

**APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA BASADA EN LA PSICOLOGÍA
GENÉTICA EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL BILINGÜE DE
LOS NIÑOS ABORÍGENES PILAGA QOMPI, POZO DEL TIGRE.**

*(APPLICATION OF GENETIC PSYCHOLOGY BASED METHODOLOGY IN
BILINGUAL FIRST LITERACY PROCESSES IN INDIGENOUS PILAGÁ
CHILDREN QOMPI, POZO DEL TIGRE)*

Martha Isabel TANARO *

RESUMEN

Este trabajo de investigación intenta conocer los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito de los niños aborígenes cuya lengua originaria es el pilagá. Este proceso se realiza en los primeros grados de la escuela en las dos lenguas: español y pilagá.

Los objetivos del proyecto de investigación fueron: Guiar el proceso de aprendizaje de la escritura y lectura inicial con la aplicación de la metodología que se basa en las teorizaciones de la psicogénesis.

Reformular y ajustar el método según lo requieran las prácticas en el aula.

El último objetivo se refería a los procesos que tienen lugar en las clases: la iniciación en el lenguaje escrito, pilagá y español. Se realice inicialmente con una metodología apoyada en las teorizaciones de Jean Piaget, que fueron aplicadas a los procesos de adquisición del lenguaje escrito por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, principalmente, y otros. El trabajo en el aula mostró que no se puede aplicar esta metodología con niños insertos en grupos sociales como los del caso de esta investigación, niños aborígenes pilagá. Estos niños pertenecen a grupos sociales en cuya cultura no está presente el lenguaje escrito.

Las teorizaciones de Jerome Bruner y antes también las de Lev Vygotski, han mostrado que la cultura afecta a la forma en que los niños desarrollan su aprendizaje escolar (Bruner J., 1997). El aprendizaje y el pensamiento ha afirmado Bruner siempre están situados en un contexto cultural y dependen de la utilización de recursos culturales que le dan a la mente su forma y amplitud.

El estudio de campo se ha realizado (y continúa) en la Escuela N° 401 del B° Qompi. Pozo del Tigre, Formosa.

A la luz de las teorizaciones mencionadas en el trabajo de campo, se fue mostrando que era necesario reformular la metodología. Uno de los inconvenientes de mayor peso es que los niños no pertenecen a una cultura letrada y en el ambiente en que viven no está presente el lenguaje escrito.

* Ciencia y Tecnología - Universidad Nacional de Formosa - Av. Gob. Gutnisky 3200 - CP 3600 - Formosa - Argentina.

Correo Electrónico: marthatanaro@yahoo.com.ar

Por otra parte se mostró necesario hacer un estudio de la iniciación de estos niños en el uso del lenguaje.

Palabras Clave: alfabetización inicial bilingüe, niños aborígenes pilagá.

ABSTRACT

This research attempts to get to know the learning process of written language in indigenous children whose mother tongue is Pilagá, It is carried out in the first school grades in both, Spanish and Pilagá languages.

The objectives of the researt project were: To guide the first reading and writing learning process applying psychogenesis theory based methodology.

To reformulate and adjust the method as required by classroom practices.

The last objective referect to the processes that occur at school: the introduction to written language: Pilagá and Spanish. At first it was carried out with a methodology based on Jean Piaget theories, applied to language acquisition processes mainly by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, and by others. Classroom work showed that it is not possible to use this methodology with children belonging to social groups in whose culture no written language exists, specifically, indigenous pilagá children.

Jerome Bruner's theories, and also Lev Vygotski's before, have shown that culture affects the way children develop their formal learning (Bruner J., 1997). Learning and thought, affirms Bruner, are always situated in a cultural context and depend on the use of cultural resources that give the mind its shape and extent

The empirical study has been carried out (and goes on) at 401 School of Qompi neighbourhood, Pozo del Tigre, Formosa.

In the light of the above mentioned theories, it was gradually shown that there was a need for a reformulation of the methodology. One of the main inconveniencias is that the children do not belong to a literate culture and that in the environment in which they live, exists no written language.

On the other hand, it was also shown the need to carry out a study on these children's introduction to the use of language.

Key Words: *bilingual first literacy, indegenous pilagá children.*

INTRODUCCION

Las experiencias pedagógicas en las cuales nos hemos basado (ejercicios, materiales) consideran, que el proceso de apropiación del lenguaje escrito por parte de los niños, es un proceso de construcción de conocimientos y por ende de desarrollo intelectual.

Este desarrollo de la inteligencia fue entendido por Jean Piaget como proceso de **adaptación** de la misma que se despliega en todas las edades, a partir de la **necesidad** que busca satisfacer el sujeto y que da lugar a la formación de **estructuras mentales sucesivas** o estados sucesivos de equilibrio.

Toda acción (movimiento, pensamiento, sentimiento) responde a una necesidad.

Este **mecanismo funcional** es constante, común a todas las edades.

Los mecanismos funcionales son constantes. Sin embargo los estados sucesivos de equilibrio varían (**estructuras variables**).

Las necesidades surgen frente a algo que puede estar tanto en el mundo exterior como dentro de nosotros, entonces el sujeto tiende a incorporar aquello de que se trate (**asimilación**) y a reajustar (**acomodación**), según sea el objeto.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky estudiaron los procesos de apropiación del lenguaje escrito, a partir de estas teorizaciones (Ferreiro E. y Teberosky A., 1979) y entendieron que los niños en la apropiación del lenguaje escrito iban pasando por niveles de conceptualización hasta llegar a la relación fonema grafema en el nivel alfabético; estos niveles de apropiación del lenguaje escrito se muestran en los momentos por los cuales van pasando los niños.

Este intento se apoyó inicialmente en las teorizaciones e hipótesis de Emilia Ferreiro, cuyos planteos siguen los lineamientos de la teoría de la Psicogénesis de Jean Piaget:

“yo sostengo que se puede hablar en sentido estricto de ‘construcción’, usando ese término como Piaget lo usó cuando habló de la construcción de lo real en el niño, o sea: lo real existe fuera del sujeto pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente eso lo que hemos descubierto que los chicos hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela” (Ferreiro, E., 1991)

El trabajo que hace el niño sobre ese objeto, la escritura, se produce como construcción interna. Esta construcción implica procesos de reconstrucción, coordinación, integración, diferenciación, etc.

Aborda temáticas que no se encuentran explícitamente en los trabajos de Piaget, el camino que recorren los niños para apropiarse del lenguaje escrito:

“Ahora sabemos que tiene lugar una serie de pasos ordenados antes de que el niño comprenda la naturaleza de nuestro sistema alfabético de escritura y que cada paso está caracterizado por esquemas conceptuales particulares, cuyo desarrollo y transformación son nuestro principal objeto de estudio. Ninguno de esos esquemas conceptuales puede ser caracterizado como una simple reproducción en la mente del niño de informaciones provistas por el medio. Esos esquemas implican siempre un proceso constructivo...” (Ferreiro, E., 1989).

Por otra parte, es importante señalar que hay que contar con la presencia en el mundo externo de ese objeto, o entidad que es el lenguaje escrito. Y, por tanto, también con la presencia de informantes. Esto se relaciona con la procedencia social de los niños, con su propia situación, económica y cultural.

“Como la lengua escrita es un objeto cultural, social por excelencia, la

posibilidad de interactuar con ese objeto y de contar con informantes idóneos determina una situación privilegiada para los niños provenientes de hogares en los que la lectura y la escritura forma parte de su vida cotidiana y desventajosa para aquellos que pertenecen a medios socioeconómicos desfavorecidos, analfabetos en muchos casos".
(Kaufman, A., 1984)

Sintetizando hay en este proceso de apropiación del lenguaje escrito un trabajo de construcción interna, es decir, que se realiza en el mundo interno del sujeto que aprende, pero es importante señalar también que el objeto con el cual interactúa ese sujeto, el lenguaje escrito, existe en el mundo externo y es un objeto cultural construido históricamente por los grupos sociales. Esto quiere decir que no sólo está en juego el razonamiento del niño, solamente sus procesos de pensamiento, sino que hay que contar con informantes idóneos.

La presencia de estos informantes interactuando con el niño que aprende hace variar la situación y también el desarrollo del proceso de apropiación del lenguaje escrito. Hay niños que pertenecen a un medio letrado, siendo provistos de determinadas informaciones sobre esa clase de actos a los que llamamos "escribir" y sobre las acciones a las que llamamos "leer".

Por tanto, hay que tener en cuenta que *"existe un proceso de adquisición de la lengua escrita que precede y excede los marcos escolares"* (Ferreiro, E. y Teberosky, A., 1981).

DIFICULTADES

Se presentaron dificultades en el trabajo aplicando la metodología basada en la Psicología genética de Jean Piaget, en el proceso de alfabetización inicial bilingüe de los niños aborígenes pilagá, de la Escuela N° 401 del B° Qompi de Pozo del Tigre.

1º- La no presencia del **lenguaje escrito** y lo que se sigue: la ausencia del ambiente alfabetizador:

Por tanto, no nos encontramos con un niño que frente a un frasco etiquetado, por ejemplo, pregunte *¿Qué es?*, ni que haga por su propia iniciativa un intento de escribir algo.

O que lleve algún escrito (esquela, carta), antes de saber que allí hay algún mensaje.
(1)

2º- El desconocimiento de los procesos psicológicos de los aborígenes:

¿Cuáles son los procesos por los que pasa un niño aborígen cuando esta aprendiendo a escribir y a leer?

Y por ende: *¿cuál debería ser la mejor guía del maestro para ayudar al desenvolvimiento de esos procesos?*

Frente a estas dificultades opino que tanto las ideas de Lev Vygotski como las de Jerome Bruner ofrecen aportes importantes que pueden arrojar luz acerca de estos hechos de aprendizaje desconocidos.

OTROS APORTES PARA LA COMPRESION DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE (2)

Jerome Bruner procede de un medio en el cual ha primado y prima la psicología empirista dedicada al estudio de la conducta (behaviour). En el transcurso del desarrollo de su pensamiento hay una buena parte a mitad de los años cincuenta en que entra en contacto con Piaget, pero a lo largo de los setenta y posteriormente se fue distanciando de la teoría piagetiana. Según el mismo explica en *La educación puerta de la cultura* fue la revolución cognitiva en marcha en la psicología la que inspiró su aproximación inicial al proceso de la educación. En la época de la Guerra Fría advierte que el interés de las escuelas estadounidenses para mantener a América tecnológicamente más avanzada que la Unión Soviética hace que el objetivo más importante de la reforma educativa en esa época fueran la ciencia y las matemáticas. Él pensaba que los promotores de la reforma daban por supuesto que los estudiantes vivían en algún tipo de vacío educativo “*sin que las enfermedades y los problemas de la cultura en general les afectaran*” (Bruner, J., 1997) y también afirmó que: “*el ‘descubrimiento de la pobreza’ y el movimiento de derechos civiles en América nos despertaron a la mayoría de nosotros de la irreflexiva complacencia de reformar la educación; específicamente el descubrimiento del impacto de la pobreza, el racismo y la alienación sobre la vida mental y el crecimiento de los niños que eran víctimas de esos infortunios*” (Ibid.)

Según Bruner relata se encontró a sí mismo cada vez más preocupado por “*cómo la cultura afectaba a la forma en que los niños desarrollaban su aprendizaje escolar*” (Ibid.); es a partir de estas preocupaciones que se establece la relación con los planteos de Lev Vygotski mediante Alexander Luria; de este modo al estudiar el papel del lenguaje y de la cultura en el funcionamiento de la mente se separa decididamente de las teorías de Jean Piaget.

Los procesos del desarrollo cognitivo han sido analizados por Jerome Bruner y anteriormente por Jean Piaget. Bruner reconoce a Piaget haber planteado y afirmado en cuanto a esta cuestión, los niveles por los cuales atraviesa la mente en ese proceso de desarrollo; pero, por otra parte, afirma aspectos que no fueron planteados por Jean Piaget, y en cuanto a los cuales su relación se establece, al menos así lo afirma, con Lev Vygotski.

Las teorías piagetianas, según afirma Bruner, dejaban muy poco espacio para el papel capacitador de la cultura en el desarrollo mental; “*...aunque la propia cultura está hecha por el hombre, a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana*” (Ibid.)

Estas afirmaciones tienen gran importancia si se considera la especificidad de cada cultura, cómo conforma las mentes de los sujetos que están insertos en la misma y fundamentalmente qué les aporta siendo que es, como afirma Bruner un poderoso instrumento que modela y amplía las capacidades cognitivas del hombre.

El pensamiento opera mediante instrumentos cuyo origen es cultural, afirma Bruner; cuando se aprende a utilizar una herramienta se vuelve natural hacer que la misma se ponga a nuestro servicio “*el análisis matemático no resulta natural para quien ignora el álgebra, como tampoco lo es poner clavos para la mano que carece*

de un martillo” (Bruner, J., 1966) y señala que quizás el principal instrumento del hombre sea el lenguaje y las técnicas simbólicas que lo hacen posible.

Considero muy importantes las siguientes afirmaciones de Jerome Bruner: *“cualquier explicación del desarrollo cognitivo... debe considerar la naturaleza de la cultura en la que crece ese ser humano... cada cultura tiene, entre otras cosas, un sistema de técnicas para dar forma y potenciar las capacidades humanas. Son los valores, los instrumentos y los modos de conocimiento con los que cada cultura equipa a sus miembros”* (Ibid.)

“¿Qué se necesita para crear una cultura de la escuela enriquecedora que capacite a los niños de una forma efectiva para usar los recursos y las oportunidades de la cultura global?” (Bruner, J., 1997).

Bruner entiende los procesos de la educación y de la instrucción como un compartir mutuamente conocimientos e ideas ofreciéndose ayuda mutua en el dominio del material, división del trabajo, oportunidades para reflexionar sobre las actividades. Designa estos procesos como actividad mental comunal, el papel del profesor es el del que los facilita, lo considera *“primus inter pares”*.

Entiende la educación y el aprendizaje escolar como procesos que se realizan en un contexto cultural situado y también toda la actividad mental situada culturalmente. Afirmo que no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta *“el contexto cultural y sus recursos que le dan a la mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando en una cultura”* (Ibid.).

En los procesos de instrucción y de aprendizaje ocupa un lugar muy importante la interacción. Afirmo que la vida mental se vive con otros, toma forma para ser comunicada y se desarrolla con la ayuda de códigos culturales. La educación no ocurre solamente en la escuela sino en otras situaciones, en la reunión de la familia, o cuando los chicos se ayudan para entender problemas o cuando el maestro y el alumno interactúan en la clase.

La tesis central, según Bruner de *La educación puerta de la cultura* es que la cultura da forma a la mente, nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos nuestros mundos y las concepciones que tenemos de nosotros y de nuestros poderes.

Para entender y promover los procesos de la educación hay que tener presente que los niños no existen fuera de un ambiente físico y social y que no se puede dejar de lado ese entorno concreto en el cual interactúan.

En sus planteos Bruner señala la importancia de situar los procesos de esos niños en su propio contexto cultural.

“La forma en que entendemos lo que es la infancia determina en buena medida el modo como abordaremos su estudio o la educación que consideraremos más adecuada” (Bruner, J., Comp. de J. Linasa, 1984).

Estos planteos llevaron a intentar una mirada distinta sobre las ideas de Emilia

Ferreiro y Ana Teberosky (1979), que abordaron el aprendizaje del lenguaje escrito a partir de la psicología de Jean Piaget. ¿Qué pasa si los hechos muestran que los niños con los cuales se trabaja no evolucionan del modo que supone la teoría?

En los planteos de Bruner, a diferencia de los de Piaget se prioriza en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas la **instrucción** y el **aprendizaje** como proceso que puede acelerar el desarrollo cognitivo. En esos procesos de aprendizaje el adulto desempeña una función en el desarrollo intelectual del niño realizado en un contexto cultural.

Bruner que procedía de un ambiente, en el cual ocupó un lugar importante la polémica en relación a la mayor incidencia de la herencia o del ambiente en la evolución, toma partido acentuando el papel que el medio puede jugar en la evolución intelectual del niño. El participó activamente en un programa de educación compensatoria "Head Start" ofrecido a niños de medios carentes. El lugar concedido al aprendizaje no es sólo en cuanto que permite el paso desde un estadio del desarrollo al siguiente sino que tiene importancia como vía de remedio para las injusticias sociales (Ibid.).

Para Bruner, como ya se señaló, la educación se refiere a toda transmisión de conocimientos de los sujetos más expertos de un grupo a los menos expertos y a interacciones entre los adultos y los niños que tienen lugar no solo en la escuela sino fuera de ella y que posibilitan participar en la cultura; *"la cultura es un poderoso instrumento que modela y amplía las capacidades cognitivas del hombre, en el mismo sentido en el que los utensilios y herramientas extienden y modifican las habilidades y capacidades de éste para transformar el mundo físico"* (Ibid.)

Vygotski ya había planteado que el aprendizaje tiene que promover al niño al nivel intelectual de los miembros de su comunidad humana y había señalado claramente el carácter social de nuestra naturaleza que permite esos aprendizajes; con la afirmación de la zona de desarrollo próximo, que es la distancia que existe entre lo que un sujeto es capaz de realizar por si mismo y lo que podría realizar en colaboración con otros más expertos que el. En los planteos de Bruner aparece el concepto de "andamiajes" que son las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte del niño, que estarían mas allá de sus capacidades consideradas aisladamente. En *"El habla del niño"* considera la idea de "formatos" como ejemplo de andamiaje, para situaciones comunes de la vida en las que el adulto repite con el niño las mismas rutinas una y otra vez, en los juegos, en la referencia, en las peticiones, en las que los dos miembros de la pareja operan en una situación conocida por ambos y en la que gracias a la interacción en la rutina el niño va a realizar de forma cada vez mas eficaz la tarea.

ESTUDIO DE CAMPO

El trabajo en las clases fue realizado en las dos lenguas con la misma metodología.

Se trató de que las actividades que se propusieron estuvieran estrechamente relacionadas con la situación de los niños aborígenes. Las lecturas y su comprensión a partir de las propias vivencias. La escritura a partir de cosas conocidas.

Desterrar los textos y las palabras carentes de significación para los niños.

Como señala Ana María Borzone, (1995) se trata de escribir lo que el niño dice; se realiza un intercambio oral entre el maestro y los niños, centrado en sus experiencias, es decir, el lenguaje del niño como punto de partida para el aprendizaje.

El aula tiene que abrirse a los conocimientos y vivencias que traen los niños, a sus experiencias y saberes cotidianos que tienden puentes entre la vida de la sala y el mundo de los significados sociales de los niños (Ibid.).

Se pudo observar que es difícil realizar actividades de descubrimiento como propone el método basado en las teorías de Piaget, lo cual como ya fue señalado está relacionado con la ausencia del lenguaje escrito en la casa.

En las primeras clases los niños mostraron no interesarse mucho por las palabras escritas. Posteriormente hubo cambios, sobre todo mostraron que les gustaba escribir su nombre.

No se trabajó con palabras sueltas.

El enlace entre las palabras de una lengua y la otra respetaba la significatividad más que la relación entre las letras o grafemas que componían la palabra.

Una consideración importante es que la lengua en la familia no se practica en forma pura sino mezclada con palabras del español. Todavía queda por investigar cuál es la intervención de los adultos, cómo es el habla de las madres, cuáles son sus competencias lingüísticas, dado que es muy importante para los niños que aprenden el lenguaje escrito, sus propias competencias como hablantes.

Las actividades no se realizaron con mucho dinamismo. Los niños aborígenes tuvieron comúnmente respuestas tardías; luego hubo cambios dado que en el transcurso del tiempo de clase se producía el contacto afectivo entre los niños y los maestros. Ellos tardaban en participar en la realización de las actividades. En una ocasión se observó que una profesora de Educación Física (3) especializada en trabajos con niños pequeños intentó hacer algunos juegos: los niños permanecían inmóviles; para solucionar la situación el MEMA les dio algunas órdenes; todo seguía igual. La profesora jugó haciendo los roles diversos del juego; finalmente empezaron a moverse y al fin, todos en movimiento con entusiasmo.

LAS CLASES

En las clases del primer período se trató de que los niños, dada la situación respecto al lenguaje escrito, se apropiaran de la diferencia entre el sistema de representación de la escritura y otros sistemas de representación como el dibujo.

ORGANIZACIÓN DE UNA CLASE

- Lectura de un cuento (por ejemplo: "La gama ciega" de Horacio Quiroga haciendo el cambio por el nombre de un animal conocido (chivita o cabrita)
- Los alumnos dibujaron en el pizarrón.
- El docente escribió en las dos lenguas

YAT'E

MI MAMÁ

- Los alumnos realizaron en sus lugares el modelado en plastilina de lo escrito.
- Por último escribieron en el cuaderno lo que habían modelado.

Este método que se siguió en las clases pertenece al maestro Luis Iglesias y se ha entendido que se puede compaginar adecuadamente con las teorizaciones que se señalaron. (4)

En las clases siguientes se repitió el procedimiento.

CLASE DE REVISIÓN

YIT'A MI PAPÁ

- Cuento
- Los niños dibujan en el pizarrón.
- Modelan con plastilina las palabras escritas en el pizarrón.
- Realizan en los cuadernos el dibujo de su papá y la palabra en ambas lenguas en hojas distintas.

TRABAJO CON EL NOMBRE

- Se realizó con la misma metodología el trabajo con el nombre de los niños

TRABAJO CON LIBROS DE LECTURA

- Los niños leyeron libros en grupos de 2 (por segunda vez trabajaron juntos, pero sólo algunos; en los otros casos un solo niño tenía el libro, el otro lo miraba al revés.). Los niños comúnmente no trabajan en grupos.
- Un niño, Antonio, descubrió dos letras que pertenecen a su nombre: **A** y **O**.

CLASE DE REVISIÓN

- Leer del pizarrón todas las frases en las dos lenguas.

ACTIVIDADES DE LOS NIÑOS EN EL PIZARRÓN:

- Escribir el nombre.
- Escribir una frase.

ACTIVIDADES EN EL CUADERNO:

- Escribir en el cuaderno media página.
DEWOSE HADA' CIDENA MI MAMÁ COCINA

- Escribir media página:
DONTAAN ÑI' T'ADENA MI PAPÁ TRABAJA

- Escribir el nombre:

FRASES ELABORADAS CON EL MEMA PARA TRABAJAR CON LOS NIÑOS:

| | |
|---------------------------|-------------------------|
| HAÑI' CIDENA' ÑI' T'ADENA | MI MAMÁ Y MI PAPÁ |
| DEWOSE HADA' CIDENA | MI MAMÁ COCINA |
| DEWOSITAK | ESTÁ COCINANDO |
| YALIK ÑA' ÑIYAK | COME EL PESCADO |
| ONOLEK ÑI' MAÑEK | HAY UN SOLO ZURI |
| NANAİK YETO | LA VIVORA MUERDE |
| DETO ON SO NANAİK | LO MORDIÓ LA VIVORA |
| NAYEN Ñ MAYO' | EL PÁJARO CANTA (llora) |

CONSIDERACIONES ACERCA DE LO OBSERVADO EN EL ESTUDIO DE CAMPO DEL AÑO 2005

Al finalizar el año de clases se puede ver el nivel alcanzado por los niños.

¿Por qué no aprenden los niños?

Una línea de explicación puede estar relacionada con la metodología utilizada en las clases (a pesar de las concertaciones hechas para el cambio): uso abusivo de la repetición. Una repetición que elude la captación de lo significado en el discurso. El trabajo didáctico basado en la copia y la repetición.

Otra cuestión de no menor importancia hace referencia al trabajo con palabras sueltas, siendo que así no es el habla. Se le presenta al niño una lengua desgajada, salida de su propio cauce, y que no sirve para la comunicación, ni para la expresión. Y a partir de una palabra, se arman sílabas con una consonante, siempre usando la metodología de la repetición.

Fueron muy pocas las clases en que se logró hacer el trabajo propuesto (ut supra) y esto a pesar de los intercambios en los cuales se trataba de reflexionar acerca de otras formas de trabajo apoyadas en las teorías propuestas en el trabajo de investigación.

La otra línea de explicación se relaciona con lo afirmado por Juan Carlos Tedesco: *"la acción pedagógica escolar exige un capital cultural mínimo para poder tener acceso a la interiorización de los mensajes y los estímulos"* (Tedesco J. C., 1980). Y también diversas variables que llevan a que se produzcan recorridos diferenciados en el sistema escolar (Ibíd.).

Los hechos han mostrado que al finalizar el año escolar, un niño Pilagá que vive en su comunidad rodeado por la naturaleza, con formas de vida íntimamente relacionadas con la misma y que, por otra parte, pertenece a grupos sociales que no practican cotidianamente la escritura y la lectura, no logra escribir con facilidad y menos aún leer. Los resultados han sido escasos.

Y cabe aquí una pregunta importante: ¿El curriculum prescripto tiene en cuenta estas peculiaridades, en la selección y normativización del nivel de los contenidos?

CONCLUSION

Todas las teorizaciones vistas señalan con firmeza la actividad del niño que aprende.

Hay diferencias importantes:

Jean Piaget:

- El niño es activo, aprende con su trabajo manipulando, razonando.
- El adulto le ofrece las dificultades.
- La inserción social histórica del niño concreto o de un grupo de niños determinados no es analizada; el niño aparece mas bien al modo del sujeto epistémico universal kantiano.
- La cultura presente, propia del niño o del grupo de niños no cuenta en sus planteos.

Lev Vygotski, Jerome Bruner:

Además de todo lo señalado me parece ser la afirmación mas importante, dado que se trata del aprendizaje y de la educación, el lugar que tanto en los planteos de Vygotski cómo en los de Bruner, ocupan los adultos y maestros, como apoyos para el desenvolvimiento de las potencialidades de los sujetos en crecimiento, y a su vez, el lugar de la cultura, cómo señala muy bien Bruner en *La educación puerta de la cultura*, “la cultura da forma a la mente, nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos nuestros mundos...”

Otra cuestión importante para la reflexión a partir de los aportes de estos psicólogos es lo afirmado tanto por Lev Vygotski cómo por Bruner (5), el conocimiento directo o el acceso directo a la mente del otro no nos es posible, esta mediado tanto por el significado cómo por las palabras (6): “*el camino del pensamiento a la palabra es un camino indirecto y mediado internamente*” (Vygotski, L., 1934); “*los procesos internos del pensamiento están ocultos a la observación directa*” (Ibid.); “*Para comprender el lenguaje ajeno nunca es suficiente comprender las palabras, es necesario comprender el pensamiento del interlocutor. Pero incluso la comprensión del pensamiento, si no alcanza el motivo... es una comprensión incompleta... [hay un] plano interno más profundo y más oculto del pensamiento verbal, su motivación*” (Ibid.).

Estas afirmaciones hacen ver las dificultades del conocimiento de la mente y sus procesos, en este caso, de los aborígenes; dificultad para hablar de sus mundos internos, sus vivencias, su modo de experimentar los hechos, sus relaciones humanas (7).

Todo esto tiene gran importancia porque el lenguaje simboliza esos procesos. Por tanto para poder trabajar en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito de estos niños hay que intentar conocer los “mundos ocultos” de esos niños. Un camino posible sería ver la formación de esos niños como hablantes de sus lenguas.

“El fracaso escolar de los niños aborígenes ha sido muchas veces atribuido a deficiencias nutricionales o a incapacidades cognitivas o de otro tipo. Sin embargo, con la implementación reciente de programas de educación

bilingüe intercultural se ha considerado que las diferencias culturales e idiomáticas constituyen la causa principal de esta situación” (Messineo, C., 1997).

¿Cómo sería posible encarar el trabajo de acceso de estos niños al lenguaje escrito?, es decir, si no sabemos, en todo lo que sea posible, acerca de ellos mismos, sus vivencias, sus experiencias humanas.

Y también, otro aspecto que es de no menor importancia: sus competencias como hablantes.

Estas reflexiones llevan la investigación hacia la génesis del desarrollo de estos niños.

NOTAS

1) Siguiendo la metodología basada en la psicología genética de Piaget, a los niños se los deja inventar, descubrir, producir en vez de repetir lo que se les presenta.

Mi opinión es que el niño perteneciente a grupos sociales en donde es común el uso del lenguaje escrito, alrededor de los 2 o 3 años, ya sabe algo acerca de que la escritura dice algo. Esto se puede observar en los trabajos que realiza dibujando; el niño dibuja algunos trazos desmañados que interpreta diciendo lo que él “escribió”, estos son “leídos” por él y no a partir de la interpretación de otro, sino por su propia actividad. El niño comienza escribiendo como juego y elaborando mensajes; es algo que existe en el mundo que le rodea y que él quiere imitar, por ejemplo, pequeñas anotaciones que se dejan en lugar visible, la agenda, la computadora; y también “leen”: el diario, un envase, los envases diversos cuando se compran en los supermercados. Respecto a esta última actividad les gusta muchísimo, especialmente si ellos mismos andan buscando algo que les interesa (caramelos, papas fritas, etc). El hecho de que se les haga la observación respecto al gasto hace que el niño haga un esfuerzo para entender esto, primero naturalmente por la información que le da el adulto que lo acompaña.

En estos momentos, niños de alrededor de 5 años quieren “trabajar” con la computadora. Reitero que se trata de niños cuyos grupos sociales escriben y leen cotidianamente.

No es necesario demostrar que es muy otra la situación de los niños que pertenecen a los grupos sociales de las comunidades aborígenes como las del presente caso.

2) Para realizar este planteo, nuestro punto de partida y apoyo teórico han sido las exposiciones del doctor Félix Temporetti en los seminarios “*Jerome Bruner: Psicología, cultura y educación*” y “*Psicología cultural: la dialéctica sujeto – cultura*”, dictados en la U.N. de Rosario, años 2003 y 2004 respectivamente.

3) Luciana M. Gangli, I.S.E.F. N° 27, Santa Fe, (Pcia. de Santa Fe).

4) El maestro Iglesias en “*La escuela rural unitaria*” escribe al comienzo del capítulo IV “Aprendizaje de la lectura-escritura”:

“En la ciudad, la calle esta profusamente escrita en sus carteles, vehículos, vidrieras, etc., y en la mas humilde habitación hay siempre diarios y revistas: en consecuencia

allí donde vive y juega, el niño se familiariza tempranamente con los elementos de la lectura y la escritura. Más todavía: tiene hambre de leer y vehemente deseo de escribir...

En cambio el niño que recién llega al 1º grado inferior de una escuela rural es casi siempre un analfabeto absoluto, y hasta es primordial que viva varios días entre sus compañeros para que adquiera una noción provisoria de cuanto le rodea, así como de la finalidad y manejo de elementos que ve por primera vez. Indudablemente enseñarle a leer y a escribir es una tarea que requiere más tiempo y el empleo de las mejores técnicas conocidas...

[Al método que propone] le corresponde la denominación de **visual-ideo-gráfico**:
a- Visual, porque la inmensa mayoría de elementos y conocimientos que nuestro niño recoge y maneja, usan esa vía y no la auditiva, como es común...

b- Ideo, porque partimos de ideas bien comprendidas por el niño, y no de palabras inesperadamente presentadas, desconocidas y de escaso interés. Ni la lectura ni la escritura, entre nosotros pueden dejar de ser concientes desde el primer día, porque casi desde el primer día nos entendemos silenciosamente por medio de dibujos, guiones escritos o lectura. Nos interesa, pues, no perder un solo instante y aprender a escribir para decir o transmitir ideas, tanto como aprender a leer para comprender lo que se nos transmite o dice por escrito...

c- Gráfico, porque usamos intensamente el dibujo y el color en todas sus formas..." (Iglesias Luis, 1957, "La escuela rural unitaria", Bs. As., Magisterio del Río de la Plata, 1995, págs. 103 y sub. nuestro).

5) Por ejemplo en el cap.5 de "*La educación puerta de la cultura*": "*entender y explicar otras mentes*"

6) La edición rusa de las obras escogidas de Liev Semionovich Vygotski comprende 6 volúmenes que se editaron entre los años 1982 y 1984. La edición en lengua rusa lleva el epílogo de Alexander Luria. En Estados Unidos estas obras son editadas en 1987. La edición en lengua castellana se realizó desde el año 1990.

7) En entrevistas registradas, especialmente las realizadas con un aborigen representativo de la comunidad, con respecto a las relaciones con "los blancos" o criollos, él mismo ha expresado que las actitudes de no acercamiento se deben a las persecuciones de que fueron objeto en la zona, que ahora el trato es distinto, pero que algo de recelo todavía ha quedado. También hay acuerdo entre los maestros que han trabajado largo tiempo con ellos, en considerarlos poco abiertos al diálogo. La fluidez que se obtiene en el habla de las entrevistas es una ganancia que se obtiene luego de muchos intentos de acercamiento. Son muy observadores; cuando alguien ha ganado su confianza se produce una relación de apertura de parte de ellos, aún así es difícil que hablen de sus sentimientos.

8) Corresponde a las citas del texto

En cuanto a lo miembros de su propia comunidad, según sus propias versiones, las relaciones se entablan en reuniones en las cuales se habla de temas religiosos, políticos y de interés para ellos, para mejorar situaciones. También hay familias que no tienen entre ellas relaciones amistosas.

BIBLIOGRAFÍA(8)

BORZONE de MANRIQUE, AM (1995) Leer y escribir a los 5, 2ª Edic. Bs. As., Aique Grupo Editor.

BRUNER, J (1966) The Growth of Representational Processes in Childhood, ver. esp. El desarrollo de los procesos de representación, cap. 5, en Jerome Bruner Acción Pensamiento y Lenguaje, compilación de José Linaza (1984), 1ª reimp., Madrid, Alianza, 1989.

BRUNER J (1983) Child' Talk. Learning to Use Lenguaje, Ver. esp. El habla del niño (1989), 1ª reimp., en Argentina, Bs.As., Paidós, 1995.

BRUNER J (1997) The Culture of Education, Ver. esp. La educación puerta de la cultura, Madrid, Visor, 1997.

FERREIRO, E, TEBEROSKY, A (1981) La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño, e información específica de los adultos, en Rev. Lectura y vida, año 2, numero 4, marzo 1981, págs. 6 – 14.

FERREIRO, E, GÓMEZ PALACIOS, M (Comp) (1982) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México, siglo xxi editores.

FERREIRO, Ey TEBEROSKY, A (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, décima edición (2ª reimp. arg.) Bs.As., siglo xxi, 1988.

FERREIRO, E (1989) Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar, Bs. As. Rev. Magisterio del Río de la Plata, N° 1, págs. 12 - 20.

FERREIRO, E (Coord.) (1989) Los hijos del analfabetismo propuestas para la alfabetización escolar en América Latina, 1ª Reimp. Arg., Bs. As., siglo veintiuno editores., 1990.

FERREIRO, E (1991) La construcción de la escritura en el niño, Rev. Lectura y Vida, Bs. As., septiembre 1991, págs. 5 – 14.

FERREIRO, E y otros (1991) Haceres, quehaceres y deshaceres, Bs. As., Libros del Quirquincho, Coquena Grupo Editor.

FERREIRO, E, PONTECORVO, C., RIBEIRO MOREIRA, N, GARCÍA IDALGO, I (1996) Caperucita Roja aprende a escribir, Primera ed., Barcelona, Gedisa.

IGLESIAS, LF (1987) Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura, Bs. As., ed. Pedagógicas.

IGLESIAS, LF (1995) La escuela rural unitaria, Bs. As., edit. Magisterio del Río de la Plata.

KAUFMAN, AM (1984) Una experiencia didáctica basada en el proceso de adquisición de la lengua escrita, en Castorina J., Lenzi A. y otros, Psicología genética, 3ª reimp. Bs.As.,

Miño y Davila, 1988.

KAUFMAN, AM y otros (1995) Alfabetización de niños: construcción e intercambio, octava Ed., Bs. As., Aique Grupo Editor.

KAUFMAN, AM (1998) Alfabetización temprana... y después?, Aula XXI, Santillana.

KAUFMAN, AM (1998) El nuevo multicuaderno, Bs. As., Santillana.

KAUFMAN, AM y RODRÍGUEZ, ME (2001) ¿Por qué cuentos en la escuela?, Rev. Lectura y Vida, Bs. As., año 22 N° 1, págs. 24 - 39.

MESSINEO, C (1997) Oralidad y escritura hacia un modelo indígena de alfabetización, en Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico – Sociales, papeles de trabajo, Universidad Nacional de Rosario, 6, noviembre 1997, págs. 67 - 76

PIAGET, J (1947) La Psychologie de l'intelligence, Ver. esp., Psicología de la inteligencia, Bs. As., Psique, 1986.

PIAGET, J (1964) Six études de psychologie, Ver. esp., Seis estudios de psicología, Undec. reimp, Bs.As., Ariel, 1994.

PIAGET, J (1923) El lenguaje y el pensamiento en el niño, Bs.As., Ed. Guadalupe, 1972.

PIAGET, J (1966) La formación del símbolo en el niño, México, F.C.E.

RIVIÉRE, A (1984), La psicología de Vygotski, cuarta ed., Madrid, Visor, 1994.

TEDESCO, JC (1980) Conceptos de Sociología de la Educación, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

VOLOSHINOV, V (1929), El marxismo y la filosofía del lenguaje, Madrid, Alianza, 1992.

VYGOTSKI, L. Sémionovich, 1926, Problemas de Psicología General, Obras escogidas II, Edic. en lengua castellana, Pub. desde 1990, cap. 7, Pensamiento y palabra.

VYGOTSKI, L El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Ed. al cuidado de Cole M. y otros, Barcelona, Ed. Critica Grijalbo.

WERTSCH, JV (1991) Voces de la mente, Madrid, Visor, 1993.