorprende que con la oportunidad que se da a los educandos indígenas de expresarse con libertad en un ambiente tradicionalmente no sólo formal sino también silenciador para el indígena, como el aula, éstos den rienda suelta a su expresividad y creatividad. Sin

embargo, esta misma ventaja comparativa puede convertirse en obnubilador de lecturas adecuadas de las relaciones sociales en el aula. Coincido con quienes afirman que el uso de los idiomas oprimidos en el aula ha derivado a menudo en la «lingüistización» de los procesos educativos (Muñoz:ibid) y es que, obviamente, no basta con utilizar la lengua materna de los educandos como vehículo de educación para transformar la práctica pedagógica.

En tal sentido es necesario destacar que este tipo de educación no tiene sólo que ser bilingüe, sino también democrática y de calidad y, para serlo, tiene también que cambiar profundamente los estilos y relaciones sociales al interior del aula. No basta con que el maestro hable en una lengua indígena si paralelamente no cambia la percepción que tiene de su rol y del aprendizaje, y si no comienza a modificar su comportamiento verbal y no verbal y su desempeño profesional. Sólo en la medida que el maestro bilingüe tome conciencia que la relación vertical maestro-alumno debe cambiar y que su papel es sobre todo el de un facilitador del aprendizaje de sus alumnos y alumnas, protagonistas centrales del proceso, la educación bilingüe podrá elevar su calidad y obtener resultados aún más prometedores que los que aquí hemos revisado. Empero, es necesario recalcar que los cambios que aquí exigimos no tienen que ver única y exclusivamente con la escuela bilingüe sino con la escuela en general.

Afortunadamente, las cosas parecen estar cambiando en este sentido. Así, por ejemplo, en cuanto a la enseñanza de las ciencias, en Puno se observaron también diferencias entre las escuelas de uno y otro grupo respecto a «formas de relación y estilos de docencia» (Rockwell, et al 1989:119), que pueden darnos pistas de un inicio de la transformación de la práctica pedagógica, a partir de la pertinencia de los contenidos y del propio uso de la lengua indígena en el aula. Así, «en las escuelas comparativas con mejores resultados en esta área se encontró.. un estilo de docencia comúnmente llamado ‘tradicional’... [que] se caracteriza por cierto clima de formalidad en las clases y por el énfasis en ciertos contenidos tradicionalmente escolares... En la escuela del PEEB con mejores resultados en ciencias hubo profesores... con un ejercicio menos formal de la autoridad y un estilo de docencia con mayor participación de los alumnos. Este, observado tendencialmente en las escuelas del PEEB, sería una mezcla entre el tradicional y el ‘activo’» (Ibíd:120).

Jung, et al (1989) señala que si bien el tipo de participación de los alumnos depende del estilo de enseñanza del maestro, también es cierto que la propia existencia de materiales educativos escritos y el relativo

control cultural que los alumnos tienen sobre algunos contenidos utilizados por el maestro para estimular su aprendizaje, generan ciertos niveles de independencia y de autonomía en los alumnos. Al respecto y con base en el análisis de transcripciones de clase, precisa que «Si comparamos los temas tratados y la participación de los alumnos en clase, nos percatamos de que las únicas clases donde los niños pueden aportar realmente sus conocimientos son las de lengua materna. En las discusiones acerca de la preparación de la tunta o sobre las variantes dialectales del quechua, los conocimientos de los niños son objeto de la conversación. En estos casos, la escuela no niega implícita o explícitamente el conocimiento cultural de los niños, sino lo aprovecha... Gracias a su competencia cultural, los alumnos se vuelven interlocutores del profesor, que por este mismo hecho puede perder de vista sus propios objetivos de la clase. Este peligro subraya el poder potencial desarrollado por los alumnos cuando sus contenidos se vuelven contenidos oficiales de enseñanza y la seguridad psicológica que tal práctica les puede brindar» (pp. 219-220).

4.4. El papel movilizador de la educación bilingüe y la participación comunitaria

Si bien es cierto que, por lo general, los proyectos de EB se inician en un contexto de oposición si no total por lo menos parcial de las comunidades y padres de familia respecto al uso de las vernáculos en la educación por el temor de que su uso escolar irá en desmedro del aprendizaje de la lengua oficial, también es verdad que este rechazo comienza a ceder cuando los padres de familia empiezan a ver resultados como los aquí reseñados y se inicia la apropiación de la propuesta educativa bilingüe. Ello exige un nivel de contacto permanente con los padres de familia y con la socialización y difusión de los principios e ideas fuerza que sustentan la aplicación de programas educativos bilingües. Sin embargo, el análisis de diversos casos nos permite afirmar que tal situación puede variar drásticamente cuando desde el propio diseño de los programas educativos bilingües se conciben nuevas formas de gestión escolar que generan una relación más dinámica entre escuela y comunidad y entre comunidad y escuela.

Eso ocurrió, por ejemplo, en el caso boliviano, en el cual, desde el principio, participaron en el quehacer del proyecto representantes de organizaciones políticas de los beneficiarios, desde el nivel central hasta la propia escuela. Si bien la participación comunitaria en el desarrollo del PEIB se dio en las tres zonas lingüísticas en las que se desarrolló el proyecto (quechua, aimara y guaraní), los resultados más interesantes en este aspecto se dieron en la región guaraní, en la cual la Asamblea del

Pueblo Guaraní (APG) y las propias comunidades de base hicieron suyo el programa bilingüe y participaron activamente en su desarrollo. Es por ello que en el estudio evaluativo desarrollado en 1993 se concluyó que «De hecho, no se conocieron estructuras comunitarias que no aceptaran o participaran de la concepción del control comunitario de la escuela bilingüe. ¿Cuáles son los principales referentes de esta concepción? En el fondo, tres: reivindicación socio-cultural, relacionamiento armónico entre los distintos participantes del proceso educativo y equidad educativa» (Muñoz, 1993:56).

En esta misma región se observó un mayor involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos y un deseo mayor por entender de qué se trataba la EB, que los llevó en un momento a acercarse más a la escuela y a conversar con los maestros para obtener información sobre el desempeño de sus niños, pues ahora sí entendían qué es lo que se hacía en la escuela; y, en otro momento, a solicitar programas de alfabetización en lengua indígena. Fue precisamente a partir de ello que la APG organizó su exitosa campaña de alfabetización para estimular la apropiación de la lengua escrita en guaraní por parte de la población analfabeta, y un componente de guaranización que permitiese a todo guaraní que sabía leer y escribir, aplicar sus conocimientos sobre la lengua escrita en castellano a la lectura y escritura de la lengua que hablaba pero que no sabía leer: su lengua materna, el guaraní (cf. D'Emilio, 1993, Proceso, 1994, López, 1997).

4.5. El impacto de la educación bilingüe en la asistencia, la promoción y la disminución de la deserción y la repetición

Como hemos visto de los comentarios referidos a la incidencia de la educación bilingüe en el rendimiento escolar, en contextos tan diversos como las comunidades rurales quichés, mames, cakchiqueles y k'ekchi's y las del Alto Napo en la Amazonía peruana, el uso de la lengua materna en la escuela y la educación bilingüe en general parecen incidir positivamente en el aumento de la matrícula, en la asistencia escolar, en la promoción de los alumnos y en la reducción de la deserción escolar (Troike, 1994, Fernández citado en López, 1991). Éste es un componente insuficientemente estudiado en América Latina, pese a constituir una de las hipótesis más fuertes que sustentan la aplicación de los programas educativos bilingües.

Amadio (1995), en un estudio reciente sobre la problemática de la repetición escolar a partir de la constatación que los más altos índices de repetición se concentran en el primer grado de primaria, y de considerar que

el principal factor de éxito en el aprendizaje está asociado a la adquisición de competencias básicas de lectura y escritura, observa que, en contextos socioculturales como los que ahora nos ocupan, un factor que incide en la repetición es el uso de la lengua oficial como vehículo de apropiación de la lengua escrita, en tanto los alumnos indígenas no la hablan o no la conocen suficientemente. Así, por ejemplo, en Bolivia toma 12.8 años promedio. Tal incidencia podría darse también en relación con la deserción temporal y permanente. Para el caso boliviano, por ejemplo, según estimaciones de UNESCO, la repetición en primer grado en alumnos de familias pobres, la mayoría de las cuales ha de ser también indígena, estaría cerca del 43%. En ese mismo país, donde cerca del 70% de la población es indígena y habla un idioma indígena, se emplean 12.8 años para que un estudiante complete los primeros seis años de la educación primaria (UNESCO/OREALC, 1992). Según Psacharopoulos y Patrinos (1993) existe una alta correlación entre ser indígena y hablar una lengua indígena, y el rendimiento escolar. En Bolivia la población indígena tiene en su haber tres años menos de educación que la población no indígena, y en Guatemala la población indígena tiene de promedio 1.3 años de escolaridad y sólo un 40% son alfabetos, frente a un 4.2% de escolaridad y un 24.% de analfabetismo en la población hispanohablante. Se ha estimado también que en Bolivia un niño vernáculohablante tiene una mayor probabilidad de repetición que un niño que sólo hable castellano. A partir del análisis de una encuesta de hogares aplicada en las 10 principales ciudades del país, se determinó que un hispanohablante tiene una probabilidad de repetición del 22.6%, frente a una probabilidad de repetición del 40.6% que caracteriza a los vernáculohablantes. A partir de ello plantean que la educación bilingüe podría contribuir al mejoramiento significativo de estos indicadores (Patrinos y Psacharopoulos, 1992), así como al ahorro de los cerca de 30 millones de dólares anuales que en Bolivia cuesta la repetición escolar.

En los Altos de Chiapas, en México, se encontró que sólo el 1% de los alumnos indígenas que ingresaron al primer grado lograron completar su sexto año de formación. Al lado de ello, sin embargo, en los casos en los que en esas mismas zonas había programas de educación bilingüe en los primeros grados de la primaria, se observó una disminución de la deserción y la repetición (Modiano, 1988). Sobre el mismo punto, D'Emilio (1994:14) señala que en el PEIB boliviano se observa una tendencia a la disminución de la repetición, a partir de lo cual afirma que «contrariamente a lo imaginado, el Estado y las familias gastan más sin educación bilingüe... (Entonces) si la educación bilingüe contribuye a la reducción de

la deserción y la repetición, esto es, las manifestaciones inmediatas del fracaso escolar, su costo habrá sido una inversión para el mejoramiento de la oferta educativa a millones de niños y niñas indígenas del continente».

Al respecto el informe de UNESCO sobre la situación educativa de América Latina y el Caribe para el período 1980-1987 señala que «las evaluaciones de proyectos con años de aplicación y con un aceptable nivel de insumos técnicos y financieros, han demostrado que la enseñanza bilingüe no perjudica el rendimiento escolar de los alumnos y que la introducción en el currículo de elementos de la cultura local genera una mayor motivación, que incide positivamente en la disminución de la repetición, del ausentismo y de la deserción temporal y permanente» (UNESCO/OREALC, 1992:41).

5. Reflexiones finales

5.1. Como se habrá podido apreciar de esta apretada revisión de los resultados, de evaluación más importantes, pese a las dificultades de diversa índole que ha debido atravesar la educación bilingüe latinoamericana en su desarrollo tanto desde el punto de vista político como técnico, su ejecución arroja resultados importantes que, como se señaló en los primeros apartados de este trabajo, bien podrían contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en general, sea ésta bilingüe o no. De lo que sí no hay duda es que este conocimiento, producto de una rica y fructífera experiencia de más de medio siglo, debe formar parte incuestionablemente del acervo latinoamericano de saberes y conocimientos sobre la educación en general.

5.2. Como señalé en otra ocasión, a menudo nos olvidamos que esta modalidad, antes que bilingüe e intercultural, es principalmente educativa y, como tal, de naturaleza eminentemente pedagógica. Si bien las evaluaciones revisadas a menudo han puesto énfasis en el factor más visible que es el lingüístico, revelan importantes aspectos de la realidad social y pedagógica en escuelas rurales ubicadas, por lo general, en contextos de extrema pobreza, en tanto, como se sabe, existe una correlación positiva entre etnicidad indígena y pobreza (cf. Psacharopoulos y Patrinos, 1994a y 1994b). Es por ello que el propio nombre que le hemos dado a esta modalidad desvía nuestra atención y nos obliga a centrarnos en sólo uno de los aspectos y de las fallas de la escuela tradicional que la propuesta trata de superar: el aspecto lingüístico. Si bien importante en cuanto el acto educativo es por excelencia un acto comunicativo y, por tanto lingüístico, la variable lingüística no es la única que interviene en el desarrollo de la

modalidad ni tampoco el factor que, por sí sólo, ha de resolver todos los problemas de la escuela rural situada en contextos indígenas de habla vernácula.

5.3. Muchos llegamos a la educación por un interés más lingüístico, sociolingüístico o antropológico. El camino que seguimos fue el normal, pues tan pronto como se implanta un programas de EB salta a la luz una diversidad de factores que, si bien relacionados con lo lingüístico o lo antropológico, son de naturaleza eminentemente pedagógica o social. Por lo demás, si abordamos la EB desde una perspectiva puramente lingüística o antropológica, más temprano que tarde nos encontraremos con situaciones y problemas relacionados con la práctica pedagógica misma y, por ende, con aprendices y facilitadores, con procesos y productos de aprendizaje y de enseñanza, con relaciones sociales en el aula y la escuela, y hasta con la propia organización física de la sala de clases. Como es de entender, si bien centrales al proceso en tanto lo sitúan, la(s) lengua(s) y la(s) cultura(s) de las poblaciones a quienes deseamos servir no constituyen los únicos elementos de preocupación.

5.4. Es necesario tener esto en mente al analizar las diversas experiencias de educación bilingüe, de manera que entre todos llenemos ese vacío que algunas instituciones y organismos parecen tener cuando tratan de encontrar lecciones que la educación bilingüe puede aportar a la educación en general. Lecciones hay y muchas. Nuestra tarea está en hacerlas evidentes y en compartirlas con nuestros colegas de otros proyectos educativos. Las innovaciones desarrolladas en el marco de la implantación de programas educativos bilingües han sido muchas, desde la preocupación inicial de buscar alternativas educativas para poblaciones que requerían de una educación diferenciada, de mayor flexibilidad curricular, y, en general, de una propuesta educativa que satisficiera sus necesidades básicas de aprendizaje. Ahora que está de moda hablar de necesidades básicas de aprendizaje, conviene recordar que fue precisamente desde la educación bilingüe que hace ya más de medio siglo educadores, antropólogos y lingüistas, en aras de mayor pertinencia cultural y de relevancia social, comenzaron a plantearse estrategias y modelos de educación bilingüe que hoy se plantean también como constitutivos de los proyectos políticos de los pueblos indígenas.

Bibliografía

- ACADEMY FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT, *Rural Primary Education Improvement Project. Final Evaluation*. Informe preparado para la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos, 1993.
- AMADIO, Massimo, *La repetición escolar en la enseñanza primaria*. Aspectos relevantes. Ponencia presentada al Taller Internacional Repetition a Global Perspective. Ginebra, febrero, BIE/UNICEF, 1995.
- ARIAS, Pedro, *Niños aimaras aprenden matemática*. Lima-Puno: GTZ/Universidad Nacional del Altiplano, 1990.
- CUMMINS, James, «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses», en *Working Papers on Bilingualism*, 8. 1-43, 1976.
- «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», en: *Review of Educational Research*, No. 49, 222-260, 1979.
- «The construct of language proficiency in bilingual education», en *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington, D.C.: GUP: 81-103, 1980.
- *Bilingualism and Minority Language Children*. Language and Literacy Series. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1981.
- «Empowering minority students: a framework for intervention», en *Harvard Educational Review*, Vol. 56/1, 18-34, 1986.
- D'EMILIO, Lucía, «El pueblo guaraní y su educación». Versión revisada de una comunicación presentada al Coloquio Internacional *Bilingüismo y educación*. Universidad Pedagógica Nacional de México. Abril, 1993.
- «Pobreza de la educación y propuestas indígenas: Lecciones aprendidas». Ponencia presentada al Seminario Internacional Educación y Pobreza. Toluca 26-28 de octubre. Colegio Mexiquense, 1994.
- DULAY, Heidi y BURT, Marina K., *Why Bilingual Education? A Summary of Research Findings*, Segunda Edición, San Francisco: Bloomsbury West, 1978.
- DUTCHER, Nadine, *The Use of First and Second Languages in Primary Education: Selected Case Studies*. World Bank Staff Working Paper No. 504. January 1982, 1982.
- GOTTRET, Gustavo; GRANADO Teresa del y otros, *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Evaluación longitudinal*. La Paz: UNICEF. Mimeo, 1995.
- HAKUTA, Kenji, *The Mirror of Language. The debate on bilingualism*. New York: Basic Books, 1986.
- HAKUTA, K. y GOULD, S. J. «Synthesis of research on bilingual education». En *Educational Leadership*, Vol. 44, 30-53, 1987.
- HEATH, Shirley Brice, *La política del lenguaje en México*. México: Instituto Nacional Indigenista, 1973.

- HORNBERGER, Nancy, «Bilingual education success, but policy failure». En: *Language and Society* 16, 205-226, 1987.
- - - *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Dordrecht/ Providence: Foris Publications. Existe una versión castellana publicada en 1989 en el Perú, bajo el título de Haku yachaywasiman. La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno. Lima-Puno:PEEB-P, 1988.
- JOHN-STEINER, Vera, «The road to competence in an alien land: a Vygotskyan perspective on bilingualism». En *Culture, Communication and Cognition. Vygotskyan Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 348-371, 1985.
- JUNG, Ingrid; SERRANO Javier; URBAN Christianne, *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*. Lima-Puno: PEB-P-UNA-P, 1988.
- KELLY, Joseph, *Bilingual Education Project in Guatemala: preliminary results on the test of the principal hypothesis during 1983*. Guatemala: Instituto de Nutrición de Centroamérica y Panamá, 1984.
- LEVIN, Henry M. y LOCKHEED, Marlane E. (eds.), *Effective Schools in Developing Countries*. The Stanford Series on Education and Public Policy. London: The Falmer Press, 1993.
- LOCKHEED, Marlane E., «The condition of primary education in developing countries». En H. Levin y M. Lockheed (eds.). 20-40, 1993.
- LOCKHEED, Marlane E. y LEVIN, Henry M., «Creating effective schools». En H. Levin y M. Lockheed (eds.). 1-20, 1993.
- LÓPEZ, Luis Enrique, «La escuela en Puno y el problema de la lengua». En L.E. López (ed.) *Pesquisas en lingüística andina*. Lima-Puno:CONCYTEC/UNA-P/GTZ, 265-332, 1988.
- - - «El bilingüismo de los unos y de los otros: Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú». En: E. Ballón y R. Cerrón-Palomino, *Diglosia linguoliteraria y educación en el Perú*. Lima: CONCYTEC-GTZ, 91-128, 1990.
- - - «La educación bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas». En M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.) *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS. 173-217, 1991.
- - - «To guaranize: a verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis». En: N. Hornberger (ed.) *Indigenous Literacies in the Americas. Language Planning from the Bottom Up*. Contributions to the Sociology of Language 75. Editor General: Joshua Fishman. Berlín/New York: Mouton de Gruyter. 321-353, 1997.
- LÓPEZ, Luis Enrique y JUNG, Ingrid «El castellano del maestro y el castellano del libro». En: L.E. López, I. Pozzi-Escot y M. Zúñiga (eds.), *Temas de lingüística aplicada*. Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas. Lima: CONCYTEC-GTZ, 197-217, 1989a .
- - - «Hoy se termina este chiquitito cuentito: A study on the relationship between speaking and writing in second language learning». Informe presentado al seminario internacional sobre *Dimensions of Bilingual Development* realizado en la Universidad de Hamburgo, 1989b.

- MCLAUGHLIN, Barry, *Second Language Acquisition in Childhood*. (Vols. 1-2). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 1984.
- MCLAUGHLIN, Barry, *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Washington, D.C.: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1992.
- MENDOZA, Leonor, *Transferencia de habilidades de lectura y escritura de L2 a L1 en niños quechuahablantes*. Tesina de Segunda Especialización. Curso de Postgrado en Lingüística Andina y Educación. Ms, 1988.
- MODIANO, Nancy, *Indian Education in the Chiapas Highlands*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. La primera edición de la versión castellana del mismo salió en México, D.F. en 1974 bajo el título de *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista, 1973.
- - - «Public bilingual education in Mexico». En: Christina Bratt Paulston (ed.). *Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. New York: Greenwood Press, 1988.
- MONTOYA, Víctor, «La educación bilingüe en proyectos integrados». En: *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. Vol. I. México, D.F.: UNESCO/III. 57-82, 1983.
- MUÑOZ, Héctor. *Apreciación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe*. Volumen I. Informe Técnico. Mimeo. La Paz: UNICEF, 1993.
- - - «El proyecto de educación intercultural bilingüe en las regiones aimara, quechua y guaraní de Bolivia». En: *Cuadernos del Sur*, Nos. 6-7. 69-91, Oaxaca, 1994.
- PATRINOS, Harry A. y PSACHAROPOULOS, George «Socioeconomic and Ethnic Determinants of Grade Repetition in Bolivia and Guatemala». Working Paper WPS 1028. Washington, D.C.: The World Bank, 1992.
- - - «The cost of being indigenous in Bolivia: an empirical analysis of educational attainments and outcomes». En: *Bulletin of Latin American Research*, Vol. 12, N° 3. 293-309, 1993.
- PLAZA, Pedro, «Evaluación del 2º grado 1992. Resultados provisionales». La Paz: UNICEF-MEC. Mimeo, 1990.
- PROCESO, *Tataendi*. Campaña de Alfabetización en Guaraní. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: UNICEF/PROCESO/TEKO GUARANI/APG, 1994.
- PSACHAROPOULOS, George y PATRINOS, Harry A. *Indigenous People and Poverty in Latin America*. An empirical analysis. World Bank Regional and Sectoral Studies. Washington, D.C.: The World Bank, 1994a.
- - - «Reducing Poverty in Latin America Among Indigenous People»: An Enhanced Role for Education. Mimeo. Washington, D.C.: The World Bank, 1994b.
- ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth; MUÑOZ, Héctor, et al. «Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas». (Informe de la evaluación parcial del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en la enseñanza primaria de la región de Puno, Perú, llevada a cabo en 1988.) Lima-Puno: PEEB-P. 227 págs. + anexos, 1989.
- ROMAINE, Suzanne, *Bilingualism*. London: Basil Blackwell, 1989.

- «The role of bilingual education in Indigenous language movements». Merton College, University of Oxford. Ms, 1993.
- SCHMELKES, Sylvia, *La desigualdad en la calidad de la educación primaria*. Cuadernillos de Educación. La Cola del Gato. No. 1. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1994.
- SECRETARÍA EJECUTIVA DEL CONVENIO «ANDRÉS BELLLO», Encuentro de innovadores e investigadores. «Procesos pedagógicos y educativos alrededor de los proyectos educativos institucionales». Información General, 1995.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove, *Bilingualism or not. The education of minorities*. London: Bilingual Matters, 1983
- STEWART, Stephen, *The Guatemala Bilingual Education Project: An evaluation*. Informe elaborado para la Agency for International Development. 37 págs. + anex, 1983.
- TOKOUMAA, Peter y SKUTNABB-KANGAS, Tove. *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age*. Research Report No. 26, Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere, 1977.
- TROIKE, Rudolph, *Research Evidence on the Effectiveness of Bilingual Education*. Arlington, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1977.
- *Guatemala Bilingual Project 1980-1983: an analytical and comparative assessment*. Virginia: Interamerican Research Ass., 1983.
- UNESCO, *The Use of Vernacular Languages in Education*. Monographs on Fundamental Education VIII. París: UNESCO, 1953.
- UNESCO/OREALC, *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989*. Santiago de Chile: UNESCO, 1990.
- ZÚÑIGA, Madeleine, «La Universidad de San Marcos y la educación bilingüe en Ayacucho en la década del 80». En: M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.) *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS. 151.171, 1991.