

CONTACTO LINGÜÍSTICO Y ALFABETIZACIÓN

La diversidad como punto de partida

La escuela es un ámbito de construcción de saberes, saberes que vamos construyendo entre todos.

En las escuelas con población aborígen estamos iniciando diferentes procesos de construcción de saberes y estamos aprendiendo de a poco a compartir esas experiencias con otros.

Nos damos cuenta que el común denominador es la diversidad. Una enorme diversidad de situaciones en las que los distintos matices están dados por la Interculturalidad, las lenguas en contacto y la necesidad de crear alternativas pedagógicas para estos contextos.

También son diversas las situaciones sociales y escolares y por lo mismo, demandan respuestas originales. No será lo mismo si todos son monolingües de lengua originaria, si se hablan diversas lenguas con diversos dominio de un u otra o si se desea reinsertar una lengua portadora de una identidad en riesgo. Tampoco será lo mismo si el que enseña habla sólo una lengua o si es bi o plurilingüe (como es el caso de los Auxiliares chorotes, que hablan chorote, wichí y castellano) o si no enseña uno sino dos que pertenecen a culturas diferentes (es decir si se trata de una pareja pedagógica), si recibieron o no capacitación específica para desenvolverse en esa realidad, si pueden revisar continuamente su práctica y confrontarla con la de los demás para realizar ajustes...

Esta complejidad, apenas esbozada nos hace pensar en la necesidad de formular propuestas que sean lo suficientemente flexibles como para que sean las propuestas las que se adapten a la realidad y no a la inversa. A veces, el análisis de experiencias que consideramos exitosas, nos hace pensar en la posibilidad de generalizarla, sin analizar profundamente si los contextos social, cultural y lingüístico son comparables. Creer que una propuesta puede ser generalizable porque la consideramos adecuada y exitosa para un contexto es una vez mas, aplicar modelos homogeneizadores, esta vez en nombre de la diversidad.

Lo común: el sistema de escritura

Si bien los pueblos aborígenes no llegaron a escribir su lengua, a partir de diferentes procesos fueron escritas alfabéticamente.

Para el caso del wichi, por ejemplo, fueron los miembros de la Iglesia Anglicana quienes consideraron la necesidad de estudiar y posteriormente, escribir el wichi, principalmente como un medio para convertirlos al anglicanismo. Estudiaron la lengua y decidieron escribirla alfabéticamente, es decir que colocaron para la mayor parte de los sonidos, una letra para cada uno; y dos para representar aquellos sonidos propios del wichi, como “fw” para fwala o ifwala (según la variedad)- sol- y como “th”(actualmente “lh”) para

hu'ú **l**hech'é –huevo de gallina- o **lhok** –comida-. En la escritura del wichi, y también de otras lenguas aborígenes, aparece este signo ' que marca la presencia de un sonido glotal, que el castellano no tiene. También observamos frecuencia en el uso de la letra **w** probablemente porque, como aquellos lingüistas que decidieron la escritura eran ingleses hayan elegido letras del alfabeto inglés para escribir el wichi, que en este caso además coincide con el signo fonético correspondiente.

A lo largo de estos últimos años, los wichi, y también otros grupos indígenas, están participando activamente en la revisión o escritura de su lengua. Por esto algunas de las decisiones que hacen a la ortografía del wichi han sido cambiadas en reuniones en las cuales los hablantes han discutido respecto a la escritura buscando consensos que favorezcan la comprensión de la lengua escrita más allá de las variedades dialectales.

El wichi, el toba, el chorote, el pilaga, el chulupi, el guarani y la demás lenguas aborígenes, tienen una base fuertemente alfabética en su escritura. También el castellano.

La mayoría de los sonidos son comunes, también lo son las letras que los representan. Es decir que en la mayoría de los casos, igual sonido: **(/a/)**, se representa en castellano y lenguas indígenas con la misma letra: **a**. Los sonidos propios de cada lengua se representan a veces, con combinaciones de dos letras **fw, sh, lh**; otras, utilizando el signo fonético correspondiente, en el caso del pilagá , que corresponde al sonido que en castellano representa la ; u otorgándole a una letra del español un valor sonoro distinto al que representa en el, pero que es aceptado por el grupo lingüístico de que se trate (en el wichí, la **h** representa sonido aspirado, como en el inglés).

Apropiarse de una herramienta

Alguien que descubre cómo funciona el sistema alfabético, es decir que se dio cuenta de que hay que colocar, casi siempre, una letra para representar cada sonido, puede utilizarlo para escribir todas las lenguas alfabéticas que conozca. Se apropia de una herramienta, el sistema alfabético de escritura.

Si sólo maneja una lengua, podrá escribir alfabéticamente esa lengua. Si en cambio, es bilingüe con un manejo bastante parejo de ambas, podrá escribir alfabéticamente las dos. Si es bilingüe, pero tiene distinto dominio de una y otra, entonces, igual que en lengua oral, va a poder expresarse mejor por escrito en la lengua que mejor maneja, pero en ambas podrá producir escrituras alfabéticas. Esto es así, justamente porque de lo que uno se apropia cuando aprende a leer y escribir es del sistema de escritura, independientemente de la cantidad de lenguas que hable o del dominio que tenga sobre ellas.

Si alguien todavía no ha descubierto cómo funciona el sistema alfabético y maneja hipótesis anteriores a la alfabética (como la silábica por ejemplo) las escrituras que producirá, en todas las lenguas que sepa, serán silábicas (es decir que colocará una letra para representar cada golpe o sílaba de la lengua oral)

Para interpretar esto, han sido fundamentales los descubrimientos de la Dra Emilia Ferreiro acerca del proceso de apropiación de la lengua escrita. Conocer los niveles de conceptualización nos ayudó a repensar algunas propuestas que hacíamos a los chicos, sobretodo a aquellos que comenzaban ese proceso y para los cuales no encontrábamos buenas estrategias con de intervención.

Replantear la didáctica de la alfabetización

Conocer teóricamente esto y constatarlo en la práctica propia y de otros docentes con alumnos que hablan diferentes lenguas, nos ha permitido replantearnos la propuesta didáctica.

□ **Hemos visto que es posible introducir desde el comienzo de la alfabetización la escritura de las lenguas en contacto.**

De la misma manera que la comunidad es bilingüe a nivel oral, el salón de clases y la escuela puede serlo también a nivel de lengua escrita.

El proceso de adquisición oral de una lengua es progresivo y depende de muchos factores, entre ellos el grado de contacto o inmersión, es decir, si ese sujeto ha participado en reales, diversas y significativas situaciones de comunicación, si tuvo posibilidades de realizar interpretaciones en forma global, ayudándose por diferentes aspectos del contexto - como el tono de voz, la situación- o si pudo expresarse utilizando un lenguaje “incompleto” pero dándole a su intervención “sentido completo” (cuando por ejemplo el bebe dice “eche”, pero entendemos muy bien que lo que expresa es “mama dame leche” o “tengo hambre quiero tomar una leche”)

En el proceso de adquisición de la lengua escrita también reconocemos un proceso que tiene que ver con la posibilidad que han tenido los sujetos que se alfabetizan de tener contactos con escrituras, que hayan visto a otros utilizar la escritura con propósitos determinados y que hayan podido plantearse algunas ideas acerca de cómo funciona.

De hecho, los chicos están en contacto con varias variedades del castellano y una o mas lenguas indígenas a nivel oral. En el caso que haya interactuado menos, ha escuchado alguna vez al medico o al enfermero, ha acompañado a otro a hacer un mandado en un almacén o ha escuchado, casi con seguridad alguna audición de radio en castellano o tal vez haya visto en la escuela o en la casa de algún vecino algún programa de TV. En otros casos, alguno de los padres puede ser bilingüe o tener hermanos mayores en cuya escolaridad hayan adquirido el castellano por lo que pueden haberlos escuchado hablar con otros no aborígenes o leer algún texto en castellano. Algunos chicos aborígenes son vecinos o amigos de chicos que no lo son, con quienes juegan fuera del ámbito escolar por lo que suelen comprenderlos y tratan tempranamente de expresarse en castellano.

El hecho que en la comunidad distintas personas hablen distintas lenguas, no es novedoso para los chicos. Es con esa naturalidad que en la escuela y en el grado, los maestros deberíamos traer esas lenguas, también en forma escrita.

Para esto, los docentes pueden hacer y colocar los alfabetos ilustrados, mostrando a los chicos lo particular y lo común de las lenguas en contacto, ordenando el material de modo que queden con su par aquellas letras que

representan los sonidos que ambas lenguas poseen y queden solos, aquellos que son propios de cada lengua

HUSAN	LHAI	MAWU	TATSI	NISOJ
(aspirado)	(piojos)	(zorro)	(hornero)	(calzado)
(hacha)				

MARIPOSA TORTUGA NARANJA DEDO RIO

□ **Crear situaciones en las que se genere la necesidad de leer y escribir, utilizando la lengua escrita como se la utiliza en la sociedad, con las funciones que tiene.**

Cuando se trata de chicos en cuyas familias y en cuya vida cotidiana no han visto a los adultos leer y escribir. Es muy necesario mostrar en la escuela diversas situaciones en las cuales pueda descubrir para qué sirve este objeto social que es la lengua escrita.

Que uno escribe para recordar algo importante o para comunicarse con alguien que esta lejos o que uno lee para saber algo nuevo o para entretenerse o para imaginar cosas, esto que para nosotros es una obviedad, incluso puede serlo para los niños de nuestra familia, no lo es en absoluto para buena parte de los niños con los que trabajamos, precisamente porque en muchas de sus familias, los adultos son analfabetos o no han utilizado la lengua escrita en sus tareas cotidianas y no han podido, los chicos hacerse ideas acerca de para qué sirve. Por esto, es fundamental plantear situaciones en las que los chicos escriban

- Para comunicarse:
 - Preguntar al Director del Hospital si podemos visitar el Hospital
 - Invitar a una mama o un adulto de la comunidad para que nos visite y nos cuente un cuento o nos de un información que necesitamos
 - Agradecer una donación que recibimos
- Para guardar memoria:
 - Hacemos una lista en la que anotamos lo que tenemos que traer para hacer añapa
 - Anotamos una canción inventamos que aprendimos y nos gusto mucho
- Para informar:
 - Hacemos un informe al Director de la escuela sobre como vamos aprendiendo, que dificultades tenemos
 - Hacemos un folleto de prevención de la diarrea y lo repartimos a chicos de otros grados.

Se trata de crear situaciones reales de comunicación, en las que tengamos un propósito, en función del cual haya que definir el formato que se considere mas adecuado y que nuestra producción tenga uno o varios destinatarios, que nos haga pensar en la necesidad de definir la lengua en la que vamos a escribir.

Esto implica que hemos introducido desde el comienzo de la alfabetización un uso social de la lengua escrita creando situaciones en las que los chicos escriban para comunicarse, guardar memoria o informar algo a alguien.

De esta manera es posible plantearse, al igual que en lengua oral, la necesidad o la pertinencia del uso de una u otra lengua en función de las situaciones de comunicación que se generen.

Los destinatarios son reales. Si escribimos para no olvidarnos, pues habrá que hacerlo en la lengua que nos sea más familiar, porque nosotros somos los destinatarios. Pero si necesitamos hacer alguna consulta o invitar a alguien o informar algo, habrá que ver qué lengua hablan mejor los que van a leer nuestro texto.

A menudo es el contenido de lo que se escribe lo que marca la conveniencia del uso de determinada lengua. Es probable que los aspectos inherentes a la propia cultura estarán mejor expresados en la propia lengua. Así es como contextualizamos el uso de una u otra lengua.

□ **Alternar entre momentos de trabajo individual, por parejas, grupal y momentos de trabajo colectivo.**

En los momentos de trabajo individual, frecuentemente cada uno escribe en la lengua que quiere, al comienzo de la alfabetización suele ser la lengua materna. Esto favorece el trabajo con los grupos en los que se habla más de una lengua, como es el caso de los grados en los que hay chicos hispanohablantes y chicos aborígenes o chicos de varias etnias aborígenes cuyas lenguas se hablan en la comunidad.

También puede ser que alguien esté muy motivado para aprender desde el comienzo el español y si quiere, en este marco, es posible. Algunas veces, en estos momentos de trabajo individual se proponen actividades específicas para descubrir el sistema de escritura, como decir y anotar palabras que empiecen igual, marcar la parte que suena igual, etc.

En los momentos de trabajo colectivo, entre todos se producen textos de distinta complejidad adecuados a situaciones reales de comunicación y en el que todos aportan lo que saben

- ⇒ sobre sistema de escritura
- ⇒ sobre la lengua que se escribe (del tipo de texto y de los aspectos no alfabéticos de la lengua)
- ⇒ sobre el idioma en el que están escribiendo.

Este trabajo colectivo los prepara para que los chicos puedan mas adelante realizarlo en forma autónoma.

□ **Este planteo didáctico implica que no sólo permitimos, sino que favorecemos que cada uno pueda utilizar la escritura:**

- **desde su propio nivel de conceptualización (desde las ideas que tenga respecto al sistema de escritura)**
- **desde el grado de dominio que tenga de cada lengua**

De esta manera son los chicos los que deciden cuándo puede o cuándo quiere escribir en su segunda lengua (o la de menor dominio). No es el maestro el que desde una propuesta hegemónica decide la lengua de aprendizaje de sus alumnos, haciendo "como si" todos avanzaran parejos en la apropiación del sistema de escritura y en el dominio de las lenguas en contacto.

Es decir que de la misma manera que aceptamos escrituras no convencionales, como parte de un largo y complejo proceso de apropiación, aceptamos escrituras que reflejan diferente grado de dominio de la segunda lengua. No esperamos su completo dominio a nivel oral, ni tampoco haberse apropiado del sistema para promover su escritura. Así queda planteado en las propuestas de “alfabetización en lengua materna”, en la que sólo se pasa al castellano una vez que se lee y escribe en la lengua materna. Hemos podido constatar que esta “espera” es sencillamente innecesaria.

Más aún, aquellos maestros que no se han planteado en forma deliberada, planificada, prevista didácticamente, pero que de hecho han dado lugar a la presencia de las lenguas en contacto y han generado un clima de aprendizaje tal que los chicos se permiten incursionar solos en la escritura y la lectura de la lengua “no oficial” han podido hacerlo sin inconvenientes. Pasan de la escritura de una lengua a la escritura de la otra o leen mentalmente en la lengua en la que está escrito el texto, pero oralmente lo van diciendo en la otra lengua. Esto muestra hasta qué punto es dinámico el uso de los dos sistemas lingüísticos y cómo los chicos, aunque no hayan estado especialmente entrenados en esto a nivel de lengua escrita, pueden hacerlo.

Favorecer el bilingüismo tanto oral como escrito, es favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas que permite a los usuarios ser competentes en la escritura y en la oralidad de ambas lenguas.

□ **Incluir entre los contenidos, además de los prescriptos por los diseños, los saberes culturales que han ido construyendo estos grupos a lo largo del tiempo.**

Entendemos por “saberes culturales” todos aquellos conocimientos referidos a la salud, la alimentación, el medio natural (relación, uso, cuidado) los modos de hacer (recetas que curan, conservación de alimentos, cueros, elaboración de elementos de uso como yicas, mortero, tinturas, etc), las relaciones entre las personas, las explicaciones sobre distintos aspectos de la vida (incluyendo la muerte), los valores que se viven y se transmiten en la comunidad, etc.

Pensamos esta inclusión desde una articulación con los contenidos de los diseños, más que como un agregado. Es decir que la marca es la interculturalidad, más que la biculturalidad.

Buscamos el conocimiento y desarrollo de los contenidos del currículo y también de los saberes culturales, seguros de que de esta manera enriquecemos la propuesta didáctica y contribuimos a fortalecer identidades culturales cada vez más amenazadas en un mundo cada vez más global.

En todos los casos podemos plantearnos no sólo la inclusión de los saberes de las culturas en contacto, sino también de otras culturas próximas o lejanas pero que aportan conocimientos o matices al objeto de conocimiento o recorte de la realidad que se esté estudiando.

Diremos que la inclusión de estos saberes de ninguna manera debería limitarse a unos aspectos casi folklóricos de las culturas indígenas, refiriéndose sólo a aquellos aspectos de la cultura material, como son la artesanía, tipos, materiales que se utilizan, distintos modelos, nombres antiguos, vivienda y vestimenta de antes y de ahora, instrumentos musicales, etc.

En todo caso, habría que vivificar esos aspectos y articularlos con la vida actual de ese pueblo, su historia y su relación con el medio natural y social, considerando no sólo la sociedad próxima sino también la sociedad nacional y americana. De lo contrario estaríamos transmitiendo que las culturas aborígenes son sólo *artesanías* o *gente habilidosa para* tergiversando una realidad que es muy rica. Estaríamos contribuyendo a formar una visión reducida y reductora de los grupos indígenas y favoreceríamos visiones etnocéntricas y descalificadoras.

La participación de los adultos de la comunidad en este proceso es fundamental. Desde el punto de vista didáctico, esta participación debe estar prevista y preparada.

Puede tener distintas características según las distintas situaciones. El adulto puede ir a la escuela o los chicos pueden ir a su casa junto a sus maestros. Es importante que el adulto sepa con claridad qué es lo que se espera de él. Como ésta suele ser todavía una práctica escolar poco usual puede suceder que, por diversas razones -miedo, vergüenza, inseguridad...- el adulto se niegue, en este caso no habría que desanimarse y pensar en otra persona.

Si va a ser grabado o filmado, hay que explicárselo y preguntar si está de acuerdo.

Durante o después de la entrevista, los chicos con los docentes tienen que anotar lo que les han contado –para no olvidarse- y luego sistematizar la información según los objetivos didácticos que se habían planteado. De este modo la entrevista no es sólo una actividad novedosa, sino un verdadero recurso de aprendizaje a través del cual se incorporan saberes culturales propios, se articulan con otros contenidos, se utiliza la lengua con funciones sociales, por ejemplo guardar memoria y se producen textos de circulación social, como recetas, instructivos, cuentos, etc.

□ **Recuperar el concepto de error como error constructivo.**

En este marco los errores, no aquellos que aparecen ligados a la fatiga o a la distracción, sino aquellos que aparecen reflejando una lógica, son recuperados como momentos del proceso de apropiación de la lengua escrita.

La psicogénesis de la lengua escrita nos ha mostrado cuáles son las ideas de los chicos respecto a este objeto social. Nosotros las validamos con las poblaciones con las que trabajamos.

Esto nos lleva a crear situaciones en las que se favorezca que cada alumno pueda escribir o leer de acuerdo a su nivel de conceptualización, considerando algunos errores como muestra del trabajo intelectual de los chicos

□ **Crear situaciones sistemáticas en las que se promueva el aprendizaje a partir del juego.**

Se pueden elaborar juegos para todas las áreas del currículo. Se los puede ir creando y construyendo con los chicos. Las reglas del juego pueden ser pautadas y recreadas por todos.

Para el proceso de alfabetización hemos elaborado una serie de juegos didácticos que favorecen el contacto de los chicos con la lengua escrita y la interacción entre niños que manejan distintas hipótesis.

Tendría que haber juegos en todas las lenguas que se hablen en el grado y los chicos tendrían que poder identificar, a través del color, por ejemplo, en qué lengua están escritos, así pueden elegir el idioma en el que quieren jugar en determinado momento. Una alternativa que ha resultado útil en este sentido, es que el reverso de cada ficha o panel de los juegos, sea de un color diferente para cada lengua. También las cajas en los que se guardan estos materiales pueden mantener el color, por lo que además será más fácil ordenarlos.

El tipo de juegos que hemos elaborado para este periodo, hasta ahora son:

- Naipes de letra inicial
- Rompecabezas con corte corrector – imagen, palabra-
- Rompecabezas de letras –ilustradas, sin ilustración, con letras con encastre -
- Rompecabezas de sílabas
- Memoramas y dominos
- Loterías

Trabajo en equipo: docente aborígen y docente no aborígen

Para el desarrollo de esta propuesta es necesario el trabajo articulado entre docentes aborígenes y docentes no aborígenes –MEMA, ADA, Auxiliar Bilingüe-.

Se trata de la formación de un equipo de trabajo en el que los conocimientos de uno complementan y enriquecen al otro, si son capaces de escucharse e interactuar.

Para esto es necesario una cuidadosa preparación de la planificación, realizada entre los dos, incluyendo contenidos y actividades que reflejen la diversidad lingüística y cultural en la que se desempeñan.

Ambos son los responsables de la preparación de los materiales, que tienen que ser de la misma calidad en cualquiera de las lenguas en las que se los realice.

Ninguno desplaza su responsabilidad en el otro, sino que comparten la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a sus alumnos.

Algunos maestros no aborígenes han sentido la necesidad de comunicarse mejor con los chicos y por eso desearon aprender la lengua. Eso es importante por varias razones. Los chicos ven cómo su maestro se esfuerza por aprender, lo ven en otro rol –de alumno, de aprendiz – pueden ver cómo el aprendizaje no se produce de un día para el otro, sino que su maestro, al igual que ellos, necesita tiempo, necesita que le señalen lo que logró, y que le muestren lo que aun le falta, que se equivoca, como ellos, pero que esos errores no son marcas de vergüenza sino que son muy útiles para seguir aprendiendo. Les muestra que considera a la lengua de sus alumnos *tan valiosa* como para que él, que

sabe bien castellano, desee aprenderla. Le otorga prestigio, le da status en el marco de una institución que históricamente la ha descalificado.

Si el maestro aprende la lengua de los chicos, no es porque tiene que enseñarla. Para hacerlo debería estudiarla sistemáticamente, como se estudia un profesorado de francés o inglés.

Es el docente aborígen el que tiene que transmitir su lengua ya sea reinsertándola, si es la de menor uso en su comunidad o introduciéndola desde la alfabetización promoviendo también un uso social de la escritura de esa lengua.

Entre los dos deben acordar modos de intervención en las clases de manera que ninguno quite protagonismo al otro. Esto no surge naturalmente, es un camino de aprendizaje ligado también a cuestiones afectivas como es el respeto, la aceptación de las diferencias, la motivación para alcanzar resultados positivos y el gusto que cada uno siente al realizar ese trabajo.

Revisando conceptos: un marco teórico

A esta altura , es fácil darse cuenta que el constructivismo, la psicolingüística, la sociolingüística, la teoría de la comunicación, el socioculturalismo y otras corrientes teóricas, han realizado interesantes aportes que nos permitieron revisar los supuestos sobre los que se basaban las propuestas tradicionales de alfabetización.

Cuando nos planteamos la inclusión de las lenguas aborígenes en la escuela y empezamos a pensar en cómo enseñar a leer y escribir, al igual que en las otras situaciones de alfabetización es necesario revisar los conceptos con los que nos manejamos.

¿Qué entendemos por aprendizaje? ¿Qué entendemos por leer? ¿Qué entendemos por escribir? Sólo cuando hayamos acordado sobre esto, podremos pensar ¿Cómo podemos favorecer los aprendizajes?

Las metodologías tradicionales estaban basadas en actividades de repetición, ejercitación psicomotriz y memorización de elementos aislados de la lengua como letras y series silábicas, porque partían del supuesto que aprender a **escribir** era poner en código escrito las pautas sonoras del habla y que **leer** era decodificar, sonorizar esas letras. La lectura y la escritura se parecían más a destrezas psicomotrices que a actividades intelectuales en las que se ponen en juego las ideas que los sujetos se han ido haciendo sobre la lengua escrita y la necesidad de apropiarse de ella por haber participado en diversas situaciones sociales de uso de la lengua escrita.

Es sencillo comprender que en este enfoque todos avanzan “uniformemente”, que el docente decide una secuencia prefijada de letras que va presentando una a una, que los chicos sólo se ponen en contacto con la porción de lengua escrita que el docente determina y que por lo tanto, los “textos” y las situaciones de escritura que se crean no recuperan las características que la lengua escrita tiene en la sociedad. En el afán de simplificar, la lengua se empobrecía y se distorsionaba incluso la idea de lo que es escribir y leer.

Tanto para los chicos que descubrían rápidamente la alfabeticidad del sistema como para aquellos que todavía manejaban hipótesis muy lejanas a la alfabética los docentes no teníamos propuestas válidas. Necesitábamos la

complicidad de los primeros (hacer “como si” estuvieran aprendiendo) y la resignación de los últimos de “volver a empezar” una y otra vez.

Estas metodologías tienen la ventaja de ser fáciles de enseñar, porque está claramente pautada la secuencia de las actividades que debe realizar el docente. Siempre que un docente maneje la secuencia de presentación de las letras, arme sílabas, palabras y frases que sólo contengan las letras ya enseñadas por el docente con anterioridad puede desarrollar esta propuesta. No necesita manejar simultáneamente actividades que reflejen distinto nivel de complejidad para proponérselas a los chicos según su nivel de apropiación de la lengua, porque en este marco no toma en cuenta la diversidad de sus alumnos. Sabe que la clase va a transitar dentro de los márgenes que él ha previsto, sencillamente porque no recupera los aportes de los chicos. En este sentido, se siente seguro, porque sabe que sus intervenciones van a ser iguales para todos. No se va a enfrentar al desafío que supone la diversidad de niveles de avance, de lenguas, de dominios de diferentes lenguas, etc.

A la vez tienen la desventaja de empobrecer el lenguaje escrito al despojarlo de formatos, funciones y propósitos.

Seguramente que es posible a partir de estos caminos descubrir el sistema de escritura, pero difícilmente podamos enseñar así a ser usuarios autónomos del lenguaje escrito.

Desde nuestro marco teórico la **lectura** y la **escritura** son actos ligados a la posibilidad de expresar o interpretar significados. Consideramos que **aprendemos** a través de sucesivos acercamientos al objeto de conocimiento, lo que nos permite ir elaborando hipótesis cada vez más ajustadas.

Esto es válido para todos los sujetos que aprenden, hablen una o varias lenguas, pertenezcan a etnias aborígenes o no.

A partir de estas conceptualizaciones, el planteo didáctico necesariamente cambia. En consecuencia, pensamos que las estrategias metodológicas tienen que favorecer el contacto con la escritura y generar espacios escolares en los que se participe de actos reales de escritura y lectura.

Otros aportes : un marco que no es teórico

Encontramos que en esta propuesta metodológica se recuperan algunos aspectos que están presentes en los modos de transmisión de los saberes y competencias de las culturas aborígenes.

Cuando los adultos aborígenes enseñan a un joven a mariscar o a pescar, según hemos visto y nos lo han relatado, van juntos al monte o al río y realmente mariscan o pescan; no “hacen como si”. La creación de espacios en los que se participe en el marco de la escuela en situaciones reales de comunicación, escribiendo o leyendo con propósitos reales, nos hace pensar en este tipo de preparación en la que se pone al joven en contacto con la

realidad en su conjunto, por compleja que sea y en situación real. No se va al monte para practicar como mariscaría, se va realmente a mariscar.

Tampoco practican una y otra vez en la casa por ejemplo, como colocar la carnada, la colocan cuando van a pescar. No parece haber ejercicios en los que se ensaye repetidamente alguna habilidad, sino que la destreza se adquiere a partir de la necesidad de colocar la carnada, en situación de pesca. Esto nos hace reflexionar acerca de la inutilidad de proponer a los chicos largos y rutinarios ejercicios de repetición para favorecer el aprendizaje de alguna habilidad, pero completamente descontextualizados, como son meses de clases realizando grafismos que preparan para trazar letras.

Los adultos acompañan a los jóvenes en sus aprendizajes y van favoreciendo que puedan realizar en forma independiente algunas tareas. Las abuelas o madres muestran a las niñas cómo van realizando su tejido, hasta que puedan realizarlo solas. Al monte se va con la compañía del adulto que muestra y enseña hasta que se está seguro de que ya está en condiciones de hacerlo sin él. Los niños pequeños son acompañados al río por adultos o por jóvenes hasta que aprenden a nadar, luego irán solos o en grupo, como prefieran, pero sin la necesidad del acompañamiento del adulto.

Este aspecto nos recuerda el concepto de Zona Próxima de Vigotzky y la idea de incorporar momentos de trabajo colectivos en los que los expertos muestren, en situaciones reales a los que están aprendiendo determinado desempeño.

Es interesante observar cómo los aborígenes favorecen el contacto de los hijos con la realidad y cómo en este contacto está permitido probar, experimentar y equivocarse. La idea del error como parte de los procesos cognitivos y el contacto con la realidad para favorecer los aprendizajes parece estar en las pautas cotidianas de transmisión de la cultura.

Cuando una joven se inicia en el tejido o en las técnicas del trabajo en barro, suele producir piezas que dan muestra de estas primeras etapas. Las hace como puede, no son rechazadas por esta razón. En el proceso de apropiación de la lengua escrita, también permitimos escrituras *como puede* que también dan muestra de estas primeras aproximaciones al sistema de escritura, a la lengua que se escribe y al grado de dominio del idioma.

Frecuentemente, observamos que los niños son los que toman tempranamente decisiones respecto a algunos aspectos de su vida –como es por ejemplo ir o faltar a clase, ir a otro paraje a la casa de algún pariente- Estas decisiones son respetadas por los adultos de la familia. En el marco de esta propuesta didáctica, los chicos pueden tomar numerosas decisiones respecto a su propio aprendizaje en función de sus intereses, posibilidades y motivaciones.

Estas propuestas son revisadas permanentemente, tratando de enriquecerlas con diferentes aportes.

Pensamos que este doble abordaje:

- del sistema de escritura y de la lengua que se escribe;
- de lo individual y de lo colectivo;
- de la lengua materna y de la o las demás lenguas en contacto,
- de lo cultural y de lo prescripto en los diseños

II Encuentro de Lengua indígenas y extranjeras. Salta, 5 y 6 Septiembre de 2002
Contacto lingüístico y alfabetización bilingüe
Mónica Zidarich

nos permite avanzar en un proceso riquísimo en matices lingüísticos, didácticos y antropológicos que puede dar respuesta a la diversidad de situaciones lingüísticas, culturales y pedagógicas que se reflejan en la realidad de las escuelas y de los grados con población aborígen.