

*En: Countney B. Cazden,
Vera P. John
Bell Hymes. (editores)
Funciones o Language in the classroom
1972 Nueva York. Teacher College Press*

“Participant Structures and communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom”.
Susan U. Philips University of Pennsylvania.

“Estructuras de participación y habilidad comunicativa: Los niños de Warm Spring en la comunidad y en el salón de clase”.

Introducción

Estudios recientes de problemas educativos en indios norteamericanos han indicado de muchas maneras que los niños indios no están orientados culturalmente a los modos en que es conducido el aprendizaje en el salón de clase. El estudio de Wax-Dument (Wax-et. Al.1964) de los indios siux de Pine Ridge analiza la falta de interés que manifiestan los niños en lo que sucede en la escuela; la descripción de Walcott (1967) de una escuela Kwakiull habla de la resistencia organizada de los niños hacia las maneras de estructurar el aprendizaje en el salón de clase. Cazden y John (1968) sugieren que los “estilos de aprendizaje” a través de los cuales los niños indios son aculturados en sus hogares, difieren marcadamente de aquellos a los cuales ellos son introducidos en el salón de clases. Y Hymes (1967) ha indicado que este puede llevar a interferencias sociolingüísticas cuando el maestro y el alumno no reconocen estas diferencias en sus esfuerzos para comunicarse uno con otro.

En la reservación india Warm Springs en Oregón central donde yo he estado haciendo investigación en patrones culturales de uso del lenguaje, los maestros han indicado fenómenos similares particularmente en sus declaraciones repetidas de que los niños indios manifiestan mucha renuencia a hablar en clase y que

participan menos y menos en interacción verbal conforme a ellos avanza en la escuela.

Para ayudar a dar razón de la renuencia de los niños indios de Warm Springs (y también de otras partes) a participar e interacciones verbales en el salón de clases, voy a demostrar cómo algunas de las condiciones sociales que gobiernan o determinan cuándo es apropiado para un estudiante hablar en el salón de clase, difieren de aquellas que gobiernan la participación verbal en las interacciones verbales y otros tipos de conductas comunicativas de la comunidad india de Warm Springs.

Los datos sobre los que se basará la discusión de estas diferencias provienen, primero que todo, de observaciones comparativas en clase de sólo indios en la escuela elemental de la reservación y clases de no indios o blancos en otra escuela elemental en el primero y sexto grados igualmente.

El propósito aquí es definir los contextos comunicativos en los cuales el comportamiento indio y no-indio difieren en conducta y participación y describir las maneras en las cuales ellos difieren. Después de definir las situaciones o contextos sociales en los que la participación verbal de los estudiantes indios es mínima, la discusión pasará a considerar las condiciones sociales, en el contexto de la cultura india, que definen cuándo es apropiado hablar atendiendo a las experiencias de aprendizaje de los niños tanto en su casa como en las actividades sociales de la comunidad entera en las cuales ellos participan. El objetivo final de ése análisis será demostrar que las situaciones sociales que definen cuándo una persona usa el lenguaje en las situaciones sociales indias están presentes en situaciones de salón de clase en las cuales los estudiantes indios acostumbran

hablar mucho y ausentes en las más predominantes situaciones de clase en las cuales ellos dejan de participar verbalmente.

Hay varios aspectos de participación verbal en contextos de salón de clase que deberían tenerse en cuenta durante el análisis del por qué los indios son renuentes a hablar. Primero que todo, el uso por parte de un estudiantes del lenguaje hablado durante las sesiones formales de clase es una actuación comunicativa en más de un sentido de "actuación".

Ello implica una demostración de competencia sociolingüística; ella misma una compleja combinación de competencia lingüística y competencia social, que supone conocimiento de cuándo y en qué estilo uno debe expresar sus propios enunciados, entre otras cosas. Este tipo de competencia está implícito en todo acto hablado, pero en el salón de clase hay un segundo sentido en el cual hablar es una ejecución más especial aunque no única en las interacciones de salón de clase. En clase, hablar es el primer y principal modo para comunicarse competentemente en las áreas de destreza y conocimiento que la escuela busca enseñar.

Los niños al hablar comunican lo que saben al maestro y a sus compañeros; sólo raramente ellos muestran lo que saben a través de actividad física. Aún cuando la escritura eventualmente llegue a ser un segundo e importante canal para comunicar conocimiento o demostración de habilidades, escribir en cuanto a destreza es en gran medida desarrollar la interacción verbal entre maestro y alumno, así como sucede en el caso de la lectura.

Consecuentemente, si el habla deja de ocurrir, entonces el canal se corta y la estructura de la interacción del salón de clase que depende del diálogo entre maestro y alumno se interrumpe y ya no funciona como se supone que lo hacía.

Por tanto, aún cuando la cuestión: “¿por qué los chicos indios no hablan más en clase?” es en un sentido una pregunta muy simple es asimismo una muy básica pregunta y la falta de habla es un problema que necesita (o debe) ser tratado si es que los niños indios van a aprender lo que se enseña en las escuelas americanas.

Antecedente Cultural y Educacional de los indios de Warm Springs.

Antes de lanzarse en la tarea del análisis bosquejado antes es necesaria alguna información previa en el establecimiento de la investigación de la reservación india de Warm Springs para dar alguna idea de la medida en la que la situación cultural, lingüística y educacional ahí puede ser similar o diferente de aquella de indios norteamericanos de otras partes del país.

Hoy día la reservación, de 564,209 acres, está poblada por algunos 1,500 descendientes de las “bandas” de Warm Springs, indios Sahaptín, Wasco, Chicok y Paiute quienes gradualmente se asentaron ahí después de que la reservación fue establecida en 1855. Los indios de Warm Springs siempre han sido el más grande grupo numéricamente, seguido por el Wasco, con el Paiute tan pequeño en número que su influencia en la cultura de la reservación ha sido de relativa pequeña significación.

Si bien ellos hablan diferentes lenguajes, los grupos Warm Springs y Wasco, estaban geográficamente bastante cercanos los unos a los otros antes de que fuera establecida la reservación y eran culturalmente similares en muchos

respectos. Por lo tanto, después de más de un siglo juntos en la reservación, ellos actualmente comparten el mismo antecedente cultural.

La "tribu" como los indios de Warm Springs actualmente se refieren a ellos mismos colectivamente, constituye una singular integración comunitaria con fuerte liderato tribal el cual recibe el completo apoyo del pueblo.

Hasta después de la Segunda Guerra Mundial, los indios experimentaron pobreza y dificultad. Desde esa época, sin embargo, el ingreso tribal de la venta de los árboles del monte de la reservación ha mejorado considerablemente la situación económica, de la misma manera que la ha mejorado la compra de un aserradero y un pequeño lugar de descanso por parte de la tribu el cual proporciona trabajos a los miembros de la tribu.

Con el ingreso de estas empresas y aprovechando igualmente varias formas de ayuda federal disponible para ellos, la tribu ha desarrollado programas sociales de ayuda a los miembros de la tribu en diferentes maneras.

Principal entre sus intereses es la mejora de la educación de sus hijos quienes ellos reconocen ser menos exitosos en la escuela que sus compañeros no-indios.

Los líderes de la tribu han tomado numerosas e importantes medidas para el incremento de las oportunidades educacionales de su gente joven, incluyendo el establecimiento de un programa de beca o pensión para estudiantes de college y una agencia de educación tribal con una media docena de empleados de tiempo completo, que supervisa el jardín de niños, el salón de estudio y los cursos en el centro de la comunidad, patrocinados tribalmente, así como también los programas de responsabilidad federal tales como VISTA Head Start y

Neighborhood Youth Corps. Los empleados de la oficina de educación además actúan como enlace entre los padres de niños con problemas y los administradores y maestros de las escuelas públicas a las que los niños asisten.

En suma, la tribu está haciendo mucho para proporcionar a los niños de Warm Springs la mejor educación posible. A pesar de sus esfuerzos y de aquellos de los funcionarios de las escuelas públicas oficiales quienes están bajo considerable presión por parte de los líderes tribales para efectuar cambios en las escuelas que resultarán en el mejoramiento de la actividad académica de los estudiantes indios, los indios continúan sin aprovechar mucho en la escuela, cuando se los compara los no-indios en el mismo sistema escolar.

Uno de los más importantes aspectos a investigar sobre las escuelas que atienden a niños indios es la composición "étnica" de sus clases. Para los primeros seis grados los niños de Warm Springs asisten a escuelas públicas localizadas en la reservación. Aquí sus condiscípulos son casi todos indios y sus maestros son todos no-indios o blancos. Después de los primeros seis grados ellos son transportados hacia la Villa de Madras a una distancia de quince a treinta millas, dependiendo de en dónde viven ellos en la reservación. Aquí encontrándose compañeros blancos por primera vez, los estudiantes indios son excedidos en número por una proporción de cinco a uno.

Desde el punto de vista de los líderes tribales, es solamente cuando ellos llegan a high school o noveno grado que los problemas de los estudiantes indios se tornan realmente serios por ser a este punto que la hostilidad entre indios y no-indios es expresada abiertamente y el fracaso de los estudiantes indios al participar en discusiones en el salón de clase y en las actividades escolares es reconocido por todos. Existe sin embargo abundante evidencia de que las dificultades de

aprendizaje de los estudiantes indios comienzan mucho antes que ellos lleguen a la high school. Las estadísticas que están disponibles sobre sus realizaciones educacionales y problemas, son muy similares a aquellas que han sido reportadas para indios en otras partes del país (Berry, 1969): En la aplicación nacional de tests, el score de los niños indios es consistentemente más bajo que el promedio en las destrezas medidas. Sus escores mínimos están en áreas que implican competencias verbales y la brecha entre sus niveles de ejecución en tales tests y el promedio nacional se ensancha si ellos continúan hacia los grados de niveles superiores (Zentner, 1969).

Si bien muchas personas en la reservación aún hablan un lenguaje indio, hoy día todo niño de Warm Springs en la escuela es hablante monolingüe de inglés. El dialecto de inglés hablado por ellos, de cualquier modo, no es el inglés standard de sus maestros sino es uno que es distintivo de la comunidad india local y que en algunos aspectos de gramática y fonología muestra influencia de los lenguajes indios hablados en la reservación. Además, hay alguna evidencia de que muchos niños están expuestos a hablar en los lenguajes indios que pueden afectar su adquisición de inglés puesto que los ancianos en la reservación están muy preocupados acerca de la desaparición de los lenguajes indios; muchos de ellos, hacen un esfuerzo concertado para enseñar a niños jóvenes un lenguaje indio, particularmente el Sahaptin de Warm Springs. Por lo tanto, a algunos infantes y niños jóvenes se les habla constantemente en Warm Springs en inglés. Todos los niños indios todavía saben algunas palabras indias y muchos informantes reportan que no hace mucho sus niños rehusaban hablar el Warm Springs Sahaptin. Particularmente después que principian la escuela, ellos comprenden mucho de lo que se les dice en el dialecto. Los efectos de la adquisición de un muy local dialecto de inglés y la exposición al lenguaje Warm Springs, en el aprendizaje de salón de clase son difíciles de determinar para educadores locales

porque los niños dicen poco en presencia de los maestros. Observaciones de interacciones verbales de niños indios fuera del salón indican un controlado y productivo uso de roles lingüísticos que se manifiestan frecuentemente en discursos en salón de clases, indicando que las condiciones sociales apropiadas para el uso del habla, desde el punto de vista indio, están faltando. Es este problema con contextos sociales apropiados para hablar, que ahora consideraremos en mayor detalle.

Condiciones para el uso del habla en salones de escuela.

Cuando los niños entran al principio a la escuela, el más inmediato interés de los maestros es enseñarles las reglas básicas de conducta para el salón de clases, sobre las cuales depende el mantenimiento de actividad continua y ordenada. La más importante de éstas es la distinción entre el rol del maestro y el del estudiante. En esto, está la explícita e implícita suposición de que el maestro controla toda actividad que tiene lugar en el salón de clase y los estudiantes aceptan y son obedientes a su autoridad.

Ella (la maestra) determina la ordenación socio-espacial, ella decreta cuándo y dónde tienen lugar movimientos dentro del salón de clase. Y más importante para nuestro presente interés en la comunicación, ella determina quién hablará y cuándo ellos hablarán. Aún cuando se diseñan algunas actividades de clase para crear el sentido de una clase de estudiantes, con autoridades de clase o monitores estudiantes, desempeñando responsabilidades varias, contribuyendo al grupo, la organización espontánea, de hecho, dentro del grupo de estudiantes que no han

sido oficialmente designados por el maestro, no es estimulada. Ella interfiere con las actividades como el maestro las ha programado.

La situación de salón de clase es una en la cual el maestro se refiere a los estudiantes como a una masa indiferenciada, mucho como un actor enfrente de un auditorio. O se relaciona con los alumnos individualmente mientras el resto de la clase constituye un auditorio no diferenciado para la ejecución del niño individual.

Comparando el modo como el indio y el no-indio aprenden esas fundamentales distinciones en el salón de clases, las cuales definen las condiciones en las que la comunicación tendrá lugar, las diferencias son inmediatamente aparentes. Los indios de los primeros grados, son consistentemente más lentos para empezar a actuar de acuerdo con esos ordenamientos básicos. Ellos no acuerdan de levantar la mano y esperar a ser llamados antes de hablar; ellos vagan a partes el salón distintas de aquellas en las que el maestro conduce una sesión y ellos hablan a otros estudiantes cuando el maestro está hablando, mucho más durante el año escolar que lo que lo hacen estudiantes en clases no-indias. Y los niños continúan fallando en adaptarse (o conformarse) al procedimiento de clase, a través del año escolar. En contraste a los estudiantes no-indios, los estudiantes indios muestran consistentemente un más grande interés en lo que sus compañeros estudiantes están haciendo que en lo que el maestro está haciendo.

Mientras los estudiantes no-indios constantemente hacen demandas para la atención de sus maestros a través de la iniciación del diálogo con ellos, así como también mediante otros actos, los estudiantes indios apenas si lo hacen. En lugar de eso, ellos atraen la atención de sus compañeros mediante el habla. En el nivel de primer grado y más notablemente (con maestros nuevos solamente) los

estudiantes indios actúan frecuentemente en deliberada oposición a las direcciones de los maestros. De este modo, en el nivel del primer grado, si a un estudiante se le ha dicho no poner sus pies en su silla, otro, inmediatamente pondrá sus pies en su silla y él será imitado por otros estudiantes quienes los ven hacer esto.

En salones de clase con estudiantes no-indios, semejante conducta ha sido observada sólo a nivel de sexto grado en interacción con un maestro sustituto. En otras palabras, hay en la parte de estudiantes indios relativamente menos interés, voluntad y/o capacidad a internalizar y actuar en concordancia con algunas de las reglas básicas que subyacen al mantenimiento en el salón de clase de una interacción ordenada. Lo que es más notable, los estudiantes indios están menos dispuestos que los estudiantes no-indios a aceptar al maestro como director y controlador de todas las actividades en el salón de clases. Ellos están menos interesados en desarrollar la relación comunicativa individual entre maestro y alumno y más interesados en mantener y desarrollar relaciones con sus pares, indiferentes a lo que está sucediendo en el salón de clases.

Dentro del arreglo básico de trabajo que supone una interacción controlada por el maestro, hay diversas posibles variaciones en los ordenamientos estructurales de interacción que se denominarán de aquí en adelante "estructuras de participación". Los maestros usan diferentes estructuras de participación o maneras de disponer la interacción verbal con estudiantes para comunicar diferentes tipos de material educativo y para dar variación en la presentación del mismo material a fin de retener el interés de los niños. Con frecuencia también está presente la idea de que diferentes tipos de materiales son enseñados de mejor modo y más eficientemente a través de una estructura participante, más bien que otra.

En el primer tipo de estructura participante, la maestra interactúa con todos los estudiantes o ella puede dirigirse a todos ellos o a uno en particular ante la presencia del resto de los alumnos. Los estudiantes pueden responder como un grupo en coros unísonos, o individualmente en la presencia de sus maestros, y finalmente la participación verbal de los estudiantes puede ser ya voluntaria, como cuando la maestra pregunta quién sabe la respuesta a una pregunta, que ella hace, u obligatoria como cuando le pide a un alumno particular que le responda, sea que levante la mano o no. Y siempre es la maestra quien determina si se dirige a uno o a todos, recibe respuestas individualmente o en coro y voluntariamente o sin elección. En un segundo tipo de estructura participante, la maestra interactúa sólo con algunos de los alumnos en la clase a la vez, como en grupos de lectura. En tales contextos, la participación es generalmente bastante más obligada que voluntaria, individual más que a coro y se espera que cada alumno participe o actúe verbalmente, porque el principal objetivo de tales grupos, es dar al maestro la oportunidad de evaluar el conocimiento adquirido por cada estudiante. En estas sesiones, los alumnos restantes, quienes no están interactuando con el maestro, están usualmente trabajando solos o independientemente en sus escritorios, en tareas asignadas de lectura o escritura.

Una tercera estructura de participación tiene a todos los alumnos trabajando independientemente en sus escritorios, pero la maestra está expresamente disponible para interacciones verbales iniciadas por los alumnos en las cuales estos indican que quieren comunicarse con la maestra levantando su mano o acercándose a ella en su escritorio. En cada caso, la interacción entre alumno y maestra no es presenciada por los otros alumnos en cuanto que ellos no oyen lo que se dice.

Una cuarta estructura participante y que ocurre infrecuentemente en los grados superiores de la primaria y raramente, si acaso, en los grados inferiores, tiene a los estudiantes divididos en pequeños grupos que ellos mismos conducen, si bien, siempre con la más distante supervisión de la maestra y usualmente para el objetivo de así llamados "proyectos de equipo de grupo". Como regla, tales grupos tienen un presidente oficial quien asume lo que es en otros contextos la autoridad del maestro y regula quién hablará y cuándo.

Observando y comparando la participación india y no-india o las ejecuciones comunicativas en esas cuatro diferentes variaciones estructurales de contextos en los cuales la comunicación tiene lugar, las diferencias entre los dos grupos, otra vez, emergen muy claramente. En las primeras dos estructuras participantes, donde los estudiantes deben hablar individualmente enfrente de los otros alumnos, los niños indios muestran considerable renuencia a participar, particularmente cuando son comparados a estudiantes no-indios. Cuando la maestra está enfrente de la clase entera, ellos se ofrecen a hablar muy raramente y los maestros de la escuela elemental de Warm Springs generalmente convienen en que esta renuencia a ofrecerse a hablar enfrente de otros alumnos aumenta conforme los niños se hacen mayores. Cuando la maestra está con un grupo pequeño y cada individuo debe actuar algún tipo de ejecución comunicativa verbal por turno, los niños indios mucho más frecuentemente se rehusan a hablar y mucho menos frecuentemente, si acaso, los niños indios urgen a la maestra a que los llame, de lo que lo hacen los no-indios. Cuando los niños indios de hecho hablan, ellos hablan muy suavemente, con frecuencia en tonos inaudibles a una persona que no esté a unos pocos pies de distancia, y en frases típicamente más cortas y más breves que aquellas de sus compañeros no-indios. En situaciones donde la maestra se pone a disposición de comunicaciones iniciadas por los alumnos durante sesiones en las cuales los estudiantes están trabajando

independientemente en tareas asignadas que no incluyen comunicación verbal, los alumnos, en el nivel de primer grado en las clases indias, al principio raramente inician contacto con los maestros. Después de unas pocas semanas en el salón de clase, ellos se comunican tanto como los alumnos no-indios y en el nivel de sexto grado los alumnos indios se comunican con sus maestros mucho más frecuentemente que lo que hacen estudiantes no-indios.

Cuando los estudiantes controlan y dirigen la interacción en pequeños equipos de grupo, como se describió para el cuarto tipo de estructura participante hay otra vez un marcado contraste entre la conducta de estudiantes indios y no-indios. Es en tales contextos que los alumnos indios se concentran al máximo en lo que están haciendo hasta que es terminado, hablando mucho entre ellos dentro del grupo y compitiendo, con observaciones expresas a este efecto, con los otros equipos. Los estudiantes no-indios toman más tiempo en conseguir organizarse, discrepan y argumentan más sobre cómo llevar a cabo una tarea, confían más intensamente en el presidente designado para arbitrar y elaborar decisiones y muestran menos interés, al menos explícitamente, en competir con otros grupos de su clase.

Observaciones de la conducta de ambos, niños indios y no indios fuera del salón de clase durante periodos de receso y periodos de educación física organizados por el maestro, proporcionan una cuarta evidencia de que las diferencias en disposición a participar en interacciones, están relacionadas con la manera en la cual la interacción es organizada y controlada. Cuando dicha actividad fuera de clase es organizada por los maestros es para el objetivo de enseñar juegos a los niños a través de los cuales ellos desarrollan ciertas destrezas físicas y sociales. Si el juego implica una distinción de roles entre líder y seguidores en la cual el líder debe decirle a los otros lo que hay que hacer como un **Simón Says, Seguir**

al líder, luz verde, luz roja y también Granjero en la cañada, los niños indios muestran mucha renuencia a asumir el rol de líder. Esto es particularmente cierto cuando el niño es elegido o designado líder por el maestro y más repetidamente es urgido a actuar para que les diga a los otros qué hacer antes de que lo haga él. Los niños no-indios en contraste, rivalizan ansiosamente por dichas posiciones llamando al maestro y/o a otros alumnos a elegirlos a ellos. Si dicha actividad en el campo de juegos o deportes no es supervisada y los niños son dejados solos, los niños indios caen en juegos de competición de equipos mucho más frecuentemente que los niños no indios y ellos sostienen dichas actividades de juego por largos períodos de tiempo y en edades más jóvenes que los niños no-indios. Aún cuando los niños no-indios tienen más a jugar en grupos de dos y tres y en los grados superiores de primaria a formar "amistades" con una o dos personas de su mismo grupo, en la escuela, los niños indios interactúan con un número mayor de niños constantemente y mantienen amistades y equipos con niños de grupos distintos a las suyas.

Revisando las diferencias en participación verbal de los estudiantes indios y no-indios bajo diferentes condiciones sociales, dos aspectos o rasgos de conducta de los niños de Warm Springs, sobresalen. Primero de todo, ellos muestran relativamente menos disposición a ejecutar o participar verbalmente cuando ellos deben hablar solos enfrente de otros alumnos. Segundo, ellos están relativamente menos deseosos de hablar cuando el punto en el cual sucede el habla es dictado por el maestro, como es durante las sesiones cuando el maestro está trabajando con la clase entera o con un pequeño grupo. Ellos también muestran considerable renuencia a ser puestos en papeles de líder que requieren de ellos decidir los actos de sus compañeros.

Paralelos a estos aspectos negativos hay otros positivos como la relativamente gran disposición a participar en actividades que no crean una distinción entre el ejecutor de actos individuales y la audiencia, y el relativamente gran uso de oportunidades en las cuales el punto en el cual el estudiante habla o actúa es determinado por él mismo más bien que por el maestro o un "líder". Es obvio que hay situaciones que surgen en el salón de clase que de hecho permiten a los estudiantes indios verbalizar o comunicar bajo o dentro de las estructuras participativas que su comportamiento indica, de otro modo, no hubiera sido posible hacer las distinciones entre su comportamiento y aquel de no-indios en las áreas recién discutidas. De cualquier modo, la frecuencia de ocurrencia de tal situación en el salón de clase es muy baja cuando es comparada a la frecuencia de ocurrencia del tipo de estructura de participación en la cual, los alumnos indios fallan a participar verbalmente, particularmente en los grados inferiores. En otras palabras, la mayor parte de la comunicación verbal que se considera parte de la experiencia de aprendizaje de los alumnos, de hecho, toma la forma de estudiantes individuales, hablando enfrente de otros alumnos. Cerca de la mitad de este hablar es voluntario en cuanto que los estudiantes son invitados a ofrecerse a responder. En ambos casos es el maestro quien establece cuándo ocurrirá el habla y dentro de qué tipo de estructura de participación. Hay muchas razones de por qué la mayor parte de la comunicación verbal tiene lugar bajo tales condiciones. Dentro de nuestro particular sistema de educación, una maestra necesita conocer cuánto aprendieron o asimilaron sus alumnos del material que ella les ha presentado. Las respuestas verbales de los estudiantes proporcionan una manera -y la manera primaria, particularmente antes de que los estudiantes aprendan a escribir- de medir sus progresos y son así la retroalimentación del maestro. Y de nuevo, dentro de nuestro particular sistema educacional no es el progreso del grupo sino del individuo lo que se espera preocupe a nuestros maestros. Además, se da por supuesto que los estudiantes

aprenderán de las ejecuciones tanto lo que es falso o equivocado como lo que es verdadero o correcto.

Otro aspecto de este tipo de ejecución pública que puede aumentar la confianza de los educadores en su eficacia es el conocimiento de los alumnos que estos actos comunicativos son ejecuciones en el sentido de ser demostraciones de competencia. La conciencia concomitante de los estudiantes de que el éxito o fracaso en tales actos es una medida de sus méritos, en la presencia de los presentes, aumenta su motivación a hacerlo bien. Así ellos recordarán cuándo se equivocaron y tratarán con más firmeza de hacerlo bien a fin de eludir el fracaso público, en una manera en que no lo harían si sus actuaciones fueran enfrente de un número menor de personas. Como yo trataré de demostrar más adelante, no obstante la suposición de los educadores de la validez o éxito de este tipo de proceso de aculturación el cual puede resumidamente ser referido como "aprendizaje mediante equivocaciones públicas", no es algo que los indios compartan y esto ha tenido importantes implicaciones para nuestra comprensión de la conducta india en el salón de clases. Las consecuencias de la renuencia de los indios a participar en esas situaciones de habla son diversas. Primero de todo, la maestra pierde el medio principal de recibir retroalimentación sobre las adquisiciones de conocimiento de los niños y es por lo tanto menos capaz de establecer en qué punto ella debe comenzar de nuevo a instruirles, particularmente en habilidades que requieren una secuencia de desarrollo como la lectura. Una segunda consecuencia de esta renuencia a participar oralmente en situaciones obligatorias, es que los maestros en la escuela elemental de Warm Springs modifican su método de enseñanza siempre que sea posible para acomodarla de manera en cierto modo única, a lo que ellos indican como la "timidez" de los estudiantes indios.

En el primer grado no es fácil hacer muchas modificaciones a causa de lo que los maestros perciben como una estrecha relación entre el material enseñado y los métodos usados para enseñarlo. Se cree también que los métodos de enseñanza que pueden ser efectivos con niños de 6, son algo limitados en alcance. No obstante, conforme los estudiantes avanzan a través de los grados hay una creciente tendencia de los maestros a trabajar con la idea, no siempre una correcta idea de que dado un conjunto de materiales hay un número de diferentes modos de presentarlo, o, en los términos usados aquí, hay una variedad de estructuras de participación y modos de comunicación (p.ej. hablar en lugar de leer y escribir) que pueden ser usados. Aún así en el nivel de primer grado se introducen ya algunos cambios notables para adaptarlo a los niños indios. Comparando las clases indias de primer grado, con las clases de no-indios de primer grado, uno descubre muy pocos juegos de palabras usados que involucran que los estudiantes den instrucciones unos a los otros. Y aún más obvia en clases indias resulta la ausencia del ubicuo “mostrar”, “expresar”, “tomar parte” y “participar” a través de lo cual, los estudiantes aprenden a pararse enfrente de la clase, donde el maestro se para, y presentar así como el maestro pudiera hacerlo un monólogo que relata una experiencia o describe un objeto apreciado que se supone es de interés para el resto de la clase. Cuando se le preguntó si esta actividad se usaba en el salón de clase, una maestra explicó que ella la había usado anteriormente pero que tan pocos niños se ofrecían a tomar parte, que ella finalmente la discontinuó.

Por la época en que los alumnos llegan a sexto grado, las diferencias en los modos y circunstancias de comunicación han aumentado mucho y los maestros usan la oportunidad de eliminar alguna estructura de participación en favor de otra, como un maestro de sexto grado que expone: “yo paso tan poco tiempo enfrente de la clase como es posible”.

En comparación con clases de no-indios las clases de indios tienen relativamente un gran número de “equipos de grupo”, así, mientras alumnos no-indios están aprendiendo sobre historia Sudamericana a través de lectura de textos y respuestas a las preguntas del maestro, los alumnos indios están haciendo murales planeados y ejecutados en grupo describiendo una escena particular en historia Latinoamericana; cuando alumnos no-indios están leyendo textos científicos y contestando preguntas sobre cómo es generada la electricidad, los alumnos indios están haciendo experimentos conducidos en grupo con baterías y motores. • Similarmente en las clases indias los “reportes” de alumnos individuales casi no se hacen, pero son una manera típica en clases no-indias para demostrar conocimiento a través de la ejecución verbal. Y finalmente mientras en clases no indias, se da oportunidad a los alumnos para preguntar al maestro enfrente de la clase, y lo hacen, a los estudiantes indios se les dan menos oportunidades, para esto, porque cuando ellos de hecho tienen la oportunidad, no la usan. Más bien, la maestra de indios concede más períodos en los cuales ella está disponible para que el alumno se le acerque sólo y pregunte donde ningún otro puede oírlos. Los maestros que hacen estas adaptaciones –y no todos las hacen- son sensibles a las inclinaciones de sus alumnos y quieren enseñarles a través de maneras a las cuales ellos más fácilmente se adaptan. De cualquier modo, por hacerlo, ellos están eludiendo enseñar a los niños indios cómo comunicarse en precisamente los contextos en los cuales ellos son menos hábiles, pero en los que más necesitan aprender a hacerlo si es que han de “sacar provecho de la escuela”. Los maestros se limitan así mismos creando situaciones de comportamiento para los estudiantes en las cuales ellos son menos capaces para llegar a las evaluaciones de competencia individual en la cual ellos confían para retroalimentarse, y establecer en qué nivel deben empezar a enseñar; y no es del todo claro que los alumnos de hecho adquieren la misma información a

través de una forma de comunicación como de otra. Por lo tanto, esas manipulaciones de circunstancias de comunicación y estructuras de participación que están encaminadas a transmitir conocimiento a los estudiantes creativamente a través de las maneras a las cuales más se adapten, pueden de hecho, estar causando que los estudiantes pasen completamente por alto tipos de información que sus maestros posteriores de high school supondrán que ellos aprendieron en la escuela elemental.

Las consecuencias de esta adaptación parcial a los modos indios de comunicación vienen a ser aparentes cuando los indios se unen con los no-indios en los niveles de "junior" y "senior" en la high school. Aquí donde los alumnos indios están en desventaja numérica de cinco a uno, no hay manipulación y selección de circunstancias de comunicación para satisfacer las inclinaciones de los indios. Aquí los maestros lamentan que los alumnos indios nunca hablen en clase y nunca pregunten y todos (los maestros) se preguntan por qué. De esto no se debe concluir que estos maestros más creativos en el nivel primario deberían dejar de hacer lo que están haciendo. Acaso deberían ser los maestros en los niveles de junior y senior de high school quienes hicieran semejantes adaptaciones. Cuál de las dos alternativas se tome (o posiblemente hay otras alternativas) depende de los objetivos que tenga la comunidad india para sus jóvenes, un tema que será brevemente considerado en la conclusión del artículo.

Condiciones para el uso del habla en la comunidad india de Warm Springs.

Para comprender por qué los niños indios de Warm Springs hablan fácilmente en algunas condiciones pero no lo hacen en otras, es necesario examinar los supuestos sociolingüísticos y determinar las condiciones para comportamientos comunicativos, particularmente aquellos que implican explícitas demostraciones

de conocimiento o habilidad, en la comunidad india. Será posible aquí, tratar con sólo uno de los muchos aspectos de comunicación involucrados.

La atención se fijará primero en la estructura social de situaciones de aprendizaje en las cuales conocimiento y habilidades son comunicados a los niños en los hogares indios. Después se considerará un poco los roles subyacentes o condiciones para participar en los eventos sociales de toda la comunidad, en los que los niños pre-escolares así como también niños mayores aprenden por el solo hecho de concurrir a tales eventos con sus familias. La aculturación de los niños indios preescolares, y de los que están fuera de la escuela en sus casas, difiere de aquella de muchos niños no-indios o blancos de clase media en que una buena parte de la responsabilidad para el cuidado y adiestramiento de los niños es asumida por otras personas que no son los padres. En muchos hogares, los niños mayores, particularmente si son niñas, asumen estas responsabilidades, cuando los padres están en casa, así como también cuando no están. Frecuentemente, también los abuelos, tías y tíos, asumen la responsabilidad de tiempo completo para el cuidado e instrucción de los niños. Los niños, por lo tanto, vienen a acostumbrarse a interactuar con y bajo las instrucciones y órdenes de un más grande número de personas que en el caso de los niños no-indios. Igualmente importantes es el hecho de que todas las personas con quienes los niños indios forman tales relaciones recíprocas de crianza y aprendizaje son parientes. Los niños indios son raramente, si alguna vez, puestos al cuidado de "niñeras" de fuera de la familia, los más de sus compañeros de juego antes de empezar la escuela son sus hermanos y primos; y éstas relaciones de pares continúan siendo los lazos más fuertes de amistad a través de la escuela y en la vida adulta, proporcionando más tarde una base para la ayuda recíproca en tiempos de necesidad y compañía en muchas actividades sociales.

Los niños indios son deliberadamente adiestrados en torno al hogar (niñas) y en el aire libre (niños) en una época más temprana que muchos niños no-indios de clase media. Las niñas por ejemplo aprenden a cocinar algunos alimentos antes de tener ocho años y por esa época pueden ser completamente competentes en limpiar una casa sin ninguna ayuda o supervisión por parte de los adultos.

Hay otras áreas de competencia en las cuales se espera de los niños indios proficiencia a una edad más temprana que en el caso de los niños no-indios. En estas áreas las maneras de aculturación o socialización son menos visibles y claras. Aunque todavía en la escuela primaria, a la edad de diez u once años, los niños son considerados capaces de emplear tardes y noches en la compañía de solamente otros niños, sin la necesidad de dar cuenta de su paradero o pedir permiso para hacer cualquier actividad específica involucrada.

En esta misma época los niños en su mayoría son considerados capaces de decidir dónde quieren vivir y por qué razones una residencia es preferible a otra. Ellos pueden pasar temporadas de semanas o meses viviendo con uno u otro pariente, a tal punto que ya no es posible decir que ellos viven en un hogar en particular.

Por lo general, entonces, los niños indios de Warm Springs llegan a acostumbrarse a la autodeterminación de acción acompañada por muy pequeño control disciplinario por parte de sus parientes mayores, en edades mucho más tempranas que los niños blancos de clase media. En el contexto del hogar el aprendizaje tiene lugar a través de varias clases de proceso algo diferentes. Primero que todo, los niños están presentes en muchas interacciones de adultos como silenciosos pero atentos observadores. Aunque todavía no está claro cómo se distinguen aquellas actividades de adultos en las cuales los niños pueden

participar completamente y de aquellas en las cuáles no les es permitido en absoluto estar, hay diferencias bien marcadas. Lo que es notable de cualquier modo, es que hay muchas conversaciones adultas a las cuales los niños prestan mucha atención silenciosa y paciente.

Esto contrasta marcadamente con la conducta de niños no-indios, quienes muestran poca paciencia en circunstancias semejantes, deseando ya sea convertirse en un participante completo a través de interacción verbal o involucrarse completamente en alguna otra actividad. Hay alguna evidencia de que este escuchar y ver silencioso era en la cultura de Warm Springs el primer paso en el aprendizaje de habilidades de naturaleza muy compleja. Por ejemplo las mujeres viejas recuerdan acerca de cómo fueron requeridas a observar a sus parientes mayores curtir pieles cuando ellas eran muy jóvenes, en lugar de permitirles jugar. Y por supuesto los eventos de narración de mitos en las tardes invernales en los que daban a los niños indios sus primeras lecciones morales explícitamente enseñadas, los involucraban como participantes oyentes más bien que como hablantes.

Un segundo tipo de aprendizaje comprende la segmentación de la tarea por un pariente adulto y el desempeño parcial de la tarea o uno de sus segmentos por el niño. En las tareas del hogar por ejemplo, un niño recibe una parte muy simple del trabajo (p.ej. en la limpieza de un cuarto el niño puede empezar ayudando a mover los muebles) y trabajos en cooperación con y bajo la supervisión de un pariente mayor. Tales actividades suponen una pequeña cantidad de instrucciones verbales o dirección del pariente mayor y dan lugar a que el niño haga preguntas. Gradualmente el niño viene a aprender todas las destrezas que comprende un proceso particular, constantemente bajo la supervisión de un pariente mayor que trabaja junto con él. Este medio de instrucción no es único

de los indios de Warm Springs, por supuesto; muchos padres no-indios usan métodos similares. De cualquier modo, hay aspectos de este tipo de instrucción que difieren de los que se usa entre no-indios. Primero que nada, cuando ocurre entre los indios es probablemente presidido por los largos períodos de observación recién descritos. La ausencia de tal observación entre niños no-indios es tal vez reemplazada por instrucciones verbales elaboradas que esquematizan la visión completa de la tarea, antes de que el niño intente realizar cualquiera de sus partes. Un segundo modo en el cual este tipo de instrucción difiere entre los indios de Warm-Springs y los no-indios, es la ausencia de "medición" de las habilidades de los niños por el pariente instructor antes de que el niño ejercite la habilidad sin ser supervisado. Aunque todavía no está claro cómo funciona esto en una diversidad de situaciones, parece que en muchas áreas de habilidades el niño se responsabiliza de probar él mismo su destreza, sólo, sin otras personas a su alrededor. De este modo, si él fracasa su examen no es visto por otros. Si él tiene éxito, puede mostrar los resultados a aquellos que le han enseñado, ya sea en la forma de un venado que él ha cazado, una piel curtida, un trozo de abalorios terminado, o una comida en la mesa, cuando los adultos regresan a casa del trabajo. De nuevo, hay alguna evidencia de que este tipo de examen privado de competencia individual, seguido por una demostración pública sólo cuando la competencia ésta desarrollada y segura, ha sido tradicional en la cultura india de Warm Springs. Los más dramáticos ejemplos de esto vienen de los procesos de adquisición de conocimiento religioso y ritual. En las búsquedas de iluminación espiritual a través de las cuales los adolescentes o los niños todavía más jóvenes adquieren poder espiritual, los individuos pasan largos períodos en zonas montañosas aisladas de las cuales se esperaba que volvieran con habilidades no demostradas previamente. Aunque algunas de estas habilidades no se mostraran completamente sino después en la vida, se esperaba que el niño fuera capaz de relatar alguna experiencia de carácter sobrenatural que

probara que él había sido, en efecto, visitado por un espíritu. Siguiendo la misma línea, los individuos hasta muy recientemente recibieron y aprendieron a través de sueños y visiones, cantos rituales que ellos cantarían en forma completa en presencia de otros.

Los contextos descritos aquí, en los cuales tiene lugar el aprendizaje, pueden ser percibidos como una secuencia idealizada de tres pasos: 1) observación, la cual por supuesto incluye escuchar; 2) participación supervisada y 3) prueba privada auto-iniciada. No es el caso que toda adquisición de habilidades proceda a través de tales fases, sino sólo algunas que los indios adultos consciente y deliberadamente enseñan a sus niños y las que los niños tratan conscientemente de aprender. Aquellas que son aprendidas en lecciones formales debe, en alguna medida, involucrar parecida estructuración, pero es difícil determinar en qué medida. El uso del habla en el proceso es notablemente mínimo. Direcciones o instrucciones verbales son pocas, y se reducen a respuestas o preguntas para corregir. Tampoco la demostración final involucra particularmente ejecución verbal, puesto que la validación de la habilidad comprende desplegar alguna evidencia material o expresión física no verbal.

Este proceso de adquisición india de competencia puede ayudar a explicar en parte la renuencia de los niños indios a hablar enfrente de sus compañeros de clase. En el salón de clase, los procesos de "adquisición" y "demostración" de conocimiento son confundidos con el sencillo acto de responder preguntas y a decir la lección cuando el maestro lo indica, particularmente en los grados inferiores. Aquí la suposición es que uno aprende y aprende más efectivamente a través de equivocarse enfrente de otros. Los niños no tienen oportunidad de observar otras ejecuciones con buenos resultados antes de que ellos lo intenten, excepto por sus compañeros de clase que les preceden y que también están sin

entrenamiento previo. Ellos no tienen oportunidad de “practicar” y decidir por ellos mismos cuándo saben lo suficiente para demostrar sus conocimientos, más bien, sus ejecuciones son determinadas por el maestro. Y finalmente, su canal para demostrar competencia es verbal, más bien que no-verbal.

Pasando ahora de procesos de aprendizaje en la casa a experiencias de aprendizaje fuera de la casa en actividades sociales y rituales que involucran a otros miembros de la comunidad que no son parientes, hay de nuevo evidencia considerable de que la comprensión de los niños indios de cuándo y cómo uno participa y actúa individualmente, tanto para demostrar como para comunicar competencia, difiere considerablemente de lo que se espera de ellos en el salón de clase. Se lleva a los niños de cualquier edad a toda clase de eventos sociales que competen a toda la comunidad patrocinados por los indios (lo que no sucede en aquellas patrocinadas por no-indios). Sucede raramente, si alguna vez, que a tales cosas como un evento en la comunidad india asistan adultos solamente. En muchos eventos los niños participan en sólo ciertos roles y esto es valedero para todos. Socioespacial y conductualmente los niños deben participar mínimamente así como lo hacen todos los demás, sentándose silenciosa y atentamente junto a sus mayores. Una de las características de los eventos sociales que no son explícitamente reuniones de grupos familiares, como asambleas generales de política, comidas sociales o danzas religiosas, es que ellos están abiertos a la participación de todos los miembros de la comunidad india de Warm Springs. Aunque algunos indios asisten en mayor número a diferentes tipos de actividades y éstas sean con más regularidad patrocinadas y organizadas por determinados individuos más que por otros, es siempre claro que todo el mundo está invitado, tanto por conocimiento comunicativo de este hecho, como por explícitos anuncios en carteles colocados donde la mayoría de las personas pasa en un momento u otro de su actividades cotidianas. Una segunda característica de

dichas actividades es que usualmente no hay una persona dirigiendo las actividades verbalmente o señalando los cambios de una fase a otra. En lugar de eso, la estructura es determinada por un procedimiento establecido o ritual, o hay un grupo de personas quienes en maneras complementarias proporcionan dicha indicación y dirección.

Tampoco hay roles de participación que puedan ser o estén ocupados por una sola persona. Al danzar, cantar o tocar el tambor, ellos no son solistas y donde hay ejecutantes que empiezan una secuencia y después los demás se le juntan, otro ejecutante pasa a tomar el lugar en tales iniciaciones. Los roles para hablar son manejados en forma parecida. En contextos donde expresarse oralmente es apropiado se pone en claro el hecho de que cualquiera que lo desee puede “decir unas pocas palabras”. Lo mismo es válido para encuentros políticos, donde quien responde a una pregunta, no es necesariamente quien lo hace en un panel o asamblea, sino más bien quien siente que está calificado por su conocimiento de una materia para responder.

En todas las situaciones se da lugar para todos los que quieran hablar, no tiene límite de tiempo, de tal manera que el hablar continúa hasta que todos los que quieran hayan tenido la oportunidad de hacerlo. Esto no quiere decir que nunca haya algunos “líderes” en las actividades sociales indias, sino más bien que el liderazgo se hace callado a diferencia de la forma en que se da en muchos contextos culturales no-indios. Entre la gente de Warm Springs una persona no es un líder por virtud de manejar una posición particular aún en el caso de miembros del consejo y administración de la tribu. Más bien el líder lo es, porque ha demostrado habilidad en alguna esfera y actividad y muchos individuos escogen seguir sus sugerencias porque ellos han decidido cada uno independientemente que aquellas son buenas. Si por ejemplo un individuo planea y anuncia una

actividad pero pocas personas se ofrecen para ayudarle a desempeñarla o asistir, entonces es una indicación de que el organizador no es un líder respetado por la comunidad en ese momento y la probabilidad de que él repita sus esfuerzos en el futuro, se reduce considerablemente. Este tipo de liderazgo presente hoy día entre la gente de Warm Springs es reminiscencia de los que fueron descritos por Hoebel para los jefes comanches:

“En materia de rutina diaria, tales como mover el campo, él solamente elabora las decisiones organizándolas, mediante un pregonero de campo, cualquiera a quien no le guste su decisión, simplemente la ignora. Si en un momento dado un buen número de gentes ignoraron sus anuncios y prefirieron retrasarse con algún otro hombre o influencia, o acaso o verse en otra dirección con ese hombre, el jefe ha perdido entonces a sus seguidores. El ya no sería jefe y otro silenciosamente lo ha reemplazado (Hoebel 1954, p. 32)

Una característica final de las actividades sociales indias, que deberá reconocerse a partir de lo que ya se ha dicho, es que todos los que de hecho asisten a alguna actividad pueden participar por lo menos en una de las varias formas de participación que puede haber en esas actividades, más bien que establecer una distinción artificial entre los que actúan y el auditorio. En muchas concentraciones de indios particularmente aquellas asistidas por personas mayores, este aspecto de la situación es reflejado en su colocación socio espacial: las personas están situadas de tal modo que todos los presentes están de frente unos con otros. Usualmente, en forma aproximada a un cuadrado y la actividad se lleva a cabo ya sea a lo largo de un costado del cuadrado o en su centro o una combinación de los dos y cada individuo elige el grado de su participación. Ninguno, a no ser los que organizaron el evento, se compromete de antemano a presentarse y todos los roles de participación fuera de sentarse y observar son

determinados por el individuo en el momento en que él decide participar en lugar de ser programados.

En conclusión, las actividades sociales indias a las que los niños indios son tempranamente expuestos fuera de la casa, generalmente tienen las siguientes características: 1) son de toda la comunidad en el sentido de que están abiertas a todos los indios de Warm Springs; 2) no hay un individuo dirigiendo y controlando toda la actividad y en la medida en que éstos son líderes, su liderazgo está basado en la elección que para seguirlo hace cada persona; 3) la participación en alguna forma es accesible a todos los que asisten.

No necesita uno ser exclusivamente observador o auditorio y consecuentemente no hay una distinción definida entre audiencia y actuante. Y cada individuo elige por sí mismo el grado de su participación durante la actividad.

Si uno ahora compara las condiciones sociales para la participación en el salón de clases con las condiciones subyacentes en muchos eventos indios en los que los niños participan, un número de diferencias sobresalen. Primero que nada, las actividades del salón de clase no son para toda la comunidad y lo que es más importante, los que participan en la actividad no son sacados justamente de la comunidad india. La maestra así como un no-indio es foránea y una extraña en estos eventos. Además, por virtud de su rol como maestra ella estructuralmente se separa del resto de los participantes, sus alumnos, se coloca así misma fuera de la interacción y actividad de los alumnos. Esto estimula las percepciones culturales que ellos tienen de sí mismos como la comunidad relevante en oposición a la maestra, acaso mucho como ellos se ven así mismos en oposición a otras comunidades o en más pequeña escala como un equipo es en oposición a otro. En otras palabras, en lo básico de las experiencias sociales indias uno es ya

sea parte de un grupo o está fuera de él. La noción de un individuo particular que está estructuralmente situado a parte de todos los demás en todo, menos en el papel de observador y que sin embargo sea una parte de la organización del grupo, es una noción que probablemente los niños encuentren por primera vez en la escuela y continúen a experimentarla sólo en actividades derivadas de no-indios (p.ej. en ocupaciones burocráticas estructuradas jerárquicamente). Esto ayuda a explicar por qué los estudiantes indios muestran tan pequeño interés en iniciar interacción con el maestro en actividades que involucran a otros estudiantes.

Segundo, en contraste a actividades indias donde muchas personas están involucradas en determinar el desarrollo y estructura de un evento, hay solo una autoridad dirigiendo todas las cosas en el salón de clase, o sea, la maestra. Y ella no es el controlador o líder por virtud de la elección personal de los alumnos para seguirla como es el caso en las actividades sociales indias, sino más bien por virtud de la elección personal de los alumnos para seguirla como es el caso en las actividades sociales indias, sino más bien por virtud de su ocupación del rol de maestra. Esta diferencia ayuda a dar cuenta de la frecuente indiferencia de los niños indios a las órdenes, direcciones y peticiones de aceptación de las reglas sociales del salón de clase que el maestro dicta.

Tercero, no es el caso en el salón de clase que todos los alumnos puedan participar en cualquier actividad dada como en las actividades de la comunidad india. Ni tampoco les es dada la oportunidad de elegir el grado de su participación, lo cual, sobre la base de la evidencia discutida antes, en contextos indios, se basaría en que el individuo lo hubiera hecho acertadamente en privado antes de que él fuera capaz de tener éxito en competencia de comunicación verbal. De nuevo esa elección corresponde a la maestra.

Conclusión

Resumiendo, los niños indios fallan al participar verbalmente en la interacción del salón de clase porque las condiciones sociales para participación a las cuales han estado acostumbrados en la comunidad india están faltando. La ausencia de estas condiciones sociales apropiadas para comportamientos comunicativos afectan los más comunes y corrientes actos hablados que ocurren en el salón de clase. Si el niño indio falla a seguir una orden o responder una pregunta, puede no ser porque él no haya comprendido la estructura lingüística del imperativo e interrogativo sino más bien porque no comparte el supuesto del no-indio en tales contextos, a saber, que el uso de esas formas sintácticas implica una inmediata y automática respuesta de la persona hacia quienes fueron dirigidas. Porque éstos son supuestos sociolingüísticos que no son compartidos por los indios.

Los educadores no pueden asumir que porque los niños indios hablan inglés (o cualesquiera niños de antecedentes culturales distintos de los que están implícitos en los salones de clase Americanos) o lo están enseñando en las escuelas, que esos niños igualmente han asimilado todo lo de las reglas sociolingüísticas subyacentes en la interacción del salón de clase y en otras situaciones no-indias donde se habla en inglés. En la medida de variaciones culturales existentes en patrones sociolingüísticos, que no es reconocida por las escuelas que causan dificultades de aprendizaje y sentimientos de inferioridad para algunos niños, se necesitan cambios de estructuración de situaciones de aprendizaje en el salón de clase. Finalmente la naturaleza de los cambios que se hagan, deberán ser determinados por las metas educacionales de las comunidades particulares donde este tipo de problemas existe. Si como puede ser el caso de la Reservación India de Warm Springs, el principal interés de las personas es para ayudar a los niños

indios a que compitan exitosamente con no-indios y a tener acceso a la elección de los modos de interacción y estilos de vida de no-indios, deberá haber un esfuerzo consciente en las escuelas para enseñar a los niños los modos apropiados de participación verbal que prevalecen en salones de clase no-indios. De este modo, más bien que esquivar las situaciones en las cuales los niños actúan individualmente sólo con gran desgana, el énfasis consciente en y estimulación de participación en tales situaciones debería hacerse en los primeros grados. Si por otra parte como también puede ser el caso de Warm Springs (hay fuertes diferencias de opinión aquí sobre este problema que implica acciones de los maestros) hay un fuerte sentimiento en la comunidad de que los modos culturalmente distintivos de comunicación serán mantenidos y alentados a florecer más bien que ser eliminados a través de la manifiesta búsqueda de nuestro sistema educativo por lograr la uniformidad cultural en todo el país, entonces se necesita un muy diferente cambio en la orientación de modos de instrucción en el salón de clase, no en una particular y parcial forma como en Warm Springs sino consciente y sistemáticamente. Y donde la situación en el salón de clase es una en la cual, los niños de más de un antecedente cultural se encuentran juntos, se deberían hacer esfuerzos para permitir una diversidad complementaria en los modos de comunicación a través de los cuales el aprendizaje y la medición de éxitos tiene lugar.