

Juego de representaciones entre profesores indígenas y un formador de profesores no indígena en la elaboración de material didáctico de lectura para escuelas indígenas

Marilda C. Cavalcanti*

Palabras clave

- representaciones,
- interacción transcultural,
- conflicto,
- construcción del contexto.

RESUMEN

Como parte de una investigación mayor de carácter etnográfico cuyo objetivo es analizar las interacciones transculturales en el aula y su extensión en un curso de formación de profesores indígenas, este texto se enfoca en una clase de metodología de la enseñanza de lenguas en la cual se elabora material didáctico para la enseñanza de la lectura en lengua indígena y en lengua portuguesa en escuelas indígenas. El curso de formación de profesores cuenta con treinta participantes de ocho etnias y se lleva a cabo durante dos meses al año en la región norte de Brasil. El curso es organizado y promovido por una organización no gubernamental. La pregunta de investigación que dirige el análisis es: ¿Cuáles son las representaciones (Moirand, 1988) del profesor indígena y del no indígena en relación con la lectura y su enseñanza? El análisis de los datos refleja la relación existente entre la escolarización anterior y la discusión en las clases de metodología sobre el concepto de lectura subyacente en la elaboración del material didáctico. Refleja también un juego de representaciones entre alumnos, profesores indígenas y el formador no indígena en la construcción del contexto de enseñanza.

* UNICAMP/Brasil.

Introducción

La investigación sobre el aula de lenguas y el aula de otras materias hace referencia general y explícita a *interacción* y *contexto* como conceptos clave. Partiendo de que los dos conceptos son problemáticos, es curioso observar que el primero, es decir, contexto, es siempre generador de discusión. El otro —*interacción*— se toma en general como dato. Como sucede con el uso de cualquier término, la decisión pasa por la adopción de lo que ya existe, por la relexicalización del término, por descartar alguna definición y en su lugar poner algo o bien por abandonar del todo el concepto. En mi caso, la dirección asumida ha sido con mayor frecuencia en el sentido de la relexicalización.

Una obra clásica en lo que al primer término se refiere es *Rethinking Context*, de Duranti y Goodwin (1992):

- 1) Para estos autores, *contexto* es un concepto clave tanto en el área de la pragmática como en la de los estudios de uso del lenguaje etnográficamente orientados. Dentro del texto introductorio escrito por los autores, *contexto* (y su organización social interactiva) es tomado desde varias perspectivas teóricas: 1) desde la etnográfica;
- 2) desde la de los precursores filosóficos de la noción del lenguaje como acción;
- 3) desde la de los planteamientos dialógicos soviéticos de lenguaje y cognición;
- 4) desde la de los trabajos sobre la interacción humana;
- 5) desde la tradición de la etnografía del habla;
- 6) desde la del análisis de la conversación, y
- 7) desde la perspectiva de Foucault. Desde todas estas perspectivas, el lenguaje se considera un fenómeno interactivo, aunque en algunos casos el lenguaje se constituye socialmente y en otros no.

Para Goodwin y Duranti, una de las grandes dificultades planteadas en el análisis del contexto es la descripción del conocimiento sociohistórico que un participante emplea para actuar en el ambiente en determinado momento. Los procesos interactivos de cambio dependen de los propios aspectos del discurso, lo cual hace difícil la aplicación de un sistema estático de codificación. Un hecho es que hay por lo menos dos interpretaciones diferentes del contexto y otro es que los mismos enunciados sirven al cambio de interpretaciones. Para los autores (*op. cit.*, p. 3), *la noción de contexto implica una yuxtaposición fundamental del evento focal con un campo de acción dentro del cual se inserta el evento.*

Adopto aquí el término contexto como un elemento contruido y reconstruido socialmente en la interacción.

Respecto a *interacción*, Duranti y Goodwin (*op. cit.*, pp. 22-23) se insertan entre los autores que toman el concepto como dato. Se refieren a la interacción como centro para un análisis del contexto y como locus primordial para la producción del habla. Las características de la interacción cara a cara constituyen así un ejemplo primario de contexto. *La interacción cara a cara brinda una oportunidad para el análisis del lenguaje, la cultura y la organización social como componentes integrados de un sistema único de acción.* En lo personal, considero este término como la relación que se establece entre los interactantes. Puede ser relativa al silencio, a los gestos, a la expresión facial y a la conversación, incluso la monosilábica.

Hay otro concepto que es importante abordar y que se relaciona con la discusión sobre estos dos términos: *la indeterminación del discurso*, un concepto clave para un regreso al enfoque del trabajo de Newman, Griffin y Cole (1989: 11-13). Teniendo como base a Vygotsky (1986) y a Bajtin (1990), Griffin y Humphrey (1978 *apud* Goodwin y Duranti, *op. cit.*) investigaron sobre la indeterminación de los enunciados colaborativos en la construcción de clases. Lo que pudiera parecer a primera vista una simple pregunta a un niño, también pudiera tener la función de elogio para otro o aun de evaluación negativa para otro más. Esa indeterminación dejaría espacio para el movimiento y el cambio. Dore, Gerhart y Newman (1978), al estudiar las funciones del lenguaje de niños preescolares en relación a la fuerza ilocutoria, tuvieron problemas en la codificación de los actos de habla debido a que *las funciones de los enunciados no podían ser determinadas sin considerar el contexto social* de la interacción y, además, los enunciados de la profesora y de los alumnos *eran frecuentemente el medio para crear un nuevo contexto. La codificación de los actos de habla era difícil también porque las interpretaciones de profesor y alumnos constantemente se (re)construían y modificaban.* Por lo general, un profesor hace preguntas a los alumnos dentro de su marco de referencia, de sus presuposiciones, y *se apropia* de algo que el alumno dice o hace; este proceso es un medio a través del cual pueden producirse cambios cognitivos.

Extendiendo el concepto de *apropiación* mencionado arriba, propongo su vinculación con el concepto de *conflicto* para llegar al *conflicto en la apropiación del discurso del otro* realizado en interacción asimétrica y dirigido a la enseñanza/aprendizaje. El conflicto, en ese sentido, podría superficializarse de varias maneras, incluso con sentido aparente.

Para el análisis de la interacción transcultural, también voy a hacer referencia a las *representaciones* (Moirand, 1988, entre otros), que aquí

se usan como un constructo concretizado a través del lenguaje en imágenes e interpretaciones socioculturales relacionadas con creencias, prejuicios e ideologías naturalizadas (Fairclough, 1989, entre otros). El escenario de esta investigación es la interacción profesor indígena-formador de profesores no indígena.

La investigación (que cuenta con el apoyo del CNPa/Brasil-Proc. n. 520616/95/2) se lleva a cabo dentro de un curso de formación de profesores indígenas como parte del proyecto de educación desarrollado por una organización nacional no gubernamental, y no religiosa, en la región norte de Brasil. Dicha organización tiene a su cargo ese proyecto de educación desde inicios de los años ochenta, el cual apoya e incentiva movimientos de conservación y revitalización lingüística en las comunidades. Los profesores participantes en el curso (cerca de 30), pertenecen a ocho etnias; una de ellas, la kaxinawá, es la predominante. Esos grupos étnicos difieren uno del otro en cuanto a sus situaciones sociolingüísticas y sus tradiciones. Las lenguas relacionadas con esas etnias provienen de dos troncos lingüísticos: pano y aruak. En el pasado, cuando el caucho representaba la riqueza en la región, los pueblos indígenas de Acre y del sudoeste del Amazonas, sufrieron mucho a manos de los dueños de las plantaciones. Además de explotados, se les forzó a hablar portugués y se hizo avergonzarse por ser indios y por hablar una lengua indígena.

El foco de la investigación es la interacción indígena/no indígena y las representaciones sociales consecuentes de ambas partes. La pregunta de la investigación que dirige el estudio que aquí se expone es: ¿Cómo se construyen las representaciones del profesor indígena y del no indígena respecto de la lectura y su enseñanza? En el caso de la investigación en desarrollo, la interacción se produce en un escenario transcultural, entre alumnos-profesores indígenas y profesores formadores no indígenas. En una investigación anterior que también se enfocaba en las interacciones transculturales, los resultados revelan que el silencio es un aspecto importante (Cavalcanti, 1991), así como el conflicto velado y nunca evidenciado entre los participantes (Cavalcanti, 1996).

En este escenario de investigación, las cuestiones relativas al acercamiento a las letras son esenciales: el curso representa un momento de aproximación a la escritura a través de eventos con las letras en un ambiente escolar formal. Para algunos profesores indígenas, este acercamiento se está produciendo desde la década de los ochenta, pero para otros, desde hace mucho menos tiempo. El escenario de la investigación es complejo. Por una parte, esta complejidad resulta del número de etnias abarcados y del nivel de competencia en portugués de los alumnos-profesores. Por la otra, está el hecho de que los investigadores

son también profesores en el curso de formación de profesores indígenas y asesores pedagógicos de la organización no gubernamental antes mencionada.

¿Cómo se conforma este contexto? El mismo implica no sólo lo que sucede en el aula, sino también lo que sucede antes y después de la clase. Es decir, involucra lo que sucede camino a la clase, lo que sucede en las comidas, en las reuniones con los profesores indígenas, en las reuniones entre los profesores no indígenas, en las conversaciones informales, etc. Incluye los pequeños cambios en la dirección de nuestras reflexiones, así como los cambios y cuestionamientos constantes que ocurren durante y fuera de las interacciones que se producen en el aula.

La mutación de este contexto es perceptible en el momento en que actuamos en la docencia y en los pocos momentos en los que podemos actuar solamente como investigadores y observar a distancia. Es común, por ejemplo, que en nuestros registros (nuestros diarios de campo) haya anotaciones en las cuales se revela que el profesor siempre está atento a las reacciones de los alumnos en las clases, y también durante momentos informales: quién se acerca, quién se aleja. Muestra al investigador tratando de comprobar lo que ha cambiado de un año al siguiente: el trabajo en el terreno se realiza 15 días al año. Muestra al profesor investigador atento a sus actividades como asesor pedagógico y a lo que de él se espera. Por ejemplo: en uno de los años del curso, la cuestión prioritaria era la elaboración de una propuesta de currículum de magisterio indígena, pues los alumnos profesores no poseen certificado. Lo que resulta evidente es que las anotaciones de campo son trabajosas y le disputan espacio a la elaboración de material didáctico y a la lectura comentada de textos producidos por los alumnos-profesores. El juego de representaciones en las interacciones es esencial en una clase de metodología de la enseñanza.

En la clase escogida para su análisis, la penúltima de un período de dos semanas, la profesora formadora, preocupada por la finalización del curso, sugiere que los alumnos-profesores escriban textos en lenguas indígenas para confeccionar otras cartillas con actividades de lectura para las escuelas de las aldeas. Durante las clases anteriores, cada alumno profesor había escrito, en portugués, un cuento basado en un mito de su tradición y había elaborado algunas actividades de lectura. En la clase en cuestión, los cuentos y actividades ya están organizados en una cartilla y se les han añadido ilustraciones.

Es importante resaltar que las clases de metodología de la enseñanza se impartieron después de dos semanas seguidas de clases de lengua portuguesa. Las profesoras en las clases de esta última materia dirigieron la atención de los alumnos-profesores hacia las actividades que se

les habían propuesto cuando eran alumnos y allí también sistematizaron algunos de los puntos trabajados, por ejemplo, el uso de comillas e itálicas en los textos estudiados. También dirigieron su atención hacia una regulación en tres fases de la enseñanza de la lectura: las actividades de calentamiento antes de la lectura propiamente dicha, la lectura y sus actividades, y el alcance de la misma, la asociación de la lectura con la escritura, el habla, el dibujo, etc., como actividad posterior a la lectura. También se dio énfasis a la importancia de elaborar preguntas que implican mucho más que simples de respuestas factuales.

El escenario de la investigación muestra empatía entre los alumnos profesores-indígenas y los profesores formadores no indígenas en la interacción dentro del aula. En esa aparente tranquilidad en la interacción, los profesores formadores y los profesores alumnos hacen, sin embargo, un juego de representaciones. Por una parte, los profesores formadores, incluso queriendo dejar espacio a la pedagogía indígena, presentan sus expectativas a través del material didáctico especialmente elaborado para la asignatura de lengua portuguesa. Por la otra, los profesores alumnos utilizan el material didáctico, pero desde la óptica del profesor formador, no demuestran interés explícito en debatir lo que está por detrás de su elaboración. Sin embargo, hay una tentativa, interrumpida por el profesor formador, de explicar lo que hacen en las escuelas de las aldeas:

J: Aí eu falei assim, trabalhando com aluno já alfabetizado, né? ...as notícias, né, qualquer informação, então, eles fazem na primeira hora, né? Eu chamo pra fazer o jornalzinho, né, então, (...) texto pequeno, né, contando de um companheiro o que aconteceu. E tem muitos textos engraçados, né? e eu achei muito importante isso também. [J: *Entonces le dije así, trabajando con el alumno ya alfabetizado, no? ... las noticias, no?, cualquier información, entonces, lo hacen al momento, no? Yo les digo que hagan el periodiquito, ¿no?, entonces, (...) texto chiquito, no? que hable sobre un compañero y lo que sucedió. Y hay muchos textos graciosos, no? y yo encontré muy importante eso también.*]

P: Ahn, ahn. [P: *Ahn, ahn*]

J: Então os alunos já 'tão praticando aí na escrita e na leitura, né? [J: *Entonces los alumnos ya están practicándose en la escritura y la lectura, no?*]

P: É [P: *Sí.*]

J: Às vezes tem um erro também na palavra ... [J: *A veces hay un error también en la palabra...*]

P: Mas 'cê 'tava pensando em usar esses textos pra preparar atividade de leitura em cima também ... [P: *Pero estabas pensando en usar esos textos para preparar actividades de lectura con ellos también...*]

J: É tem muitos textos ... [J: *Sí, hay muchos textos...*]

P: É, a gente 'tava pensando que os texto dos mitos são muito difíceis. Então o que podia ser usado? Ou textos que vocês escrevessem, ou textos que saem no Yumaki [jornal publicado pela ONG que circula entre as aldeias envolvidas no projeto de educação e saúde], ou textos que os alunos escrevem ... Acho que tinha que colecionar um pouco desse material que os alunos escrevem pra trazer aqui, né? Vocês acham que é boa idéia ou não? (Pausa) Dá pra fazer isso, l? [P: *Sí, estaba pensando que los textos de los mitos son muy difíciles. .Entonces qué podría usar? O textos que ustedes escriben o textos que salen en el Yumaki (diario publicado por la ONG que circula entre las aldeas que abarca el proyecto de educación y salud), o textos que los alumnos escriben... Creo que tenía que coleccionar un poco de ese material que los alumnos escriben para traerlo aquí, .no? Encuentran la idea buena o no? (Pausa). Se puede hacer eso, l?*]

I: Daí, eu trouxe até um bocado que entreguei pra R [da equipe de educação da ONG]. [I: *Traje un poco y se lo di a R (del equipo de educación de la ONG).*]

P: Ah, é? (Pausa) Então vamos lá. [Si? *Entonces vamos a continuar.*]

I: (ainda não terminou): A criança escreve uma carta pra outra pessoa [I: *(que todavía no había terminado): los niños le escriben una carta a alguien*]

P: Sei. [P: *Lo sé.*]

I: e cada aluno troca [I: *y se las intercambian.*]

P: Ahn, ahn [P: *Ahn, ahn.*]

I: e depois cada qual vai ler, só ouvir [I: *y después cada cual va a leer y oír eso..*]

P: E dá pra usar essas cartas pra fazer outro livro didático, né? O C também tem material de aluno, que aluno escreveu na língua? Eles escrevem lá um pouquinho, não escrevem? Podia trazer então depois? Júlio tem? Não? Não tem aqui, não? Vocês 'tão entendendo o que eu 'tô querendo dizer? Que dá pra montar um livro, como a gente 'tá fazendo esse livretinho aqui com as histórias que vocês escreveram, dá pra montar um livrinho pra vocês levarem de volta para as crianças estudarem português? Na língua precisamos mais material fácil que a criança possa ler. [P: *Y esas cartas se pueden usar para hacer otro libro didáctico, ¿no? ¿Después puedes traerlo? ¿J tiene material? ¿No lo tiene aquí? ¿Entienden entonces lo que quiero decir? Que se puede montar un libro como estamos haciendo con los cuentos que ustedes escribieron. ¿Se puede confeccionar un librito para que ustedes se lo lleven para que los niños estudien portugués? Necesitamos de más material fácil de leer para los niños.*]

El profesor formador tiene una agenda definida que consiste en convencer a los alumnos profesores de que es importante elaborar más cartillas de actividades de lectura. Con el propósito de cumplir esa agenda, interrumpe la intervención de los dos alumnos que cuentan lo que hacen en las escuelas en la aldea y completa esas intervenciones apropiándose de lo que le es de inmediata relevancia para cumplir con dicha agenda. Se sirve de varias estrategias para retomar la palabra y el tema: hace intervenciones equivalentes a maneras de alentar (*sí, ahn, ahn*), hace preguntas, se apropia del discurso de los alumnos y retoma el tema (*y esas cartas se pueden usar para hacer otro libro didáctico, ¿no?, y, Pero estabas pensando en usar esos textos para preparar actividades de lectura con ellos también*) para pasarle el turno a otro alumno. (*Se puede hacer eso, I?*, poniéndole punto final a la intervención de J). Con esa agenda orientadora, atropella la intervención (*C también tiene material...?*) para así terminar la intervención de I (o de J y de I.) J demuestra (*Sí, traje un poco que le entregué a R*) interés en hablar sobre la forma en que trabajaba con el alumno ya alfabetizado, sobre la manera en que combinaba la escritura con la lectura, y estos eran tópicos en los que el profesor ya había hecho énfasis durante la clase de metodología. I, por su parte, quería contar una actividad que realizaba con sus alumnos y en la que también combinaba escritura y lectura. El profesor formador, sin embargo, tiene fija su mente en la recopilación de textos para elaborar una cartilla con actividades de lectura “en la lengua” (en las lenguas indígenas) en algún momento, pues como ya se ha mencionado, la cartilla que se estaba confeccionando era con textos en lengua portuguesa. (En este curso, por lo menos un grupo de alumnos de la etnia predominante elaboró también textos y actividades en su lengua indígena.) Pero, ¿dónde está el juego de representaciones? Está en las expectativas de uno y otro lado. Está en los comentarios de los profesores formadores, en las actividades propuestas por los profesores-alumnos. Está en el comentario siempre presente de los profesores en cuanto a que aquello era más para ellos como alumnos que para los alumnos que necesitan más de actividades de alfabetización. Los profesores-alumnos siempre piensan más en la situación inmediata que van a enfrentar, mientras que los profesores formadores tienen el doble objetivo de propiciar el desarrollo de la competencia en lectura de los profesores (abordando asuntos no contemplados en la escuela del no indígena) y de propiciar la discusión sobre la elaboración de material didáctico de lectura. Además de eso, quieren discutir lo que subyace en las actividades que proponen para las clases. Los alumnos profesores, por su parte, en algunos momentos están más interesados en resolver cuestiones que son más inmediatas para ellos como alumnos:

- P: (...) Depois do Item 1 da Pasta Vermelha [*Pasta que continha notas sobre o ensino/aprendizagem de leitura*], tem uma atividade aqui. O que vocês acham dessa atividade? (Pausa) [P: (...) Después del Punto 1 de la Carpeta Roja [*Una carpeta que contenía notas sobre la enseñanza/aprendizaje de la lectura*], hay una actividad aquí. ¿Qué creen ustedes de esa actividad? (Pausa).]
- A: Item 1? [A: ¿El punto 1?]
- P: Não, o número 1 mesmo. “Agora localize no mapa o estado onde mora o Xavante.” Foi sobre um texto de leitura como vocês às vezes fazem, né? Assim como “agora desenhe o que você entendeu”, né? Ou “agora mostre no mapa”, né? (Pausa longa) Depois ela [*a professora que havia dado a parte inicial do curso de língua portuguesa*] ela fez perguntas e mais para a frente fez mais perguntas. [P: No, el número 1. “Ahora localice en el mapa el estado donde viven los Xavante.” Fue sobre un texto de lectura como lo hacen ustedes a veces, ¿no? (Pausa larga). Después ella [*la profesora que había dado la parte inicial del discurso en lengua portuguesa*] hizo preguntas y más adelante hizo más preguntas.]
- A: (incompreensível) [A: (incomprensible)]
- P: Oi? Mato Grosso do Sul? [P: ¿Cómo? ¿En Mato Grosso do Sul?]
- A: Não, Mato Grosso. [A: No, en Mato Grosso.]
- P: Mato Grosso, né? Se vocês continuarem a ler ... Estou querendo saber que outro tipo de atividade a T [*a professora*] fez aí depois dessa de procurar no mapa. (Pausa) no número 2, ela pediu pra explicar uma palavra, não foi? É isso? Ela deu uma frase, sublinhou uma parte e, e, e ... [P: En Mato Grosso, ¿no? Si ustedes siguen leyendo... Quiero saber qué otro tipo de actividad hizo T [*la profesora*] después de esa búsqueda en el mapa. (Pausa) En el número 2, ella pidió la explicación de una palabra, ¿no? ¿Fue eso? Ella dio una oración, subrayó una parte y, y, y... ¿C.?] e deixou um pedacinho pra completar. [C: y dejó un espacio para completar.]
- P: completar com um sinônimo, né? Em outros lugares, ela fez o contrário, não foi? (...) [P: para completar con un sinónimo, ¿no? En otros lugares hizo lo contrario, ¿no?]

Lo importante en aquel momento era que el alumno diera la respuesta solicitada en la actividad a través de la instrucción *ahora localice en el mapa dónde viven los Xavante* (personas que pertenecen al grupo étnico xavante). Nótese que los alumnos profesores aquel año en la clase de geografía estaban revisando los estados brasileños. Entonces la localización en el mapa motivaba la discusión que el profesor proponía sobre los tipos de actividades didácticas posibles. El ser alumno y el ser profesor en ciertos momentos entran en choque.

Consideraciones finales

La construcción de las representaciones de alumno y de profesor, de las visiones de lectura y enseñanza, están permeadas por las construcciones de contexto en la interacción. Estas construcciones abarcan las apropiaciones del discurso del otro, tanto en el caso del profesor formador como en el caso de los alumnos profesores. Estas apropiaciones, que pasan por los objetivos y los intereses de los actores envueltos en este tipo de interacción transcultural, señalan también los conflictos potenciales que emergen de representaciones e interpretaciones sociales diferentes.

En cuanto a las implicaciones de este estudio para el curso de formación de profesores indígenas, la primera es que resulta necesario llevar a cabo más investigaciones reflexivas de este tipo. Una segunda implicación se relaciona con la importancia de lanzar una mirada sobre el aula y sobre lo que está detrás de la interacción que allí se establece cuando se construyen y modifican contextos. La transculturalidad en la interacción necesita una mayor atención en la investigación para que sus implicaciones se puedan ampliar. El juego de representaciones que se establece en este tipo de interacción transcultural revela la agenda del profesor y las estrategias utilizadas para alcanzar sus objetivos. Hay también implicaciones de este tipo metodológico para el investigador que actúa al mismo tiempo como profesor en un escenario de investigación: mirarse a sí mismo puede, a primera vista, representar una amenaza de exposición de fragilidades, pero por detrás de esa idea, está la posibilidad de construir interpretaciones para la actuación como profesor (y como investigador).

Referencias bibliográficas

- BAJTIN, M., 1990, *Marxismo e Filosofia da linguagem*, Hucitec, São Paulo.
- BAJTIN, M., 1996, "Collusion, resistance and reflexivity: indigenous teacher education in Brazil", en *Linguistics and Education*, 8: 175-188.
- CAVALCANTI, M. C., 1991, "Interação Guarani/não Guarani: etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio interturnos", en *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 18, 101-110.

- DORE, J., GEARHART, M. y NEWMAN, D., 1978, "The Structure of Nursery School Conversation" en K. Nelson (comp.) *Children's Language*, Gardner, Nueva York.
- DURANTI, A. y GOORWIN, C. (comps.), 1992, *Rethinking Context*, Cambridge University Press, Cambridge.
- FAIRCLOUGH, N., 1989, *Language and Power*, Longman, Londres.
- MOIRAND, S., 1988, *Une histoire du discours*, Hachette, París.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M., 1989, *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VYGOTSKY, L. S., 1986, *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge.