



LA ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑOL: LOS NIÑOS INDÍGENAS EN LA ESCUELA GENERAL

ELSA MARÍA BLANCAS MORENO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 201, OAXACA

TEMÁTICA GENERAL: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Resumen

El trabajo que a continuación se presenta se ubica en una de las líneas de análisis abiertas como resultado de investigar por varios años la escolarización de los niños indígenas que asisten a la escuela general en aspectos como las estrategias de comunicación y las prácticas de alfabetización para el español escrito en el contexto de la escuela general en relación con el contexto sociolingüístico de la comunidad. La investigación revisa una de las complicadas aristas de la escolarización de los niños indígenas en el sistema educativo mexicano: la alfabetización escrita en español en un modelo educativo no bilingüe. El propósito fundamental fue analizar el logro de la alfabetización en español de los estudiantes indígenas que concluyen el primer grado en una escuela no indígena a la luz de dos elementos: la relación entre el contexto de alfabetización escolar y comunitario, y las producciones escritas en español de los estudiantes indígenas bilingües incipientes. Los hallazgos muestran que la escuela general invisibiliza el contexto comunitario bilingüe que la rodea, proponiendo un contexto escolar alfabetizador monolingüe en español que contribuye a establecer una disonancia entre los propósitos de la escolarización formal y las prácticas sociales comunitarias de los estudiantes.

Palabras clave: alfabetización, estudiantes indígenas, educación básica.

INTRODUCCIÓN

Al leer la literatura actual acerca de los niños indígenas en la escuela en América Latina, se identifican problemáticas educativas similares, las cuales tienen que ver con procesos de identidad étnica y lingüística, estereotipos negativos de los alumnos indígenas, estrategias de aprendizaje independientes descalificadas, modelos educativos asimilacionistas, etc., la lista podría continuar. La escuela “tradicional” no es fácil para los niños indígenas en la mayor parte del continente americano, todavía más cuando se suman las cuestiones de migración, reubicación geográfica, pobreza, marginación, etc.

En términos ideales y del derecho a la educación, en México, los niños indígenas bilingües deberían recibir educación pública bilingüe intercultural. En términos reales, no todos los niños indígenas bilingües tienen la oportunidad de asistir a escuelas públicas en donde su lengua y su cultura sean positivamente valoradas, así que muchos de ellos asisten a las escuelas generales. La situación antes descrita obliga a muchos estudiantes indígenas bilingües de primer grado de nuestro país a alfabetizarse exclusivamente en español, segunda lengua de los niños y de la cual sus conocimientos orales son incipientes. Hay que decir que entre los propios lingüistas se tienen muchas dudas acerca de si para aprender a leer y escribir una lengua es necesario dominarla, o no, en el aspecto oral (Teberosky y Soler, 2003). En México, la escuela general no se plantea estas dudas, al inicio del primer grado a los niños indígenas se les enseña a leer y escribir en español invisibilizando de muchas maneras el contexto bilingüe en la institución desarrolla su tarea educativa. Para analizar esta situación se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo se relacionan el contexto comunitario y el contexto escolar en la escuela primaria general que alfabetiza en español a los niños indígenas bilingües? ¿De qué manera influye el tipo de relación que se establece entre lo comunitario y lo escolar en el logro educativo de la alfabetización formal de los estudiantes?

LOS CONTEXTOS DE LA ALFABETIZACIÓN

En este trabajo, la explicación acerca de la alfabetización en español en contextos indígenas, intenta alejarse de las concepciones más tradicionales, que la consideran, exclusivamente, como la capacidad de leer y escribir. Para ello, situamos el análisis en la perspectiva socio cultural, en la cual la alfabetización es considerada como una habilidad compleja, en donde se suman un proceso psicológico, un proceso lingüístico y sobre todo un proceso de uso y función social. La alfabetización es más que la simple actividad de codificar y decodificar signos lingüísticos, significa también la participación activa en prácticas sociales en contextos donde este conocimiento resulte útil.

Atendiendo a esta dirección teórica se recupera la noción de contexto que proponen fundamentalmente tres autoras Cazden (2002), Rocwell (2002) y Teberosky (2003), las cuales coinciden que la noción de “contextos escolares” evita la distinción tan fuerte entre la dimensión psicológica y la dimensión social de la lengua escrita; explican que utilizando un concepto amplio de lo que puede significar un “contexto” en la escuela, se obtiene una manera de observar tanto las condiciones internas como externas que influyen en la naturaleza de los eventos de la lengua escrita

en la escuela y lo que los niños aprenden de ellos. Por contextos de alfabetización nos referimos a los ambientes de la familia, la comunidad y la escuela; y a las relaciones que se establecen entre la escritura y el currículo (Teberosky y Soler, 2003).

Es importante recordar que en los contextos escolares la lengua escrita está presente no sólo como contenido, es decir como tema de estudio y reflexión escolar; la escritura también forma parte de las condiciones de funcionamiento de la escuela, por ejemplo: se escriben citatorios, se mandan recados escritos a los padres de familia, se dan calificaciones mediante un registro escrito, los maestros pasan algunas horas del día llenando formas y cuadros, haciendo informes y reportes, y todas estas actividades son observadas por los estudiantes (Rockwell, 1982). Cazden, explica que la utilización de los contextos escolares como concepto explicativo permite observar la pluralidad de usos de la lengua escrita en el aula, y lo que es más importante, posibilita la oportunidad de entender el aula como un espacio de mediación entre el proceso del sujeto cognoscente y el proceso social. El concepto de contextos escolares permite también integrar la visión evolutiva (psicolingüística) y la tendencia sociocultural (Teberosky y Soler, 2003; Cazden, 2002; Rocwell, 2002). Para estas autoras, existen diferentes contextos de alfabetización en el aula, entre ellos: de relación entre acciones y objeto, de observación de acciones, de escuchar lecturas en voz alta, de preguntar y recibir respuestas, de acciones propias de escribir y de producir textos. Por ejemplo, para Teberosky y Soler “La referencia a los diferentes contextos de alfabetización tiene una fuerte posición: por un lado, su importancia en la etapa de educación infantil y, por otro, la necesidad de ampliar la perspectiva sobre la enseñanza más allá de la instrucción directa o de la simple ejemplificación” (2003, pág. 9). Esta posición permite analizar las prácticas de alfabetización como actividades escolares incluidas en diferentes circunstancias; unas promovidas por la misma escolaridad, y otras ajenas, pero que intervienen en sus tareas. Como resultado de estos debates han surgido el modelo autónomo y el modelo ideológico de la alfabetización (Street, 1995). El primero, la dirección autonómica, refiere a reconocer la alfabetización como un dominio de habilidades semejantes en todos los aprendientes, estas habilidades son autónomas del medio social, de los usos y funciones que cumple la alfabetización en el contexto local. En las prácticas educativas, esto se traduce a alfabetizar a los escolares de la misma manera, incluso con justificaciones “democráticas”, invisibilizando las condiciones sociales y económicas que rodean a las escuelas y a cada uno de los estudiantes. Su contraparte, el modelo ideológico, explica la alfabetización como una práctica social, reconociendo la

importancia de las condiciones sociales, políticas y económicas del contexto; postula que ninguna práctica social está libre de ideologías o versiones de interpretación del mundo. Las prácticas educativas que tienen última dirección, hacen visibles las condiciones de los sujetos alfabetizados e incluso consideran si los conocimientos escolares tienen o tendrán futuros usos sociales en el contexto de los aprendientes. El argumento que subyace en esta dirección es que las actividades de alfabetización no se desarrollan en un vacío social como algunas instituciones pretenden, por el contrario, éstas suceden en condiciones sociales y económicas particulares para cada escuela, y para cada niño. Por lo que se refiere, a los niños indígenas que asisten a la escuela general, el contexto escolarizado institucional se encuentra anclado en un plan nacional educativo monocultural y monolingüe; en la práctica, este modelo no vislumbra como escenario real y posible la diversidad lingüística de los niños y los maestros. Por esta razón, los profesores de la escuela general que trabajan en comunidades indígenas, deben enfrentar contextos inéditos de cómo funciona la alfabetización en sujetos bilingües a nivel individual y comunitario. Los maestros y los estudiantes afrontan diversos y complejos escenarios no siempre originados o regulados al interior del aula como se representan en el siguiente esquema:

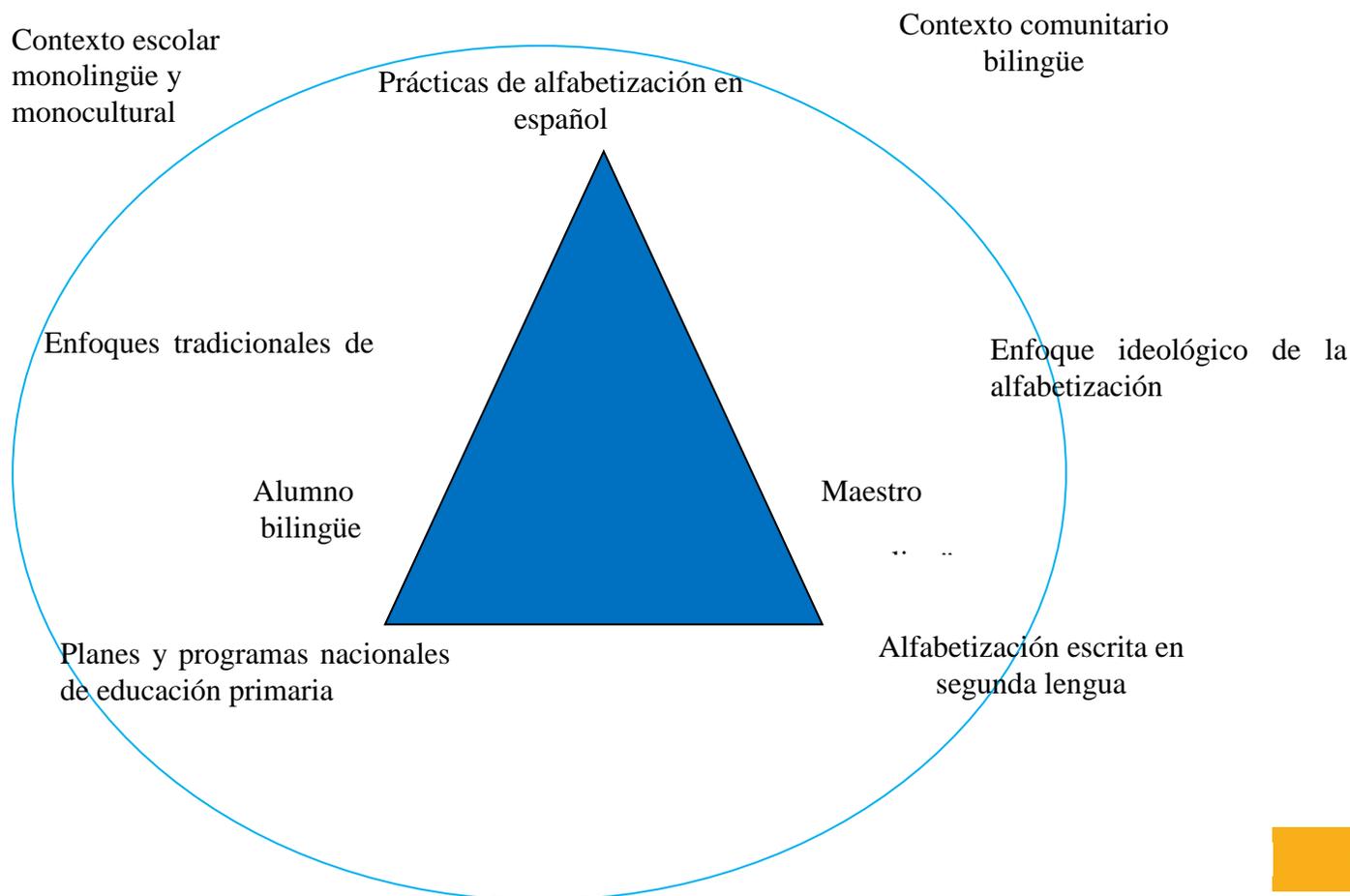


Figura 1. Los contextos de la alfabetización en español en la escuela general

La alfabetización en español de los niños indígenas en la escuela general incluye una serie de relaciones que van más allá de la conocida figura del triángulo pedagógico. Este triángulo se haya caracterizado, no sólo por un maestro y un alumno, sino por un alumno bilingüe indígena y un maestro monolingüe en español, que participan entre ambos en prácticas alfabetizadoras permeadas por un contexto comunitario bilingüe y de diversidad cultural; y al interior, por un contexto escolar monolingüe monocultural. La acción pedagógica se ve también influenciada por enfoques tradicionales de la alfabetización o nuevos debates a los cuales el maestro accede a través de medios oficiales y no oficiales.

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación se realizó durante un ciclo escolar completo (2009-2010) en una escuela general ubicada en una comunidad rural indígena zapoteca oaxaqueña. El trabajo tuvo una perspectiva cualitativa a través de una mirada a los contextos de alfabetización comunitario y escolar, y el nivel de logro de los estudiantes. Para ello realizamos observaciones, registros, entrevistas, y ya para finalizar el ciclo escolar, un evento de escritura. La evaluación de las producciones escritas fue a través de los niveles o hipótesis de la lengua escrita propuestos por Gómez (1990), ello permitió establecer una relación entre la hipótesis alcanzada por los estudiantes y los contextos de alfabetización comunitario y escolar.

EL EVENTO DE ESCRITURA

El evento de escritura consistió en la presentación de un material ilustrado, con dos viñetas, a manera de historieta en una hoja blanca de papel bond, tamaño carta. La primera viñeta presenta la ilustración de un borrego adulto, junto a él (o ella) se encuentra un pequeño borreguito. Atrás de estas dos figuras se encuentran unos matorrales en donde se observa la cabeza de un niño que los mira desde su escondite. En la siguiente viñeta, en la derecha de la hoja, se encuentra el dibujo de una vaca adulta con una expresión de atención que parece estar manteniendo alguna comunicación con los personajes de la viñeta anterior, como fondo se encuentran algunos matorrales. Los dibujos se presentaron a los niños en blanco y negro, sin ninguna palabra escrita.

La instrucción ofrecida a los niños fue la de escribir acerca de los dibujos. Se tuvo mucho cuidado de no inducir algunas palabras como cuento, redacción, enunciados, palabras, etc. La indicación fue “Escriban lo que ustedes quiera acerca de los dibujos”. Se concedió un tiempo adecuado, flexible en los tres grupos debido a que los niños tenían diferentes hipótesis de escritura al concluir el ciclo escolar. Cuando la mayoría hubo terminado se realizó un ejercicio de dictado con las siguientes palabras: mesa, caballo, columpio, pelota, resbaladilla, naranja, trabajo, camión, taxi. Y dos enunciados: 1.- En el patio hay columpios y 2.-El chivo come pasto.

Se recolectaron 52 producciones en total de los tres grupos de primer grado, de ellas 29 son hombres y 23 mujeres. Hay que explicar que el evento se realizó en los últimos días del año escolar y algunos niños ya habían dejado de asistir, aun y cuando oficialmente el ciclo escolar continuaba. De cualquier manera hay que destacar que al final del ciclo asistían menos niñas que niños a la escuela.

EL CONTEXTO COMUNITARIO Y ESCOLAR

En esta comunidad conviven elementos culturales de larga tradición histórica con rasgos de las sociedades modernas en vías de transformación. Por ejemplo, se mantienen rasgos y valores fundamentales del grupo étnico, como la lengua zapoteca, las fiestas patronales, las costumbres de casamiento, de crianza, de siembra, etc., pero también se encuentran lugares para alquilar una computadora, enviar algún fax, jugar programas electrónicos o bien comprar comida china en el mercado de la comunidad. . Las condiciones socioeconómicas son de muy alta marginación, las cuales se reflejan en los niveles de escolaridad de sus pobladores. Según datos del INEGI (2010) existen en el lugar 1836 personas de más de quince años que no han concluido la educación básica, el grado de escolaridad promedio de sus habitantes es de 3.3 muy por debajo de la media nacional (8.6) y estatal (6.9).

En el aspecto lingüístico, el contexto comunitario es bilingüe se hablan el zapoteco y el español, en diferente proporción de uso. El bilingüismo comunitario se puede notar observando cómo el zapoteco y el español comparten contextos sociales de uso tanto en la escuela, en la comunidad, en la clínica, en el municipio, en las transacciones comerciales, al demandar un servicio o comprar un artículo en las tiendas del lugar, y en la generación adolescente pues según la directora del plantel, “cuando los niños ingresan hablan bien el español y el zapoteco”.

En el contexto familiar, la socialización primaria se realiza en zapoteco aunque los niños rápidamente entran en contacto con el español en el preescolar, o bien con sus hermanos mayores que asisten a escuelas en donde sólo se enseña en español. En lo particular, hay familias que han decidido enseñar a sus hijos exclusivamente el español.

En la escuela, el zapoteco y el español son utilizados usados en diferentes proporciones, adecuándose los sujetos al contexto y a las exigencias de las situaciones comunicativas. En las clases, todos los maestros de primer grado utilizan el español como la lengua de enseñanza. Los niños de primer grado, por su parte, son bilingües en mayor o menor grado, condición comprensible por el ambiente bilingüe de la comunidad y las familias. Estos niños han crecido en ambientes bilingües; en el hogar son socializados en zapoteco y un poco del español, razón por la cual, al llegar a la escuela el manejo de la segunda lengua es limitado a intervenciones prácticas de carácter cotidiano, muchas veces alejadas de las exigencias escolares. En la escuela, el español es la lengua de enseñanza tanto en lo oral como en lo escrito. Con esta decisión práctica se desconocen por completo las condiciones particulares de los alumnos, en este caso, la necesidad de aprender los primeros rudimentos escolares en la lengua materna. En la escuela general, para los niños indígenas de primer grado el contexto alfabetizador se basa en el español, la lengua dominante, la lengua de enseñanza y el objeto de conocimiento escolar.

LAS HIPÓTESIS DE ESCRITURA EN ESPAÑOL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS

Como punto de inicio para el análisis de las producciones escritas de los estudiantes indígenas en la escuela general se ubicó la hipótesis de escritura que manejaron en sus escritos, haciendo la diferencia entre el dictado de palabras, el dictado de enunciados y la redacción libre. Se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 1. Hipótesis de escritura en el dictado de palabras.

Presilábico		Silábico		Silábico/alfabético		Alfabético	
H	M	H	M	H	M	H	M
8	3	5	1	2	5	14	14
Total	11	Total	6	Total	7	Total	28

En principio podemos destacar que del total de 52 niños evaluados, 28 lograron concluir el primer grado con una hipótesis alfabética, lo cual indica que la escuela general obtuvo como indicador el 53% de estudiantes indígenas que al final del primer grado podían escribir convencionalmente una lista de palabras al dictado. En contra parte, 24 niños de una muestra de 52, al final del primer grado, no pudieron escribir una lista de 9 palabras en español. Estos resultados también informan que 12 niños y niñas concluyeron el primer grado con una hipótesis de escritura ubicada en el nivel Presilábico, hipótesis muy cercana a las que algunos niños obtienen al salir de preescolar.

Al revisar los contextos de alfabetización comunitario y escolar, podemos decir que las hipótesis de escritura de los niños indígenas pueden ser el resultado de la distancia que existe entre el contexto sociolingüístico de la comunidad y la propuesta alfabetizadora de la escuela general. La escuela propone la formación de un sujeto monolingüe en español tanto en el registro oral como en el escrito. Esta posición pedagógica no tiene resonancia en las exigencias comunitarias donde se usa el zapoteco y el español según el sujeto lo requiera. Por su parte, no hay muchas exigencias en la comunidad para el uso del español escrito, las relaciones sociales individuales se resuelven en encuentros cara a cara, y lo mismo se puede hacer para explicarse con las autoridades. Sin embargo, las hipótesis de escritura elaboradas por los estudiantes son un indicador del logro de los propósitos educativos alcanzados por la escuela general y sus estudiantes indígenas.

Tabla 2. Hipótesis de escritura en el dictado de enunciados

Presilábico		Silábico		Silábico/alfabético		Alfabético	
H	M	H	M	H	M	H	M
8	3	5	2	2	8	14	10
Tot.	11	Total	7	Total	10	Total	24

Al revisar las hipótesis de escritura de los estudiantes en lo que se refiere al dictado de enunciados, las niñas con hipótesis alfabética disminuyen de 14 a 10, no sucede lo mismo con los varones. Se puede observar como al mismo tiempo aumentan las niñas con hipótesis silábico-alfabético, lo que indicaría que el dictado de enunciados presentó mayor dificultad para las niñas con Hipótesis alfabética, no así con los niños con esta misma hipótesis.

Tabla 3.- Hipótesis de escritura en la redacción libre

Presilábico		Silábico		Silábico/alfabético		Alfabético	
H	M	H	M	H	M	H	M
9	2	4	2	1	7	15	12
Total	11	Total	6	Total	8	total	27

En lo que se refiere al texto libre, los niños mantuvieron en su mayoría la hipótesis construida en las otras escrituras. Un rasgo característico de estas escrituras fue la recurrencia a escribir enunciados tradicionalmente escolares, es decir, con una estructura de Sujeto más Predicado; también los niños y las niñas recurrieron a las listas de palabras y en una ocasión a la redacción tradicional de un cuento: *había una vez*. Es importante resaltar que de 52 producciones, solamente en tres, los niños no pintaron los dibujos, esto es congruente con la práctica escolar de hacer un dibujo a lo que se escribe y después colorearlo.

Llama la atención uno de los niños que si bien mantuvo una hipótesis silábica en los dos dictados, en la redacción libre escribió una lista de palabras convencionalmente escritas y relacionadas con las viñetas; también resalta el caso de una niña que en los dictados de palabras y enunciados mantuvo una hipótesis de escritura presilábica, en la redacción libre presentó una hipótesis alfabética. Estos dos niños sobresalen del conjunto en el sentido de sentirse más cómodos al escribir libremente, y no, haciendo dictados.

REFLEXIONES FINALES

Cuando hablamos de un sujeto bilingüe, inmediatamente pensamos en un individuo que habla y comprende dos idiomas de manera equilibrada. Sin embargo, esta imagen está muy alejada de la realidad de los niños indígenas bilingües que ingresan al primer grado de la escuela general. Estos niños son bilingües incipientes, sus competencias en español son las que Cummins (1979) ha denominado como Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas, éstas se caracterizan por la necesidad de la contextualización de las interacciones, el uso de diversos apoyos no verbales, tales como la señalización, los gestos, los ademanes, etc., pero sobre todo, requieren de una colaboración explícita de los interlocutores para lograr la comprensión; son destrezas que ayudan a la interacción cotidiana, a las conversaciones simples que no exigen un conocimiento más profundo de la segunda lengua. Sin embargo, los contextos alfabetizadores de la escuela general exige a los estudiantes

indígenas otro tipo de destrezas comunicativas, aquellas que les permitan comprensión de instrucciones complejas y descontextualizadas que son básicas para avanzar en el conocimiento escolarizado.

Actualmente ser sujetos bilingües puede ser reconocido como una ventaja. La geografía universal cambia constantemente, así como la residencia de los sujetos. Los contextos actuales exigen o promueven que las personas hablen más de una lengua, considerándose parte del capital cultural individual. Sin embargo, esta valoración positiva hacia el bilingüismo o incluso el multilingüismo no resulta tan cierta en el contexto de los niños indígenas bilingües en la escuela general. En las aulas, el español es la lengua dominante, está en los libros, en el pizarrón, en los cuadernos y sobre todo en las interacciones del maestro con los estudiantes. La lengua materna de los niños queda excluida del salón de clases, desterrada de la lengua escrita y marginada a las conversaciones entre niños y niñas.

En el contexto escolar observado los maestros, alumnas y alumnos no comparten la misma lengua. En la escuela general, por lo regular, el maestro es hablante nativo del español, o en pocas ocasiones, hablante de otra lengua indígena. Los niños, por su parte, son hablantes y aprendientes eficientes del zapoteco y del español. En la escolarización están obligados a aprender el español escrito, no existe otro camino en la escuela general, no hay posibilidades de escribir y leer el zapoteco, por lo menos, no en el pizarrón, no en los cuadernos y no en los libros de texto. Es difícil imaginar un contexto de transferencia de habilidades de escritura de la L1 a L2, puesto que la lengua que se aprende en el registro escrito es el español, la segunda lengua del aprendiente.

En estas condiciones educativas, la escuela general no contribuye a una valoración positiva de la cultura comunitaria y de los múltiples recursos lingüísticos de sus estudiantes indígenas; por consiguiente, no favorece la consolidación de las habilidades bilingües que hasta el momento los niños han desarrollado y que podrían potencializar el aprendizaje del español, como segunda lengua. Se pueden concluir que la escuela general invisibiliza el contexto bilingüe de los estudiantes, argumentando muchas veces un principio de “democratización” educativa.

Los docentes argumentan que enseñan a sus estudiantes sin hacer diferencias. Este aparente sentido de equidad educativa, no hace más que volver desear sin más otros recursos lingüísticos con los que cuenta el alumno bilingüe indígena. Esto no quiere decir que la educación para los grupos indígenas deba ser necesariamente en la escuela indígena, por el contrario los análisis y las conclusiones tienen la intención de apoyar una apertura de la escuela general hacia una perspectiva

más incluyente y menos homogeneizante, que considere el contexto sociolingüístico de las comunidades indígenas, tomando en cuenta las prácticas sociales que el estudiante desarrolla al exterior de la escuela, propiciando un contexto alfabetizador de diversidad lingüística y cultural actualmente muy alejado de la escuela no indígena.

REFERENCIAS

- Cazden, C. (2002). La lengua escrita en los contextos escolares. En Ferreiro, E. Y Gómez, P. M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp. 207-229). México. Editorial siglo veintiuno editores.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age cuestión and some other matters. Working Papers on bilingualism 19 (pp.121-129).
- Ferreiro, E., Gómez P.M. y otros (1979). El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Ed. O.E.A., México.
- Ferreiro, E. (2002). Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. España. Gedisa editorial.
- Rockwell, E. (2002). Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, E. Y Gómez, P. M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp. 296-320). México. Editorial siglo veintiuno editores.
- Street, B. (1995). Literacy in theory and practice, Cambridge, Cambridge University Press.
- Teberosky A. y Soler M. (2003) Contextos de alfabetización inicial. Cuadernos de educación. 39. España. ICE HORSORI.