

**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
CUADERNOS DE INVESTIGACION**

- Nº 5 -

**«LA ALFABETIZACION Y LA LENGUA DE ESCOLARIZACION.
¿EN QUE LENGUA ENSEÑAMOS A LEER Y ESCRIBIR?»**

LIC. ESTELA CITRINOVITZ

**«UNA EXPERIENCIA DE TALLER DOCENTE
EN LA PROVINCIA DE MISIONES»**

LIC. MARIA ALEJANDRA SALGUEIRO

AREA: LENGUA Y EDUCACION

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

- 1989 -

**"LA ALFABETIZACION Y LA LENGUA DE ESCOLARIZACION.
¿EN QUE LENGUA ENSEÑAMOS A LEER Y ESCRIBIR?"**

Lic. Estela Citrinovitz

**"UNA EXPERIENCIA DE TALLER DOCENTE EN LA
PROVINCIA DE MISIONES"**

Lic. María Alejandra Salgueiro

AREA: Lengua y Educación

Instituto de Ciencias de la Educación

495836

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Decano: Prof. Norberto Rodríguez Bustamante

Vice-Decano:
Lic. Carlos A. Herrán

Secretarios:

Prof. María Cristina González	Secretaria Académica
Lic. Ruth Cora Escolar	Secretaria de Investigación y Posgrado
Prof. Gladys Palau	Secretaria de Extensión Universitaria
Sr. Víctor Mohr	Secretario de Supervisión Administrativa

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Directora:
Prof. María Teresa Sirvent

ISBN 950-29-0041-3

- 2891

- I N D I C E -

- . *Introducción*..... pág. 5
- . *Presentación Sintética*..... pág. 7
- . *La Alfabetización y la lengua de escolarización. ¿En qué lengua enseñamos a leer y escribir?*
Estela Citrinovitz pág. 11
- . *Una experiencia de taller docente en la Provincia de Misiones.*
María Alejandra Salgueiro..... pág. 17
- . *Anexo* pág. 21

)(*

- INTRODUCCION -

El presente cuaderno intenta contribuir al debate en torno a los factores que inciden, ya sea facilitando u obstaculizando, el rendimiento escolar, con especial referencia a los aprendizajes iniciales de la lectura y escritura en los sectores más desfavorecidos de las zonas urbanas y rurales.

Si bien los trabajos se centran en la problemática bilingüe/bicultural de un Distrito de la Pcia. de Misiones, su lectura posibilita el análisis de situaciones de incompatibilidad entre la lengua estándar y las variantes dialectales.

Las reflexiones, datos y elementos que se aportan provienen de un trabajo de Investigación realizado en el Area Lingüística y Educación del Instituto de Ciencias de la Educación, encuadrado en el Programa "La democratización de la Educación Argentina: obstáculos y alternativas".

LA DIRECCION

)(*)

PRESENTACION SINTETICA

Este cuaderno presenta dos trabajos referidos a la incidencia de los factores culturales y sociolingüísticos en el aprendizaje de la lectoescritura inicial. En este sentido, se analizan las barreras culturales y lingüísticas que se interponen entre el "saber escolar" y el saber que porta el niño en su momento de ingresar a la escuela.

En 1986 iniciamos una investigación denominada "La alfabetización en zonas bilingües y/o multilingües" que tuvo continuidad, a partir de 1988, con el Proyecto "Una propuesta pedagógica para una zona bilingüe". Ambos trabajos, financiados por Conicet, con sede de trabajo en el Instituto de Ciencias de la Educación, fueron dirigidos por la Dra. Berta de Braslavsky.

Los objetivos centrales fueron:

- Describir e interpretar la problemática sociolingüística en una zona del Nordeste argentino y su influencia en el proceso de alfabetización.
- Proponer grandes lineamientos pedagógicos que tengan en cuenta los aspectos lingüísticos, de identidad cultural e integración en la comunidad educativa.

La región seleccionada para realizar el trabajo fue el Distrito de Panambí, Departamento de Oberá en la Provincia de Misiones. A su ubicación geográfica muy especial (una cuña entre dos países limítrofes: Paraguay y Brasil, con 2/3 de su perímetro fronterizo) se une un proceso histórico también muy especial que torna a esta provincia en un caso particular en nuestro país. En esta región, producto de un proceso de colonización (Misiones Jesuíticas), de despoblamiento y repoblamiento posterior (corrientes inmigratorias europeas, asiáticas y de países vecinos sobre una población nativa guaraní que se fue desplazando a través del tiempo) han convivido y a veces supervivido un amplio abanico de culturas y lenguas (configuración multicultural/multilingüe).

Según datos suministrados por el Intendente del Distrito, Panambí, situado en las márgenes del Río Uruguay, lindero con el Brasil, tiene una población estimada de siete mil habitantes, distribuidos entre el Bajo y Alto Panambí, siendo el primero donde está localizado el puerto y las instituciones municipales y el segundo, donde comienza la zona agrícola. Las infraestructuras de urbanización son insuficientes y no responden a las necesidades básicas de la población, no hay agua potable en todo el Distrito y electricidad sólo en algunas regiones. Cuenta con un servicio de ómnibus limitado que los une con la cabecera del Departamento (distante aproximadamente 35 km.) y no existen líneas telefónicas. Posee un centro asistencial pero la presencia de médicos es esporádica. Si bien predomina una economía de subsistencia, en algunos casos con pequeñas huertas familiares asentadas en terrenos fiscales, en la zona Alta se encuentran plantaciones de té, yerba, soja y maíz entre las más relevantes. No existe una zona comercial propiamente dicha. El flujo de población brasileña hacia territorio argentino es constante; la lengua de comunicación predominante es el brasileño. Mantienen costumbres del Brasil, manifestando predilección por la televisión y radio brasileñas que se captan con mayor nitidez.

En las primeras etapas de la Investigación se utilizó una metodología exploratoria, priorizándose como técnicas la observación y las entrevistas formales e informales. El énfasis se colocó en el análisis de la problemática sociolingüística y su incidencia en los aprendizajes escolares, específicamente la lectoescritura, teniendo en consideración que la lengua de escolarización difiere de la lengua familiar de los alumnos.

Si bien el objeto de estudio se abordó desde una perspectiva pedagógica, fue necesario también encuadrar la problemática en el marco histórico y cultural de la región. Esto facilitó por un lado, la comprensión y explicación de ciertos rasgos y características actuales y por otro lado, permitió orientar la investigación en la selección de categorías de análisis y recursos metodológicos apropiados para abordar esta temática. La elaboración del marco teórico permitió una definición más precisa del objeto de estudio y de la unidad de análisis, así como la construcción de hipótesis tentativas de tipo descriptivo.

El trabajo de campo se realizó en los primeros grados de dos escuelas del Distrito de Panambí. Para la ejecución del mismo se cumplió una etapa preparatoria consistente en entrevistas con autoridades educativas a nivel provincial y distrital así como el análisis de investigaciones realizadas en la provincia y de la currícula de Educación Básica y de Formación de Maestros.

El trabajo de Campo se cumplió en cuatro etapas:

Primera etapa:

- 1) Observación de situaciones aúlicas e Primer grado (Escuela N° 53 de Posadas y Eco. Nros. 603 y 504 de Panambí), preferentemente clases del área Lengua, así como situaciones de juego en los recreos. Las observaciones fueron recogidas y sistematizadas a través de registros narrativos.
- 2) Entrevistas informales con los docentes de los grados seleccionados y con las autoridades de la escuela.

Segunda etapa:

- 1) Entrevistas individuales grabadas a los alumnos para evaluar su desempeño lingüístico en lengua española, por medio de la construcción de un relato a partir de una secuencia de tres imágenes. La misma entrevista se realizaría a fin del año lectivo para analizar la evolución en dicho desempeño por efecto de la acción educativa.
- 2) Observación de situaciones aúlicas con registro narrativo.
- 3) Entrevistas grabadas con algunos padres de niños de primer grado, seleccionadas al azar, con el objetivo de conocer la lengua de comunicación familiar, algunas pautas culturales, expectativas respecto de la escuela, representaciones de la problemática bilingüe-bicultural.
- 4) Entrevistas con los docentes para recabar información sobre sus datos personales, composición del grado, evaluación del curriculum institucional y sus opiniones respecto de la problemática lingüística y su incidencia en el aprendizaje.

- 5) Entrevistas con Autoridades e informantes claves de Panambí, para obtener datos complementarios del Distrito.

Tercera etapa:

El objetivo prioritario fue recabar datos que permitieran comparar el desempeño lingüístico de los alumnos en lengua española (comprensión y producción en sus modalidades oral y escrita) al finalizar el año escolar con el desempeño al inicio del ciclo lectivo. Se intentaba evaluar entonces, si los procesos de enseñanza-aprendizaje habían favorecido o no la comunicación en español. Para ello, se realizaron las siguientes actividades en la escuela, con los alumnos de primer grado:

- 1) A partir de un relato de la maestra, los alumnos recibieron la consigna de: dibujar libremente, motivados por el relato; escribir palabras que la historia les sugiriera y leerlas; recontar la historia.
- 2) Construir un relato a partir de una secuencia de tres imágenes (idem actividad al inicio del ciclo escolar).
- 3) Lectura individual grabada, de un texto breve, elaborado y escrito por la maestra.
- 4) Observación y registro narrativo de situaciones aúlicas y extraúlicas.
- 5) Conversaciones informales con los docentes.

Cuarta etapa:

El objetivo principal de esta etapa fue la discusión con los maestros sobre algunas propuestas pedagógicas que servirían de base para la elaboración de grandes lineamientos para orientar las prácticas docentes. A tal efecto, se realizó un Taller con los maestros y Autoridades educativas de la Escuela N° 584. En el mismo se reflexionó sobre el valor de la comunicación en la escuela, la actitud de los docentes frente a la problemática bilingüe-bicultural, las características que deben adoptar las actividades preparatorias para la lectoescritura inicial y la relevancia de realizar acciones conjuntas con los padres de los alumnos. La elección de esta forma de trabajo (Taller docente) se fundamenta en el valor que atribuimos a la intervención de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el significado que adjudicamos a las modificaciones en las actitudes y representaciones que ellos poseen frente a la temática ligada a las diferencias culturales.

Las Investigaciones que presentamos en forma sintética aportan datos y reflexiones que deseamos compartir con aquellos que, ya sea en su práctica cotidiana, ya sea en sus trabajos de investigación, ya sea en la orientación de políticas educativas, se relacionan con la problemática abordada.

Para ello colocamos a discusión dos documentos: el primero de ellos centra su enfoque en algunos aspectos teóricos y el segundo relata la experiencia vivida durante la realización del Taller Docente, anexándose uno de los Documentos de base utilizados para la dinamización del mismo.

LA ALFABETIZACION Y LA LENGUA DE ESCOLARIZACION.

¿EN QUE LENGUA ENSEÑAMOS A LEER Y ESCRIBIR?

Lic. Estela Citrinovitz

La reflexión de Emilia Ferreiro acerca de que "la escuela no sabiendo cómo tratar las escrituras que se desvían de la norma esperada, las ignora o las reprime", nos permite introducirnos en una problemática a la que debemos enfrentarnos cotidianamente en el aula.

Diferentes disciplinas, como la antropología, la psicología cognitiva, la sociolingüística, las ciencias de la educación, etc., analizan el fenómeno de las diferencias culturales y lingüísticas, que si bien se presenta en todos los medios de interacción, se visualiza con mayor crudeza en la escuela: la distancia entre lengua estándar, oficial, escolarizada y las lenguas regionales (dialectos), los sociolectos, los idiolectos, etc.

Dos apreciaciones son fundamentales para colocarlas como piso común en nuestro intercambio de ideas, que esperamos iniciar a partir de este artículo:

a) para algunos autores, como Sara Bolaño, la lengua estándar es sólo una variedad entre muchas, pero es la variedad reconocida oficialmente por una nación. Lingüísticamente no se la puede considerar legíticamente mejor que otras variedades, ya que el juicio de valor respecto a la corrección y pureza de las variedades lingüísticas es primordialmente social. Está íntimamente ligado, en cuanto a la actitud que se tiene hacia ella, con el prestigio de sus hablantes. Los dialectos son entonces, variaciones que se dan a partir de un código establecido (estándar);

b) evidencias experimentales surgidas de algunos trabajos de investigación, como los realizados por Labov en EEUU, nos conducen a reemplazar el concepto de lenguas deficientes por el de lenguas diferentes, ya que los niños que no pertenecen a la clase media, poseen un sistema lingüístico autónomo tan complejo y desarrollado como los de la clase media (que supuestamente utilizan la lengua estándar).

Con relación a este último punto, el aporte de Slobin es significativo al señalar que el déficit no se da en el lenguaje y sí probablemente en las habilidades comunicativas, ya que los niños que han adquirido los hábitos, los valores y las formas de hablar usadas en el sistema educativo van a funcionar mejor dentro del mismo, que los niños de bases socioculturales diferentes.

El desarrollo lingüístico es semejante en la zona urbana y rural, pero en la urbana tienen mayores oportunidades de interacción verbal. Ya que la escuela tiende a que los niños, no importa de qué clase social o etnia, hablen la lengua estándar, utiliza con mayor frecuencia la instrucción verbal para aprender habilidades o destrezas. Es de suponer que los niños de los medios más desfavorecidos se encontrarán en situación desventajosa frente a los que normalmente se mueven en un medio en donde la interacción verbal forma parte de lo cotidiano.

Una de las consecuencias primarias y primeras que se ponen de manifiesto en la escuela y especialmente en lo que se refiere al aprendizaje de la lectoescritura es que los niños que se expresan en la lengua estándar tienen mayores posibilidades de éxito en dicho aprendizaje que los que no se encuadran en los "códigos" que utiliza el Sistema Educativo, resultando en un abandono prematuro del sistema, muchas veces causado por repitencias reincidentes, que desmovilizan tanto al alumno, al docente como al entorno familiar.

Pero si esta situación es compleja en un ambiente monolingüe, adquiere dimensiones realmente preocupantes cuando la lengua de alfabetización no coincide con la lengua materna del educando.

Imaginemos lo que significa para el niño pasar del medio familiar donde él se movía con facilidad y cuyas reglas de juego conocía, a un nuevo medio, que él desconoce, pero al cual se enfrenta lleno de expectativas, creadas por el propio entorno y alimentadas por su imaginación. Se encuentra repentinamente frente a un conjunto de normas y reglas que él desconoce, donde la maestra, las autoridades y el material escolar le hablan en una lengua que también desconoce o comprende con dificultad y que en el mejor de los casos consigue responder con monosílabos.

Entonces es cuando se comienza a observar en el aula "los niños pasivos, desinteresados", que parecen transformarse en el recreo escolar, jugando, hablando naturalmente con sus compañeros. Pero esta situación, aparentemente "académica" y "que se va revirtiendo con el tiempo", a decir de algunos docentes, no es más que el inicio de una aguda crisis de identidad en el niño, donde ya no entra en juego sólo cómo va a decir las cosas, sino lo que va a decir. No consigue comunicarse con su maestra, empieza a esconder su lengua y hasta avergonzarse de ella. Manifiesta un "habla miedosa" (expresión utilizada por Alfredo Hurtado), que implica de alguna manera una interrogación y en el peor de los casos una negación de todo su pasado, de su historia, de su familia. Se produce una crisis prematura de identidad, que él no consigue superar, y que lo bloquea en los diferentes planos, especialmente el intelectual y el afectivo.

Es aquí que se plantea al Sistema Educativo un desafío ineludible: dar respuestas adecuadas y proponer prácticas docentes que tengan en consideración las diferencias sociales e individuales, pero que a su vez preparen a los alumnos para "lograr éxitos dentro y fuera del ámbito escolar". Decimos que es un desafío ineludible porque es responsabilidad del Estado y de los órganos ejecutores de las políticas educativas el resolver los problemas surgidos en el ámbito del sistema educativo, en su doble rol de orientador y administrador fundamental de la educación escolarizada de las grandes y diferentes masas poblacionales del país.

Del análisis de los datos recogidos en el marco de la Investigación descripta en la introducción se desprenden algunas conclusiones provisorias que describen la situación allí planteada y las respuestas que el Sistema Educativo da a la misma.

. La lengua de enseñanza es distinta de la lengua materna del alumno y el S.E. se desentiende de este hecho. El análisis del Diseño Curricular 1986 de la Pcia. de Misiones, así como las prácticas educativas observadas, aportan algunas evidencias sobre lo enunciado.

La lengua oficial (español), que no coincide con la lengua de comunicación familiar ni de la comunidad, es adquirida en la escuela, pero sin que se le dé un tratamiento adecuado a la adquisición de una segunda lengua. La "submersión" en la nueva lengua se da en el marco de un sistema educativo monolingüe, consecuentemente con una educación que no tiene en consideración la lengua primera del alumno, resultando generalmente en un fracaso tanto en lo que se refiere a la competencia comunicativa en la nueva lengua como a los resultados esperados en la currícula escolar de las diferentes áreas.

La planificación lingüística monolingüe a nivel escolar, resulta de un bilingüismo reductivo, donde el grupo etnolingüístico que no domina la lengua de escolarización se ve obligado a dejar de lado su lenguaje básico, para desarrollar una mínima competencia en la lengua oficial de mayor prestigio.

Parece ser que por razones históricas, sociales y culturales, los alumnos se expresan en una lengua (Lx), constituida por elementos de la lengua familiar (L1) y de la lengua oficial (L2), y hasta pueden aparecer elementos que no pertenecen ni a L1 ni a L2.

Existe una división en las funciones en el uso de una y otra lengua: "el brasilero es para hablar en la casa y con los amigos" y el castellano es para hablar en la escuela". Esta situación de prestigio del español como lengua oficial e institucional, coloca al portugués (brasilero) en una relación diglósica.

Si bien la lengua de comunicación de la comunidad en estudio es el brasilero, y todos la reconocen como tal, los padres de los alumnos manifiestan rechazo a la alfabetización en la lengua familiar, inclinándose mayoritariamente hacia una educación monolingüe en la lengua oficial (español). En entrevistas realizadas a algunos padres, así se expresaron:

"Quiero que a mi hijo le enseñen en castilla porque no le van a entender en portugués".

"Me gustaría que les enseñaran a leer y escribir en castellano. En brasilero es más difícil porque aprenden ese idioma y no quieren saber del otro".

Nos encontramos por un lado con una fuerte presión institucional sobre los alumnos para que éstos se expresen en español, presión que es convalidada y estimulada en el hogar por los padres. Una madre así lo manifestó:

"A maestra diz que nao é para falar portugués cá, é para falar castilla. E eu diz que está bem porque nao é Brasil".

La demanda de los padres hacia la escuela para "que les enseñen a leer y escribir en español", puede explicarse en parte, porque ellos ven en el "dominio de esta lengua" la posibilidad de que sus hijos puedan integrarse a un sector más amplio de la población ("¿qué pasa si mi hijo quiere ir a Oberá?", "Deben aprender castilla. Para cuando vão para fora deven saber castilla, pois si não, não sabe lo que é. Quando eu cheguei nao sabia pedir un carretel de hilo. Não quiero que sufran como eu"). Esta demanda puede basarse también en la creencia generalizada que con el dominio del

castellano existen mayores posibilidades de ascenso social (los cargos administrativos, escolares, etc. están ocupados por hispanohablantes). De otra manera, no se explicarían estas expectativas en un medio reducido, donde todos son brasilero-hablantes y no existe la urgencia de hablar, leer y escribir en español.

Es oportuno reflexionar acerca de las diferencias que pueden existir entre este grupo de inmigrantes y otros grupos étnicos minoritarios como los aborígenes. Estos últimos constituyen comunidades cerradas, nativas, que fueron despojados y desalojados de sus tierras y que aquéllos que no fueron exterminados físicamente, se recurrió a su exterminio cultural a través de la ruptura de sus tradiciones y de su lengua, a las cuales se aferraron como única manera de sobrevivir al etnocidio.

¿Pero qué pasa con este grupo de pobladores, que de diferentes orígenes (especialmente alemanes), llegaron a la Argentina, luego de una estadía más o menos prolongadas en el Brasil, de condiciones económicas paupérrimas hacia una situación que no produjo un real cambio cualitativo?. Sabemos que no constituyen una comunidad cerrada, sino que manifiestan la necesidad de integrarse en el país que aparentemente adoptaron como residencia definitiva. Mantienen el brasilero como lengua de comunicación demandando de la escuela que les enseñen a sus hijos a leer y escribir en español. Considerándolos como hijos de inmigrantes que no toman su lengua y su cultura como una reivindicación imprescindible para el sostenimiento de su identidad, cabe preguntarse si el no permitirles o retrasarles el acceso a la lengua del país receptor no sería de alguna manera segregarlos y mantenerlos en una situación injusta frente a las mayorías nacionales.

Es conveniente entonces, pensar desde el Sistema Educativo, una forma que permita por un lado preservar la historia cultural y lingüística de los alumnos, pero por otro, que le permita "aprender lo que se exige para alcanzar éxito fuera de la escuela".

BIBLIOGRAFIA

- BOLAÑO, Sara. **Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística**, México, Ed. Trillas. 1982.
- BEHARES, Luis. **Planificación lingüística y Educación en la frontera uruguayana con Brasil**, Instituto Interamericano del Niño, OEA, Uruguay. 1985.
- BRASLAVSKY, Berta. **La lectura en la escuela**, Buenos Aires, Kapelusz. 1983.
- CAZDEN, Courtney. **Adult assistance to language development: scaffolds, models and direct instruction**, in *Developing Literacy*, IRA. 1983.
- FERREIRO, Emilia. **Los procesos constructivos de apropiación de la escritura**, en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Argentina, Siglo XXI. 1986.
- HURTADO, Alfredo. **Teoría Lingüística y adquisición del lenguaje**, Dirección General de Educación Especial, México, OEA, 1982.

HUSEN, Torsten y OPPER, Susan. Educación multicultural y multilingüe, Madrid, Narcea Ed. 1984.

MANRIQUE, Ana María y SIGNORINI, Angela. Del habla a la escritura, en Lectura y Vida, Año 9, N° 2, IRA, 1988.

Secretaría de Educación. La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia, Mod. 1/7, MCBA. 1985.

SIGUAN, Miguel y MACKEY, William. Educación y Bilingüismo. Santillana, Unesco. 1986.

Subsecretaría de Educación y Cultura. Diseño Curricular Institucional, Misiones. 1986.

STUBBS, M., Lenguaje y Escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza, España, Kapelusz, 1984.

* * *
*

UNA EXPERIENCIA DE TALLER DOCENTE EN LA
PROVINCIA DE MISIONES

Lic. María Alejandra Salgueiro

El presente documento tiene como objetivo relatar una experiencia de taller docente en el marco de la Investigación "Una propuesta pedagógica para una zona bilingüe".

Como se ha mencionado en la introducción, desde 1986 se viene investigando la problemática educativa en una región fronteriza de nuestro país con Brasil (Panambí, Pcia. de Misiones), con especial referencia al aprendizaje de la lectoescritura en primer grado. Este estudio nos aportó datos significativos de cuyo análisis se arribaron a conclusiones provisionarias, algunas de las cuales retomamos a los efectos de este trabajo:

- La escuela alafabetiza en español a pesar de que la mayoría de los alumnos utiliza el brasilero como lengua de comunicación. El aprendizaje de la nueva lengua se da en el marco de un sistema educativo monolingüe, consecuentemente con una educación que no tiene en cuenta la lengua primera del alumno y en la que subyace cierta intolerancia y a veces, hasta un rechazo por las diferencias tanto lingüísticas como culturales al no valorizarse el saber y experiencia de los niños y no respetar sus valores culturales, propios de la comunidad de la que provienen. Por esta razón, la escuela viene ejerciendo una fuerte presión, por un lado hacia los alumnos para que abandonen y se "olviden" de sus aprendizajes previos que incluyen estilos de comunicación, usos lingüísticos, información de su mundo circundante, etc., es decir, su marco referencial; y por otro, hacia los padres para que "colaboren" en esta tarea.
- Los resultados esperados por esta política escolar (que no es otra que la viva expresión de una política educativa más amplia, condensada en parte en el Diseño Curricular vigente) se han alcanzado parcialmente: los alumnos han reprimido el uso de su lengua en el aula y en la escuela pero sólo han desarrollado una mínima competencia en la nueva lengua. Como lo expresa Estela Citrinovitz en su informe elevado al Conicet en 1988, "Aumentan las situaciones de "habla miedosa", hasta agudizarse a situaciones de "silencio miedoso" ... "pareciera que la escuela ha incidido negativamente, limitando al niño en el aprovechamiento de sus potencialidades de expresión".

En consecuencia, un alto porcentaje de alumnos repiten el primer grado mientras algunos pocos escapan azarosamente de esta condición pues deben quedar vacantes para los próximos ingresantes, "...podemos pensar, entonces, que se produce una "parálisis educativa" que afecta a docentes y alumnos: por un lado los docentes "no saben cómo enfrentar los problemas" y se inmovilizan; por otro lado, los alumnos se acostumbran al fracaso y lo que es más, la comunidad se adapta al fracaso reiterado" (Citrinovitz, 1988).

Frente a esta preocupante situación, durante el año 1988 se ha estudiado la posibilidad de implementar algunas modificaciones metodológicas y pedagógicas que tengan en cuenta la realidad sociolingüística de la comunidad. Pero, considerando que la política escolar descripta se reproduce en las prácticas educativas cotidianas, resultaba necesario y prioritario quebrar los prejuicios y estereotipos que poseen los docentes respecto de la lengua de comunicación y de los procesos de lectura y escritura a partir del análisis, reflexión y toma de conciencia de los supuestos que subyacen en su quehacer diario. A partir de este trabajo sería posible producir algunos cambios en las actitudes y en las prácticas de los maestros.

Para el análisis y reflexión de la propia práctica, se organizó a principios del año lectivo 1989 un taller en el que participaron tanto los maestros como las autoridades educativas de una escuela del Distrito de Panambí. El taller tuvo una duración de dos días y contó con la presencia de nueve personas. Para dinamizar el intercambio de ideas se elaboraron tres documentos de base que hacen referencia a la realidad concreta que deben enfrentar diariamente los maestros.

El documento de base N° 1 centra su enfoque en los posibles factores que provocan el fracaso escolar y en algunas soluciones para revertir la situación. Asimismo se destaca el valor de la comunicación en el aula y la necesidad de respetar la cultura y la lengua maternas de los alumnos. (Ver Anexo).

El documento N° 2 sugiere actividades referidas a la comprensión de las funciones de la lectura y escritura así como ejercicios de análisis léxico (reconocimiento de palabras en el lenguaje oral) y fonológico (reconocimiento de la estructura sonora de la palabra, diferenciación de fonemas y combinación de sonidos), facilitadores del aprendizaje de la lectoescritura.

El documento N° 3 propone algunas acciones a realizar con los padres de los alumnos.

El síntesis, el trabajo en el taller consistió en la lectura y discusión de los documentos con el objetivo de construir alternativas pedagógicas incorporando las experiencias de los maestros.

A continuación relatamos los aspectos más significativos que se discutieron durante el taller docente, sobre todo aquellos en los que subyacen algunos de los supuestos y representaciones de los maestros en relación a las prácticas culturales de la comunidad. Dichas representaciones se manifestaron con mayor claridad cuando se abordó la problemática del fracaso escolar y el valor de la comunicación en el aula. Al respecto se recomienda la lectura del documento de base N° 1 que se anexa.

Con respecto al fracaso escolar, los docentes lo atribuyen a factores exógenos al sistema educativo: el alto porcentaje de inasistencias debido a la falta de interés de los padres hacia la escolarización de sus hijos y a la exigencia de que los niños cumplan con ciertas tareas domésticas en horario escolar. Así lo expresaron los maestros:

"...como son analfabetos parecen que no tienen interés en que sus hijos aprendan y para ellos es más importante que trabajen a que aprendan..."

"Quizá el niño quiere venir a la escuela, pero el padre le dice que tiene que quedarse a cuidar al hermanito..."

Según los docentes y coherentemente con lo que plantearon respecto a las inasistencias, los padres transmiten a sus hijos su desinterés por lo que la escuela les enseña:

"Los niños no vienen motivados a aprender, acá al maestro le toca hacer todo ese trabajo".

La desvalorización de los aprendizajes escolares por parte de los padres manifestada por los maestros no tiene su correlato en los datos de la realidad: alto porcentaje de inscriptos en primer grado, expresiones de los padres en las que manifiestan su interés en que sus hijos asistan a la escuela para aprender, etc. Asimismo en su análisis no incorporan las condiciones objetivas del medio del cual provienen los niños.

Los maestros consideran también como otras de las causas del fracaso escolar una hipotética carencia afectiva del hogar de los alumnos: "Tienen hambre de cariño, no sólo de comida...". Aparentemente lo que demandan los niños es una atención personalizada que incluye lo afectivo (propio de la edad) pero que no necesariamente implica una carencia afectiva.

Para algunos maestros, los alumnos también son responsables de su propio fracaso:

"...no tienen la capacidad suficiente, traen un vacío que hay que llenar, a ellos les falta experiencia..."

"El maestro comienza a trabajar desde cero y por eso una de las causas es que ellos no tienen gran experiencia..."

En estas expresiones subyace una concepción de la enseñanza y del aprendizaje en relación al alumno y al saber: el saber es lo que la escuela legítima de acuerdo con sus pautas culturales, como los alumnos están vacíos de este "saber" los maestros se lo deben transmitir.

En el análisis sobre los factores que inciden en el fracaso escolar no se tomó en cuenta ni el sistema educativo en su totalidad ni el desempeño docente.

Al abordarse el tema de la comunicación en el aula y el respeto de las diferencias culturales se manifestó una gran resistencia a aceptar tales diferencias así como también un rechazo a los estilos de vida que traen incorporados los niños:

"He visto que en la cultura de ellos, en las costumbres de ellos, los niños comen luego de los adultos, en cambio en nuestros hogares damos preferencia a los niños y lo mejor para ellos..."

"Nosotros observamos en la época del comedor, que para ellos la mesa está de más porque se ponen el plato en el regazo, se ve que no les enseñan en la casa a sentarse..."

"El educador no es un elemento neutro en relación a ese producto educativo que es el éxito o fracaso, él es quien propone experiencias didácticas y se descuenta que hay algunas más adecuadas que otras para promover el aprendizaje de los chicos. Tampoco es neutro afectivamente, tiene sus gustos, expectativas, representaciones mentales y actitudes que inciden sobre el proceso y los resultados del aprendizaje" (Lus, María A., 1988).

La ruptura de ciertos prejuicios tan arraigados e internalizados y consecuentemente el cambio de las actitudes no es tarea fácil y no se logra sólo a partir de la participación de un taller docente.

No obstante, creemos que este primer intento de reflexión crítica de la labor de los docentes como organizadores y conductores del aprendizaje puede considerarse como punto de partida para la realización de otros encuentros en donde los maestros confronten sus ideas y experiencias, tomen conciencia de los aspectos negativos de sus prácticas y de los efectos que producen en los aprendizajes de sus alumnos para que juntos vayan construyendo estrategias más adecuadas a cada situación.

BIBLIOGRAFIA

- BARREIRO, Telma. Los grupos de reflexión, encuentro y crecimiento: Una propuesta de perfeccionamiento docente, en Revista Argentina de Educación N° 11, Buenos Aires, 1988.
- CITRINOVITZ, Estela, Síntesis de la Investigación "La alfabetización en zonas bilingües" (El rol de la escuela), documento presentado en el Seminario-Taller "Fracaso escolar y lectoescritura", OREALC. UNESCO, Buenos Aires, 1986.
- CITRINOVITZ, Estela. Una propuesta pedagógica para una zona bilingüe, Informe de investigación presentado a Conicet, Buenos Aires, 1989.
- CITRINOVITZ, Estela y SALGUEIRO, María A., Documentos de Base Nros. 1, 2, 3, Taller docente, Misiones, 1989.
- LUS, María A., Fracaso escolar y lectoescritura, análisis desde una perspectiva pedagógica, documento elaborado para la presentación en el Seminario-Taller "Fracaso Escolar y Lectoescritura". OREALC. UNESCO, Buenos Aires, 1988.

ANEXO

DOCUMENTO DE BASE N° 1

Elaborado por:
Lic. Estela Citrinovitz
Lic. María Alejandra Salgueiro
Misiones, marzo de 1989.-

Comienzan las clases. ¿Cómo nos sentimos?

Los maestros hemos planificado minuciosamente el año escolar. Planes anuales, selección de material y actividades, elaboración de registros de inscriptos, etc., han ocupado nuestro tiempo. Aparentemente todo está "bajo control" y sin embargo estamos preocupados, ciertos temores nos invaden...

- ¿Cuáles son ellos?
- ¿Tienen su origen en experiencias pasadas?
- ¿Cómo los superamos?

Quizá nos ayude pensar en forma conjunta sobre los mismos.

Año tras año, al mismo tiempo que se manifiestan nuestros temores, resurgen los deseos que las "cosas cambien, que los chicos aprendan, crezcan a nuestro lado... Esta tarea no es fácil, nuestra experiencia nos demuestra que los "buenos deseos" no bastan, que es necesario encontrar un cómo hacerlo, modificar algunas actitudes nuestras, producir ciertos cambios dentro y fuera del ámbito escolar.

Probablemente, a partir de estos cambios, podremos afrontar mejor un mal que nos preocupa: el fracaso escolar.

- ¿Qué entendemos por fracaso escolar?
- ¿Quiénes fracasan?
- ¿Por qué fracasan?

Muchos estudios sobre esta temática se han realizado. Pero sabemos que cada situación es única e irreproducible. No podemos eludir el desafío de realizar nuestros propios análisis.

Reflexionemos entonces sobre las causas y posibles soluciones del fracaso escolar en nuestra escuela. Es éste el principal objetivo de estos encuentros.

Tomemos los datos teóricos y de la realidad que hallemos necesarios, dejemos brotar de nuestra experiencia aquello que nos preocupa, que nos moviliza, también aquello que nos gratifica, que nos alegra...

El camino es largo, pero tenemos fuerzas para recorrerlo.

Fracaso escolar. ¿Quién es el culpable?

Hay una tendencia generalizada a evaluar nuestra vida cotidiana (incluida la laboral) por los "éxitos" alcanzados. Cuando no logramos alcanzarlos nos sentimos frustrados.

Las conductas más frecuentes y contrapuestas resultantes de esta situación son:

- .Nos sentimos culpables, lo que provoca parálisis e inmovilización que no permite analizar críticamente lo que pasó.
- .Inculpamos a los demás (los alumnos, la familia, la estructura escolar, el entorno socio-económico, etc.), desligándonos de nuestra responsabilidad y esperando las soluciones de afuera.

Tanto una como otra actitud nos lleva a pensar que las "cosas son así y no hay nada que hacer". El buscar el o los "culpables" de la situación nos coloca en una falsa dicotomía entre víctimas y victimarios, culpables e inocentes, que distrae nuestra atención de un análisis más profundo e integral de las causas de los fracasos.

Resulta necesario revertir el planteo acerca de "quién tiene la culpa" por otro que nos permita visualizar "por qué a pesar de nuestro esfuerzo no sucede lo que esperamos". Si bien no podemos enfrentar el problema a partir de la búsqueda inútil de un "chivo expiatorio" de los fracasos, no podemos eludir tampoco nuestra responsabilidad que nos impone la tarea docente.

Ciertos cambios parciales pueden contribuir a lo largo del tiempo a lograr cambios estructurales más profundos del sistema educativo.

La comunicación en el aula. ¿Qué valor tiene para nosotros?

Cada año que se inicia nos enfrentamos con un nuevo grupo de niños. Poco sabemos de cada uno de ellos. Conocemos algunas conductas comunes que se repiten año tras año: sus expectativas y ansiedades, sus temores a lo desconocido, sus asombros ...

Nuestro primer acercamiento a los alumnos no es tarea fácil. Así como nos cuesta a nosotros, les cuesta a ellos también y quizá en mayor medida. Buscan en la escuela y especialmente en el docente la continuidad de su casa, esa cotidianeidad que por ser tal les es familiar y les da seguridad. Lo organizado, lo pautado y a veces lo rígido es el primer gran escollo que deben vencer.

Pero podemos facilitarles el camino. Quizá nuestra dificultad resida en aceptarlos cómo son, con su historia y su entorno que ya los individualiza. Cada uno de ellos es uno y sólo uno, así como nosotros también lo somos. Las palabras y los actos son el vehículo para irnos conociendo mutuamente, para ir creando el clima de confianza y seguridad que necesitan para crecer.

Todos tenemos algo que decir, producto de nuestras experiencias pasadas y presentes, a partir de las cuales podemos proyectar el futuro. Si negamos o cercenamos parte de la historia, bloqueamos la posibilidad de desarrollo. No sólo cada persona tiene algo que decir, sino también su forma particular de expresarse. Aceptar estas particularidades de la lengua y de la cultura es lo que posibilita el diálogo, diálogo necesario para esta-

blecer cualquier tipo de relación humana y más aún si nos referimos a una situación de aprendizaje.

Es un entretenimiento difícil el poder decir lo que se piensa, pero es mucho más difícil escuchar al otro en un marco de respeto y tolerancia. Para ello, debemos movilizar nuestros esquemas mentales, abandonar la soberbia que dan las certezas absolutas, marchar hacia una relativización de nuestra propia palabra.

La relación docente-alumno es de por sí una relación de supremacía del adulto sobre el niño. Es real que nuestra experiencia es mayor, que hemos "vivido" mayor cantidad de situaciones, pero ello no le dé quizá riqueza a la experiencia anterior del niño. Recuperarla, valorizarla, darle su espacio y su tiempo, es una tarea que debemos estimular.

Quizá aquí debamos detenernos y reflexionar sobre algunas situaciones que se nos han presentado en nuestros primeros encuentros con los alumnos:

- .primeras experiencias;
- .avances y retrocesos en la comunicación;
- .nuestra actitud frente a la lengua materna.

La relación educativa. ¿Es posible modificarla?

Extracto de una entrevista realizada a un alumno de la Escuela N° 584 de primer grado, al inicio del ciclo lectivo 1987.

"E: Hablás brasilero en la escuela?

A: No

E: ¿Por qué no hablás brasilero acá en la escuela?

A: Porque no. Ella no quiere que yo hable brasilero. La señora, la maestra, ella no quiere que hable na escuela en brasilero.

E: ¿Por qué?

A: No sé. Ella dijo de que no es para hablar acá en brasilero. Mi papá no deja yo falar en brasilero.

E: Y en tu casa, en qué hablás?

A: En brasilero."

El contenido de este diálogo se reitera en la mayoría de las entrevistas efectuadas en la misma escuela. De su análisis, se destacan los siguientes aspectos para la reflexión:

. El niño siente que el brasilero no debe penetrar en el ámbito escolar y que su uso se restringe al medio familiar.

. Aparentemente esa percepción de su lengua proviene de los ámbitos de uso que le transmiten los adultos (padres y docentes).

Surgen en consecuencia una serie de interrogantes acerca de los efectos que produce esta situación. En este sentido, adelantamos que los estudios comparativos entre la primera y la segunda entrevista realizados a los mismos alumnos, pusieron de manifiesto en la segunda entrevista que si bien la mayoría de los alumnos recurrían con menor frecuencia al uso

de vocablos en portugués, paralelamente, se manifiesta una disminución en la fluidez de la comunicación, llegándose a situaciones de verdadero silencio (pasaje del "habla miedosa" a un "silencio miedoso").

La prohibición implícita y la desvalorización de la lengua materna, aparentemente agudiza el conflicto lingüístico y dificulta aún más la adquisición de la segunda lengua.

En este sentido, nos parece oportuno estudiar nuevas formas de relación educativa, que permita por un lado, el desarrollo de la lengua materna y por el otro, la adquisición de la segunda lengua.

En el Documento de Base Nº 2 se sugieren algunas actividades, que pueden ser el punto de partida para la elaboración de propuestas más acabadas.

Quizá aquí debemos detenernos y reflexionar sobre algunas situaciones que se nos han presentado en nuestra experiencia con los alumnos:

Avances y retrocesos en la comunicación.
Inestabilidad frente a la lengua materna.

La relación educativa: las posibles modalidades.

Extracto de las evaluaciones realizadas a un alumno de la Escuela Nº 784 de primer grado del Distrito del ciclo lectivo 1970-71.

Al finalizar el primer grado en la escuela...
A: No sé. El día que me dio no es para hablar con el profesor.
M: ¿Qué no te da? ¿Te da en la escuela?
E: Y en la casa, con los papás.
A: En la escuela.

El momento de este diálogo se refiere a la mayoría de las entrevistas efectuadas en la misma escuela. De su análisis se destacan los siguientes aspectos para la reflexión:

El momento que el profesor no debe perder en el ámbito escolar y que su uso se restringe al medio familiar.

Aparentemente la recepción de la lengua proviene de los hábitos de que se transmiten los adultos (padres y docentes).

Algunas consecuencias las serie de intervenciones que los alumnos producen en esta situación. En esta entrevista se observó que los estudiantes comparativos entre la primera y la segunda entrevista realizados a los mismos alumnos, bastaron de manifiesto en la segunda entrevista que para la mayoría de los alumnos recurrían con mayor frecuencia al uso