

Capítulo 8

Nim no estudia aquí: el inglés con sentido

Aprender inglés no se reduce a un simple encadenamiento de palabras, sino que es la habilidad de usar reglas productivamente. La educación con sentido se encamina a liberar la dotación lingüística creadora innata del estudiante a través de contenidos estimulantes que respeten las capacidades naturales de los estudiantes. Se discuten las implicaciones de recalcar la corrección sustrayéndole el inglés del contexto comunicativo social-afectivo. No se puede requerir sólo la imitación, repetición o redundancia como muestra de dominio del inglés. Hay que enfatizar la creatividad—la internalización de reglas gramaticales que permiten la producción de un sinnúmero de oraciones gramaticales correctas y semánticamente significativas.

En el libro *On Beyond Zebra* (Dr. Seuss, 1955), un niño se jacta porque ya sabe el abecedario desde la A hasta la Z. Cree saberlo todo. Un compañero, mayor y más sabio, le explica que conocer el

abecedario NO equivale a saberlo todo y añade con perspicacia que después de la Z es que la cosa se pone buena. El sabio amigo insta a su compañerito a explorar más allá de la Z y le muestra así un poquito de aquello que aún le falta por conocer. Le recalca que lo que se aprende en la escuela es sólo una parte, no el fin del conocimiento.

Este libro del Dr. Seuss, conocido autor estadounidense de literatura infantil, presenta la educación como una tarea inacabable. Asimismo, presenta a la imaginación como la fuerza motriz que mantiene al ser humano encaminado hacia la búsqueda del conocimiento. Seuss plantea que hay que comprometer la imaginación en el proceso de educar, si queremos llevar a los estudiantes más allá de la Z. Implícitamente formula una pregunta fundamental sobre la educación: ¿Para qué educamos? ¿Es nuestro fin enseñar un contenido particular o es nuestro fin usar un contenido particular como medio para estimular la imaginación de los niños y las niñas para impulsarlos por los caminos múltiples e infinitos del saber? ¿Es el contenido el fin o el medio? ¿Educamos o instruimos? Observar cómo conceptualizamos la capacidad lingüística del niño ayudará a abordar las contestaciones.

Enseñanza-aprendizaje de inglés en Puerto Rico

El manual de estándares de excelencia del Programa de inglés del Departamento de Educación (*Standards of Excellence: English Program 2000*) no señala cómo conceptualizar la capacidad lingüística del aprendiz ni profundiza en las teorías pedagógicas. En la explicación de las bases teóricas de la reforma curricular (p. i-iii) sólo se expone que la teoría cognoscitiva-humanista guía el proceso mediante un acercamiento constructivista que coloca al educador como mediador/facilitador entre los estudiantes y el ambiente. Sin embargo, el manual no abunda sobre las presuposiciones de estas teorías y sus acercamientos, ni provee bibliografía al respecto. El documento asegura que los estándares incluyen factores que garantizan la excelencia, tales como teorías, acercamientos, componentes medulares, etc., sin explicar la naturaleza

de cada factor (p. iii). Más adelante, afirma que en el desarrollo de estos estándares, el Departamento de Educación de Puerto Rico ha tomado en cuenta factores filosóficos, psicológicos y sociológicos, sin especificar cuáles son estos factores; como si estas disciplinas constituyeran un solo cuerpo de conocimiento indisputable. De las siete metas institucionales, sólo una se centra en los estudiantes (p. iv), a pesar de que el documento afirma que los estudiantes constituyen el centro del sistema educativo (p. v).

Por otro lado, la introducción identifica como base de los estándares el "English as an Additional Language-Technology Integrated approach [sic] (EAL-TI)" como un acercamiento que descansa sobre las siguientes teorías: "The Natural Approach, The Communicative Approach and the Whole Language Philosophy"; integrados en el "Balanced Literacy Approach" (p. 1). La única especificación es que se deben usar textos basados en literatura. Aunque afirma que la revisión de los estándares responde a la teoría lingüística más reciente, no especifica la literatura en la cual descansa (págs. 1,3).

Los estándares de avalúo destacan que el "Balanced Literacy Approach" informa el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero esto no esclarece los fundamentos filosóficos. Por ejemplo, en el nivel K-3, al referirse al lenguaje escrito, dice que en el segundo grado el estudiante debe construir oraciones simples de cuatro palabras (p.14). ¿Por qué cuatro? Y en tercer grado, las oraciones son de cinco palabras. ¿Cómo se calculan estos números? ¿A base de qué teoría? En referencia a la comunicación oral, un estándar de ejecución es participar en discusiones de grupo y el avalúo se basa en siete temas para el segundo grado: rutina diaria, ropa, amigos, comida, animales, dinero, información personal. Tal vez los estudiantes desean hablar de otras cosas. ¿Cómo se determinaron estos temas? Los temas son tan limitados que niegan el énfasis en la flexibilidad que recalca el mismo currículo, así como la afirmación de que los estudiantes constituyen el centro del sistema educativo.

En fin, los estándares no especifican cómo los maestros conceptúan la educación ni la capacidad lingüística del estudiante, por ejemplo, los fundamentos sobre las cuales se apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es necesario aclarar estas premisas para usar cualquier material y para poder evaluar los estándares críticamente. El currículo de inglés resulta más claro que los estándares.

El currículo de inglés, English Program Curriculum Guide 1994, esboza las bases teóricas y hace énfasis en la flexibilidad. Especifica que el currículo no es un intento de decirles a los maestros cómo lograr sus objetivos. Establece que el propósito de la guía es liberar la creatividad de los maestros (p. 10). La guía contiene sugerencias, pero los maestros tienen la libertad de diseñar sus propias actividades (p. 29). También recalca la importancia de la dimensión afectiva y que el contenido debe relacionarse con la experiencia del estudiante (p. 24). No obstante, los libros adoptados por el Departamento de Educación para el año 2003-04 (Modern Curriculum Press Phonics y Scott Foresman Reading) parecen contradecir lo dicho. En primer lugar, se trata de libros de inglés como primer idioma. Aunque se ajustan los niveles (e.g. el libro 3 en cuarto grado), no resuelve el problema porque nuestros estudiantes no son dominantes en el idioma. Además, amarrar a los maestros a un texto en particular limita su creatividad, no la libera. A pesar de lo estipulado en el currículo de inglés, el texto adoptado no parece dejar suficiente margen para que los maestros puedan atender lo que Loris Malaguzzi llama los cien lenguajes del niño (Edwards, et.al, 1998):

"No way. The hundred is there."

The child
is made of one hundred.

The child has
a hundred languages
a hundred hands
a hundred thoughts
a hundred ways of thinking
of playing, of speaking.
A hundred always a hundred
ways of listening
of marveling of loving
a hundred joys
for singing and understanding
a hundred worlds
to discover
a hundred worlds
to invent
a hundred worlds
to dream.

The child has a hundred
languages
(and a hundred hundred
hundred more)

but they steal ninety-nine.

The school and the culture
separate the head from the body.

They tell the child:
to think without hands
to do without head
to listen and not to speak
to understand without joy
to love and to marvel
Only at Easter and Christmas.

They tell the child:
to discover the world already
there

and of the hundred
they steal ninety-nine.

They tell the child:
that work and play
reality and fantasy
science and imagination
sky and earth
reason and dream
are things
that do not belong together.

And thus they tell the child
that the hundred is not there.

The child says:

No way. The hundred is there.

By Loris Malaguzzi
Translated by Lella Gandini

Este ensayo persigue provocar la reflexión en torno a cómo los maestros de inglés conceptúan la capacidad lingüística del niño y las tareas de enseñanza. El tener mayor respeto a los cien lenguajes del niño, nos llevará a un proceso de enseñanza-aprendizaje con sentido.

Liberándonos de la corrección sin sentido

El lenguaje, como la educación, no tiene límites. A través de la posibilidad ilimitada de combinaciones, unos elementos finitos (sonidos, morfemas, palabras, oraciones) sirven para que el ser humano se exprese de formas infinitas. Esta aseveración se constata al considerar que cualquier tema se puede tratar de un sinnúmero de maneras; no hay dos personas que lo hagan de forma idéntica. Sin aludir a diferencias en género o filosofía y suponiendo un mismo idioma, la selección de vocabulario, la combinación de palabras en oraciones y la articulación de las oraciones entre sí varía de persona a persona a pesar de tratarse de un tema común. Por lo tanto, la escuela sólo puede compartir las convenciones lingüísticas que facilitan la comunicación y ofrecer una muestra de las posibilidades del lenguaje. El alumno, a lo largo de su vida, seguirá añadiendo a su conocimiento del lenguaje al usarlo, manipularlo y re-inventarlo, según sus necesidades y caprichos. La escuela puede fomentar este proceso de descubrimiento de las posibilidades del lenguaje o impedirlo. Se impide cuando se convierten los convencionalismos lingüísticos y el dominio de reglas gramaticales en fines educativos, en lugar de convertirlos en medio para la expresión e interacción con el mundo.

En su libro *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardization*, Milroy y Milroy (1985) analizan cómo la tradición educativa prescriptiva promueve la estandarización del lenguaje al ignorar la variabilidad y el cambio que caracterizan a la lengua viva. En esta tradición, el cambio lingüístico se percibe como degeneración, no como un aspecto del idioma normal y saludable. Por ejemplo, en Puerto Rico, los anuncios sobre la corrección lingüística de la Universidad del Sagrado Corazón son prescriptivos. Uno de éstos dice así: no digas "nice", di "chévere" y añade, "idioma defectuoso, pensamiento defectuoso." Esta noción de corrección da la impresión de que hay una sola forma de hablar y que el lenguaje no cambia. Sin embargo, el préstamo es una forma legítima y común de enriquecer el léxico. Aceptar el cambio es entender el dinamismo de los procesos lingüísticos que interactúan con

el contexto social. El latín, por ejemplo, no cambia porque no se habla. Es una lengua muerta. Rechazar el cambio es ponerle una camisa de fuerza a la expresión y, por ende, matar la lengua. En *On Beyond Zebra* se señala otro camino. Sugiere casar la alfabetización con la imaginación para poner el lenguaje al servicio del ser humano y no el ser humano al servicio del lenguaje. En este libro, el autor hace énfasis, más que en la realidad externa, en la realidad interna de la mente que es fuente de creación. En fin, en la escuela se aprende el abecedario, pero eso no constituye el conocimiento, sólo es una herramienta con la cual estimular las facultades mentales para comunicar y crear con palabras.

Lo puramente prescriptivo lleva a un contenido fragmentado, rígidamente jerarquizado y en secuencia, de tal forma que la expresión, el significado y el vínculo con el contexto comunicativo pasan a un segundo plano de importancia. Por ejemplo, en muchas clases de inglés el currículo estipula el vocabulario, las estructuras sintácticas y las secuencias que se deben seguir al enseñar el idioma. Se usa la imitación del maestro, la repetición y los ejercicios para llenar blancos o señalar respuestas en los exámenes de selección múltiple o los cuadernos de trabajo como instancias de uso del lenguaje. En esta situación en la cual se controla el insumo y la producción, el fin educativo es que los educandos dominen los ítemes específicos que aparecen en el currículo. Los estudiantes aprenden a dar la contestación correcta, ya sea para agrandar al maestro o para obtener la codiciada nota. El contexto se estructura y se limita de tal forma que asegura un resultado predeterminado.

Por ejemplo, en nuestras escuelas se encuentran ejercicios gramaticales parecidos al siguiente en muchos libros de texto u hojas preparadas por los maestros. El ejercicio enfoca de forma mecánica el uso del morfema *-ed* para marcar el pasado en verbos de conjugación regular:

Directions: Add **ed** to tell about the past.

Example:

Present

I jump today.

I walk now.

Past

I jumped yesterday.

I walked last night.

1. We call ____ Uncle Joe last night
2. I play ____ ball after lunch,
3. I talk ____ to Grandma this morning
4. Yesterday we rest ____.

Los estudiantes muy bien, y probablemente, pueden estar añadiendo la terminación -ed mecánicamente, sin entender el significado del pretérito. Tal vez sería mejor iniciar con tiempos en el pasado para que los niños relaten sus experiencias y aprendan este morfema en función de su uso significativo. A la luz del gran número de verbos irregulares en inglés, en los cuales añadir -ed no forma el pasado, el ejercicio es aún menos productivo.

En el próximo ejercicio, el ejemplo en la parte superior derecha de la página, "The monkeys sleep," ofrece una clave visual de cómo contestar. Aparentemente, los estudiantes que hayan completado el ejercicio correctamente saben distinguir un verbo de otras partes de la oración. Sin embargo, sólo hay que darse cuenta que siempre se subraya la última palabra para tenerlo correcto.

El siguiente ejercicio aparenta ser más difícil, pero al examinarlo detenidamente demuestra que los estudiantes no necesitan conocimiento lingüístico para completarlo correctamente.

Verbs are action words. Action words tell what people and animals do.

Example:



The monkeys sleep.

Directions: Draw a line under each verb.

1.



The monkeys play.

2.



The chimps walk.

3.



The children sing.

4.



The girls read.

No hay que saber la diferencia entre *is* y *are* (número, persona), ni reglas de concordancia, ni nociones sobre función. Los estudiantes muy bien pueden operar con las claves visuales y resolverlo como un rompecabezas: si hay una -s no se escoge la opción con -s, y viceversa:

boy = is
 girls = are
 cats = are
 girl = is
 turtle = is

Use is in a sentence about one.
 Use are in a sentence about more than one.

Example:



The monkey is happy. The monkeys are happy.

Directions:

Circle is or are to complete each sentence.

1. The boy (is, are) happy.



2. These girls (is, are) friends.



3. The cats (is, are) here.



4. The girls (is, are) sad.



5. The turtle (is, are) slow.



girl

Para completar estos tres ejercicios basta percatarse de las claves sensoriales sin requerir los procesos cognoscitivos significativos que encierra la habilidad lingüística.

"Yo sabo," dice el niño. "Es verdad," dice el sabio.

Para ilustrar las implicaciones y las consecuencias de concentrar en la corrección al sustraer al lenguaje de su contexto comunicativo social-afectivo (expresivo) tomemos el ejemplo del Proyecto Nim. El Proyecto Nim se trata de un estudio que Terrace (1979, p.2-9) llevó a cabo en la Universidad de Columbia. Este estudio analiza el uso del lenguaje de señas por un chimpancé llamado Nim Chimsky (en honor al conocido lingüista Noam Chomsky). En este experimento se le enseñó un lenguaje de señas a Nim. Más tarde, se analizó su producción lingüística para determinar si tenía la habilidad de crear oraciones. El experimento reveló que Nim producía combinaciones de palabras que parecían

oraciones, pero realmente no lo eran porque no respondían a un sistema de reglas gramaticales. Nim combinaba palabras mediante la imitación, la repetición y la redundancia. Ubicaba las palabras en secuencia por hábito idiosincrático, no por sintagmas.¹

Nim no añadía información nueva, no creaba oraciones novedosas, y no había variedad ni complejidad en su producción. Además, Nim no usaba el lenguaje para conversar, sino sólo para pedir cosas y así satisfacer sus deseos, es decir, usaba el lenguaje de forma puramente instrumental; como usar una ramita para atrapar termitas para la cena. Esto muestra una inteligencia general, que no se les niega a los simios, pero no es el tipo de inteligencia que se requiere al usar un lenguaje.

El conocimiento lingüístico de un niño trasciende la ejecución de Nim. Los niños combinan las palabras en oraciones significativas y progresivamente más complejas, combinan sintagmas para producir información nueva y oraciones originales (noveles, nunca antes oídas). Su poder expresivo radica en su conocimiento, aunque intuitivo, de la organización sintáctica, semántica y conversacional de su lenguaje. Es decir, lo que llaman en la lingüística "creatividad" es la habilidad humana de producir y entender un número indeterminado de oraciones novedosas que nunca se han experimentado anteriormente. Con un inventario limitado de sonidos, significados, morfemas y estructuras, los niños producen una infinidad de posibilidades expresivas. Nim aparentaba "hablar", pero el análisis lingüístico de sus maestros revela que sólo simulaba el lenguaje humano de forma rudimentaria y superficial. Otros estudios con simios confirman esta conclusión, como los de Marx (1980), Seidenberg & Petitto (1987).

Aunque las expresiones de Nim se hacían más largas, no añadían formas nuevas y no aumentaban en complejidad. La expansión se debía sólo a la repetición y a la redundancia, no a información nueva u original. También se encontró que las combinaciones de palabras eran rutinarias y memorizadas; no demostraban la creatividad de los niños que producen

oraciones nuevas al recombinar las palabras de forma novedosa, sustituciones significativas, conjugaciones e inflexiones apropiadas. Por ejemplo, los niños demuestran su conocimiento intuitivo de las reglas gramaticales cuando sobregeneralizan como ocurre en la siguiente conversación entre una niña de 2.3 años y su mamá²:

Yo sabo, Mami.

No, Marilia, se dice "yo sé."

No, Mami, ¡yo sabo!

Nadie había discutido con la niña la conjugación verbal, pero el patrón de otros verbos la llevó a esta conclusión lógica sobre la conjugación del verbo *saber*. "Errores" similares en inglés serían *holded, tooths*. (Ver Pinker 1994, 274).

Las oraciones del mono Nim tampoco eran espontáneas como las de los niños. Nim usaba el lenguaje solamente para obtener algo, no conversaba ni intercambiaba información. Por ejemplo, tres hermanos tienen la siguiente conversación:

"Yo soy el más grande, yo soy Papi," dice el niño de 5 años.

"Yo soy Mami," dice la hermana mayor de 7 años.

Y, para no quedarse atrás, la pequeña de 2.3 años dice,

"Y yo soy Pokémon."

La pequeña está participando en una conversación. Aunque nunca había oído la oración que produjo, sabía cómo organizar sus palabras y qué palabra usar para sobresalir en la categoría de superhéroes.

Nim tampoco inventaba palabras mediante la morfología derivativa como la niña de 2.3 años en la siguiente conversación:

"Te ves preciosa," le dice la mamá. Y la niña responde:

"Estoy pocahontosa, ¿verdad?", al subrayar su belleza.

En fin, la producción lingüística de Nim mostró que podía encadenar secuencias de palabras, pero estas secuencias no respondían a un conocimiento lingüístico elaborado por él y compartido por su comunidad. Aunque sí podía usar el lenguaje para conseguir cosas, no añadía información sobre el tema, no pedía clarificación, y no había espontaneidad, en fin no había producción lingüística. La imitación, pero no la creatividad, caracterizaba a Nim lo cual lleva a la conclusión de que no estaba realmente usando el lenguaje de la misma manera que los niños. Los chimpancés, aunque criados con humanos, no van a hablar, actuar o pensar como ellos. (Pinker, 2002, 45; Cromie, 2003)

Estos pocos ejemplos distinguen la creatividad del niño de la imitación del mono, que sólo expande sus oraciones en longitud, no en complejidad. El lenguaje del niño, por el contrario, se basa en unas reglas gramaticales que le permiten producir un sinnúmero de oraciones gramaticalmente correctas y semánticamente significativas.

Seidenberg y Petitto³ (1987, p. 279-287), tras la discusión de otra investigación sobre la capacidad lingüística de los simios, indicaron que en el chimpancé Kanzi, el uso de palabras era instrumental. Para Kanzi las palabras no se relacionaban a conceptos. Los investigadores creen que Kanzi solamente había aprendido la función instrumental de las palabras dentro del contexto específico del experimento. Estos autores usan el ejemplo de Helen Keller para ilustrar esta distinción entre instrumental y conceptual.

Helen Keller fue una niña sorda y ciega, a consecuencia de una enfermedad en su infancia. En la película sobre la vida de Helen Keller, "The Miracle Worker", se muestra cómo aprende a hablar a través del tacto. Seidenberg y Petitto enfocan la escena climática de la película donde por fin la palabra "agua" es dotada de significado, se convierte en nombre del líquido que corre por sus manos. Esta escena dramatiza el tipo de cognición involucrado en el proceso de nombrar. Anterior a esta epifanía, Helen sólo participaba de un juego con su maestra. Deletreaba

las palabras, repetía las señas sin entender el significado de lo que hacía. Es a partir de darles contenido simbólico a las palabras que el lenguaje le servía no sólo para jugar u obtener algo, sino para comunicarse y aprender sobre su mundo. La diferencia la vemos cotidianamente al observar un infante decir sus primeras palabras. La primera vez que dice "papá" es celebrado. Inicialmente, el infante repite los sonidos para provocar la celebración que la acompaña, no es hasta luego que entiende que nombra a una persona. Al convertirse en nombre, se conecta con la idea de su papá, y a través del nombre puede tener a su papá presente hasta en su ausencia.

El poder lingüístico de los niños

Todo lo anterior apunta a que el niño hace una contribución grande a su aprendizaje. Un ejemplo del posible alcance de esta contribución del niño es la hipótesis de Bickerton (1984), quien postula que los lenguajes creoles son inventados por los niños a través de una infraestructura lingüística genéticamente específico al género humano. A esta facultad humana él le llama el bioprograma lingüístico. Usa el ejemplo del lenguaje de Hawaii, una lengua franca que se convierte en el creole hawaiano. Bickerton explica que en Hawaii, debido a la inmigración, adultos con distintos lenguajes maternos se comunican en una lengua franca. Los niños de estos inmigrantes convierten en creole la lengua franca que usan los adultos para comunicarse al asumirla como lenguaje materno.⁴ ¿Cómo es que los niños pueden desarrollar un nuevo lenguaje de un sistema lingüístico? Bickerton propone que las innovaciones a la lengua franca para convertirla en creole las producen los niños basados en la interacción entre su bioprograma lingüístico y el insumo de la lengua franca que usan los adultos. El bioprograma se refiere a las estructuras o conexiones genéticamente configuradas en el cerebro humano. Muestra que el desarrollo lingüístico se lleva a cabo a pesar de la pobreza del insumo. Por lo tanto, muestra el potencial poderoso del niño en su desarrollo lingüístico. De Graff (2002, 20) no comparte la hipótesis de

Bickerton en cuanto al origen del creole, pero sí hace énfasis en el papel importante que juegan los niños en su estabilización. Más aún, dice que se ha demostrado que los niños pueden integrar, regularizar y expandir estructuras lingüísticas, a pesar de la pobreza e inconsistencias del insumo de los progenitores (17).⁵

Aunque controversial, la hipótesis de Bickerton coincide fundamentalmente con la metáfora de Noam Chomsky del órgano mental donde reside el conocimiento lingüístico del ser humano. Ambos postulan que el conocimiento lingüístico es parte del acervo natural del ser humano activado por la experiencia lingüística externa. Este conocimiento innato desempeña un papel central en el aprendizaje. No todo proviene de afuera; adentro hay unos procesos cognoscitivos creadores de novedad, complejidad, variedad, y espontaneidad. La educación con sentido debe encaminarse a liberar esta dotación creadora a través de contenidos estimulantes.

¿Educar o instruir?

La educación con sentido tiene al estudiante como centro del proceso de aprendizaje. Es una educación que estimula y respeta las capacidades naturales del ser humano para pensar y crear conocimiento. La problematización de los contenidos curriculares propicia en el estudiante el uso de sus capacidades intelectuales, imaginativas e intuitivas en el acercamiento al saber. Y, a la par con todo lo demás, crea la confianza necesaria para convertirlos en aprendices independientes e incesantes.

Y así llegamos al meollo del asunto. La función del maestro, ¿es instruir o educar? Una mirada a las raíces de estas palabras arrojará luz sobre el asunto. ¿A qué se refieren? ¿Qué nombran? En su raíz latina, *instruir* significa "reunir en, insertar," y *educar* significa "hacer salir, poner fuera, sacar de." Entonces, ¿qué significa que en el 1990 (en la ahora derogada Ley Núm. 68) el Departamento de Instrucción Pública se red denominó Departamento de Educación? ¿Por qué la Facultad de Pedagogía, se

redenomina Facultad de Educación en el 1986? No he podido encontrar una exposición de motivos documentada para estos cambios, pero dándoles el beneficio de la duda⁶ a los que dirigen nuestras instituciones estatales, presumo que el cambio de nombre es significativo, que encierra toda una filosofía sobre la concepción misma de la labor que desempeñan. El cambio es rico en connotaciones.

El sentido de la palabra educación responde a una reorientación profunda de una educación bancaria a una liberadora. Y como todas las connotaciones, tiene su dimensión afectiva, dimensión imprescindible para el vínculo con la práctica. Como dice Erich Fromm en *Psychoanalysis and Religion* (1950, p. 61) una idea puede estar en la cabeza de una persona, sin estar conectada a su corazón y, por lo tanto, carece de poder alguno para influenciar su acción. El neurólogo Richard E. Cytowick (1993, p.154-162) discute a fondo la relación de las emociones como factor determinante en la relevancia y prominencia de nuestras experiencias. Es el vínculo afectivo que convierte una palabra, una idea, un conocimiento en información productiva para un ser humano. No somos máquinas, dice Cytowic, que aceptamos toda información indiscriminadamente. El autor explica la influencia del sistema cerebral límbico sobre la cognición al sustentar con evidencia provocadora la importancia de comprometer las emociones en el aprendizaje.

Por lo tanto, el propósito de educar no puede ser imponer unos contenidos externos a los alumnos para que los procesen como los monos o las máquinas que no son. El propósito tiene que ser estimular lo distintivamente humano en ellos a través de los contenidos. Un niño es un sujeto que construye conocimiento y cultura, y es labor del maestro entender su lógica. (Reggio children, 1995, 11; Arrivabini, et. al, 2003, 31). Por ende, ahora que sabemos qué queremos hacer, podemos traer a consideración cómo se hace.

Sylvia Ashton-Warner (1963), en su libro *Teacher*, explica la necesidad de extender una mano dentro de la mente del niño para sacar el

vocabulario que responda a las imágenes que tiene internalizadas, imágenes afectivamente significativas. Dice que las ilustraciones son totalmente innecesarias cuando el niño ya tiene la imagen en su interior. Por lo tanto, lo que ella llama el vocabulario clave proviene de los niños, no de los escritores de textos escolares o de los especialistas en currículo. El niño dice qué palabra quiere aprender, la maestra la escribe en una tarjeta y de este comienzo sencillo y subjetivo nace el contenido que estimulará el desarrollo, la integración y la cohesión en la expresión de ideas. Es decir, contenido como medio, no como fin de la enseñanza. Atesorar ideas en carteles, textos, transparencias, hojas de ejercicio, y archivos para reciclarlos año tras año sólo lleva a ideas rancias, según Ashton-Warner.

En la clase de inglés se pueden engranar los contenidos con las habilidades naturales y conocimientos del niño. Para empezar, el vocabulario debe surgir de los niños mismos. Si no conocen ninguna palabra en inglés, se puede partir de las que quieran saber. De sus palabras y las de sus compañeros pueden ir creando un vocabulario que se usará para combinar y recombinar, en función de las ideas que quieran expresar. Cada niño comparte su palabra con sus compañeros, y en colaboración construyen oraciones. La maestra vela porque las oraciones sean informativas, originales, espontáneas y que respondan a reglas gramaticales que permiten generar un número indeterminado de expresiones que aumentan progresivamente en complejidad. En este proceso sale a relucir la gramática que saben y la que les falta por saber. Para clarificar sus mensajes pedirán lo que necesitan, dando pie a las explicaciones del maestro, explicaciones que responden al interés y la curiosidad intrínsecos en el impulso expresivo.

Teoría y práctica: una ilustración

Decidí ver cómo poner estas ideas en práctica. A partir del ejemplo de Ashton-Warner, quería dar la clase basándome en un vocabulario clave obtenido de los estudiantes. Este vocabulario lo escribiría en tarjetas

(flash cards) y, luego que todos tuvieran una palabra, empezaríamos a combinarlas. Según aumentaba el acervo de palabras, las combinaciones evolucionarían en estructuras sintácticas más precisas y más complejas. Para entender el sentido de la actividad, hay que recordar que al extender una mano dentro de las mentes de los estudiantes, la palabra retirada representa las imágenes y experiencias internas asociadas con ella. Es decir, cada palabra es más que la unidad discreta que aparece escrita en el cartón. Lo que se rescata con el vocabulario clave es una red de asociaciones. Lo que subyace el concepto de vocabulario clave es que, al salir de los estudiantes, no hay necesidad de internalizarlo o apropiarlo porque ya son dueños del concepto. En la medida en que cada palabra representa una multitud de asociaciones, la combinación de palabras es más que una actividad que va de las partes al todo. El vocabulario clave tiene un contenido semántico más amplio y más personal (afectivo) que las palabras que seleccionan el currículo, el maestro o los editores de textos comerciales.

Me dirigí a una escuela elemental pública en el área de San Juan donde había trabajado hacía varios años en un proyecto de innovación educativa. Le solicité a la directora del plantel que me permitiera trabajar durante la hora de inglés con algún grupo durante la primera semana de clase. La maestra de inglés, escéptica pero abierta, me concedió su grupo de cuarto grado durante la primera semana, una hora diaria por tres días, para ver cómo funcionaban mis planteamientos.

El segundo día del semestre, me presenté al salón de cuarto grado y les solicité a los estudiantes (sin tiempo para establecer algún tipo de relación o *rapport* ni conocer sus nombres) que escogieran una palabra, la que quisieran, para hacer un ejercicio. Les expliqué que podían escoger una palabra que conocían o que querían conocer en inglés. Yo les escribiría la palabra en una tarjeta que sería suya (tanto la palabra como la tarjeta). Luego, compartirían su palabra con el grupo.

Inmediatamente, empezaron a alzar la mano para proponer palabras, cada cual pendiente de su propia aportación, sin prestarles mucho caso a los compañeros. Lo interesante es que no salían de lo prescriptivo, del vocabulario típico escolar: *apple, pencil, pen, sleep*. Noté que miraban las ilustraciones en el abecedario que servía de friso para ofrecer palabras. A pesar de que les dije repetidas veces que podían escoger cualquier palabra, una que era importante para ellos y si pensaban en una que no sabían en inglés yo se las traduciría, recibieron las instrucciones con sospecha. Parece que romper con el vocabulario apropiado asociado con la escuela no era una opción real para ellos. Los estudiantes preguntaban repetidas veces, *¿Cualquier palabra?*, *¿La que yo quiera?* Reiteré que sí, cualquiera, y dije que podían pensar un rato en qué palabra querían, ya que yo iba a escribírsela en una tarjeta.

Esperé un rato, y por fin una niña me hizo una seña que estaba lista. Susurró en mi oído, *novio*, sorprendiéndose y entusiasmándose al ver que me sonreía y procedí a escribir en una tarjeta *boyfriend*. Practiqué con ella la pronunciación y ella repitió susurrando aún, como si temiera que se la robaran. Cada vez que repetía, pedía confirmación de que su palabra quería decir *novio*. Los otros estaban haciendo no se qué, hablando o dibujando, pero lo cierto es que no estaban pendientes de nosotras. Una vez convencida de que *boyfriend* quería decir *novio*, se sentó quietecita con su tarjeta esperando su turno para compartirla con los demás.

Seguí circulando por los asientos con el propósito de preparar tarjetas. Los estudiantes estaban sentados tres en cada mesa, menos la niña de la palabra *novio* que estaba apartada del grupo ya que "tenía problemas de conducta."⁷ La lista de palabras generadas en este primer día fueron las siguientes: *apple, boyfriend, cat, dinosaur, dog, fruits, ice cream, house, lion, mouse, pencil, play, study*. La mayoría de estas palabras son vocabulario que aprendieron en la escuela. De hecho, el día anterior repasaron el abecedario y algunas son los mismos ejemplos usados en el repaso.

Luego que todos tenían una palabra, la compartían al mostrar su

tarjeta al grupo, diciendo la palabra en inglés y traduciéndola al español si necesario. Dejé la palabra *boyfriend* para el final. La niña se sonreía conmigo porque anticipaba la reacción del grupo. Cuando por fin mostró su tarjeta y dijo *boyfriend, novio*, en voz alta y asertiva, se oyeron exclamaciones a través del salón. No sé si esto respondía a la osadía de la compañera en escoger tal palabra o de la maestra en concederla. Lo cierto es que ella se robó el show. Brillaba con satisfacción (¿resultado de una conexión entre cabeza y corazón?).

Si no fuera por esta niña, la actividad de exploración con el fin de producir el vocabulario clave hubiera sido un fracaso. En vez de una actividad creativa y divertida, se hubiera tornado desanimada y aburrida. Ella proveyó el primer indicio de que había posibilidades inexploradas, que no tenían que circunscribirse a lo ya aprendido.

El segundo paso fue combinar las palabras. Los estudiantes circulaban buscando una palabra o palabras que podían combinarse significativamente con la suya. Muchas veces ellos tenían que explicarme el significado porque eran nuevas para mí. Algunas combinaciones fueron las siguientes:

combinación

play apple

play mouse

house ice cream

significado

dunking for apples

make believe you are a mouse

ice cream parlor

Comenté brevemente sobre el uso del adjetivo en inglés y se cambiaron estas combinaciones, por ejemplo, *house ice cream* se convirtió en *ice cream house*. Mi experiencia en otras escuelas elementales me dice que al cambiar físicamente la posición del adjetivo, los estudiantes, poco a poco, van creando memoria del lugar del adjetivo antes del nombre modificado.

El segundo día se repitió la actividad y se notó inmediatamente un distanciamiento del vocabulario escolar y un movimiento hacia un

vocabulario personal. Mientras que el primer día no les interesaba qué hacían sus compañeros, y la palabra *boyfriend* los tomó por sorpresa, el segundo día estaban atentos a todo. El primer estudiante escogió *horse* y el segundo *monkey*. Aún se veía cierta reticencia a confiar en sus recursos internos. En el tercer turno, el niño dijo *Dragon Ball GT* y su aceptación como palabra legítima creó una conmoción seguida de una explosión de palabras⁸: *Gengar, Pokeman, Pikachu, rabbit, castle, beauty, king, princess*, y sin esperar las instrucciones, empezaron a combinarlas:

Gengar Pokeman
Pikachu rabbit boyfriend
castle princess
house monkey
King Dragon Ball GT

Luego de explicarme el significado de sus combinaciones, una traducción literal los llevó a solicitar palabras para precisar la idea que querían expresar:

<u>Inicial</u>	<u>Expansión</u>
<i>Gengar Pokeman</i>	<i>Gengar is Pokeman.</i>
<i>Pikachu boyfriend rabbit</i>	<i>Pikachu is boyfriend rabbit.</i>
<i>house monkey</i>	<i>monkey house</i>
<i>castle princess</i>	<i>castle of the princess</i>
<i>King Dragon Ball GT</i>	<i>The king of Dragon Ball GT</i>

El segundo día las palabras generadas eran más significativas para los estudiantes y, por ende, las combinaciones también. Estaban usando el inglés para “hablar” de cosas que conocían y que les gustaba. Querían expandir las combinaciones a estructuras sintácticas más completas para mejor expresar la idea que tenían, no para agradar a la maestra, sino para comunicarse mejor. Les hice varias tarjetas extras de las solicitadas, e.g. *the, is, a* para uso futuro.

Es interesante que la maestra del grado reconociera que estaban bien entusiasmados y enfocados en la actividad, pero cuestionó la utilidad del vocabulario generado ya que no saldría en ninguna prueba de inglés, le preocupaba especialmente la prueba anual de inglés que ofrece Departamento de Educación. No veía el valor de generar un vocabulario "inútil." Esto es verdad, seguramente, este vocabulario no saldría en ningún examen estandarizado. El cuestionamiento de la maestra subraya que bajo el sistema actual es difícil enseñar con sentido porque implica atreverse a no enseñar para el examen. Sólo subraya que cada maestro tiene que preguntarse cuál es su fin: ¿educar o instruir? En la educación, el contenido es sólo el medio para estimular la inteligencia; en la instrucción, el contenido es el fin. También habrá que preguntarse si ambos fines pueden reconciliarse, mientras completamos la transición de Departamento de Instrucción a Departamento de Educación.

El tercer y último día se solicitaron más verbos y palabras para expansiones. En este día, se paraban y circulaban por las mesas buscando palabras con qué combinar y tomando prestado palabras que necesitaban. Por ejemplo, en una mesa los niños necesitaban el verbo *is* para completar una oración, pero ya habían agotado las suyas y lo consiguieron a través de un canje con otra mesa. Algunas combinaciones y sus expansiones que surgieron el tercer día fueron:

<i>girl Sleeping Beauty</i>	<i>the girl is Sleeping Beauty</i>
<i>monkey ride dinosaur</i>	<i>the monkey ride the dinosaur</i>
<i>girl the is princess</i>	<i>the girl is princess</i>
<i>King is Dragon Ball GT</i>	<i>Dragon Ball GT is king.</i>
<i>control TV</i>	<i>remote control</i>
<i>is the house Sleeping Beauty</i>	<i>it is the house of Sleeping Beauty</i>

El ejercicio promovió la interacción y la cooperación entre los compañeros, no el trabajo aislado y competitivo.

Lamentablemente, como era la primera semana de clase no llegaban los mismos niños todos los días, lo que dificultaba el aumento progresivo

del vocabulario. Cada día significaba empezar de nuevo. Me explicaron que el ausentismo era alto la primera semana y no se regularizaba hasta entrar la segunda. Pero, creo que este pequeño ensayo de una forma alterna de enseñar inglés, muestra las posibilidades que ofrece partir de los niños. Al cambiar el centro de atención del maestro a los estudiantes, y estar receptivo a aprender de ellos, podemos crear una comunidad de aprendices donde el maestro es sólo el aprendiz de mayor edad y experiencia, no el poseedor exclusivo del conocimiento.

Conclusión

Este enfoque en el cual los contenidos se convierten en medios requiere tiempo para pensar, para que los estudiantes puedan articular sus pensamientos y recibir retroalimentación sobre lo acertado o equivocado de sus procesos. En nuestras escuelas, la mayor parte del tiempo los estudiantes están escuchando instrucciones, explicaciones y sermones, entre otros. Hay que darles la oportunidad de pensar y expresar sus pensamientos. Un plan educativo que provee para recoger las ideas y dudas de los estudiantes reforzará en ellos la confianza en sus propias intuiciones. Nuestra labor debe visualizarse no como la de contestar preguntas y corregir errores, sino la de interpretar las preguntas y los errores de los estudiantes para determinar cómo piensan y qué entienden para así proveerles las herramientas y los conocimientos que necesitan para seguir desarrollándose. Por ejemplo, si un niño dice *speaked*, sabemos que domina la conjugación regular y que no se ha percatado de que este verbo es irregular. Con ese análisis, la maestra puede educarlo mejor al asegurarle que su intuición es buena, la conjugación es incorrecta porque el verbo se aparta del patrón. Si sólo se corrige diciéndole que está mal, sin darle crédito por saber una regularidad del idioma, minamos su confianza en sus intuiciones. Este método de sólo corregir dándole la regla en vez de apelar a lo que ya sabe el alumno y cómo sus conocimientos lo llevaron a la equivocación, nos hace menos atentos a la contribución del estudiante y nos convierte en lo que Aronie (1998) llama

“asesinos de la intuición”. Ella dice que cuando un adulto desacredita las intuiciones válidas de un niño, el niño registra la discrepancia entre lo que dice su mente y lo que le dice el adulto. De esta manera, aprende a ignorar sus intuiciones y aceptarlo todo sin pensar. En cambio, al exhortar al niño a expresar sus dudas y articular su pensamiento, y al analizar los errores que comete para encontrar su lógica, podemos reforzar y refinar el conocimiento que trae el estudiante, en vez de sustituirlo con mera información.

El enfoque de la educación lingüística descrita arriba aspira a ser una educación **con sentido** porque trasciende el salón de clases--va más allá de la Z. Los estudiantes aprenden inglés, y -más aún- aprenden a disfrutar de las posibilidades del lenguaje para construir significado. Esto los adueña del poder de la palabra escrita, una “alfabetización con agallas” como dice Patrick Finn (1999). El sentido de la educación no puede limitarse a conseguir un buen empleo u otras razones puramente utilitarias. Las artes del lenguaje como disciplina de las humanidades tienen un fin humanizante, no estrechamente ocupacional. En nuestra sociedad monolingüe, ¿qué sentido puede tener para un niño de escuela elemental aprender a hablar inglés? Fuera del salón de clases, ¿dónde necesita hablarlo? Para el niño, el sentido radica en la satisfacción que le proporciona el poder creativo que le libera. Todos podemos recordar de nuestra experiencia escolar la frustración de no poder hacer algo--resolver un problema matemático, escribir un poema, completar un experimento, contestar una pregunta--o la satisfacción de hacerlo exitosamente. Pensémoslo bien, no fue el uso instrumental del conocimiento que nos daba placer, sino el reto intelectual que representaba. Dominar las cosas intelectuales nos da un sentido de poder y gran satisfacción. Ese es el sentido de la educación que debemos integrar a la clase de inglés que se torna más y más utilitaria, mientras más se habla de la globalización y el inglés como lengua franca mundial. El aprendizaje del inglés, como el aprendizaje del vernáculo, debe convencer al estudiante del poder de la palabra como una de las muchas formas de adquirir, disfrutar, expresar

y crear conocimiento. Que aprendan inglés con agallas; entonces la educación tendrá sentido.

Referencias

- Aronie, N. (1998). *Writing from the heart*. NY: Hyperion.
- Arrivabini, M., et al. (2002). *The notebook #7: charter of the city and childhood councils*. Reggio Emilia: Dept. of Culture and Learning.
- Ashton-Warner, S. (1963). *Teacher*. NY: Simon and Schuster.
- Bickerton, D. (1984). The Language Bioprogram Hypothesis. *The Behavioral and Brain Sciences*. 71, 173-221.
- Commonwealth of Puerto Rico. (1994). *English program curriculum guide*. Hato Rey: Department of Education, Regular Program.
- Cromie, W. J. (2003). Do Monkeys Have Anything to Say? *The Gazette*, April, 7.
- Cytowic, R. E. (1993). *The man who tasted shapes*. Cambridge: MIT Press.
- De Graff. M. (2002, 20 Nov.). Language Acquisition in Creolization: Uniformitarian Approaches, manuscript to appear in *Handbook of pidgin and creole linguistics*, ed. By Silvia Kouenberg and John Singler. London: Blackwell.
- Department of Education (2000). *Standards of excellence: English Program*. Hato Rey: Commonwealth of P.R.
- Dr. Seuss (1955). *On beyond zebra*. NY: Random House.
- Edwards, C. and L. Gandini and G. Forman. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach-Advanced reflections 2/e*. Westport, CN: Ablex.
- Finn, P. (1999). *Literacy with an attitude: educating the working class in their own self-interest*. NY: SUNY UP.
- Fromm, E. (1950). *Psychoanalysis & religion*. New Haven: Yale UP.

- Katz, L. G. (1998). What Can we Learn From Reggio Emilia? in *The hundred languages of children*, Edwards Carolyn et al. (eds) 2/e Westport, CN: Ablex.
- Marx, J. L. (1980). Ape Language Controversy Flares Up. *Science*. 207, (21) March. 1330-1333.
- Milroy, J. and L. Milroy . (1985). *Authority in language: investigating language prescription and standardization*. 2/e London: Routledge.
- Modern Curriculum Press. (2001). *Phonics*. Parsippany, NJ: Pearson Learning Group.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: how the mind creates language*. NY: Harper Collins.
- Pinker, S. (2002). *The blank slate: the modern denial of human nature*. NY: Viking.
- Reggio children. (1995). *A journey into the rights of children: as seen by the children themselves*. Loris Malaguzzi, Educational Consultant. Reggio Emilia: Infant Toddler Centers.
- Ritter, N. (Ed). (2002) A Review of "The Poverty of Stimulus Argument". *The Linguistic Review* 19: (1,2) Special Issue.
- Scott Foresman (2004). *Reading*. Parsippany, NJ: Pearson Learning Group.
- Seidenberg, M. S. and L. A. Petitto. (1987). Communication, symbolic communication, and language: Comment on Savage-Rumbaugh, McDonald, Sevcik, Hopkins, and Rupert (1986). *Journal of Experimental Psychology: General* 116, (3) 279-287.
- Terrace, H. S. (1979). Linguistic Apes: What are they saying? *New York University Educational Quarterly*. Fall. 11, (1) 2-9.
- Terrace, H. S. and L. A . Petto, R.J. Sanders, T.G. Bever. (1979). Can an Ape Create a Sentence? *Science* 23 Nov. 206, (4421), 891-902.

Notas

¹ Un sintagma es una unidad de una oración relacionada de forma particular a otras unidades del sistema lingüístico. Presupone un sistema de reglas que gobiernan su combinación con otros elementos de la oración.

² Los ejemplos son de Marilia Fernández Lockwood, hija de una amiga.

³ Seidenberg y Petitto (1987) sugieren que las restricciones inherentes en la situación experimental dan la impresión de que el lenguaje del mono es simbólico y no instrumental, pero realmente la comunicación de Kanzi no trasciende la relación entre palabras y los contextos en que se usan para obtener algo (e.g. aprobación, comida), p. 282.

⁴ Lengua franca se refiere a un lenguaje de contacto ("pidgin" en inglés) que se caracteriza por una gramática, un léxico y una morfología reducida, ya que su uso es restringido a unos contextos sociales específicos (e.g. el comercio). La lengua franca no es la lengua materna de ninguno de sus hablantes quienes hablan otro idioma fuera del contexto de contacto multilingüe. Es decir, cuando los inmigrantes a Hawaii entran en contacto para llevar a cabo alguna función específica, hablan la lengua franca. En sus comunidades, hablan su lengua materna.

Un creole, por otro lado, es una lengua franca que se ha convertido en lengua materna de una nueva generación y, por lo tanto, se ha expandido para servir todas las funciones comunicativas de sus hablantes. Bickerton postula que el paso de lengua franca a creole (de sistema reducido a lengua completa) se debe al insumo de los niños que proviene de sus habilidades innatas.

⁵ Para una discusión amplia de la capacidad lingüística innata que permite construir el lenguaje a pesar de la pobreza del insumo, véase la edición especial de *The Linguistic Review* 19:1-2, "Special Issue: A Review of 'The Poverty of Stimulus Argument'", Nancy Ritter, ed.

⁶ En mi búsqueda infructuosa en la Biblioteca de la Facultad de Educación, el Senado Académico y la Junta Administrativa de la UPR, Recinto de Río Piedras, una profesora observó que tal vez yo estaba haciendo una interpretación demasiado amplia de los motivos al entender que el cambio de nombre equivale a un cambio de visión. Quizás, me señaló la colega, la razón es tan trivial como querer coincidir con las traducciones en inglés donde *pedagogía* siempre se traduce *education* en documentos oficiales.

⁷ Es interesante que a esta estudiante se le señalaba como una niña hiperactiva. Hay que preguntarse si esta etiqueta se debía a su espíritu asertivo y espontáneo o si realmente tenía un problema. Se mostró activa, retante, interesada y a veces hostil ante cualquier contradicción, pero fácilmente aplacada si su diferencia era reconocida como fuerza y no debilidad.

⁸ Algunas de las cuales no significaban nada para la maestra.