

Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar

Ruth Carina Feldsberg*

Introducción

Este estudio antropológico tiene por objeto explorar los usos y las prácticas de la lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana tanto en la escuela pública argentina como en el hogar. Se nutre de aportes teóricos provenientes de tres fuentes. En primer lugar, de los resultados de investigaciones de la **psicología** y de la **educación** que, luego de más de dos décadas, contribuyen con una ruptura paradigmática, al arrojar una nueva perspectiva sobre la naturaleza y los procesos de adquisición de la lectura y escritura en la temprana infancia. A partir de los aportes de dichas disciplinas se comienzan a cuestionar supuestos como los que postulan que el aprendizaje de los niños comienza en la escuela a partir de la instrucción formal y otros postulados que reducen la lectura y la escritura a un conjunto de habilidades perceptivo-motrices. Este trabajo se nutre, en segundo lugar, de los aportes realizados por las **teorías psicolingüísticas** al estudio de los procesos de lectura y escritura y en tercer lugar, de los resultados de **investigaciones etnográficas** que proporcionan un marco sociocultural al estudio de la lectura y de la escritura. Estos estudios demuestran, por un lado, el protagonismo del hogar en el aprendizaje de los niños. Por otro lado, sugieren que los procesos de adquisición de la lectura y la escritura implican una multiplicidad de aprendizajes: mientras los niños aprenden a leer y a escribir no solamente están aprendiendo las convenciones de la lengua escrita, como por ejemplo la ortografía, la sintaxis y la gramática, sino también los usos, las funciones y, particularmente, la valoración que la comunidad a la que pertenecen otorga a la lengua escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura se halla fuertemente arraigado en la cultura de la comunidad y de las familias funcionando como un aspecto de la actividad humana y no como un conjunto de habilidades aisladas. Las prácticas sociales de la lectura y escritura, a su vez, varían en función de los valores, los instrumentos y los medios de vida de la comunidad. En resumen, la relevancia de las investigaciones etnográficas radica en demostrar que la investigación sobre los procesos de adquisición de la lectura y la escritura en una sociedad determinada es esencialmente la investigación sobre la adquisición de cultura.

El presente trabajo se basa sobre un estudio exploratorio realizado durante siete meses en una escuela pública ubicada en un barrio al sur de la ciudad de Buenos Aires. Su población está constituida en un 80% por alumnos pertenecientes a la comunidad boliviana. Se realizaron entrevistas a maestros de 1º a 7 año, al personal administrativo y al personal directivo. Los alumnos

* La autora es candidata al Doctorado de la Universidad de Illinois-Chicago. Investigadora con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Fue distinguida en 1997 con el **Premio para Investigación Elva Knight**, que otorga anualmente la **Asociación Internacional de Lectura**, por el estudio al cual hace referencia en el presente trabajo.

fueron observados en diversas actividades en el aula, en el comedor, en el recreo. Durante este periodo inicial de la investigación no fue posible identificar ningún elemento que diferenciara a estos niños de otros, provenientes de medios socioeconómicos similares en otras escuelas públicas.

Algunas características socioculturales de la comunidad boliviana

Paradójicamente, fue un evento exterior al estudio en la escuela el que marcó un hito en la investigación modificando mi conocimiento y mi mirada sobre la comunidad boliviana. En el mes de octubre de cada año se celebra en el Barrio General San Martín una fiesta en devoción a la Virgen de Copacabana, patrona de Bolivia. La celebración consiste en una misa en quechua y en castellano, una procesión con la virgen y la participación de grupos de danza y bandas musicales. Las calles y avenidas que rodean el barrio –el mismo donde se encuentra la escuela– se transforman en un gran mercado de venta de artículos regionales, alimentos y especias en medio de un estallido de música y color. Participantes de la fiesta y público por igual pueden probar diversas especialidades de la cocina boliviana casera. El primer vaso de “chicha”¹ es gratis. A pesar de las dimensiones masivas, esta fiesta carece de difusión en los medios de comunicación. Más aún, hasta la escuela permanece ajena a este acontecimiento.

A partir de este evento descubrí el fuerte apego de la comunidad boliviana de Buenos Aires a tradiciones ancestrales; la fe y el fervor presentes en las celebraciones religiosas y cívicas; la riqueza cultural que remite a civilizaciones de más de 3.000 años de antigüedad (p.e., culturas tiwanaku y chimu). En la plástica hallé una infinita riqueza de símbolos que, por un lado, dan testimonio de la resistencia de los pueblos andinos, y por el otro, demuestran su capacidad para incorporar elementos ajenos a sus propias culturas. En sus danzas, p.e. la morenada y la diablada, se fusionan elementos andinos precolombinos con elementos litúrgicos de la religión católica constituyendo nuevas manifestaciones culturales de carácter sincrético. A pesar del tiempo y la distancia persiste en los miembros de la colectividad boliviana en la Argentina una fuerte identidad comunitaria. Entre otras características, se destaca su organización comunitaria y su capacidad de autogestión que permitió a sus habitantes, a través del trabajo cooperativo durante tres años, transformar una antigua villa miseria (“Villa Piolín”) en un barrio conocido hoy por el nombre de “Charrúa” con casas de material, agua corriente, electricidad. El centro de salud de este barrio también es el resultado de la gestión comunitaria.

En esta primera parte se ha intentado reflejar algunas características socioculturales de los inmigrantes bolivianos en la ciudad de Buenos Aires. A pesar de que sus hijos han nacido en la Argentina, sus vidas transcurren en contextos diversos y a veces hasta conflictivos. A continuación se describirán algunas diferencias socioculturales desde la perspectiva escolar y luego se analizará de qué manera esas diferencias afectan el aprendizaje de la lectura y escritura de los alumnos en la escuela.

¹Bebida alcohólica a base de maíz.

La influencia de los contextos socioculturales en los usos y las prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana

Antes de desarrollar el tema de la influencia de los contextos socioculturales cabría plantear algunas interrogantes: ¿por qué el estudio enfoca a niños de una comunidad en particular? y ¿qué características presentan los alumnos de la comunidad boliviana que justifiquen un estudio? El estudio se justifica no tanto por las características particulares de la población, sino por el contrario, por sus características generales. La presencia de alumnos de origen boliviano en las escuelas públicas argentinas remite directamente al tema de la migración y educación, aludiendo, a su vez, a la presencia de minorías socioculturales en la escuela pública argentina. Nuestro país se ha convertido en un polo de atracción para flujos migratorios. Las corrientes migratorias provienen tanto de países limítrofes y vecinos como del interior del país. Si bien al cabo de un tiempo los hijos de los migrantes aparecen en los registros escolares como alumnos de nacionalidad argentina, persiste en ellos una fuerte identificación y arraigo a pautas culturales de su comunidad de origen.

Al insertarse en la escuela pública, estos grupos experimentan dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas; es decir en el aprendizaje de aquellos contenidos que constituyen la instrucción básica. Según establece un documento sobre evaluación de alumnos migrantes (Cahape, 1993)

“los niños migrantes enfrentan problemas que implican riesgos que comparten con otros grupos desfavorecidos”. Las consecuencias de estas dificultades no pueden ser ignoradas ya que pueden conducir al fracaso escolar y, posteriormente, a la deserción del sistema educativo (Ferreiro, 1985).

¿De qué manera afectan las diferencias socioculturales el aprendizaje de la lectura y la escritura de grupos minoritarios en la escuela pública? Sabemos –desde una perspectiva constructivista– que durante el proceso de aprendizaje, el conocimiento se asimila a conocimientos previos. Por lo tanto, refuerzan el aprendizaje de los alumnos y la tarea docente factores como la continuidad de los usos y las prácticas de lectura y escritura en la escuela y el hogar, la continuidad entre los mensajes y contenidos impartidos en la escuela y el hogar; la concordancia entre las funciones que la escuela se asigna y las funciones a ella asignadas por padres y alumnos; el rol de padres, alumnos y maestros; y, finalmente, una valoración semejante en relación con la educación. En resumen, el grado de similitud o diferencia en las prácticas sociales que, a su vez, varían en función de los valores, instrumentos y medios de vida de la comunidad son algunos de los factores determinantes del éxito o del fracaso escolar.

A partir de la recolección de datos realizada durante la etapa exploratoria en 1995 se describen a continuación algunas discontinuidades socioculturales identificadas por el personal docente y el personal directivo de la escuela:

1) En primer lugar se mencionan las diferencias en el uso del lenguaje. De acuerdo con los docentes, en el área de lengua se concentran las mayores

dificultades (tanto en la expresión oral como en la escrita). La comparación de los usos y las prácticas de la lengua en la escuela con los usos y las prácticas – o su ausencia– de la lectura y escritura en el hogar permiten comprender mejor las dificultades. La enseñanza de lengua en la escuela se realiza generalmente a través de la segmentación y descripción de las partes del lenguaje más allá del contexto comunicativo. Durante el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela también se adquieren conocimientos metalingüísticos. Este hecho, sin embargo, es relativo a cada cultura. De acuerdo a Heath (1991):

“...Ciertas culturas no parecen conceptualizar sus formas de arte ni su lenguaje a través de la abstracción de elementos”.

Cada comunidad desarrolla determinados usos de la lectura y de la escritura en función de necesidades particulares. Por lo tanto, cuando las prácticas realizadas en el hogar son compatibles con las de la escuela, el desempeño de los alumnos se ve favorecido. Los estudios sobre la lectura de cuentos en el hogar ilustran de qué manera los patrones de interacción verbal entre padres e hijos, y la formulación de preguntas, similares al interjuego entre preguntas y respuestas entre docentes en la escuela, pueden contribuir al éxito escolar proporcionando a los niños herramientas (conductas verbales) compatibles con las usadas en la escuela.

2) Las discontinuidades también se evidencian en creencias y expectativas diferentes por parte de maestros, personal directivo y padres o alumnos de la comunidad boliviana en relación con temas como, p.e., la función de la escuela, el rol docente y la participación de los padres en la escuela. La mayoría de los alumnos provienen de familias con escasos recursos económicos. De acuerdo con el personal docente, con frecuencia se distorsiona la función de la escuela. P.e., los padres mandan a sus hijos a la escuela, cuando éstos están enfermos, porque saben que en ella se encargarán de proveerles asistencia médica. Según los docentes, uno de los mayores atractivos que ofrece esta escuela municipal de doble escolaridad es el desayuno y almuerzo; lo cual implica para los padres un cierto alivio desde el punto de vista económico. Para algunos alumnos el desayuno de la escuela es la primera comida del día; para otros, el almuerzo puede ser la única comida caliente del día o bien la única comida del día. En resumen, desde la perspectiva del personal docente, las urgencias obligan a la escuela a adoptar funciones de asistencia social, en tanto las pedagógicas a veces deben ser relegadas a un segundo plano.

3) Las diferencias culturales se manifiestan en las representaciones de los docentes. Existe consenso entre el personal docente acerca del hecho de que los alumnos son “muy introvertidos”, y “poco comunicativos”. Los maestros recalcan la diferencia de tiempos y ritmos entre bolivianos y argentinos”, “el argentino –opinan– es más acelerado”, “el boliviano manifiesta lentitud en el aprendizaje”.

4) Se recalcan las diferencias en valores culturales y diferencias socio-económicas: “tienen valores distintos a los nuestros, p. e., la figura del

maestro es muy respetada”, “hay mucho respeto por la persona mayor” y la valoración de la muerte y de la vida de ellos es distinta”. Las diferencias socioeconómicas se expresan de la siguiente manera: “En 1º y 2º grado como que son más espontáneos. Cuando empiezan a percibir cuál es el contexto al que pertenecen ellos, es como que les da vergüenza”.

5) Desde la perspectiva docente la discontinuidad entre las culturas del hogar y de la escuela dificulta su tarea. Los maestros opinan: “El trabajo que uno puede hacer acá como una hormiga durante un año a lo mejor se puede destruir en un minuto” y “Es contradictorio quizás el mensaje que damos nosotros con el que vive realmente el chico. Quizás acá uno le está enseñando valores que no son respetados en el seno familiar”.

6) Y finalmente surgen de las entrevistas a docentes las diferencias lingüísticas: el acento y el uso de “modismos”. Los maestros definen como “modismos” el uso de las siguientes construcciones lingüísticas: “en aquí, en allí, en arriba, en abajo, es de mí, es de vos”. También aluden al empleo de algunos verbos cuyo uso es común en otros países latinoamericanos, pero no en la Argentina, como “botar” y “jalar”. La escuela legitima el uso del lenguaje oficial, es decir, de la clase media porteña, por lo tanto cualquier otra expresión puede llegar a ser considerada errónea. Sin embargo, existen algunos docentes que manifiestan haberse cuestionado “hasta qué punto es digno o respetuoso cambiar el lenguaje de los niños de la comunidad boliviana”.

En un documento elaborado por el personal docente se solicitó que señalaran qué factores actuaban como obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se describe a continuación, se destacan entre ellos las discontinuidades socioculturales. Los factores que obstaculizan el aprendizaje enumerados por los docentes son: las diferencias culturales; la situación ocupacional docente; demandas de madres y padres que distorsionan el rol docente; la falta de identidad nacional (argentina); la dificultad en la comunicación de los alumnos, tanto en la expresión oral como escrita; pobreza de vocabulario; las diferencias en los usos del lenguaje oral y el acento de los alumnos; la desvalorización profesional y social de los maestros; la situación socioeconómica de padres y maestros; el delegar la responsabilidad por la educación de los hijos a los maestros; la falta de participación de la familia en el aprendizaje de los niños y, finalmente, la falta de compromiso de los padres para atender las necesidades de los niños.

Algunas reflexiones sobre los alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina

Hasta aquí se ha realizado una descripción de las diferentes formas que pueden adoptar las discontinuidades socioculturales y sus consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otra consecuencia común es que pueden conducir a la discriminación. El desconocimiento del “otro”, del “diferente” a menudo lleva a lecturas o interpretaciones que reflejan estereotipos ubicando “al otro” en un lugar de inferioridad. De esta manera, p.e., la lentitud es

considerada "falta de inteligencia" y el "silencio o respeto por el mayor" adquiere el significado de "introversión o timidez".

Las discontinuidades socioculturales están enraizadas en diversos factores: en usos y prácticas divergentes de la lectura y escritura en el hogar y en la escuela, en la falta de hábitos regulares de lectura y escritura en el hogar. Históricamente los pueblos quechua y aymara –que constituían antiguamente el Tahuantinsuyu² de quienes los bolivianos son descendientes– eran culturas ágrafas. Podríamos preguntarnos si acaso el hecho de que estos pueblos no tuvieran una tradición de lengua escrita podría tener hasta el presente una incidencia en la valoración y en los usos de la lectura y la escritura.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje de una lengua implica el aprendizaje de una cultura, podríamos también preguntarnos si acaso las dificultades de los niños de la comunidad boliviana en el aprendizaje de lengua, no podrían estar al servicio de la preservación de su identidad cultural. Si bien este argumento de "resistencia" no puede ser tomado como única explicación cabría al menos plantear el siguiente interrogante: ¿Qué aspectos de las culturas escolares se "resisten" a incorporar los alumnos pertenecientes a la comunidad boliviana u otros grupos minoritarios?

Margaret Gibson (1987) reflexiona al respecto:

"Los migrantes desean beneficiarse de la educación formal ofrecida por la cultura dominante, sin que este deseo vaya unido a la necesidad de asimilarse o de modificar sus identidades radicalmente".

Este fenómeno es denominado "acomodación sin asimilación", es decir, acomodación a la educación que ofrece la escuela sin asimilación de sus valores, medios y fines.

Como corolario de esta situación encontramos en la escuela una suerte de interjuegos de "como si": personal docente que debe enseñar a alumnos cuyas culturas desconoce, exigiendo logros que los alumnos no podrán o podrán alcanzar sólo con dificultad, y prácticas pedagógicas que no contemplan las características de la población a la que van dirigidas, ni sus necesidades. Por el otro lado, se hallan los alumnos que persiguen incorporar algunos aspectos parciales de la educación. Tampoco los padres quedan fuera de este juego de desencuentros; en su mayoría delegan la educación de sus hijos en los maestros por diferentes causas: por trabajo o simplemente porque como expresó un padre de nacionalidad boliviana en una entrevista: "En Bolivia los padres solamente se acercan a la escuela si han castigado a alguno de sus hijos".

Encontrar una solución para esta situación no consiste en buscar "culpables". La solución tampoco pasa, por eliminar o ignorar las diferencias socio-culturales. Paradójicamente, la solución acaso, podría pasar primero por la aceptación y luego por la incorporación de las diferencias socioculturales a la

²Tahuantinsuyu significa las "cuatro regiones unidas entre sí". Se refiere al Chinchasuyu, Antisuyu, Cuntisuyu y Collasuyu aludiendo al territorio que abarcaba el Estado inca.

instrucción, enriqueciendo de esta manera los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La idea de escuela como agente homogeneizador de la población está relacionada con su misión en el momento de su creación. La creación de la escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XIX, coincide históricamente con la etapa de construcción de las naciones. La escuela debía contribuir a alcanzar una sola cultura nacional homogénea. Por lo tanto, era el agente privilegiado para el logro del crisol de raza. En segundo lugar, debemos recordar que la creación de la escuela pública surge en respuesta a las necesidades de familias provenientes de sectores de clase media. En consecuencia, la enseñanza respondía a los valores y fines de este sector. La incorporación de minorías sociales y económicas, no modificó la filosofía ni la función de la escuela sino que minimizó y hasta llegó a negar las diferencias. En lugar de atender las necesidades de los grupos minoritarios, la escuela exigía una adaptación a sus características. Cuando los alumnos no podían cumplir con las exigencias, su fracaso, en la escuela se atribuía a deficiencias individuales o familiares. Ferreiro (1987) dice al respecto

“el fracaso (...) es atribuido a factores exógenos a la escuela, relacionados con el niño (déficit o patologías) o a la carencia de estímulos en el medio familiar. Para triunfar en la escuela, los niños pertenecientes a grupos minoritarios deben adoptar estrategias posiblemente desconocidas para el aprendizaje de la lectura y escritura, adaptándose asimismo a la cultura y a los valores”.

La migración se ha convertido en un fenómeno de carácter global debido a una serie de factores como la pobreza, la globalización del mercado laboral y factores políticos (Balán, 1992). Frente a la creciente tendencia hacia la globalización y a la creciente heterogeneidad en las aulas, la escuela pública, en los albores del siglo XXI, no puede seguir sosteniendo su función homogeneizadora. Es preciso atender las necesidades específicas de los grupos minoritarios en las escuelas. Exigir que niños pertenecientes a grupos minoritarios adopten los fines de los grupos dominantes es propiciar el fracaso escolar.

A partir de la recolección de datos obtenida, se ponen de manifiesto los diferentes sistemas de creencias entre padres, alumnos, y personal docente. Es de particular relevancia, por lo tanto, lograr mayor comprensión sobre las actitudes parentales ya que cabe la posibilidad de que éstos no perciban la dimensión de las dificultades y de los problemas hasta que son confrontados con la noticia del fracaso de sus hijos en la escuela.

Este estudio se propone enfocar el tema de las discontinuidades socioculturales y sus consecuencias en el aprendizaje desde múltiples perspectivas. Esta descripción, a su vez, facilitará la comprensión de todos los involucrados en la situación global. A fin de lograr mayor participación de los padres de la comunidad boliviana en la educación de sus hijos, es necesario en primer lugar, establecer la comunicación; y la comunicación únicamente puede ser lograda sobre la base de la comprensión.

Por otra parte, podrían contribuir con el mejoramiento de la situación descripta que tanto el diseño curricular como la capacitación profesional de los

docentes contemplaran aspectos tales como: quiénes son estos alumnos, en qué contextos se desarrollan sus vidas, qué conocimientos poseen a partir de su socialización primaria, qué espacios podría propiciar la escuela para la expresión de conocimientos tanto de adultos como de niños y determinar cuáles de estos conocimientos podrían ser incorporados en la escuela para que el aprendizaje resulte significativo.

Sabemos que el conocimiento se construye sobre la base de conocimientos previos. No incluir la dimensión social y cultural de los sujetos epistémicos en las prácticas pedagógicas, en el diseño curricular y en la capacitación docente fomenta el desencuentro entre las escuelas y su población propiciando un pseudo aprendizaje y una pseudo enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Balán, J. (1992) "The Role of Migration Policies and Social Networks in the Development of migration systems in the Southern Cone." En M. Kritz, L.L.Lim y Hania Zlotnik (eds.) **International Migration Systems**. Claredon Press, Oxford 1992.
- Cahape, P (1993) **The Migrant Student Record Transfer System (MSRTS): Un Update (Erie Digest)**, Charleston, Virginia, Eric Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1985) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI, sexta edición.
- Gibson, M. (1987) "The School Performance of Inmigrant Minorities: A Comparative View." En **Anthropology and Education Quarterly**, Vol. 18, number 4, December 1987.
- Heath, S.B. (1991) **Ways With Words**. Cambridge, MA, Cambridge.