

CAPÍTULO 2

LA DISTANCIA CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Claudia Toledo

El fracaso escolar, ¿síntoma de un déficit?

Desde el año 2000, los resultados de PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), auspiciado por la Unesco y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), alertan sobre el pobre impacto de la escuela en la formación de lectores. Según los datos de esta evaluación, el estudiante latinoamericano promedio tiene un desempeño básico en lectura: sólo es capaz de procesar información de baja complejidad, identificar en textos sencillos la idea principal y realizar asociaciones muy simples entre texto y conocimiento previo.

En el caso de nuestro país, de los 3983 estudiantes de quince años evaluados en el 2000-2001, apenas el 10,3% puede seguir relaciones lingüísticas y temáticas a través de varios párrafos en ausencia de marcadores discursivos claros, comprender textos en prosa cuya estructura discursiva no es evidente, así como discernir la relación entre partes específicas del texto y su tema explícito.

Si tomamos en cuenta el papel que cabe a la comprensión lectora en el desarrollo de una trayectoria escolar exitosa –en el marco de una sociedad que demanda aprendizajes continuos para sostenerse en el mercado laboral–, no podemos obviar que en el radio de la Ciudad de Buenos Aires los índices

mayores de sobreedad, repitencia y deserción en el nivel primario como en el ciclo medio coinciden con las zonas en las que se asientan villas de emergencia o lindan con el conurbano. Es así que las escuelas públicas de los barrios de Lugano, Soldati, Mataderos, Pompeya y Bajo Flores, entre otros, dan cuenta de porcentajes más elevados de fracaso escolar, los cuales a veces resultan encubiertos por una promoción de tipo social.

Desde una perspectiva teórica que centra su mirada en el sujeto de la educación y desconoce la dimensión contextual del aprendizaje, como lo es la teoría del déficit¹ lingüístico, dichos porcentajes no harían más que ratificar la conexión entre pobreza/deficiencia lingüística/deficiencia cognitiva.

Sin embargo, este tipo de análisis, que sostiene el carácter determinante de las condiciones de vida, ha sido superado, no solo porque rotula indefectiblemente al niño y lo condena a una educación de tipo compensatorio sino, además, porque pasa por alto el carácter situado de los procesos de aprendizaje y libra de toda responsabilidad a la escuela y al sistema educativo en la configuración de la trayectoria escolar de sus alumnos.

Desde hace algunos años se ha comenzado a buscar respuesta a la brecha importante que se produce entre los niños que provienen de hogares pobres y no pobres, teniendo en cuenta que el fracaso escolar es la resultante de una diversidad de factores que se refuerzan mutuamente: condiciones materiales de vida y características socioculturales de las familias de origen que determinan actitudes y expectativas que no siempre favorecen el éxito escolar en los niños, así como una organización escolar y prácticas pedagógicas que consolidan esas probabilidades diferenciales de éxito (López, 2002).

Desde esta perspectiva multicausal, podemos mencionar entonces una serie de factores que afectan en mayor medida a los grupos escolares que viven en condiciones de vulnerabilidad social (Borzzone, 1995):

- Usos del lenguaje y variedades lingüísticas diferentes de los utilizados en la escuela y que, sin implicar un déficit lingüístico, dificultan el aprendizaje y el despliegue de sus potencialidades lingüísticas en un ámbito formal.
- Dificultad del maestro para interpretar el contenido del mensaje cuando se desvía de su entorno social de referencia o presenta aspectos léxicos, sintácticos o fonológicos que no coinciden con su sociolecto.
- Discordancia entre el estilo de aprendizaje a través de la experiencia directa, que predomina en el medio familiar, y el aprendizaje a partir de la interacción verbal que prevalece en el ámbito escolar.
- Menor oportunidad de interactuar con la escritura fuera del entorno escolar.
- Exposición a las mismas exigencias escolares que aquellos niños que ingresan en condiciones de aprendizaje más favorables en función de las competencias iniciales adquiridas.

Si entendemos entonces el fracaso escolar como un producto de la relación niño/docente/institución escolar, no podemos obviar que en los últimos veinte años las condiciones sociolingüísticas han variado notablemente en nuestro país como consecuencia de las migraciones generadas por el proceso de globalización. Entendemos este hecho como una variable que incide en la configuración de las aulas y, por ende, es necesario atender al explicar este fenómeno (Arnoux y Martínez, 2000; Martínez y otros, 2009).

Cabe preguntarse, entonces, en qué medida la escuela como institución y los docentes se encuentran preparados para intervenir ante problemas generados por el aumento de la polarización social, la desocupación y la pobreza, por un lado, y por otro, problemas derivados de la complejidad de los contextos multiculturales y la diversidad lingüística de los alumnos, ya que –como señalan Martínez y otros (2009)– el problema básico de los individuos hablantes de variedades no estándares del español, surgidas a partir del contacto lingüístico con lenguas indígenas, reside en que serán evaluados en función de su mayor/menor competencia en la variedad estándar.

Pero además, dado que la alfabetización se construye primordialmente a través de un proceso de mediación docente, y esta define un repertorio jerarquizado de conceptualizaciones y estrategias mediante las cuales se habla y escribe en clase, es preciso también incursionar en el terreno de las representaciones² de los maestros acerca de la comunidad de habla de su escuela y sus formas de percibir la diferencia.

Si nos centramos en el docente, el análisis de dichas representaciones resulta significativo porque estas operan como un sistema interpretativo de la realidad que orienta sus comportamientos y prácticas e incluso sirve a posteriori, de aval o justificación de las mismas tanto como de mecanismo de diferenciación social. Y si nos centramos en el sujeto de aprendizaje, también, debido a que definen un repertorio de acciones, clasificaciones, juicios y veredictos que moldeará e influirá en el aprendizaje de la lengua que hagan los niños, marcando lo que Bordieu denomina el “sentido de los límites” que lleva a las personas y grupos a excluirse de aquello de lo que socialmente ya están excluidos (DiNIECE-Unicef, 2004).

La distancia cultural y lingüística en la escuela: un estudio de campo

El objetivo de este capítulo consiste, entonces, en indagar qué representaciones construye un grupo de maestras de una escuela en la que se producen situaciones de contacto entre el español y algunas lenguas indígenas (aymara y quechua), acerca de la distancia cultural y lingüística³ existente entre los integrantes de su comunidad escolar (cuerpo docente y alumnado), y de la relación entre contacto de lenguas y fracaso escolar. Es decir, se hará hincapié en los significados que asignan a los fenómenos de contacto en la escuela, cómo codifican los desvíos del español estándar, cómo valoran la cultura y las pautas lingüísticas de origen de sus alumnos y qué incidencia atribuyen a esta situación de contacto lingüístico en los elevados índices de fracaso escolar de la institución, sobre todo en el área de Prácticas del Lenguaje.

Dado que, por lo general, las representaciones se “toman visibles” en las producciones discursivas (Abric, 1994), en el presente capítulo se intentará responder estas preguntas a través del análisis en situación de un corpus de entrevistas realizadas a 10 maestras de una escuela primaria de jornada completa, situada en el Bajo Flores (D.E. 11); establecimiento que tiene predominantemente como alumnado, a niños inmigrantes provenientes del Barrio Rivadavia y la villa 1-11-14.

El grupo escolar

Los alumnos que asisten a la escuela son, en su mayoría, de origen boliviano o bien, argentinos de padres bolivianos. Un porcentaje mínimo tiene nacionalidad peruana o paraguaya. En ningún caso son considerados bilingües por sus maestras.

De acuerdo con un relevamiento realizado en dicha institución, se observa un cambio favorable en el nivel educativo de las familias, ya que todas completaron el nivel primario y una cantidad apreciable de padres posee estudios secundarios incompletos o completos. Con relación al nivel socioeconómico, si bien no hay desocupación, un porcentaje elevado de subocupados subsiste recolectando cartón. Asimismo, quienes trabajan, se desempeñan en su gran mayoría en las áreas de construcción, costura, limpieza, y en menor proporción, en panadería y transporte (remisería) o en comercios, como empleados.

En las horas que no asisten a la escuela, gran parte de los niños participa del trabajo familiar vinculado con algún tipo de emprendimiento económico (puestos de venta dentro de la feria, etc.) o bien, tienen a su cargo tareas domésticas así como el cuidado de hermanos menores. Solo un número reducido colabora en la recolección de cartón en la calle. Aunque viven relativamente cerca del centro de Flores, difícilmente salen de la villa más que

para ir a la escuela. La salida de los domingos es la visita a la feria boliviana, instalada en una de las arterias de entrada (Bonorino y Av. Castañares).⁴

Muchos de los hogares son monoparentales con jefatura femenina y, frente a las familias nucleares, integradas por un núcleo conyugal primario (padre, madre, hijos), predominan las extensas, es decir, aquellas en las que junto con dicho núcleo conviven otros parientes.

Sus condiciones materiales de vida varían de acuerdo a la zona de residencia. Quienes viven en la parte interna de la villa, en la “olla”, habitan viviendas precarias, presentan situaciones de hacinamiento y dificultad para acceder a servicios básicos (agua por cañería, baño dentro de la casa, gas natural o gas por garrafa, heladera, etc.). Si bien los alumnos que viven en el barrio Rivadavia, asentado sobre Cobo y Curapaligüe, habitan en viviendas de material, apenas acceden a los servicios básicos.

El cuerpo docente

El 50% de las entrevistadas trabaja en la escuela desde hace 8 a 15 años; mientras que un 40% se desempeña en el establecimiento desde hace solo 1 año, al momento de la entrevista. En un estadio intermedio, se encuentra una maestra que ingresó al colegio hace 5 años.

El 60% de las docentes a cargo de grado supera los cincuenta años y es maestra normal; las maestras restantes, cuyas edades oscilan entre los veinticuatro y cuarenta años, egresaron del Profesorado de Enseñanza Primaria. Solo dos han accedido a una formación superior: una de ellas es psicopedagoga y la otra cursa Ciencias de la Educación.

Exceptuando a dos maestras que residen en el conurbano bonaerense, el resto vive en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Solo una de las docentes no cuenta con vivienda propia.

Tres maestras provienen de áreas urbanas del interior del país; las demás han nacido en la Capital Federal. Su nivel socioeconómico es medio y se han criado y son parte, en el presente, de una familia nuclear. En cuanto a su origen, son hijas de padres argentinos o bien, de inmigrantes de origen español o italiano.

La entrevista como herramienta de indagación

A fin de contar con una muestra representativa de la comunidad, fueron entrevistadas las maestras de grado en su totalidad, así como una maestra jardinera y las dos maestras recuperadoras. No se realizó la entrevista a los profesores especiales (Música, Plástica, Tecnología y Educación Física) dado que, por lo general, no requieren de la lectura y la escritura para demostrar la adquisición de los contenidos y habilidades propias de su asignatura. Aunque hubiera sido de gran valor contar con el testimonio del cuerpo directivo del establecimiento, sus integrantes no quisieron participar en la toma de entrevistas.

El cuestionario realizado para la entrevista consta de diez preguntas, a las que, eventualmente, la entrevistadora agregó otras en función del discurso de la entrevistada, ya sea para aclarar o ampliar un tramo del mismo.

Las tres primeras apuntan a enmarcar al sujeto entrevistado y reconocer cuáles son los aspectos de su práctica sobre los que asienta su conocimiento de la comunidad, así como distinguir qué grado de conocimiento del alumnado considera haber adquirido en el ejercicio docente.

La cuarta pregunta tiene como objetivo indagar qué perfil del alumno inmigrante ha construido a partir de su práctica cotidiana.

Dado que, en calidad de observador participante, la entrevistadora contaba con el conocimiento de que en charlas informales se solía caracterizar a los alumnos con competencias deficitarias, las preguntas 5 a 7 atienden a recuperar –a partir de las problemáticas que identifican– qué representación del déficit construyen los docentes y cuáles son las competencias de las que disponen para diagnosticarlo y justificarlo. La octava pregunta pretende esclarecer si el docente es capaz de poner en tela de juicio su representación sobre la comunidad como deficitaria, al confrontarla con otras que presentan problemáticas semejantes.

En función del diagnóstico realizado, mediante la novena y décima pregunta se intenta averiguar si el docente se considera idóneo para generar prácticas orientadas a remediar el diagnóstico desfavorable, así como la relación entre la representación que tiene de sí mismo y su capacidad para discernir estrategias generales de otras específicas. También apunta a descubrir qué imagen construye de su rol y de la intervención que planifica, en función de la complejidad del entorno laboral.

Por último, la pregunta que cierra la entrevista tiene como propósito reconocer qué grado de visibilidad del conflicto hay a nivel institucional y qué tipo de estrategias implementa el docente para su resolución.

¿El docente en o frente a la comunidad escolar?

Pese a las diferencias marcadas en cuanto al tiempo compartido con los alumnos, todas las maestras se presentan en primera instancia como conocedoras de la comunidad escolar, a excepción de una, que evita menoscabar su imagen respondiendo de modo elíptico. Así, reemplaza la negación por una argumentación tendiente a explicitar la “novedad” que constituye para ella trabajar en esta escuela. Primero se presenta como recién

llegada a la ciudad (proviene de San Miguel de Tucumán) y, a continuación, clasifica a la población escolar en dos “zonas” que implican “realidades” opuestas; realidades que desde el punto de vista de la construcción discursiva determinan una relación de identificación con la comunidad o ausencia de pertenencia.

Para mí ha sido algo nuevo. Primero porque no soy de acá, de Buenos Aires. Y aquí he trabajado en una zona con una realidad totalmente diferente a esta, con decir que eran chicos de otro nivel económico y sociocultural donde había apoyo familiar y la mayoría eran argentinos. Pero me ha parecido muy interesante y muy positivo haber conocido este otro tipo de realidad que enriquece la tarea de uno.

Aunque la pregunta atañe explícitamente a la comunidad de su escuela, el sujeto entrevistado evita mencionarla directamente en su discurso. Alude a la misma, contrastándola con la comunidad con la que se identifica (la de los chicos en su mayoría argentinos y de clase media, que cuentan con una familia comprometida). Si al referirse a esta comunidad, marca mediante la primera persona, su desempeño como participante activo de un proceso (“Y aquí he trabajado...”), al mencionar su “realidad” presente, su carácter de participante activo se desplaza hacia el de observador/evaluador (“...me ha parecido muy interesante y muy positivo...”) y, finalmente, al de beneficiario (“...enriquece la tarea de uno...”). Consecuentemente, modifica su lugar de enunciación (utilizando la 3º persona), tendiendo así a la impersonalidad e incluso a la despersonalización. Es decir, se sitúa fuera de “este otro tipo de realidad” que la “enriquece”, igual que a un turista la visita a un lugar exótico.

Por el contrario, el 70% de la muestra (indistintamente de la cantidad de años que hace que trabaja allí), valida su conocimiento en función del tiempo compartido diariamente. A su vez, un 50% de la misma, se inscribe en la comunidad en calidad de confidente de niños y padres, planteando su intimidad o cercanía con el otro.

El 20% restante, junto con el tiempo transcurrido en la escuela, resalta su condición de observador, capaz de establecer una matriz común que vincule los comportamientos observados.

Sí, yo creo que sí. Después de tanto tiempo trabajando acá creo que sí la conozco. Veo cómo los chicos de diferentes familias, de diferentes culturas, se comportan y veo que traen los mismos códigos según de dónde vengan.

Dentro del 70% arriba mencionado, un 30% intenta, además, establecer cuánto sabe de la comunidad. De dicha cuantificación se deduce el nivel de complejidad que reconoce como constitutivo de la misma. Solo una de las maestras considera la cotidianeidad compartida en el aula como razón suficiente para saber “bastante” de sus alumnos, obviando la distancia cultural que la separa de ellos.

A diferencia de esta, las otras dos maestras perciben la complejidad del entorno como un factor que limita su acercamiento. Una atribuye a la pobreza de sus alumnos, factor ajeno a su experiencia de vida, la imposibilidad de un mayor conocimiento. La otra relaciona la complejidad del ámbito laboral con la multiculturalidad, hecho que, sumado a su inexperiencia, deriva en que su conocimiento del contexto de vida de su alumnado resulte acotado.

Sí, pude conocer algo de esta comunidad. Es la primera vez que me toca trabajar con chicos hijos de gente boliviana, paraguaya (...).

El uso del verbo “tocar” permite presumir que, su inserción en la escuela no es producto de una libre elección, sino de la imposibilidad laboral de elegir otro establecimiento; presunción reforzada por el dejo de resignación que transmite al cierre de su respuesta:

(...) mucho no puedo decir que conozco la comunidad, pero me estoy acostumbrando.

Dos entrevistadas se apartan del común denominador que hace de la convivencia en el aula y de la capacidad de escucha elementos que validan su diagnóstico. Una de ellas, jerarquiza su saber en función de la incursión en la villa; la segunda, prioriza el asesoramiento recibido y las lecturas sobre el tema como factores que le permiten resignificar su experiencia en entornos escolares semejantes.

La docente que destaca haber ingresado a la villa se erige, al inicio de su discurso, en el lugar del investigador, sitio que la ubica por encima del resto de sus colegas y en cierta paridad con la entrevistadora, en tanto partícipe de una investigación educativa cuyo objeto ha sido indagar las razones del “déficit” de sus alumnos.

—¿Y qué te aportó la investigación en la que participaste?

—Conocer el medio natural, el hábitat; los estímulos que puedan tener o no; comprender un montón de situaciones que nos hacen pensar por qué estos chicos son así, qué pasa, por qué tienen no sé si cociente intelectual porque para eso hay que hacer una detección digamos organizada de la cosa, si no por qué son tan pasivos, por qué a veces decimos que tienen un techo, por qué tienen tantas dificultades para abordar otras materias o digamos para razonar, por qué cuesta tanto esfuerzo enseñar (...).

Del discurso de la entrevistada se deduce que recorrer la villa no le permitió revisar su hipótesis del déficit sino, por el contrario, confirmarla. Los chicos de la escuela “son pasivos”, “tienen un techo”, “tienen tantas dificultades” porque, igual que los indios, no se integran al “nosotros” civilizado.

Ahí entendí el porqué. Recorrimos bien adentro de la villa y la gente muy tímida, muy desconfiada, tipo que yo conozco el Chaco y conozco las tribus, las tolderías, cuando la gente de la ciudad va a visitar a los indios, el indio es desconfiado, te mira con resquemor. Acá también cuando entramos con los chicos, a pesar de que los chicos eran de ahí, se querían esconder, miraban de reojo, intentaban escapar para no darnos las entrevistas que queríamos.

Al igual que en la entrevista de la maestra recuperadora ya mencionada, el otro diferente es ubicado en el lugar de lo exótico y deficitario. La dicotomía “civilización y barbarie” que subyace en ambos discursos, quiebra toda posibilidad de reconocer en la diferencia algún punto de contacto.

Una perspectiva diferente se observa en la entrevista a una de las maestras recuperadoras que, en años anteriores, se desempeñó en escuelas de provincia y de villa. Dicha docente se muestra más reflexiva con respecto a su práctica. Reconoce a cada comunidad como única en función de su origen, aunque comparta una condición socioeconómica similar; relativiza el poder interpretativo que deriva de la experiencia y destaca su necesidad de recurrir a lecturas específicas, para adecuar su práctica a las necesidades culturales de sus nuevos alumnos.

(...) Si bien yo trabajé con chicos de villa, la mayoría eran paraguayos, peruanos y, cuando empecé en el distrito 19, la comunidad era casi toda de bolivianos igual que acá. El grupo que tengo ahora en recuperación, la mayoría son bolivianos. Ahí tuve que empezar a decir, bueno, tengo que asesorarme, buscar en dónde... El año pasado la asesora que trabajaba con nosotros en el 19 me dio algunas lecturas y ahí empecé a entender un poco más. Y después, bueno, es como que desde lo que leo empiezo a entenderlos un poco más.

La docente se sitúa, a lo largo de su discurso, en un camino de entendimiento que le posibilita percibir los problemas que se suscitan cuando culturas diferentes entran en contacto y la hegemónica ignora o menosprecia el legado de la otra.

A pesar de que los chicos están documentados con nacionalidad argentina, vienen de papás bolivianos y importa lo que traen. Y bueno, es lo que se está viendo, el gran desfase que hay con nuestra comunidad.

El alumno que construye la mirada del docente:

1. El hablante ineficaz

Al momento de caracterizar al alumnado de origen inmigrante la característica distintiva para el 100% de la muestra, es el “mutismo”, la “inexpresividad”, “falta de expresividad” o “la dificultad para expresarse” por parte de los alumnos. Si bien cabe preguntarse si el silencio es una consecuencia del desconocimiento de la variedad lingüística empleada en el aula, así como qué valor y significado se asigna al mismo en la cultura de origen de dichos alumnos, solo una docente interpreta estos rasgos como una reacción a un contexto sociocultural diferente, en lugar de otra marca de déficit.

(...) Tienen muchas dificultades con la expresión oral. Yo pienso que es un problema cultural. (...) No hay que olvidar que están en un país que no es el de ellos, entonces todo eso hace que... bueno, se retraigan. ¿No?

Otra docente relativiza también el carácter innato de este rasgo y lo interpreta, quizás, como una reacción hacia la interacción con un adulto ajeno a su entorno familiar.

Noto que tienen dificultad en participar y expresarse. No sé si es miedo o es que no comprenden y por eso no pueden contestar lo que les preguntás.

Una tercera docente considera la introversión de sus alumnos como el producto de un entorno familiar abandonico e indiferente. Una vez más, los otros son responsables de las dificultades de comunicación entre alumnos y maestros.

Los chicos de esta escuela son más bien introvertidos. Chicos como ya lo dije anteriormente, de familias numerosas que no tienen en cuenta a los chicos y ellos reciben lo que se les da aquí. En su casa, realmente son un número.

En las respuestas de las siete docentes restantes no se observa ningún intento de explicación a los problemas de comunicación que una y otra vez subrayan en sus alumnos. La mayoría ve esta dificultad como una característica dada, inherente a su naturaleza. Los niños bolivianos son calificados, así, como “distintos”, “diferentes”, “especiales”, y esta peculiaridad siempre se traduce en desigualdad con respecto a un alumno ideal, nativo, que ostenta una serie de características positivas, entre las que sobresale el dominio de la lengua estándar.

Aunque los ven conversar locuazmente con sus pares durante los recreos, por una parte, las docentes no contemplan la posibilidad de que las dificultades para comunicarse que observan en sus alumnos se vinculen con la poca naturalidad de las interacciones que se establecen en el aula: interacciones impersonales, entre un adulto y varios niños al mismo tiempo y cuyo formato se caracteriza por su falta de flexibilidad con relación al hogar donde los niños pueden preguntar lo que desean, explayarse en sus respuestas y comentar todo aquello que despierta su curiosidad (Borzzone y Rosemberg, 2000).

Por otra parte, pareciera que al destacar su “escasa” o “nula” competencia comunicativa, solo tuvieran en cuenta los intercambios formales, representativos de la estructura de la lección tradicional, y olvidaran que minutos atrás, durante la entrevista, señalaron cómo los chicos les transmitían sus vivencias mediante el lenguaje.

Por el trabajo cotidiano con los chicos durante ocho horas, los conocemos bastante bien. Ellos nos cuentan sus cosas cotidianas, cómo viven con sus padres, los problemas que pueden llegar a tener, y los padres también se acercan a contarnos cosas de su vida, inquietudes, problemáticas.

Testimonios de este tipo ponen en evidencia la tendencia a esperar de los alumnos en situación de contacto de lenguas una competencia plena o total de la variedad estándar, sin tener en cuenta que para los sujetos en esta situación lograr dicha competencia implica reconocer las convenciones sociales y normativas propias de dicha variedad, con el fin de –reflexión metalingüística de por medio– poder diferenciar variedades y distinguir los mecanismos que hacen al funcionamiento de cada una de ellas (Martínez y otros, 2009).

2. El “desertor presente”⁵

Un segundo atributo negativo que caracteriza a los alumnos, según el 50% de las docentes entrevistadas, es el ser “pasivos”, “apáticos”, “inactivos”, o bien, tener “dificultad para responder a los estímulos”.

Son sumamente pasivos, poco estimulados, desde todos los puntos de vista, desde lo perceptivo, desde lo motriz, desde todos los dominios que hacen al conocimiento (...).

Dicho atributo, sumado a que “en su mayoría carecen de compromiso en cuanto a la tarea escolar, el aprendizaje”, contribuye amodelar, según la mayoría de las maestras, alumnos “genéticamente predestinados” al fracaso escolar y que, en muchos casos, deben ser derivados a otros dispositivos (escuelas de educación especial, gabinetes psicopedagógicos en el Hospital Piñeiro, etc.).

Hay algunos que se destacan naturalmente, pero en los demás el proceso de aprendizaje es muy lento en relación a otras comunidades.

Desde la perspectiva de las docentes entrevistadas, una función psicológica voluntaria y consciente como la atención puede ser perturbada por el lugar de origen de los alumnos. Este presupuesto libra al cuerpo docente de toda responsabilidad a la hora de cuestionar los objetos de conocimiento y las modalidades de enseñanza y aprendizaje que la escuela les propone. Llamativamente, tampoco reflexionan acerca de la incidencia de otras variables que no dependen del niño y que también pueden afectar su atención, como por

ejemplo: la escasa alimentación, las horas de sueño, el elevado nivel de ruido al que están expuestos los alumnos mientras otros participan en el patio de las clases de Educación Física, las interrupciones frecuentes en la clase debido a la entrada de auxiliares u otros miembros de la escuela, etcétera.

A modo de respuesta, cabe citar, las observaciones de una investigación sobre problemas de atención realizada también en escuelas de la zona Sur de la ciudad, que recupera la mirada de los alumnos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela:

Es habitual escuchar, y en las encuestas realizadas también lo encontramos, que los alumnos se quejen porque la mayor parte de las clases son destinadas a la copia o al dictado, y muchas veces el docente realiza la explicación del tema cuando los niños aún no terminaron de copiar, lo cual impide que presten la debida atención y, luego, cuando vuelven a preguntar porque no entendieron el tema, se los culpe de una supuesta falta de atención. Es decir, que un aspecto muy importante a tener en cuenta en el análisis de esta problemática tiene que ver con los contenidos a enseñar y, fundamentalmente, la forma de presentarlos (AA.VV., 2007).

3. Algunos estereotipos

Entre los rasgos positivos que subrayan las maestras, también hay coincidencia; hacen hincapié en que son “muy buenos”, “respetuosos”, “cariñosos” y “tranquilos”. No obstante, la tranquilidad es asimilada a inactividad y el respeto, a sumisión.

Son chicos buenos, tranquilos, no cuestionan, respetuosos. No sé si el no cuestionar es lo ideal, pero se podría lograr que tal vez sin ser cuestionadores tampoco fueran tan de acatar.

Son de carácter muy tranquilo, no se los ve activos como se los puede ver a otros chicos de su edad.

Pareciera que los únicos rasgos valorados por algunas maestras son la bondad y el afecto, cualidades que poco se vinculan con la adquisición del conocimiento. Es así que, frente a estos alumnos tan “desprovistos” para el aprendizaje, el docente refuerza la representación de sí mismo como “artífice” o

“donante” que da todo de sí para hacer de sus alumnos inmigrantes niños normales y suplir todo lo que les falta a nivel cognitivo.

Es una comunidad en la que uno puede trabajar, porque es una comunidad en la que uno siente que lo que está haciendo sirve para ellos porque es lo único que tienen y lo único que reciben, lo que les da la escuela.

(...) es el docente el que tiene que poner todo de uno para que estos chicos puedan salir adelante. Muchos de los papás son analfabetos. Por lo general no le dan prioridad al aprendizaje (...) Muchos vienen también por el tema del comedor o por el tema del subsidio escolar que le dan a los padres en el trabajo, no dándole importancia al aprendizaje.

El docente como espejo

Según la sociología de la educación, la presencia de buenos y malos estudiantes debe analizarse en función de los mecanismos sociales e institucionales que transforman las diferencias culturales en desigualdades escolares; las cuales se traducen, a su vez, en jerarquías y juicios de valor que muestran, ocultan, amplían o reducen las desigualdades reales en lo que respecta al saber y al saber hacer. Esta brecha, disminuye o se intensifica en función de la estructura curricular y, sobre todo, debido a las modalidades docentes, pues estas inciden en los alumnos cuando interiorizan los patrones de excelencia como horizonte a lograr (Perrenoud, 1991).

Resulta difícil, al analizar el perfil del alumnado que construyen las maestras de esta escuela primaria, desligar sus opiniones del rendimiento alcanzado por los niños, puesto que las representaciones configuran un sistema que modifica la realidad ya que determina anticipaciones y expectativas, tanto como orienta las acciones y las relaciones sociales (Abric, 1994). En consecuencia, se traducen en modos de hacer y decir, pero también en las metas y objetivos que orientan la interacción en el aula, la selección de contenidos y la puesta en juego de recursos y estrategias pedagógicas.

En relación con el tema de la alfabetización, estas representaciones discriminatorias que anticipan los resultados de la acción educativa en términos

de etnia, afectan negativamente el enfoque y la calidad de la instrucción brindada. En lugar de reforzar la comprensión de los textos escritos y la escritura, prácticas en las que los docentes coinciden que el rendimiento del alumnado es deficiente, se producen “pseudoaprendizajes y pseudoenseñanzas” focalizados en los signos del aprendizaje y la asignación de tareas mecánicas, memorísticas y rutinarias en relación con la lectura y la escritura, más que en el significado e implicancias de lo aprendido. Básicamente, al concebir al alumnado desde la carencia, los docentes se contentan con el logro de un nivel tan básico de conocimientos que no garantiza perdurabilidad alguna (Mosches de Kosiner, 1991, p. 56).

En la medida que la escuela no toma en cuenta en la organización de la enseñanza los usos del lenguaje, patrones de interacción, conocimientos y estilo de aprendizaje de los niños pertenecientes a grupos minoritarios, decae en forma considerable su atención y motivación, porque perciben este entorno de aprendizaje como un espacio ajeno a su marco de referencia (Borzzone y Rosemberg (en línea). Disponible en: [http://: www.imagine.com.ar/yachay/investigacion](http://www.imagine.com.ar/yachay/investigacion)).

Al respecto, cabe agregar que la noción de contexto resulta una variable significativa a la hora de generar condiciones que favorezcan la comprensión y producción de textos y la actividad metalingüística, porque permite “dar cuenta en la situación de aula de los espacios en los que el lenguaje se articula con el extralenguaje, es decir, con todas aquellas entidades existentes fuera de la lengua, que constituyen el entorno y, en términos más generales, la cultura a la que cada individuo pertenece” (Martínez y otros, 2009, p. 100).

En tanto portadores del *hábitus*⁶, los juicios docentes contribuyen a transformar problemas sociales en problemas escolares en la medida en que caracterizan las actitudes, las características y el rendimiento de los alumnos desde una óptica que encubre las diferencias sociales y culturales de las que son producto dichas valoraciones. Así, tienen un peso indiscutible al momento de construir

una imagen del funcionamiento tanto como de las capacidades y conductas de los alumnos; imagen que se impone a los niños cuyo desempeño no alcanza los objetivos propuestos, en ocasiones, con la fuerza de un diagnóstico psiquiátrico o un veredicto a un acusado. Como, en general, aquellos que fracasan pertenecen mayoritariamente a las clases populares, que carecen de medios para poner en tela de juicio tal poder, estos juicios escolares cobran fuerza de ley (Perrenoud, 1991).

La pervivencia en las aulas de la teoría del “déficit” lingüístico

Al momento de describir las dificultades de aprendizaje, nueve de los sujetos entrevistados distingue la oralidad, la lectura y la escritura como las prácticas en las que sus alumnos manifiestan mayor índice de fracaso. En el 50% de las entrevistas se hace mención de los problemas de comunicación entre alumnos y docentes, suscitados por lo que denominan “mal uso del lenguaje”. En todas las respuestas se enfatiza el esfuerzo constante de traducción que esto exige y el malestar que produce a las docentes.

(...) tienen distintos términos y uno tiene que convivir con eso.

(...) tienen diferentes códigos para manejarse a los nuestros. Yo tuve un primer grado con una comunidad boliviana y ningún maestro entendía a los chiquitos recién llegados, y nos entendíamos... Yo estuve más o menos quince días estudiando sus comportamientos para decodificar lo que me decían porque no les entendía yo.

(...) Como maestra recuperadora tengo que abrir el diccionario con las palabras que ellos utilizan para poder entenderlas.

Destacan, a su vez, la comprensión lectora como la dificultad más apremiante en función de su incidencia en la adquisición de conocimientos de todas las áreas. Y vinculan, en un 100%, el desempeño regular e insuficiente en lectoescritura con el contacto de lenguas, el analfabetismo y la falta de compromiso de las familias.

¿A qué lo atribuyo? Y a la inmi... es toda la inmigración que llega y ellos que trata de seguir con su propia forma de lenguaje que utilizaban de donde vinieron, porque yo tengo un alumno que en su casa hablan quechua.

La dificultad que aquí se observa es lectoescritura. En el aprendizaje les cuesta mucho. Son familias que no estimulan a los chicos en la lectura ni en la escritura y estos chicos tienen problemas en su lenguaje ya ancestrales porque vienen ciertos eh, ciertos giros idiomáticos propios de su cultura (...).

Al solicitar mayor especificidad acerca de los problemas lingüísticos observados, los sujetos entrevistados señalaron, en orden decreciente, los siguientes:

1. Concordancia de género y número: 70%.
2. “Problemas de vocabulario”: 50%.
3. “Mal” uso de las preposiciones: 50%.
4. Abuso del /e/: 30%.
5. “Mala” estructuración de las oraciones: 20%.
6. “Mala” pronunciación (ej. seseo): 20%.
7. “Mal” uso de conectores: 10%.

Cabe destacar que el uso inadecuado de conectores no es un problema propio de esta comunidad sino típico de la escolaridad primaria, e incluso de los dos primeros años del nivel medio (según los operativos de Evaluación del Ministerio de Cultura y Educación), debido a la poca familiaridad de los alumnos con la escritura y al predominio de las prácticas de escritura “socializada”.

Del mismo modo, en el caso de los problemas de “estructuración oracional” u orden sintáctico señalados por dos docentes, la dificultad para definir el problema, junto con la imposibilidad de ofrecer un ejemplo completo y la clara presencia de prejuicios que sesgan una de las respuestas, limitan toda posibilidad de descripción⁷.

¿A qué te referís con “mala estructuración”?
Estructuran mal una oración (...).

Lo que sí, lo que le encuentro al bolit... (ríe) al boliviano, por ejemplo, que altera. Suponte que tenga que contestar una respuesta, al sujeto lo pone... Ehh... o sea, no interesa, no te contesta como... Es monosilábico... Y si te llegara a completar la oración, el sujeto te lo... o sea, lo que, “la tierra es redonda” te lo pone... No respeta ese orden precisamente. (...) Tienen la idea, pero les cuesta plasmar lo

que piensan. Al tener dificultades con el lenguaje no pueden estructurar bien su pensamiento.

En cuanto a las marcas dialectales y los “errores” de dicción señalados por los docentes como errores, no ponen de manifiesto un problema de adquisición del español producido por lenguas en contacto, sino las formas propias de una modalidad lingüística diferente. Es decir, usos típicos del español de otros lugares de América, cuya condición de error deriva simplemente de una convención que privilegia una variedad en detrimento de otras, por motivos históricos y políticos.

Términos mencionados por los docentes con carácter de “exóticos” (“jalar”, “botar”, etc.), permiten suponer que el prejuicio, más que el léxico, es el factor que obtura la comunicación.

La pervivencia en gran parte del magisterio de una “ideología estandarizadora y prescriptiva”, que considera la lengua como un sistema único, acabado e inmutable y como legítima una sola variante en el ámbito hispanohablante (la rioplatense), hace de la escuela un aparato de estandarización en la que el docente funciona como un “guardián del tesoro de la lengua”.

(...) tienen otros tipos de códigos en su lenguaje que, por lo general, no es lo que se usa en el lenguaje nuestro.

Y el lenguaje que usan... el jalar, el botar, el lenguaje que usan en su país, en su tierra y que llegan acá y no pueden, les cuesta mucho. Un boliviano grande llegó el otro día, un papá, y le dije a Mirta que no le entendí nada.

La oposición nosotros/ellos con relación a la “posesión” y el uso adecuado del idioma presente en las entrevistas pone de manifiesto relaciones de asimetría lingüística que reproducen relaciones de poder y relegan, cada vez más, al seno del hogar, la lengua que emplea el alumno. Estos preconceptos de prestigio y desprestigio asociados a la lengua trascienden el marco de la escuela y promueven, en muchos casos, que los niños oculten o disimulen su origen, así como que muchos padres eviten que sus hijos aprendan la lengua materna porque, para las familias inmigrantes, el español es un bien mayor por su valor social.⁸

Solo uno de los testimonios se aparta por completo de las respuestas anteriores y alude a esta temática mostrando que un tratamiento igualitario entre las diferentes variedades es el paso previo a todo aprendizaje:

(...) uno les habla con nuestros modismos y ellos no comprenden. Se dio un caso ayer que un nene estaba transpirando de calor y le dije "Sacate el buzo" y no me comprendía. Le dije "Sacate la chompa" y lo hizo. Me parece que esa diferencia es fundamental y que primero hay que ver eso para el aprendizaje y después dedicarnos a lo específico.

En síntesis, de los siete problemas mencionados por las docentes como producto del contacto del español con lenguas aborígenes, puede considerarse que apenas tres responden a dicha situación (las discordancias de género y número, el uso anómalo de las preposiciones y el uso redundante del *le*); hecho que pone de manifiesto serias dificultades por parte de las docentes para diferenciar problemas generales de adquisición del español y, fundamentalmente, de dominio de la práctica escrita, de otros de índole más específica que sí se vinculan con el contacto de lenguas.

La ausencia de concordancia de género y número, en el caso de contacto de lenguas, podría tener su explicación en el hecho de que el sustantivo quechua no posee marca de género; de allí la dificultad de los quechuahablantes para atribuir dicha marca al sustantivo cuando hablan en español. Asimismo, como en quechua la concordancia de número no es obligatoria porque el contexto situacional o discursivo aporta esta información, resulta coherente que los hispanohablantes en contacto con familiares quechuahablantes presenten discordancias entre el artículo y el sustantivo, o bien, entre el sustantivo y el verbo (Godenzzi, 1996).

Los ejemplos brindados por las docentes con relación al uso de las preposiciones por parte de los niños dan cuenta de la redundancia en el locativo. Godenzzi señala que:

en quechua el deíctico espacial *kaypi* 'aquí' está constituido por el demostrativo *kay* 'esto' y el locativo *-pi*. En cambio, en castellano, los deícticos o 'palabras señaladoras' ya integran en sí mismos el elemento de relación, resultando redundante la forma en *aquí* (Godenzzi, 1996, p. 87).

Dificultades en el lenguaje se dan permanentemente. El uso del “en aquí”, “en allí”, “en acá” (...)

Y el lenguaje que traen de la casa, dicen “en aquí” (...)

(...) Después, por ejemplo, la mala utilización de las preposiciones, como por ejemplo: “en aquí” “en allí”.

No obstante, cabe preguntarse si la redundancia en la marcación locativa de la preposición y el adverbio podría tener su origen en un fenómeno de articulación explicable en función de diferentes modelos de procesamiento del habla: a nivel del mensaje, la decisión de explicitar una ubicación espacial, y a nivel funcional, la posibilidad de que en español dicho mensaje se construya con un adverbio o una construcción preposicional. Si estos dos planes siguen compitiendo, un sujeto puede articularlos en forma conjunta emitiendo una preposición más un adverbio que marque ubicación espacial (Garret, 1990).

Con relación al uso del *le*, interpretado por las docentes como “leísmo”, no resulta tal, ya que el uso leísta de los españoles de Castilla se caracteriza por la selección de la forma *le* para referentes masculinos y *la* para referentes femeninos (Martínez y otros, 2009). Los dos únicos ejemplos aportados por las entrevistadas (“le quiero”, “le miro a mi hermanito”) permiten inferir que el uso variable de *lo/le* para la demarcación del objeto directo respondería a la intención de marcar diferentes grados de prominencia o jerarquía de los actantes afectados con relación al sujeto, en función de la acción codificada en el verbo. De este modo, en esta comunidad, donde los hablantes tienen contacto con lenguas del noroeste, la demarcación del objeto directo mediante el *le* en lugar de *lo* pondría de manifiesto mayor actividad e independencia del sujeto por parte del referente (Martínez, 1996).

Desde una perspectiva cognitiva, el carácter distintivo de los usos mencionados con relación al español estándar radica en el aumento de la frecuencia con relación a otros hispanohablantes sin contacto familiar con lenguas aborígenes (Martínez y otros, 2009). Dichos desvíos de los usos canónicos no evidencian

un error sino otros modelos cognitivos y, en consecuencia, estrategias diferentes de categorización que responden a otras pautas culturales.

No obstante, al preguntarle a las entrevistadas si notaron “variación”⁹ en el uso y si observaron dichos desvíos del español estándar en chicos de otras comunidades, la respuesta fue negativa en ocho de diez docentes. Solo una reconoció variaciones y otra planteó que no había prestado especial atención a la ausencia o presencia de variación.

Es decir, el 80% de la muestra considera que, a diferencia de los chicos argentinos monolingües (reconocidos como iguales por las maestras), sus alumnos de origen inmigrante “quiebran” la norma en forma permanente porque su lengua madre no es el español sino el quechua o aymara; lengua madre que por ser aborigen, para una de las docentes, carece de dicho estatuto y se ve reducida al lugar de un dialecto.

—Ellos como hablan, escriben. El uso no es variable.

—¿Estas dificultades son comunes en chicos de otras comunidades o son propias de los chicos inmigrantes de esta escuela?

—No, no. Generalmente los bolivianos, los peruanos, tienen una lentitud de trabajo muy distinta a la comunidad argentina y eso es lo que los lleva al fracaso.

Los chicos con mayores dificultades de lenguaje son los hijos, hemos hecho un relevamiento de padres bolivianos que hablan quechua. Tal vez los chicos no lo hablen a la perfección, pero en la casa sí hablan ese tipo de lenguaje.

(...) es la primera vez que me toca ver casos particulares como los de esta comunidad.

Son errores propios de esta comunidad porque aproximadamente el 98% de los chicos son bolivianos o peruanos, pero en otras escuelas donde hay bolivianos o peruanos pasa.

En la mayoría de los casos el prejuicio opera como un categorizador tan fuerte que impide reconocer diferencias de grado entre los hablantes de la comunidad escolar. La mirada asimila al alumno de origen boliviano con un hablante deficiente en todos los contextos, por más que el docente se esfuerce por acercarlo a la norma. En casos extremos, incluso, su presencia es percibida como una “enfermedad” que impide al alumnado de origen argentino el aprendizaje del uso “correcto” del español.

—No la emplean la norma. Si vos hacés la cuestión sistemática y seguida, llega un momento que algún grupo la emplea. Pero vuelven al hogar y se produce el contagio y al año siguiente la maestra se encuentra con las mismas dificultades.

Resulta difícil no atribuir el fuerte peso del prejuicio manifestado por las entrevistadas, además de la diferencia cultural, a las condiciones de inferioridad económica y social en que los sitúa dicha diferencia. Si décadas atrás se acusaba a la escuela de ser incapaz de compensar las diferencias sociales de los alumnos y ofrecerles condiciones de igualdad para el aprendizaje, actualmente se hace hincapié en la imposibilidad de asumir las diferencias culturales. Pero en realidad, el problema no ha cambiado, sino se ha profundizado, porque los niños inmigrantes que resultan marginados en el ámbito escolar son, además, pobres (Siguan, 2000).

Resulta preocupante también la tendencia de las docentes a evaluar en forma indistinta el desempeño oral y escrito de sus alumnos, aunque respondan a procesos cognitivos diferentes. De este modo, por una parte, exigen a los intercambios orales un apego a la normativa que no condice con la flexibilidad característica de esta práctica. Por otra parte, tampoco consideran que la interacción con la lengua de origen en el hogar sea de índole exclusivamente oral y que, además, la mayoría de los niños provengan de zonas agrícolas de Bolivia, en fuerte contraste con el ámbito urbano y la cultura letrada.

Teniendo esto en cuenta, la mayor frecuencia de desvíos de la norma en la escritura puede interpretarse, también, en función de la diferencia con relación al universo cultural. Dicho factor se ve agravado por el predominio en el aula de textos y consignas de producción que no suelen retomar el mundo rural conocido por los niños. Esta cuestión no es menor, ya que la creación de contextos relevantes resulta fundamental si se aspira a generar condiciones de procesamiento que favorezcan la comprensión, producción textual y metacognición, dado que toda actividad del lenguaje se articula con el conjunto de parámetros sociales con los que el sujeto interactúa y este es, a su vez, el marco de los textos que produce (Martínez y otros, 2009).

Como subraya Suzanne Romaine:

(...) lo que se entiende por "lógica" en una lengua es principalmente una forma de pensar y hablar sobre el lenguaje que se debe en buena medida a su carácter escrito. Hay muchos usos escolares de la lengua cuya interpretación se deduce de la forma en que se emplea en la escritura(1996, p. 237).

Es función de la escuela poner en evidencia estas diferencias entre oralidad y escritura para que todos los alumnos, cualquiera sea su procedencia, progresivamente, dejen de "escribir como hablan". Sin embargo, dicha tarea parece resultar especialmente dificultosa para estas docentes. Más que culpabilizarlas, esto obliga a pensar en qué medida el profesorado provee de una formación cabal en dicha práctica y, sobre todo, si esta ha de desarrollarse en contextos de creciente interculturalidad.

Cuando las "estrategias" acrecientan el "déficit"

Las respuestas de todas las docentes dan cuenta de una medición del éxito escolar en función del dominio del español estándar, así como la tendencia a considerar ilógica y empobrecedora la lengua no estándar y el bilingüismo o el contacto de lenguas (entre español y una lengua aborigen) como un problema que afecta negativamente el aprendizaje. Consecuentemente, ponen también de manifiesto la falta de planificación y sistematicidad en el tratamiento de las diferencias del español estándar; diferencias que, por otra parte, coinciden en señalar como causa principal de fracaso escolar.¹⁰

La corrección explícita e insistente del "error" en forma oral es la estrategia constante utilizada por las maestras, mostrando leves matices en su implementación. Las respuestas de las docentes traslucen que acompañan la corrección con modalizadores negativos que descartan rotundamente las estrategias comunicativas implementadas por los niños así como la variedad del español propia de su lugar de origen.

Como se pueda. Diciéndole: No, el mapa. La chomba no, el pulóver. Y a veces dejarlos que escriban así porque se hace muy conflictivo estar corrigiéndolos permanentemente.

En el mejor de los casos, por una parte, dicha corrección va acompañada de la explicación del “error” que tiene como función poner al alumno en contacto con la norma gramatical.

Principalmente, cuando usan mal el lenguaje se les corrige en el momento a los chicos y se les explica por qué están usando mal la palabra, la oración o la frase.

Por otra parte, otras dos docentes posibilitan que los niños de nacionalidad argentina colaboren en el rol de correctores. Si bien una de ellas no explicita su nacionalidad, puede presumirse que se refiere a niños argentinos porque previamente destacó que solo ellos mostraban competencia al hablar y escribir en español.

(...) Me dio mucho resultado crear grupos interactivos de trabajo.

—¿Cómo sería?

—Y por ejemplo, suponte, turnar algún nene que está más adelantado, que entendió la consigna, que entendió la norma, entonces él se encarga de hacer la corrección y difunde en todo el grupo.

Cabe subrayar que mientras la mayoría trabaja en forma espontánea (“Como se puede...”) y no tiene registro de las limitaciones de su accionar y de la necesidad de implementar estrategias de mayor especificidad (“Otros modos no hay...”), tres docentes confunden, además, estrategias pedagógicas generales para el desarrollo de la escritura y la lectura, con las estrategias específicas que requerirían las problemáticas originadas por el contacto de lenguas.

Solo en el caso de una docente, la noción de adecuación a la situación comunicativa orienta la intervención pedagógica con relación al tratamiento del léxico. Y, coincidentemente, es quien ha elaborado la única estrategia específica para remediar los problemas de comunicación ocasionados por el contacto de variedades distintas: un fichero que registra términos equivalentes.

No les marco que esté mal, pero les digo que acá utilizamos tal palabra en reemplazo de esa. Pero no los censuro a que no la usen. Les marco para que, tal vez, se den cuenta por qué uno no los entiende o por qué ellos a veces no nos entienden a nosotros. Pero yo se los trato de marcar, que existe otra palabra que reemplaza a esta.

La modalidad de intervención descrita por el 90% de las docentes evidencia una vez más un enfoque tradicional de enseñanza de la lengua y, puntualmente, de la gramática, así como problemas de criterio a la hora de corregir. Los alumnos se ven expuestos a correcciones mecánicas sobre formas que, por lo general, resultan aceptables en la oralidad, lo que seguramente debe generarles gran desconcierto y resistencia a la hora de participar en el aula.

Mucho más productivo que esta violencia lingüística resultaría poner en juego una “pedagogía comunicativa” interesada en destacar la diferencia de significados de las formas y en descubrir a qué racionalidad obedecen (Martínez y otros, 2009). Pero para que esto sea posible, habría que prescindir de los criterios de autoridad y juicios de valor sobre el capital cultural de los alumnos y sustituir esta pretensión normativa por una tarea más reflexiva que atendiera a describir y explicar el funcionamiento de la lengua, brindando un tratamiento igualitario a las diferentes variedades. El trabajo sistemático y conjunto con los alumnos, a partir de un corpus de ejemplos provenientes de textos propios, focalizando la atención en los casos donde se transgrede con cierta frecuencia la norma gramatical, permitiría reflexionar sobre aspectos locales de las producciones. Dicho trabajo brindaría, por una parte, un beneficio suplementario: los motivaría a aprender gramática, ya que percibirían concretamente su utilidad, y permitiría desarrollar actividades metalingüísticas que, en un futuro, garantizarían la autoevaluación de sus producciones. Por otra parte, si tenemos en cuenta el nivel de angustia que genera en los estudiantes la marcación permanente del error,

el estudio de los errores normativos como desvíos explicables, al mismo tiempo que el reconocimiento de las exigencias del código escrito, no solo desculpabiliza al alumno sino que también genera en él una actitud reflexiva respecto del lenguaje, esencial para su desarrollo cognitivo (Martínez, 2000, p. 177).

Aunque en su mayoría (80%) las docentes reconocen que les resulta difícil trabajar en la comunidad escolar debido a la situación de lenguas en contacto, muy pocas (20%) son conscientes de que la dificultad radica en la especificidad del problema y la falta de formación pedagógica y lingüística para implementar

estrategias acordes. Por lo general, las docentes resaltan la frustración que les ocasiona el fracaso continuo de sus alumnos, situando este fenómeno al margen de posibles fallas en su intervención docente. La responsabilidad del fracaso escolar siempre es atribuida al niño y a su familia.

La institución de espaldas a la diversidad

En el sector estatal, la falta de formación específica en el magisterio se ve agravada por las características del ingreso a la carrera docente ya que, en la mayoría de los casos, el maestro recién recibido se inicia cubriendo suplencias o interinatos en las escuelas de mayor vulnerabilidad social. De este modo, debido a la tiranía del puntaje, al docente inexperto o poco capacitado es a quien cabe, por lo general, la enseñanza en los contextos más complejos.

Si bien la presencia de maestros con formación universitaria es reducida dentro del nivel primario, según el Censo Docente 2004, ellos suelen concentrarse en las escuelas de menor vulnerabilidad social. Así, progresivamente, el sistema educativo ha dado lugar a circuitos diferenciados en términos de calidad (DiNIECE, 2007).

Las docentes entrevistadas no escapan a esta condición. Tanto aquellas que han ejercido la docencia durante un tiempo considerable como las que se han recibido hace poco, cuentan con un puntaje docente que no las habilita para tomar un cargo en las escuelas del distrito que consideran “deseables”, aquellas que presentan un alumnado mayoritariamente argentino y de clase media. A ello debe sumarse la escasa oferta de asesoramiento o capacitación sobre el tema.

Si bien las cuestiones relacionadas con la enseñanza en contextos de diversidad no son tema de debate en las reuniones docentes de esta institución, una vez reconocida la problemática en el transcurso de las

entrevistas, las maestras coinciden en remarcar la falta de apoyo institucional para su solución. Del mismo modo, subrayan la distancia entre la teoría y la práctica que observan en los cursos de capacitación. Enfatizan que, cuando plantean los problemas ya mencionados, no obtienen respuesta.

Este año tuve un curso que duró todo el año para los maestros de primer grado y se mencionaron los problemas de esta comunidad, pero no me dijeron nada puntual para solucionarlos. Se habló, eso sí, de la macroescritura, de la superescritura y apuntar a eso, a que un chico escriba e interprete un cuento, por ejemplo, que sean significativos. Pero cómo trabajar con este tipo de alumnos, no. En definitiva, el que se juega en el grado es el maestro con el chico.

Las respuestas de las maestras ponen de manifiesto las contradicciones del sistema con relación a la revalorización de culturas y lenguas minoritarias. Mientras que en la legislación argentina (Constitución Nacional, Ley Federal de Educación) y en los diseños curriculares se muestra respeto por la interculturalidad a nivel nacional como provincial, las indagaciones a directivos y docentes de diferentes escuelas como a profesores y estudiantes de institutos de formación docente evidencian el vacío curricular, el desconocimiento del tema y la imposibilidad de atender debidamente esta problemática una vez detectada (Arnoux, 2007; Martínez y otros, 2009).

En este sentido, si bien ya desde los fundamentos curriculares se postula la aceptación de la diversidad lingüística y el rechazo de toda forma de marginación social, étnica y cultural, en la práctica no se ofrece espacio para que dicho propósito pueda materializarse en las aulas mediante un asesoramiento pedagógico-lingüístico que permita a los docentes: tomar conciencia de los prejuicios que tamizan su labor, y obstaculizan el aprendizaje de los alumnos¹¹, y además, construir estrategias didácticas acordes a los sujetos del aprendizaje y sus contextos. Es que, el sistema educativo es portador de un conjunto de 'imágenes simbólicas' que suponen itinerarios 'normales', y prefiguran un camino "trazado con independencia de quiénes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante" (DiNIECE-Unicef, 2004, p. 8).

La formación docente bajo la lupa

La presencia cada vez mayor de niños inmigrantes en contacto con lenguas indígenas pone en crisis los modos tradicionales de enseñar, modos que forman la agenda de muchas de las docentes entrevistadas porque

los maestros han sido formados en concepciones sobre el aprendizaje como un desarrollo universal, como cambios o incrementos de una capacidad general, por lo que no están preparados para afrontar las diferencias en conocimientos y habilidades y valorarlas como parte de un desarrollo cognitivo culturalmente determinado. Es precisamente el sesgo en la mirada que introduce esta concepción, el factor que hace difícil que los maestros puedan ponderar las consecuencias que tiene la brecha entre el hogar y la escuela (...) (Borzzone y Rosemberg, 2000, p. 23).

La relativa novedad del fenómeno explica la falta de preparación de gran parte de las docentes, quienes en el profesorado o escuela normal ni siquiera oyeron hablar de estos problemas.

Resulta poco probable que un profesorado que no ha sido formado en los principios pedagógicos que deben regir una educación atenta a la diversidad cultural cuente con la competencia pedagógica necesaria para reconocer las potencialidades, debilidades y competencias de sus alumnos y, en función de esto, hacer de dichas diferencias el eje vertebral de su práctica educativa. Asimismo, resulta impensable que quien carece de dicha formación pueda hallar satisfacción en su trabajo y valorar la significatividad de su labor educativa; en lugar de considerar su tarea cotidiana como una carga que lo desmotiva y lo impulsa a abandonar la institución en cuanto encuentra una plaza en una escuela con “menos problemas”.

Si la educación intercultural¹² forma de verdad parte del horizonte pedagógico, en el profesorado debiera hacerse hincapié en:

- Reflexionar acerca del significado social de la diferencia, ya que si concebimos la variedad como marca definitoria de la especie, la tarea docente ya no consiste en ayudar a los niños “diferentes” a ser

“normales”, sino en buscar elementos de consenso y acuerdo entre los distintos modos de ser y vivir en la sociedad (Ruiz Mikandi y Miret Bernal, 2000).

- Repensar la figura del docente como un miembro más de la diversidad cultural presente en las aulas (Martínez, 2003).
- Desnaturalizar y objetivar las concepciones del “alumno ideal” que circulan en el ámbito docente, ya que solo de ese modo se puede ser receptivo a lo singular y propio de cada alumno y tomarlo como punto de partida.
- Cuestionar la experiencia escolar, que “en su sentido clásico ha implosionado porque otros son los sujetos que habitan la escuela (...)” (AA.VV., 2007, p. 8) revisando propuestas de contenidos y proyectos pedagógicos pensados para una escuela que tendía a la homogeneidad cultural (Martínez y otros, 2009).
- Desarrollar actitudes marcadamente abiertas que garanticen el contacto e intercambio cultural en igualdad de condiciones, favorezcan la integración cultural, psicológica y social del alumnado culturalmente minoritario y ayuden a vivir los conflictos en el aula como una oportunidad de enriquecimiento grupal y personal.
- Conocer los aspectos más relevantes de la cultura de los alumnos inmigrantes porque, en muchas ocasiones, el rechazo a las costumbres y características particulares de los alumnos de otras culturas es producto de la ignorancia. Pero además, porque la educación es un proceso situado, lo que implica que, aquello que se enseña y el modo en que se enseña debe ser acorde al contexto, cultura y vida de los alumnos.
- Promover una “didáctica del contacto” orientada a instalar la conciencia de heterogeneidad cultural y lingüística en el aula entendiendo que las situaciones de contacto reflejan el estado natural de cualquier comunidad compleja, que todas las lenguas constituyen instrumentos válidos y eficaces para la comunicación, que las distintas variedades de una misma lengua son resultado de la reelaboración que cada comunidad de habla realiza de la experiencia grupal y que la gramática no es una entidad

estática ni autónoma, sino un sistema de signos en evolución continua, que categoriza uno entre muchos modos de conceptualizar y organizar la realidad (Martínez, 2003; Martínez y otros, 2009).

Como señala Suzanne Romaine, “Muchos lingüistas piensan ahora, sin embargo, que las actitudes negativas hacia el habla no estándar y el bilingüismo son más importantes a la hora de determinar los resultados académicos que las propias diferencias lingüísticas”(1996, pp. 230-231).

La toma de conciencia de que el español estándar es una variedad más entre otras, y de que un mismo hablante conoce y utiliza diferentes variedades en diferentes situaciones es el prerrequisito para enseñar adecuadamente en un aula intercultural. Pero para cumplir esta meta, los docentes requieren de materiales cuya oferta es casi inexistente: gramáticas explicativas que ofrezcan elementos para analizar qué factores poseen incidencia en la variación e interpretar las formas alternantes, así como libros de texto para los alumnos que contemplen la temática de la interculturalidad (Martínez y otros, 2009).

La escuela intercultural, ¿un horizonte deseable o posible?

El fracaso de los alumnos de esta escuela es la imagen de una institución en crisis, que no puede resolver la tensión entre “el derecho de que los escolares se eduquen de acuerdo a sus pautas culturales y que, a la vez, lo hagan en el medio sociocultural en el que viven como modo de integrarse y ejercer en el futuro todos sus derechos ciudadanos” (Ruiz Mikandi y Miret Bernal, 2000, p. 7).

Los docentes encarnan los prejuicios que circulan en la sociedad, que asocian el fracaso educativo a los niños pobres y, sobre todo, inmigrantes de países limítrofes. Ante los rostros aindiados o un acento andino, la descalificación, a nivel lingüístico y educativo en general, brota con excesiva facilidad sin tener

en cuenta que el mismo niño que se desempeña como un hablante poco competente en las interacciones con un docente que lo prejuzga, seguramente en su entorno familiar, utiliza un lenguaje mucho más complejo y estrategias comunicativas más eficientes.

El fracaso escolar de los alumnos de esta escuela pública no es simplemente producto de un problema lingüístico originado por las lenguas en contacto; es, ante todo, la muestra fehaciente de un problema social, pues los niños que hablan una variedad no estándar influida por el contacto con lenguas indígenas se encuentran en clara situación de desventaja debido a la actitud de la sociedad ante su capital cultural y simbólico.

Una intervención pedagógica de este tipo solo deja al alumno dos opciones: niega su cultura y adopta la mayoritaria, o bien, rechaza aquella que promueve la escuela y defiende a ultranza su acervo cultural. Cualquiera sea la alternativa que elija, el niño pierde, y lo que pone en juego es mucho más que su trayectoria escolar.

Enseñar y aprender en la diferencia exige cambios rotundos en los docentes, además del abandono de todo tipo de prejuicios que estigmaticen al alumno y anticipen su fracaso. Implica, además, cambiar la perspectiva pedagógica y entender que la alfabetización no puede encararse como una donación ni tampoco como una imposición” (Freyre, 1971). Supone también abandonar toda concepción rígida de la lengua, considerando que esta mantiene relación con otras lenguas, cambia día a día y se materializa en el habla ordinaria de los sujetos. Implica, necesariamente, relegar la omnipotencia de la norma gramatical esgrimida a capa y espada, para prestar más atención a los usos concretos de los hablantes de la comunidad escolar y descubrir –mediante la reflexión sobre las transgresiones de la norma– soluciones que faciliten los intercambios comunicativos diarios. Y exige, además, una formación sólida y específica de los docentes para poder implementar estrategias acordes a un alumnado día a día más heterogéneo y con problemáticas más complejas. Este

requisito, como el cambio de mirada que suponen los anteriores, no constituye solo tarea de los docentes.

Una escuela multicultural requiere de una investigación más profunda de la realidad escolar, de cambios en los programas del profesorado y en los contenidos de los cursos de capacitación que permitan materializar el respeto por la diversidad cultural presente en el ámbito curricular, del desarrollo de una propuesta de alfabetización intercultural, de la selección de los docentes más idóneos para los contextos escolares más complejos, de la producción de textos escolares escritos desde una perspectiva distante de todo etnocentrismo...

La realidad nos muestra que aunque es más fácil aceptar la diversidad en las palabras que en los hechos, muchas veces, ni siquiera desde el discurso podemos admitir la diferencia. Sin embargo, la conducta se aprende, y en este sentido, la escuela es un espacio que todavía se erige como “un horizonte de lo posible”¹³ para los niños que crecen en contextos de mayor vulnerabilidad social. A pesar de la crisis, la escuela primaria atesora docentes que creen posible rescatar del despojo simbólico la cultura e historia de los sujetos, cimentar su autoestima al considerarlos interlocutores válidos y facilitar la integración cultural en una sociedad más abierta; es decir, enriquecer la propia experiencia y la de sus alumnos, a la luz de las diferencias humanas.

Pero si de modos de enseñar se trata, para que esos maestros dejen de ser unos pocos, quienes enseñamos en el profesorado o dictamos cursos de capacitación también debemos animarnos a cambiar y a replantearnos la magnitud de la responsabilidad que nos cabe en la tarea de formar docentes que sean capaces de capitalizar didácticamente la interculturalidad. Para ello, probablemente debamos comenzar por revisar, desde nuestro rol de formadores de formadores, en qué medida nuestras certezas y saberes favorecen u obstaculizan la construcción conjunta de una “didáctica del contacto”¹⁴.

Primer taller

La siguiente propuesta tiene como objetivo la toma de conciencia por parte de los estudiantes de profesorado, de la naturalización de la discriminación verbal hacia los inmigrantes de origen indígena. Para ello, se ofrecen una serie de actividades que tienen como eje el análisis de los “gentilicios paralelos” con que se los nombra.

Primer momento:

- Identifique en el discurso cotidiano grupos que son discriminados y ordénelos jerárquicamente.
- Enumere formas de discriminación y defina con su grupo qué entiende por discriminación verbal.
- Mencione estrategias de discriminación verbal que se utilizan casi en forma natural en el discurso cotidiano. Analice las reacciones más frecuentes ante las mismas (indiferencia, comentarios reprobatorios aislados, apoyo al agresor, intervención directa contra el agresor, otros).

Segundo momento:

- Indique, a su parecer, si, en nuestro país, los gentilicios correspondientes a los habitantes de países limítrofes son reemplazados, en situaciones de habla cotidiana, por otros términos y la frecuencia con que los ha escuchado.

Gentilicio	Sustituto	Frecuencia de uso (poco/muy frecuente)
uruguayo		
brasileño		
boliviano		
paraguayo		
chileno		
peruano		

- Señale las connotaciones de estos “gentilicios paralelos”. Puntualice, en orden decreciente, cuáles de ellos revisten una evidente connotación despectiva. Justifique su respuesta estableciendo una correlación entre el término despreciativo y la mayor/menor evidencia de ascendencia indígena y pobreza.
- En Internet podrá comprobar la presencia de asociaciones de uruguayos que se autodenominan “yoruaguas”. Comente razones posibles por las que se han apropiado del término. Indique:
 - ¿Cuál es el rasgo cultural de este pueblo al que remite la inversión “lunfarda” del gentilicio y habilita la apropiación?
 - ¿A qué atribuye que precisamente este término no resulte despectivo?
 - ¿Por qué no se observa el mismo fenómeno de apropiación con relación a las comunidades restantes? Justifique.

Tercer momento

- Lea atentamente el siguiente fragmento:

¿“Bolitas” o bolivianos?

A diferencia de “yorugua”, “brasuca” y “paragua”, que no tienen significaciones actuales racistas; aunque bien pudieron tenerlas en el pasado, como juegos de palabras hirientes, para otra época (“yorugua”=negro / “brasuca”=trabajador semi-esclavo / “paragua”=campesino); el término “bolita” jamás ha sido reivindicado por ningún boliviano, porque es muy evidente el juego de palabras indisimulado que encierra. No creo que el término “bolita” se use para referirse a “todos” los bolivianos. Dudo que un boliviano alto, rubión y de piel clara sea denominado así. No. La palabra tiene una fuerte connotación hacia lo indígena, hacia los bolivianos de origen indio. Las principales razas indígenas de Bolivia, como la Aymara, la Quechua y la Guaraní, son de estatura más baja en comparación con otras; el tórax de la gente del altiplano es más ancho y abovedado; a lo que hay que agregarle una postura corporal servidumbral, como arrollada, sobre todo, en décadas anteriores, producto del sometimiento racista sufrido. Una actitud de peón a patrón, de estar acostumbrado desde hace siglos a “agachar la cabeza”. Todos estos elementos son los que convergieron para crear el perverso juego de palabras boliviano/“bolita”.

Cuando se dice “bolita” se está diciendo también INDIO/PETISO/RECHONCHO/SERVIL, de una manera despreciativa. Así que veo difícil que algún boliviano lo reivindique para sí. Los argentinos suelen llamar o apodar a sus amigos uruguayos, brasileños o paraguayos: “yoruguas”, “brasucas” o “paraguas”, diciéndoles estos “gentilicios” delante de ellos, a la cara, con la mayor naturalidad. En cambio, ningún argentino llama a su amigo “bolita”. Y menos si ese boliviano no reúne las características antropológicas antes descriptas. El término “bolita” se utiliza en Argentina en lugar de canica. Nadie dice: “Vamos a jugar a las canicas”. Se dice: “Vamos a jugar a las bolitas”. Podría ser que el gentilicio apócrifo con que se alude a los miembros de la colectividad boliviana, tenga que ver con el carácter migrante de éstos. Entonces “bolita” también aludiría al nomadismo de buena parte del pueblo boliviano en Argentina “se mueven como bolitas, rodando aquí y allá”, y podría ser otro significado encubierto. Sin embargo, ese carácter aludiría a los primeros bolivianos que ingresaron en Argentina, buscando trabajo. Hace décadas, la colectividad estaría constituida por “trabajadores golondrinas”. Hoy, seguramente lo sigue siendo un sector de la bolivianidad argentina; pero la mayoría están muy arraigados al suelo argentino, sobre todo los que se dedican al comercio (Dalosto, F. Argentina. “Bolita”, “chilote”, “yorugua”, “brasuca” y “paragua”: Gentilicios apócrifos” (Fragmento) (en línea). Disponible en: <http://www.wikiblog.com.ar/2010/10/argentina-bolita-chilote-yorugua.html>).

- A partir de la lectura del fragmento anterior:
 - Analice el valor peyorativo que reviste el diminutivo en la conformación del término “bolita”.
 - Defina las connotaciones de este término con relación al aspecto físico, cognitivo y sociocultural de esta comunidad, y el estereotipo que ayuda a consolidar.
 - Reflexione acerca de las implicancias de la naturalización de un lenguaje discriminatorio en la sociedad en su conjunto y en el marco de la escuela.

Segundo taller

El objetivo de este taller es establecer, a partir de la lectura de un texto literario, relaciones entre el contexto ficcional y representaciones, actitudes y situaciones de discriminación encubierta que se producen en distintos ámbitos sociales, como por ejemplo, el académico.

Primer momento

- Lea: Iparraguirre, S. (2005). El dueño del fuego. En *Narrativa Breve*. Buenos Aires: Alfaguara, pp. 46-57.
- Compare el grado de prejuicio manifestado por los siguientes personajes del cuento: el portero, el antropólogo, la doctora y los estudiantes. ¿En qué gestos, actitudes o enunciados se torna evidente? ¿Por qué?
- Discuta si puede establecerse una relación directa entre la mayor/menor presencia de prejuicios y el nivel cultural de los sujetos.

Segundo momento

- Relea el apartado de este capítulo titulado “El docente en o frente a la comunidad escolar”.
- Establezca puntos en común entre una de las docentes entrevistadas y la figura del antropólogo y la doctora (cuando considera que Marcelino se muestra poco cooperativo). Ejemplifique.
- Defina la representación que el auditorio tiene acerca de las habilidades de Marcelino como hablante del español y de su lengua madre, el toba.
- Compare dichas representaciones con las afirmaciones de los docentes sobre el desempeño oral de sus alumnos.

Tercer momento

- Determine los prejuicios y representaciones sobre los indígenas que problematiza la autora desde la ficción.
- Justifique en qué medida la cultura toba es valorada por los personajes desde una perspectiva más romántica y folclórica que pragmática y social. Apoye sus afirmaciones con ejemplos.
- Proponga acciones concretas que garanticen en el aula el intercambio cultural en igualdad de condiciones y favorezcan la integración del alumnado culturalmente minoritario.

Tercer taller

La finalidad de este taller es analizar los materiales que circulan en las aulas a fin de comprobar si en los libros de textos se incluye la reflexión sobre la diversidad cultural y lingüística como lo indican los lineamientos curriculares vigentes, o dicha reflexión se encuentra ausente. Asimismo, determinar si la diversidad cultural y lingüística se incluye como un contenido aislado o

recortado o, por el contrario, determina la propuesta educativa e incide en la selección del corpus literario.

Primer momento

- Lea los documentos curriculares correspondientes al nivel primario de su zona o región y recupere los lineamientos que introducen la reflexión en torno a la interculturalidad y el contacto de lenguas.

Segundo momento

- Recopile manuales integrados o libros de texto del área de Prácticas del Lenguaje para nivel primario editados por diferentes editoriales en los últimos años.
- Forme grupos de trabajo de modo tal de analizar todo el material correspondiente a un año o ciclo.
- Fundamente, a partir de la observación de las ilustraciones, textos literarios/no literarios y consignas, si el libro de texto:
 - Se construye desde una perspectiva que incorpora a los distintos grupos de alumnos y su cotidianidad (entorno familiar y social, costumbres, dialectos) en forma dinámica y problematizadora.
 - Naturaliza las diferencias culturales y ofrece una mirada ahistórica y estática de los sujetos, su cultura y dialectos.
 - Promueve la reflexión acerca del significado social de la diferencia o excluye el tema y se basa en una imagen estereotipada del alumnado de clase media urbana y responde al dialecto estándar.

- Analice las representaciones que modela con relación a la diversidad cultural y lingüística a partir de lo que se omite, lo que se dice y cómo se dice.
- Evalúe fortalezas y debilidades de dichos materiales para una propuesta de aula intercultural.

Tercer momento

- Entreviste a maestros de grado que trabajan en contextos de vulnerabilidad social y recopile:
 - Sus opiniones con relación a la adecuación/inadecuación de la oferta editorial al capital cultural y lingüístico de su alumnado y la incidencia de este factor en el rendimiento escolar de los alumnos.
 - Los materiales con que suplen o complementan los libros de textos cuando los consideran poco funcionales.
 - Los cambios que sugieren para que los libros de textos resulten adecuados a la heterogeneidad cultural del alumnado.

Cuarto momento

- Lea las siguientes propuestas literarias:
 - Ferrer, H. y Arroyo, E. (2007). *Juanito Laguna ayuda a su madre*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
 - Mariño, R. (1995). El genio del basural. En *El héroe y otros cuentos*. Buenos Aires: Alfaguara.
 - Toledo, C. (2007). Pablo y Mica tras las huellas de Hathor. Buenos Aires: Etis. Disponible en:
http://www.savethechildren.org.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=97

- Analice: ¿Qué tienen en común los personajes, escenarios y conflictos de estas historias? ¿En qué se diferencian estos relatos de los que usualmente se leen en el marco de la escuela primaria? ¿Las incorporaría como material de lectura en su aula? ¿Por qué? ¿En qué año? Si sus alumnos pertenecieran a la clase media o clase alta, ¿leería con ellos alguna de las historias de estos textos? ¿Por qué?
- Justifique por qué “El genio del basural” fue un texto prohibido durante la dictadura militar. ¿Qué problemáticas sociales pone en evidencia? ¿En qué proyecto de escuela e ideal del alumnado se basaría dicha prohibición?
- Seleccione tres lecturas literarias para niños que permitan ingresar en el aula a aquellos sujetos y voces que habitualmente silencian los libros de texto.

Notas

¹ De acuerdo con esta postura, que hace énfasis en los problemas de “privación cultural”, los niños de sectores de más bajos recursos no logran responder en forma competente a los requerimientos lingüísticos de la escuela y de otros contextos formales en los que predominan los códigos elaborados específicos de la clase media, debido a las restricciones “propias” del código que dominan: desorganización de la información, número limitado de vocablos, imprecisión y pobreza de vocabulario, predominio de oraciones breves e inacabadas, escaso empleo de la subordinación, abundancia de interjecciones y repetición de conjunciones, escasez de nociones abstractas y necesidad del gesto para suplir o acompañar la deficiencia lingüística (Borzzone, 1995; Romaine, 1996; Martínez y otros, 2009).

Dicho enfoque extiende el “déficit” a la familia y, en consecuencia, considera que el bajo rendimiento de los niños de sectores populares es producto de crecer en un hogar que no estimula adecuadamente el aprendizaje porque sus patrones educativos han sido poco desarrollados, existe un predominio de actitudes negativas hacia las actividades escolares, y, en algunos casos incluso, hay una herencia de discapacidad (C.I. bajo o salud mental).

² Las representaciones sociales “son conocimientos que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1986).

³ Denominamos “distancia cultural y lingüística” a las diferencias que se observan en los sistemas de creencias y de acción entre los actores sociales de la cultura urbana y los de las subculturas. Estas diferencias conforman barreras que se interponen entre los sujetos pertenecientes a diferentes culturas en contacto y obstaculizan la comprensión de los fenómenos por parte de los actores (Heredia y Bixio, 1991).

⁴ “La situación de pobreza de las familias, sumada a los contextos pobres en los que viven, traen aparejados una oferta limitada de actividades extraescolares y, al mismo tiempo, dificultades para el acceso a las ofertas existentes” (DiNIECE-Unicef, 2004, p. 26). A lo que cabe agregar que esta distancia física y económica es también de naturaleza simbólica, puesto que el usufructo de los circuitos culturales es percibido como un derecho remoto (AA.VV., 2007).

⁵ “Se trata de una contradicción fáctica y conceptual deliberada con la que pretendemos llamar la atención, ya que de atención se trata, sobre un hecho verificable: son muchísimos los niños que asisten diariamente a la escuela sin que ésta los afecte desde el punto de vista cognitivo, que es el aspecto central del atravesamiento de la institución escolar, sin desmedro de los aspectos socioafectivos que la experiencia escolar implica (...)” (AA.VV., 2007, p. 7).

⁶ Retomando a Bordieu, Perrenoud (1990, p. 50) lo define como “(...) el sistema de esquemas de pensamiento, percepción, evaluación y acción del que dispone un individuo en determinado momento de su vida, como la gramática generativa de sus prácticas.”

⁷ Godenzzi señala que en el caso de contacto entre español y quechua puede observarse que, al estructurar la oración, el objeto aparece precediendo al verbo en lugar del orden verbo/objeto (frecuente en el español) y que la oración subordinada precede a la principal, inversamente al castellano (1996). Sin embargo, el ejemplo parcial brindado por una de las entrevistadas no parece aludir a ninguna de estas diferencias, por lo que puede estimarse que no responde a una situación de contacto.

⁸ Según afirman Martínez y otros, al analizar la autoevaluación de estudiantes de nivel medio acerca del conocimiento que poseen de la lengua con la que mantienen contacto, en el caso del guaraní o el quechua se advierte una

depreciación de la misma: se resisten a reconocer su bilingüismo y la situación comunicativa familiar, se niegan a aprender la lengua de sus padres o bien manifiestan indiferencia hacia ella (2009).

⁹ “Se denomina *variación* al uso alternante de dos formas lingüísticas en el discurso. Con esta posibilidad, el hablante alude al mismo referente de dos maneras distintas” (Martínez y otros, 2009, p. 33).

¹⁰ “(...) las variedades no estándar del lenguaje son tan complejas desde el punto de vista estructural y están tan sujetas a reglas como las variedades estándar, y son tan aptas como ellas para la expresión de argumentos lógicos. La lógica, sin embargo, se relaciona con la lengua de la clase media porque son los escolares pertenecientes a esta clase los que funcionan mejor académicamente” (Romaine, 1996, p. 233).

¹¹ Como señala Jordan (1994), “un prerrequisito para la construcción de una escuela multicultural consiste en la ausencia de temor a la pérdida de identidad cultural y cohesión social del grupo mayoritario ante la presencia de distintas minorías” (citado en Arnoux, 2007, p. 9).

¹² “Definimos la educación intercultural como la promoción de procesos educativos que plantean la interacción de culturas en pie de igualdad; partiendo del conocimiento, el respeto y la valoración mutuos. Objetivos de esta propuesta son 1) que todos los alumnos sientan que se acepta su identidad cultural 2) que establezcan relación entre lo que aprenden en la escuela y lo que viven en su casa 3) que los alumnos monolingües adquieran conocimientos sobre la historia y la realidad de los compañeros bilingües y desestimen estereotipos discriminatorios; que todos se eduquen en la aceptación y respeto de la cultura del otro” (Martínez, 2003, p. 6).

¹³ (Duschatzky, 1999).

¹⁴ (Martínez, 2009).

Bibliografía

AA.VV. (2007). Desertores presentes: Qué aprende el alumno cuando no aprende. *En cursiva, año 2, 2*.

Abric, J-C. (1994). Les représentations sociales: Aspects théoriques. En Abric, J-C, *Pratiques sociales et Représentations*. Paris: Puf.

Arnoux, E. (Dir.) (2007). *La lectura y la escritura en la escuela media: Diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Arnoux, E. y Martínez, A. (2000). Las huellas del contacto lingüístico y su importancia para una didáctica de la escritura. En Rébola, M. C. y Stroppa, M. C. (Eds.), *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Rosario: Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional.

Borzzone de Manrique, A. M. (1995). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique, pp. 48-55.

— (2000). Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, año 21, 2*, pp. 18-25.

— Fracaso escolar y diferencias culturales (en línea). Disponible en: <http://www.imagine.com.ar/yachay/investigación.htm>.

DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) (2007). El perfil de los docentes en la Argentina: Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004. *Temas de Educación, año 2, 4*.

DiNIECE-Unesco (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos: Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Di Tullio, A. (2000). El error gramatical y su pertinencia pedagógica. En Rébola, M. C. y Stroppa, M. C. (Ed), *Temas actuales en Didáctica de la Lengua* (pp. 159-173). Rosario: Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Garret, C. (1990). Sentence processing. En Osherson, D. D. y Lasnik, H. (Ed.), *Lenguaje: And Invitation to Cognitive et Cience*, vol. I, Cambridge: Mitpress.

Godenzzi, J. C. (1996). Transferencias lingüísticas entre el quechua y el español. *Signo & Seña: Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*, 6, pp. 73-99.

Heredia, L. y Bixio, B. (1991). *Distancia cultural y lingüística: El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires: CEAL.

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social: Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Martínez, A. (1996). Los clíticos *lo, la, le* en la región del Noroeste Argentino. *Signo & Seña: Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*, 6, pp. 141-177.

Martínez, A., Speranza, A. y Fernández, G. (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Romaine, S. (1996). Los problemas lingüísticos como problemas sociales. En *El lenguaje en la sociedad: Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.

Siguan, M. (2000). Inmigrantes en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Lenguas e inmigración*, 23, pp. 13-21.

Vila, Ignasi. (2000). Enseñar a Convivir, enseñar a comunicarse. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Lenguas e inmigración*, 23, pp. 23-30.