Para pensar con los maestros,
tres capítulos más.

A las maestras y maestros de la Quebrada

Enseñar lengua en la escuela no es cosa fácil. En nuestra tarea de docentes hemos intentado aplicar distintas metodologías y estrategias, sin obtener muchas veces los logros esperados. Este problema no es sólo de los que trabajamos en esta zona. Lo comparten docentes de todas las latitudes.

Son muchos los caminos que recorremos para conocer los innumerables secretos del idioma y adquirir las habilidades necesarias para comunicarnos mejor. Los primeros empezamos a recorrerlos desde muy chiquitos, en la propia casa. Ahí nos enseñaron a hablar y de ese modo nos iniciamos en el tema. En otros caminos nos acompañaron los amigos, o la radio, o tal vez la tele, o los carteles que intentábamos leer... hasta que llegamos a la escuela, donde aprendimos la lengua escrita. Siempre es bueno revisar, siendo maestros o profesores, cómo ha sido la historia de nuestro aprendizaje personal de la lengua. De ese recuerdo podemos obtener valiosas conclusiones que guíen nuestra práctica docente. Las experiencias pueden ser distintas pero con seguridad ninguno de nosotros fue guiado en la escuela a reflexionar sobre la lengua de uso cotidiano.

A pesar de que los nuevos enfoques plantean el aprendizaje y la enseñanza a partir de la lengua materna, esta línea de trabajo no ha sido llevada a la práctica sistemáticamente. No ha pasado de ser un postulado teórico. Este libro pretende ofrecer de modo concreto esa posibilidad.

Nosotros les proponemos pensar cómo funciona la lengua que usamos en esta zona cuando narramos, cuando explicamos una receta o recordamos alguna experiencia personal.

Creemos que cuando los chicos de la Quebrada puedan distinguir la diferencia que existe entre la lengua que hablan y la de los escritos, que como Uds. saben es bastante distinta, muchos de ellos podrán expresarse sin temor en público, comprenderán mejor lo que leen y les costará menos escribir. El camino se les hará más fácil y tendremos mejores resultados.

Las actividades que encontrarán en este libro son sólo propuestas. Cada docente verá, según las competencias lingüísticas de los alumnos con los que esté trabajando, cuáles elige y desarrolla. También creemos que éste no es el único camino. Necesariamente habrá que recorrer otros basados en textos diferentes y diversas variedades de lengua.

El libro tiene que seguir escribiéndose. El tema está apenas esbozado. Nos quedaron en el tintero listados de frases que reflejan un modo propio de la zona, el uso de los gerundios, diccionario de términos propios y muchos temas más. Uds. pueden hacer nuevas y valiosas propuestas de reflexión con los chicos.

Con la colaboración de Mariana de la Riestra, Rodolfo Emeterio Rueda y Yolanda Velasquez llevamos al aula las actividades de los siete capítulos de este libro. La experiencia resultó exitosa. Ojalá que Uds. también puedan disfrutar de una experiencia similar.

Capítulo 9

Identidad, cultura y lengua

Laura Beatriz Vilte
Maestra y Licenciada en Psicología. Se desempeña como directora en la Escuela Rural N° 21 de Purmamarca. Ejerce la docencia en el Bachillerato N° 18 de esa localidad y en el Profesorado para la Enseñanza Primaria de Tilcara. Integra el equipo «Elaboremos entre todos una escuela para todos».

Capítulo 9

Identidad, Cultura y Lengua

por Laura Beatriz Vilte

El aprendizaje de la lengua en la Quebrada de Humahuaca presenta problemas que inciden en la repetición y fracaso escolar y que no han sido debidamente analizados. Estas dificultades se manifiestan en el área de lengua de todos los niveles.

Existe en la región una variedad lingüística negada por los docentes que están en las aulas. Tampoco ha sido tratado como corresponde por los responsables del planeamiento y diseño curricular. Tal negación se debe a una práctica de enseñanza-aprendizaje descontextualizada que dificulta la adquisición de conocimientos.

El desarrollo de las personas es fruto de la interacción constante que todo ser humano mantiene con el medio culturalmente organizado. En esta interacción se estructura también la lengua. El niño construye durante sus primeros cinco años preconceptos y conceptos que le permiten relacionarse y comunicarse con el mundo que lo rodea. Cuando un niño quebradeño ingresa a la escuela lleva consigo esta construcción. Allí se enfrenta al hecho de que sus actividades cotidianas y su modelo familiar no tienen nada que ver con el modelo escolar en la estructuración del tiempo, del espacio y de los códigos de comunicacion. Refiriéndose a este tema Ricardo Baquero, en su análisis del aprendizaje escolar, afirma que «las prácticas escolares implican un quiebre en la cotidianeidad de los sujetos, una ruptura en las formas de cognición, habla y comportamiento». En la escuela las implicancias negativas de este quiebre no se analizan ni se resuelven,

porque la razón de ser de la escolarización ha sido durante años la adaptación pasiva, acrítica y homogénea al sistema.

En la Quebrada de Humahuaca la ruptura se torna violenta. De vivir en espacios abiertos en estrecha relación con el mundo natural se pasa a aprender en aulas cerradas con horarios rígidos y rituales totalmente diferentes. A esta disociación se suma un proceso de alfabetización con imágenes, palabras o textos ajenos a la realidad del niño. Debe aprender una lengua a la que le faltan los referentes de la realidad conocida.

En la práctica comunicativa de los pobladores quebradeños la escritura no es tan significativa como la oralidad. El contacto con los mensajes escritos se da generalmente en el cumplimiento de trámites administrativos esporádicos. No es habitual escribir y leer en los hogares de los alumnos de esta zona. Como lo demuestra una encuesta realizada en setiembre de 1998, los libros son muy escasos. De la muestra tomada a 200 alumnos que cursan la primaria en 4°, 5°, 6° y 7° años, resulta que el 52 % no cuenta con ningún libro de texto. De los que dicen poseer libros, más de la mitad solamente tienen 1 o 2; un libro de rezos o un manual de grado. Como está dicho: si en la práctica cotidiana no se lee ni escribe, no se ve tanto la necesidad de adquirir estas habilidades.

La lengua materna que el niño internalizó en cinco años difiere de la variante estándar que la escuela le presenta como única verdad lingüística. En la lengua materna « tidicho» es una unidad. En la que debe aprender en la escuela, el significado que transmite esa unidad se construye con tres palabras: «te - he - dicho». Más dificultades se agregan cuando se quiere imponer «te dije», forma de poco uso en la zona. Algunos de los errores en la escritura, corregidos casi persecutoriamente, se deben a que tiene que poner puntos, comas, separar palabras como en el ejemplo anteriormente explicado, etc. Cuando el niño no puede responder a estas exigencias del código escrito se le adjudican problemas de inmadurez, retardos o dislexias.

Si la escuela sigue «enseñando» la lengua estándar como única posibilidad «correcta» de comunicación, sin considerar las variedades de la lengua real, las consecuencias seguirán siendo un desarrollo «lentificado» o «desajustes emocionales» en los alumnos. Se continuará con la práctica de derivarlos a los gabinetes psico-pedagógicos

donde tampoco se ha analizado demasiado esta problemática, o se los enviará a escuelas diferenciales o repetirán por años un mismo curso. En los ámbitos escolares la alfabetización siempre fue un instrumento de selección y de una pretendida homogeneización.

A medida que el estudiante quebradeño pasa por los distintos años, es mayor la experiencia de que no son valoradas su lengua, su cultura y su identidad. El mutismo, el retraimiento, el convencimiento de que «no puede» se adueñan de él. En ese camino de imitar los modelos que le impone la escuela, pierde su identidad. Se conforma así una personalidad sumisa, tímida y vergonzosa de su cultura. Para lograr aprendizajes significativos no basta conocer procesos generales del aprendizaje, es necesario considerar las concepciones, ideas o representaciones de los alumnos. Y sobre todo lograr una participación activa e involucramiento emocional en el trabajo áulico. En algunas experiencias que partieron del respeto por la identidad de los alumnos, éstos adquirían seguridad, reafirmaban su personalidad, valoraban su cultura y abrían sus mentes a la comprensión de otros contextos, de otras formas de expresión y de la historia de otros pueblos. El involucramiento emocional en el aprendizaje estaba asegurado.

La escuela intentó siempre «superar» costumbres, tradiciones y lenguas consideradas primitivas, pero no pudo lograrlo totalmente. La cultura de la región sigue siendo fuerte, ha soportado quinientos años de colonización y está presente con diversos matices en la vida cotidiana. Si bien en los últimos tiempos se empezó a hablar sobre la necesidad de regionalizar los contenidos que transmite la escuela, se observa que tal intención se reduce a una declaración teórica o mero folklorismo. Con sólo recitar poesías costumbristas o cantar coplas en los actos escolares no logramos contextualizar el aprendizaje ni una real valoración de la lengua de la zona, ni respetar la identidad cultural de los educandos.

El concepto de sujeto de aprendizaje en estas prácticas escolares es el de un pasivo receptor de información, que aprende por asociación, repetición y memorización. No se considera su historia y sus saberes previos. Las corrientes innovadoras en educación sostienen que se debe partir de esos saberes. Los docentes han escuchado esta afirmación reiteradamente pero sólo es un enunciado que no se concreta. Es fundamental considerar la lengua de uso y la cultura regional como saberes previos. Permitir que el alumno se exprese y se alfabetice en

su lengua materna posibilitará un mejor aprendizaje de la lengua estándar. Como esto no se da en la mayor parte de las escuelas de la Quebrada, los alumnos tienen dificultades de aprendizaje y crecen con un lenguaje híbrido que profundiza su marginación.

La situación descripta no es responsabilidad de los maestros. En las propuestas de transformación se contemplan los tiempos de ajuste de los niños en el aprendizaje, pero no se contemplan los tiempos de comprensión y apropiación de los docentes respecto a las nuevas teorías que sustentan los cambios. En general, en los profesorados no se ha dado una adecuada formacion psicolingüística, sociolingüística ni epistemológica. Si se la impartió fue parcial, teórica y sin relación con la realidad. Tampoco se les da a los futuros maestros oportunidad de reflexionar sobre su propia identidad cultural y redimensionar desde allí su rol. Por todo esto, se repiten prácticas escolares rígidas, vergonzantes de su entorno, tal como ellos lo experimentaron en su paso por las aulas. Quizá sea el momento de reflexionar sobre las teorías o postulados tanto explícitos como implícitos que guían el accionar educativo. Analizar la propia práctica implica superar la incoherencia existente entre lo que se dice y lo que se hace.

Si se entrecruzara lo que la escuela brinda, lo que el sujeto trae, lo que el sujeto construye y el contexto socio-cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje, se podría avanzar dando respuesta a esta problemática. En la medida en que los colegas consideren esta propuesta, se podrá lograr que la enseñanza de la lengua sea parte del proceso permanente de construcción de la identidad social, histórica y cultural de alumnos y docentes.