

**VARIACIONES DE LENGUAJE (FORMAL E
INFORMAL) EN EL CONTEXTO EDUCATIVO EN
LA CIUDAD DE TEFÉ (AMAZONAS, BR):
¿DIVERSIDAD O FRACASO ESCOLAR?**

Maria de Fátima Castro Amorim de Moraes

Valladolid – España – 2014

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Fátima Cruz Souza



**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
Facultad de Educación y Trabajo Social
Departamento de Pedagogía**

A Naiandra, Dayana, Marceley, Isabel y Raimundo (éste en memoria)

Agradecimientos

Los años, los días y las horas que una necesita para dedicarse a la investigación de una Tesis doctoral deja evidencias de que el éxito alcanzado involucró a un gran grupo de personas. Por ello, también sería imposible manifestar por escrito un agradecimiento personal a todas ellas. Sin embargo, aunque no aparezcan citadas, sus contribuciones aparecen concretadas en cada línea de este trabajo. Y son personas a quien manifiesto mi más sincero agradecimiento y a quienes siempre recordaré.

En primer lugar, quiero manifestar mis más sinceros agradecimientos a mi directora de tesis, Dra. Fátima Cruz Souza, por su apoyo humano en los momentos difíciles y su orientación científica; sin ella, seguramente, no habría llegado hasta aquí, porque hacer un doctorado fuera del país de origen y escribir en otro idioma exige una superación constante de dificultades.

Igualmente, quiero agradecer a mi Universidad (UEA) y a mi Centro - CEST - Universidad Estadual del Amazonas – Centro de Estudios Superiores de Tefé), en la persona del Ex Rector Dr. José Aldemir de Oliveira y del Actual, Dr. Cleinaldo de Almeida Costa, y en la persona de la profesora Dr^a. Luciane Lopes de Souza, actual directora del Centro, por el apoyo jurídico a mis solicitudes de permiso que, en algunos momentos, fueron necesarios para ausentarme del trabajo y poder dedicarme a la investigación y a la redacción de la tesis. Igualmente deseo agradecer a los compañeros de mi colegiado que supieron entender mi ausencia, en las ocasiones que al iniciar el periodo lectivo no podía estar presente; y ellos de manera profesional y amistosa solucionaban cualquier traba académica; las personas que

no ponen dificultades a los trabajos de los demás, ya les están ayudando

Mis más sinceros agradecimientos a las directoras de las escuelas: María Marcilene Amorim de Souza, Raimunda Lima da Cruz y Jocinete Auxiliadora Brito da Silva, por facilitar mi acceso a las escuelas y colaborar con la investigación; a los coordinadores pedagógicos Helena Freitas, M^a de Lourdes Vasconcelos, Assunta Castro de Araújo y Anna Ruth; a los profesores Lindomar Castro Guimarães, Maria Ivanete Alves Serafim, Maria Aparecida Lopes da Silva, Cilse Moraes Cavalcante, Rossi Antunes Oliveira de Araújo , Ronaldo Barroso Salvador y demás profesores de estas escuelas, por las entrevistas concedidas, el apoyo e incentivo y la amistad. Todos forman parte de un equipo cuyas contribuciones fueron imprescindibles en este trabajo. Sus narrativas donde expusieron sus experiencias, facilidades y dificultades en el día a día como profesores, fueron primordiales para los análisis y las conclusiones en este trabajo. Gracias a todos por la confianza, la amistad y el respeto construido y adquirido durante las actividades desarrolladas para la recogida de datos y las actividades experimentales.

El espacio concedido por esos profesionales para la investigación científica en el contexto educativo marca el inicio para la desmitificación de las problemáticas con las que todos los educadores se enfrentan y que solos no pueden solucionar. No se puede enmascarar el abanico de problemas que entrañan los contextos escolares y que, desgraciadamente, muchas veces, los gobernantes no quieren dejar traslucir a la sociedad porque son conscientes de que está bajo su responsabilidad la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, es un derecho de toda la ciudadanía.

Finalmente, mi más profundo agradecimiento a mi familia (mi madre María y mi padre Pedro y Urquison), porque sin ellos no estaría aquí; mi familia que siempre me incentivó y, en ningún momento, me permitió sucumbir frente a las dificultades que, en algunos momentos, pensaba que no sería capaz de superar. La separación y la soledad no son fáciles para quien se marcha con incertidumbres en busca de sus sueños y tampoco lo es para quien se queda, con la esperanza de volver a ver a la persona querida realizada y vencedora.

INDICE

| | |
|-------------------|---|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
|-------------------|---|

| | |
|---|-----------|
| <i>CAPITULO I: ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y EL PROCESO DE INTERACCIÓN SOCIAL</i> | 11 |
|---|-----------|

| | |
|---|----|
| 1. Lenguaje, apropiación y creación de cultura..... | 12 |
| 1.1. Contexto y lenguaje | 12 |
| 1.2. Cultura y lenguaje | 16 |
| 1.3. Variaciones de lenguaje y la Pragmática..... | 21 |
| 1.4. Lenguaje y diferenciación intergrupal..... | 27 |
| 1.5. Lenguaje y construcción del Yo | 30 |
| 2. Aprendizaje de la lengua padrón culta..... | 35 |
| 2.1. El andamiaje en el aprendizaje de la lengua en la escuela..... | 35 |
| 2.2. Proceso de adquisición del lenguaje..... | 39 |
| 2.3. Importancia de la lectoescritura en el mundo globalizado | 46 |
| 2.4. El lenguaje informal en la escuela..... | 49 |

| | |
|--|-----------|
| <i>CAPITULO II: AGENTES EDUCATIVOS Y EL LENGUAJE EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</i> | 57 |
|--|-----------|

| | |
|---|----|
| 1. Contexto familiar y desarrollo del lenguaje..... | 57 |
| 2. Familia, lenguaje y medios de comunicación..... | 65 |
| 3. Estructura de clases y lenguaje en el ámbito escolar | 68 |
| 4. Códigos lingüísticos y roles sociales diversos..... | 73 |
| 5. Códigos lingüísticos e ideologías en el contexto de aula | 77 |

| | |
|--|-----------|
| <i>CAPITULO III: LA REALIDAD BRASILEÑA, PLURALIDAD CULTURAL Y DIVERSIDAD DE LENGUAJES</i> | 87 |
|--|-----------|

| | |
|---|----|
| 1. Historia y lenguaje | 87 |
| 1.1. Colonización en detrimento de la lengua, de la cultura y de las identidades diversas. | 91 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 1.2 | Originarios (indígenas) y lenguajes: ¿estigmas y estereotipos de la subcultura? | 95 |
| 1.3. | Vertientes de la formación de la lengua en Brasil..... | 98 |
| 2. | Cultura amazónica, identidades y lenguaje | 102 |
| 2.1. | El caboclo: ¿valoración o estereotipo de un pueblo? | 102 |
| 2.2. | Inmigración y lenguaje..... | 107 |
| 2.2.1. | Influencias indígenas y lenguaje | 111 |
| 2.2.1.1. | Grupos indígenas..... | 113 |
| 2.2.1.2. | Términos, significados y costumbres | 119 |
| 2.2.2. | Influencias africanas/nordestinas | 122 |
| 3. | Tefé: contexto histórico, socio-cultural y educativo..... | 126 |
| 3.1. | El Municipio de Tefé en Amazonas-Brasil | 126 |
| 3.2. | Contexto histórico y sociocultural tefeense | 128 |
| 3.3. | Contexto educativo tefeense..... | 132 |
| 3.3.1. | El sistema educativo local a partir de las leyes que rigen la Educación Nacional | 136 |
| 3.3.2. | El Sistema de Evaluación, la exclusión y el fracaso escolar..... | 142 |
| 3.3.2.1 | MEC: nueva Propuesta Pedagógica con instrumentos y técnicas evaluativos | 147 |

CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO 151

| | | |
|------------|--|-----|
| 1. | Planteamiento del problema | 151 |
| 2. | Método | 157 |
| 2.1 | Estudio de casos múltiples | 158 |
| 2.1.1. | Los centros educativos..... | 162 |
| 2.1.1.1. | Descripción de las clases de los casos escuelas..... | 180 |
| 2.1.1.1.1. | Selección y presentación de los mini-casos | 191 |
| 2.2. | Instrumentos de recogida de datos | 201 |
| 3. | El papel de la investigadora | 207 |

CAPITULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: IDENTIDAD CULTURAL, LENGUAJES, VIDA ESCOLAR Y EXCLUSIÓN SOCIAL 211

| | | |
|------|--|-----|
| 1. | Aprendizaje del lenguaje informal en la vida cotidiana | 212 |
| 1.1. | Medio familiar y adquisición del lenguaje..... | 213 |

| | |
|---|----------------|
| 1.2. Lenguaje y los grupos de compañeros | 216 |
| 1.3. Medios de comunicación y nuevos lenguajes..... | 219 |
| 2. Lenguajes en la experiencia escolar..... | 223 |
| 2.1 Diferentes lenguajes dentro de la escuela..... | 227 |
| 2.1.1. Lenguaje del profesorado y del alumnado..... | 228 |
| 2.1.2. La lengua estándar..... | 235 |
| 2.2. Interdisciplinariedad y lenguajes en el aula..... | 242 |
| 2.3 Aprendizaje de la lengua estándar, sistema de evaluación y exclusión . | 248 |
| 2.3.1. Lenguajes informales y evaluaciones académicas..... | 250 |
| 2.3.2. Transferencia del habla oral a la escritura..... | 254 |
| 3. Relación profesor-alumno y éxito escolar | 260 |
| 3.1. Respeto al conocimiento y valoración de las culturas..... | 261 |
| 4. Destacando la influencia de algunos factores ambientales en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar | 263 |
| 4.1 Factores ambientales en la escuela..... | 263 |
| 4.2. Factores ambientales en el contexto de aula..... | 271 |
| 5. Clase social, lenguaje y escuela | 276 |
| 5.1. Condiciones socioeconómicas, lenguajes y enseñanza-aprendizaje | 276 |
| 5.2 Significados de la escuela para el alumnado | 290 |
| CAPITULO VI: UN NUEVO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO Y CULTURAL A PARTIR DEL LENGUAJE INFORMAL EN LAS CLASES..... | 297 |
| 1. Lenguaje informal: recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje..... | 300 |
| 1.1 Describiendo la primera experiencia | 303 |
| 1.2 Convirtiendo la producción informal en lengua estándar | 308 |
| CONCLUSIONES | 334 |
| BIBLIOGRAFÍA | 346 |
| ANEXOS | 367 |

Listado de Siglas

AGB – Atlas General de Brasil
APF - Apoyo Personal y Familiar
APMC - Asociación de Padres, Mestres y Comunitarios
CEE/AM - Consejo Estadual de Educación - Amazonas
CEST – Centro de Estudios Superiores de Tefé
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CNE - Consejo Nacional de Educación
CNEB - Conferencia Nacional de Educación Básica
CNSE – Confederación Estadual de Personas Sordas
FEAPS - Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual.
FUNASA - Fundación Nacional de Salud
IBGE - Instituto Brasileño de Geografía y Estadística
LDB – Ley de Directrices y Bases de la Educación
LG – Lengua General
LGA - Lengua General Amazónica
LGP – Lengua General Paulista
LP – Lengua Portuguesa
MAT - Matemáticas
MEC - Ministerio de la Educación y Cultura
PAPMI - Programa de Apoyo Psicológico P/Materno Infantil
PB – Prueba Brasil
PCN - Planos Curriculares Nacionales
PCN – Planes Curriculares Nacionales
PDE - Plano Decenal de Educación
PDE - Plan de Desarrollo de la Educación
PESC - Propuesta de Evaluación del Sistema en Ciclo
PNE - Plan Nacional de Educación
PROGEX – Programa de Extensión
SAEB - Sistema de Evaluación de la Educación Básica
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação y calidad de la Enseñanza
SEMED – Secretaría Municipal de Educación
SENAC – Servicio Nacional de aprendizaje Comercial
SIGEAM – Sistema de Información de la Gestión Escolar del Amazonas
UEA - Universidad Estadual de Amazonas
UFAM – Universidad Federal de Amazonas

UFRJ – Universidad Federal de Rio de Janeiro
UNI - Unión de las Naciones Indígenas

Listado de figuras

- Figura 1: Mapa del Brasil y países vecinos
- Figura 2: Mapa del Estado de Amazonas
- Figura 3: Foto de la ciudad de Tefé
- Figura 4: Foto de la instalación con gradas y escenarios construida en la orilla del lago de la ciudad
- Figura 5: Orquesta Municipal de Tefé
- Figura 6: Foto de la 16ª Brigada de Infantería de Selva en la carretera del aeropuerto
- Figura 7: Foto del edificio del Rectorado de la Universidad Estadual de Amazona – UEA – en Manaus
- Figura 8: Foto del Campus de Estudios Superiores de Tefé – CEST
- Figura 9: Gráficos 1a y 1b – Índice estadístico de rendimiento escolar: enseñanza básica o fundamental y media (2010): Brasil y Amazonas
- Figura 10: Foto delante de la Escuela Helyon de Oliveira
- Figura 11: Foto Cancha Cubierta de la Escuela Helyon de Oliveira
- Figura 12: Foto zona interior de la escuela: aulario
- Figura 13: Foto Monasterio cerca a la escuela
- Figura 14: Foto Avenida Santa Tereza
- Figura 15: Foto escuela San José antes de la reforma
- Figura 16: escuela San José después de la reforma
- Figura 17: Foto Correo
- Figura 18: Foto Edificio de la Prefectura (Ayuntamiento)
- Figura 19: Foto Banco de Brasil
- Figura 20: Foto Banco de la Caixa Económica Federal
- Figura 21: Foto Escuela Eduardo Sá reformada (2012)
- Figura 22: Foto Escuela Eduardo Sá antes de la reforma
- Figura 23: Foto escuela Estadual Armando de Souza Mendes
- Figura 24: Foto edificio del Senac
- Figura 25: Clase profesor João
- Figura 26: Clase profesor João
- Figura 27: Foto clase profesora Marisa
- Figura 28: Foto clase profesora Marisa
- Figura 29: Foto clase profesora Clara
- Figura 30: Foto clase profesora Enmanuela

Listado de tablas

- Tabla 1: Horquillas por edad de ingreso escolar
- Tabla 2: Sistema educativo anterior a la Propuesta Curricular de 2008
- Tabla 3: Propuesta de Organización en Ciclo de la Educación Fundamental – SEDUC – 2008
- Tabla 4: Descripción de la Escuela Helyon de Oliveira (Caso 1)
- Tabla 5: Descripción de la Escuela Estadual San José (Caso 2)
- Tabla 6: Descripción de la escuela Estadual Eduardo Sá (Caso 3)
- Tabla 7: Descripción de las clases del Caso 1 (Escola Municipal Helyon de Oliveira)
- Tabla 8: Descripción de las clases del Caso 2 (Escuela Estadual San José)
- Tabla 9: Descripción de las clases del Caso 3 (Escuela Estadual Eduardo Sá)
- Tabla 10: Caracterización de los mini-casos maestros y maestras
- Tabla 11: Medios de adquisición del lenguaje
- Tabla 12: Asignaturas por orden de dificultad en el aprendizaje
- Tabla 13: Factores ambientales en la escuela
- Tabla 14: Factores ambientales en el aula
- Tabla 15: Instrumentos utilizados para conocer la vida del alumnado
- Tabla 16: Significados de la escuela para el alumnado
- Tabla 17: Poema en lenguaje informal y traducción al español
- Tabla 18: palabras señaladas por los alumnos/as en el texto
- Tabla 19: Frases reescritas y traducción al español
- Tabla 20: Palabras coloquiales en los textos analizados
- Tabla 21: Texto revisado de la Escuela San José
- Tabla 22: Texto revisado de la Escuela Eduardo Sá
- Tabla 23: Texto revisado de la Escuela Helyon de Oliveira

Introducción

Brasil, en los últimos años, viene luchando para cambiar su triste panorama educativo. Los PCN (Planos Curriculares Nacionales) demuestran que el país está caracterizado por una marcada desigualdad regional, bajo rendimiento escolar y, consecuentemente, un alto índice de suspensos, de absentismo y de abandono escolar, así como, una gran disparidad edad/curso en las clases; situaciones que culminan en lo que se denomina fracaso escolar. Una triste realidad que se convierte en desafíos para el poder público, la sociedad, la familia, la escuela y las comunidades. Sin embargo, los problemas educativos, desgraciadamente, parecen ser más intensos en las pequeñas ciudades y/o comunidades interiores, que están más alejados de los centros urbanos y son olvidados, muchas veces, por las instituciones superiores. Por ello, tampoco hay una fiscalización del destino real de las inversiones financieras en educación. Las reformas, la construcción de escuelas, y muchas veces, la distribución del material didáctico y de la merienda escolar se convierte en obras de fachada y obras de caridad por parte de algunos políticos. Las escuelas existentes, atendiendo a familias desesperadas que piden una plaza para su hijo, superpueblan las aulas para no dejar ningún alumno sin clase, sacrificando la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Constitución señala el derecho a una escuela y una educación de calidad para todos, pero eso, en gran medida, aún está solo en los papeles. Porque no hay escuelas para todos, y tampoco una educación de calidad. Escuela y familia parecen estar solas en lo que se puede llamar, “campo de batalla”.

El desafío mayor siempre ha sido proporcionar acceso a la enseñanza básica a todos los niños y niñas y combatir el fracaso escolar. Frente a esta triste y desesperante realidad, el Consejo Estadual de Educación (CEE/AM) aprueba e implanta, a partir de 2005, la organización de la enseñanza en ciclos como alternativa de intervención educativa, y aumentó de ocho (8) a nueve (9) años la duración de la enseñanza fundamental. El primer ciclo incluye 1º, 2º y 3º cursos iniciales y el

segundo ciclo corresponde al 4° y 5° cursos de la enseñanza fundamental. Además, el Consejo Nacional de Educación (CNE) establece como obligatorio el ingreso de los niños y niñas en la escuela a partir de los seis (6) años. En este nuevo sistema de organización en ciclos, el alumno accede de un curso a otro sin suspender. Pero solo puede acceder al ciclo siguiente si logra éxito en el último curso de ese ciclo. Es decir, el alumno solo suspende en el 3° curso del Ciclo I y en el 5° curso del Ciclo II. En los cursos finales, 6°, 7°, 8° y 9° cursos de la enseñanza fundamental, el alumnado puede suspender en hasta tres asignaturas para acceder al curso siguiente, pero tiene que recuperar las asignaturas pendientes.

A pesar de todos esos intentos, aún es visible la disparidad existente entre la cantidad de alumnado que ingresa en la escuela y la cantidad que sale con éxito de la enseñanza básica y fundamental e ingresa en la enseñanza media. Además de ello, también está muy marcada la diferencia entre la cantidad de esos alumnos que logran aprobar la selectividad, cursar una carrera y salir de ella con éxito en el plazo exigido y lograr una plaza laboral. Es una cadena de problemáticas que enredan al sistema educativo y para las cuales todos, incansablemente, buscan alternativas con el anhelo de alcanzar una meta que lleve al éxito escolar del alumnado y disminuya la tasa de fracaso escolar existente en el país.

El efectivo ejercicio de la investigadora en la carrera de Magisterio desde hace más de veinte años y desde hace 12 años en la formación del profesorado trajo un cúmulo de experiencias que, consecuentemente, llevan a un despertar de cambios en el campo educativo. Las experiencias acumuladas por medio del trabajo realizado con niños y niñas en las escuelas y con los jóvenes en el contexto universitario fomentaron, naturalmente, una serie de cuestiones acerca del principal eje de ese contexto que es la enseñanza y el aprendizaje. El convivir en varias escuelas como profesora de primaria y profesora de enseñanza media, las experiencias en el magisterio superior como profesora y como orientadora de las prácticas docentes de fin de carrera del alumnado, despertaron un interés hacia el lenguaje, al percibir que las quejas de todos se centraban en él. Confluyen aquí contextos demasiado complejos. De un lado el lenguaje, herramienta de la cual nadie puede prescindir; de otro la escuela donde se encuentra involucrado el alumnado, principal

protagonista, y todo aquello que está directa o indirectamente relacionado con él. Sin embargo, ha sido esa cadena de problemáticas la que condujo a la decisión de investigar científicamente sobre este fenómeno tan fascinante que es el lenguaje; y además, en el contexto educativo de Amazonas.

Desde el primer momento en que se planteó este trabajo la cuestión era: ¿Cómo puede ser el lenguaje un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje si es la principal herramienta de mediación entre el individuo y su medio? A partir de esa reflexión y de muchas lecturas fueron surgiendo otras cuestiones que nortearon el transcurso de la investigación. A partir de ello, se decidió investigar tres escuelas, estatales y municipales, de la ciudad de Tefé (Amazonas). Los objetivos se centraron en analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje e identificar los lenguajes formales e informales utilizados tanto por el alumnado como por el profesorado y la posible incidencia de esos lenguajes en el fracaso escolar y en la exclusión social. Se buscó analizar las posibles relaciones existentes entre esos lenguajes y las expectativas de éxito del profesorado y del alumnado y, si hay cambios en el lenguaje del alumno por influencia de la escuela, cómo se dan esos cambios y sus repercusiones en la integración social del alumnado.

El lenguaje ha sido el principal punto de discusión en los encuentros pedagógicos escolares y en el contexto universitario, dejando visible que el lenguaje poder ser una dificultad para una enseñanza y un aprendizaje eficaz. El profesorado se queja de que el alumnado no comprende los contenidos de las clases ni de los libros, porque o no contesta a las preguntas hechas o no lo hace de manera eficaz. Además, tanto en los contextos escolares como universitarios las quejas son generales sobre la deficiencia en la lectura y en la escritura del alumnado. Además de ello, las escuelas se quejan de la ausencia de las familias en la escuela, de la falta de interés y participación del alumnado y de que éste no valora la educación escolar como hace años se valoraba.

Toda esta problemática y sus reflexiones, además de formar parte de ella como profesora, llevaron a la formulación de algunas preguntas temáticas en torno al lenguaje en el contexto escolar. Al adentrarnos en el campo de investigación se deducía que las variaciones del

lenguaje eran utilizadas por el alumnado para marcar diferencias identitarias entre grupos sociales; que esas variaciones empleadas por el alumnado en situaciones académicas activan los estereotipos que el profesorado tiene construido sobre los grupos sociales presentes en el contexto educacional, influyendo en sus expectativas sobre su fracaso y/o éxito escolar; que la utilización del lenguaje coloquial por parte del alumnado en el contexto de clase dificulta el dominio del lenguaje formal; que el aprendizaje del lenguaje formal, como estándar universal promueve una pérdida de la diversidad cultural y sus valores; que la utilización de un lenguaje distinto al formal académico por parte del alumnado lleva a una percepción de mayor dificultad para lograr el éxito escolar y a sentimientos de incompetencia y exclusión de la escuela y, finalmente, que si el profesorado utilizase el lenguaje informal del alumnado como recurso didáctico podría facilitar el aprendizaje del lenguaje académico exigido en el contexto escolar, fomentando a la vez en ese alumnado, la valoración de su autonomía y el empoderamiento en su identidad cultural.

La escuela es un ambiente que acoge distintos públicos y, por tanto, es un contexto sociocultural y lingüístico diversificado y no podría ser de otra manera. Sin embargo, en un contexto social hay un sistema común a todos los miembros de determinada comunidad lingüística, para que pueda darse la comunicación. Fiorim (2001) expone que la lengua es un sistema social que comprende no solo elementos lexicales y gramaticales, sino que también es un mecanismo que mezcla una infinidad de elementos lingüísticos. De ahí que sea imposible pensar en la lengua como un listado de palabras.

Desde esa perspectiva, el lenguaje como herramienta que concreta la lengua por el habla adquiere forma individual y personal generando diversos lenguajes. Las personas son distintas, cada una con sus peculiaridades y entre ellas está su lenguaje. Por todo ello la cuestión es: ¿cómo puede ser el lenguaje un problema dentro de la misma comunidad lingüística y más dentro del contexto escolar?

En el primer capítulo de este trabajo se presenta el lenguaje como herramienta de apropiación y creación de la cultura y como herramienta de construcción de la identidad, así como se aborda el aprendizaje de la lengua Vygotsky (2009 y 2010), Bruner (1981, 1984, 2001, 2002 y 2006) y Bernstein (1989). Para que el individuo

pueda desarrollar sus competencias, principalmente la lingüística, necesita estar inmerso en un contexto social, relacionarse con otras personas y tener contacto con otros contextos. Los principales agentes socializadores son la familia, los grupos de compañeros, la escuela y el trabajo (Bernstein, 1989). Las interacciones en esos contextos fomentan en el ser humano, inevitablemente, la capacidad de construir constantemente diversos lenguajes. Sin embargo, según Bernstein, estos agentes socializadores están estructurados en clases de forma jerarquizada y son ellos los que determinan las formas de relación social y además influyen tanto en el trabajo como en el control de las relaciones entre las familias e incluso influyen fuertemente en los roles educativos.

Así, el individuo internaliza naturalmente el lenguaje de su contexto. Según Vygotsky, ese proceso de internalización de la lengua se basa en una cadena de transformaciones mentales y voluntarias que comienzan externamente a través del contacto con los objetos y personas de alrededor (mecanismo interpersonal), pero que el individuo, poco a poco, va compaginando con experiencias y conocimientos adquiridos (mecanismo intrapersonal), todo lo cual compone su desarrollo cultural y su conducta. Ese mecanismo tan complejo está mediado por el lenguaje.

El contexto escolar es un ambiente multicultural donde se juntan distintos grupos sociales y con ellos vienen distintos lenguajes. Pero, esas diferencias manifestadas por medio de las prácticas sociales entre los grupos, los bienes que poseen cada uno de ellos e incluso sus opiniones no dejan de ser diferencias simbólicas que, se convierten en un lenguaje auténtico (Bourdieu, 2007). De hecho, los diversos lenguajes existentes en el contexto de clase, a pesar de las diferencias regionales, fonéticas y semánticas, no impiden la comunicación entre los miembros de ese contexto. La problemática existe cuando se valoran esos lenguajes desde una perspectiva académica escolar y es cuando las diferencias se convierten en deficiencias, tal como destaca Soares (2002), resultando en discriminación, desinterés, absentismo y abandono escolar.

Ahí es cuando el papel del profesor o profesora se hace importantísimo en el contexto de clase, porque como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede suavizar o resaltar las

diferencias socioculturales, lingüísticas y de aprendizaje existentes, aunque sea involuntariamente. Dependiendo de cómo actúe el profesorado surgirá o no empatía por parte del alumnado, factor primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el segundo capítulo se sitúa a la familia y a la escuela como contextos de aprendizaje y desarrollo del lenguaje. La familia es el primer contexto de inclusión del individuo, donde nacen sus primeras aspiraciones y donde adquiere las primeras nociones acerca de los valores, normas y sentimientos a través de la interacción con los demás. En este sentido, es la familia quien actúa como modelo de conducta, porque el niño incorpora a su personalidad pautas y conductas que percibe de los demás dentro del contexto familiar, y es en la familia donde el individuo tiene el primer contacto lingüístico y esas competencias lingüísticas se desarrollan con la ayuda de los demás y acordes a las condiciones que le son ofrecidas (Bruner).

Familia y escuela se encuentra en una trama de relaciones sociales. Sin embargo, es la escuela en cuanto institución reconocida quien, teóricamente, detenta los principios de comunicación dominantes. Pero también la escuela, a través de sus prácticas pedagógicas, es la que tiene autonomía para convertir tanto el poder como el control en principios de comunicación favorable y/o accesible a todas las personas de su contexto (Graizer, 2011). También es en la escuela donde se juntan varias ideologías: del equipo escolar y del alumnado. El alumno no llega vacío a la escuela; trae consigo un abanico de conocimientos, experiencias y expectativas. Pero la escuela, históricamente, creada y guiada por la clase dominante es la que dicta lo que es cierto, lo que puede y lo que no puede ser social, cultural y lingüísticamente. Con todo ello, también impone sus ideologías.

Contextos sociales homogéneos nunca existieron y nunca van existir; son diferencias con las cuales la escuela siempre tendrá que convivir. Las diferencias lingüísticas son una realidad y no es posible ignorarlas. El tercer capítulo dedica un abordaje sobre los efectos de la colonización en la cultura y en el lenguaje de los pueblos nativos de Brasil y las implicaciones que ello puede tener en el proceso educativo escolar, además de presentar una descripción y análisis sociocultural y educativo del campo de investigación.

Brasil, como tantos otros países, que sufrieron el proceso de colonización, presenta una gran complejidad cultural y lingüística, que además es potenciada por su gran dimensión geográfica. Es un país de origen indígena, pero que reúne en su población una mezcla significativa de otras razas. Sin embargo, a pesar de los beneficios que trajo la colonización al ámbito educativo, porque la educación escolar brasileña tiene su inicio marcado por la colonización jesuítica, los efectos del proceso colonizador siguen presentes tanto en la educación, como en el contexto sociocultural y, principalmente, lingüístico. Para empezar, el idioma que se habla en Brasil no es el del pueblo originario porque el colonizador impuso el suyo y es lo que prevalece a día de hoy. Brasil no tuvo fuerzas políticas para impedir el dominio lingüístico por parte del colonizador. Ya en China, por ejemplo, Portugal no tuvo la misma suerte, porque a pesar de todos sus intentos, Portugal no consiguió imponer su idioma en Macau (Pacheco, 2009).

Brasil tiene una amplia y compleja historia sociolingüística. Casi todas las lenguas nativas fueron prácticamente extinguidas, resultando unas pocas que son habladas solamente en las tribus indígenas. La colonización convirtió a Brasil en una sociedad mestiza y con ello, la lengua original, el Tupinambá, fue cambiando progresivamente hasta que desapareció prevaleciendo el idioma portugués.

Sin embargo, quedaron marcadas en la sociedad brasileña dos clases de lenguajes: una correcta y una incorrecta. Es decir, dos lenguas: una bien hablada y bien escrita y otra mal hablada y mal escrita. Una situación sociolingüística real desde entonces estereotipada y estigmatizada, bien visible en las palabras del Padre Antonio Vieira. Según él, pueblos como Brasil y Angola pronunciaban el Portugués y lo 'tragaban' cada uno a su manera (Neto, 1988). La correcta sería como hablaban los europeos. Esas diferencias parecen acompañar a Brasil y a su gente a lo largo de la historia. Aún hoy existen en Brasil regiones que son discriminadas por su hablar, y por su forma de pronunciar las palabras portuguesas. En este contexto se destaca el caboclo amazónida, que aún carga consigo las marcas de la discriminación por el estigma y el estereotipo de un pueblo inferior, tanto en su cultura como en su capital lingüístico. Una triste y difícil realidad que se refleja en pleno siglo XXI en los contextos escolares. Cruz (2006) destaca que es difícil cambiar los contenidos negativos de

un estereotipo. De hecho, dentro de la misma región están los que se consideran superiores en relación al otro, sea por sus rasgos sea por su hablar. Lima (1999) enfatiza que el propio término caboclo es utilizado en la Amazonía como una categoría de clasificación social, pero siempre con el sentido de marcar al otro como inferior, sea por el trabajo, como agricultores, campesinos, pescadores, barrenderos, etcétera, como por la manera coloquial de hablar, pero siempre asociado a un estereotipo negativo.

En el cuarto capítulo de este trabajo se describe en el contexto analizado, así como el método y las técnicas utilizadas para la recogida de datos. Investigación de carácter cualitativo con estudio de casos múltiples, cuyo principal objeto de análisis es el discurso de los protagonistas como práctica social que refleja un conjunto amplio de factores personales, socio-culturales, políticos y lingüísticos. Son analizados seis casos de tres escuelas públicas, dos clases de cada escuela, los maestros de esas clases y diecisiete niños y niñas, sumando veintitrés (23) mini-casos. También entran en los análisis los discursos de los directores de las escuelas; de los coordinadores pedagógicos; así como, de los profesores de apoyo, que son aquellos que no están en clase pero que dan asistencia pedagógica a los profesores y también apoyo administrativo a la dirección de la escuela; los discursos de otros profesores que se categorizan como externos y de otros alumnos, aparte de los mini-casos; y de los familiares del alumnado. A partir de los discursos fue posible sacar las categorías de análisis y núcleos temáticos para los análisis presentados en el quinto capítulo.

Finalmente, es en el sexto capítulo donde se hace una descripción y narración de algunas actividades desarrolladas durante la investigación, con objeto de una nueva proposición didáctico-pedagógica en clase, teniendo como eje el lenguaje informal del alumnado en el proceso de adquisición del lenguaje estándar.

Parece paradójico afirmar que el discurso en esta investigación fue el principal instrumento tanto para la recogida de datos como para los análisis, siendo el discurso el eje de la problemática planteada. Sin embargo, el lenguaje, independientemente de cómo sea es el mecanismo que construye la realidad. De hecho, los discursos por medio del lenguaje parten de contextos concretos donde se insertan los

sujetos. Para los análisis se tuvo muy en cuenta la ubicación geográfica, así como los aspectos socioeconómicos y culturales, de los centros educativos y de las familias del alumnado.

Se cree que esta investigación permitió una nueva mirada hacia el lenguaje dentro del contexto escolar y sus reflejos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en clase. En este sentido, en las conclusiones se señala brevemente posibles actuaciones dentro del contexto educativo, para proporcionar una enseñanza y un aprendizaje más eficaz. Se señalan algunas contribuciones al ámbito de la enseñanza de la lengua que, desde un punto de vista pedagógico, pueden actuar favorablemente en la disminución del fracaso escolar y de la exclusión social del alumnado.

CAPITULO I: ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y EL PROCESO DE INTERACCIÓN SOCIAL

El principal vehículo que media entre los sujetos en el proceso comunicativo es el lenguaje. En este trabajo se busca analizar los lenguajes utilizados por el alumnado y el profesorado en su cotidianidad escolar y las implicaciones en la adquisición del lenguaje formal exigido en la escuela. La interacción, la creación y la apropiación de cultura no dependen del tipo de lenguaje que utiliza el hablante. Porque el lenguaje es

“Una de las primeras formas de acercarnos al mundo que nos rodea... Si bien es cierto que los primeros niveles de comunicación se realizan a través del contacto físico, enseguida nuestro entorno se vuelve más simbólico a través del lenguaje. La lengua nos proporciona la posibilidad de nombrar y pensar sobre el mundo a través de las palabras. Con las palabras aprendemos a nombrar la realidad y contrastar nuestra percepción de ésta con la que tienen otros individuos, pero también al nombrar adquirimos la cultura o visión del mundo que esa lengua conlleva, pues existe una diferente percepción de la realidad evidenciada en cómo el mundo se nombra desde una lengua u otra. Por tanto el lenguaje nos ayuda a crear pero

también conforma nuestra manera de pensar dentro de los cánones aceptados por la sociedad que ha modelado ese lenguaje que utilizamos como herramienta.” (Alario et al, 2000, p.12)

1. Lenguaje, apropiación y creación de cultura

1.1. Contexto y lenguaje

El ser humano necesita estar inmerso en un contexto social y relacionarse con otros seres humanos y en otros contextos para desarrollar sus competencias y entre ellas la lingüística. Los principales agentes socializadores son la familia, los grupos de compañeros/as, la escuela y el trabajo. Según Bernstein (1989), esos agentes socializadores están estructurados en clases que determinan profundamente las formas de socialización y ejercen una fuerte influencia tanto en el trabajo, como en los roles educativos e incluso, controlan las relaciones entre familias e interfieren profundamente en las experiencias sociales iniciales adquiridas en la familia. La estratificación social separa comunidades unas de otras de forma jerarquizada, oponiéndolas sobre una escala de valores.

Las necesidades del medio social hacen que el individuo manifieste constantemente su capacidad de construir lenguajes. Aunque muchas veces no utilice de manera sistemática determinadas estructuras de construcción, conforme a las normativas gramaticales de la sintaxis, pero, aún así, casi siempre, expresa con lógica sus ideas hacia su interlocutor.

Todos poseen la capacidad de dar a las palabras significados acordes a sus contextos y sus fines. Prueba de ello son las jergas, por ejemplo: “empecinado” (cabezota); “jarana (fiesta); “chungo” (tonto), que son términos utilizados por distintos grupos de personas. El contexto también puede acarrear cambios en el campo fonético. En Brasil, por ejemplo, dependiendo de la región, un hablante en la palabra “tía”, puede palatalizar o no el fonema /t/ como en [tchia] y/o [tía], dando como resultado variantes fonéticas contextuales. La variabilidad también se da a nivel semántico, como por ejemplo en la palabra “sebosa”, que para la gente del norte-Amazonas significa una persona

sin higiene, y para la gente de otras regiones de Brasil (sur) puede significar una persona soberbia y/u orgullosa, en este caso se estaría hablando de variantes regionales.

La naturalidad y espontaneidad con que uno expresa sus ideas por medio de su lenguaje, aún sin conocer sistemáticamente la gramática de su lengua materna, remite a lo que destaca Wittgenstein, que “todo sentido puede ser expresado sin tener una idea de cómo y qué significa cada palabra. Lo mismo que uno habla sin saber cómo se han producido los sonidos singulares” (Wittgenstein, 4.002, 1987, p. 32). Estos planteamientos ponen de manifiesto que, si el lenguaje es una herramienta de mediación entre la persona y el medio, tal como lo plantea Vigotsky y que será desarrollado más adelante, inevitablemente este lenguaje dependerá de las situaciones y de los sujetos del discurso. La flexibilidad lingüística del ser humano para adaptarse a su medio queda reflejada en el silogismo que hace Wittgenstein (1987) entre el lenguaje y el vestido. Según este autor, de la misma manera que el vestido es construido con el objetivo de permitir o no que se reconozca la forma del cuerpo, el lenguaje también puede ser utilizado tanto para disfrazar el pensamiento, como marca identitaria del grupo social, como para disfrazar el grupo social al cual el individuo realmente pertenece. En este sentido, es posible afirmar que el lenguaje es una herramienta de convención social, y “*la existenciaa de sistemas lingüísticos diferentes hace que los sujetos aprehendan el mundo y la realidad de formas distintas*” (Escobar, 2009, p. 68), lo que les posibilita la inclusión y la adaptación a diversos medios sociales a través de la comunicación.

El medio está constituido por diversos grupos sociales y, consecuentemente, por diversas comunidades lingüísticas o grupos de hablantes. Esta realidad genera códigos y subcódigos lingüísticamente interrelacionados. La inmersión inevitable de los hablantes en el escenario comunicativo, o sea, en su medio simbólico, conlleva la necesidad de usar diversos lenguajes, que tendrán distintas funciones de acuerdo a las situaciones, la realidad y las intenciones de los interlocutores en el proceso comunicativo.

El lenguaje, sea verbal o no verbal, trae consigo significaciones tanto de aprecio como de desprecio y/o discriminación hacia otro ser humano o situación, y esa situación puede ser determinada por el

contexto, como en el ejemplo dado anteriormente de la palabra portuguesa “sebosa”.

El mundo evolucionó y sigue evolucionando y con él el lenguaje. Así, el lenguaje informal del alumnado, muchas veces considerado “incorrecto” por la escuela, posee significados que reflejan su pensamiento y sus vivencias del mundo. Además, los lenguajes del alumnado muchas veces poseen significados que solo ellos u otros de su contexto entienden. Lo mismo ocurre con el lenguaje que exige la escuela y, a menudo, ellos/as no comprenden el significado ni del lenguaje del profesorado ni el utilizado en los libros. Según Vygotsky (2010),

“...en la evolución histórica del lenguaje, también cambian la estructura misma del significado y su naturaleza psicológica. De las generalizaciones primitivas, el pensamiento verbal se eleva hasta los conceptos más abstractos. No es simplemente el contenido de una palabra lo que cambia, sino el modo en que la realidad se generaliza y se refleja en una palabra” (pp. 280-281)

También George H. Mead (1934, citado por Ruiz, 2006) destaca que el lenguaje y la comunicación son parte de la conducta social y que el lenguaje posibilita la organización social y la consciencia reflexiva del individuo; incluso es por el lenguaje que el individuo se convierte en su propio objeto de estudio y reflexión, adquiriendo consciencia de sí mismo.

El lenguaje y el contexto pueden, también, ser instrumentos que sirven para rechazar o acoger, incluir o excluir al individuo. En este sentido, dentro del contexto escolar el alumnado y el profesorado imprimen las marcas identitarias del grupo social al que pertenecen, diferenciándose entre los que dominan el lenguaje patrón culto y los que no lo dominan. Ello puede generar una sensación de impotencia tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, con la diferencia de que éste último, en mayor grado, es quien puede sentirse incapaz y excluido decidiendo abandonar la escuela.

Sin embargo, independientemente del lenguaje que utiliza el hablante, mediante él construye, reconstruye y comprende su mundo, porque es por el lenguaje que

“ ... nos aproximamos a nosotros mismos y a los demás, reflexionamos sobre nuestro proceder, nuestras emociones y condiciones internas; a través del lenguaje comprendemos e interpretamos la naturaleza, el mundo de las estructuras físicas y formales; mediante el lenguaje heredamos conocimiento de las generaciones anteriores y transmitimos ideas a las próximas, construimos imágenes de nuestro ser y el de los otros, elaboramos máquinas, artefactos y programas, pero, lo más fascinante, con el lenguaje indagamos sobre el mismo lenguaje y en su relación intrínseca con el pensamiento” (Miranda, 2011, p. 162)

El autor no menciona si el lenguaje, es formal, culto, técnico, elaborado o no elaborado, sino que destaca la importancia que éste tiene para un individuo en su contexto. Siendo así, es con el lenguaje traído por el alumnado a la escuela con el que, con el pasar del tiempo, va haciendo reflexiones sobre sí mismo y su propio lenguaje. Y las condiciones que le proporcione la escuela pueden facilitar la adquisición de unos u otros lenguajes, posibilitándole su inclusión en diversos contextos socio-culturales y lingüísticos o no.

En el contexto escolar hay diversos lenguajes que reflejan los diferentes contextos culturales; cada contexto con sus características y valores. De igual manera, en la escuela cada asignatura y sus respectivas literaturas también reflejan una realidad, que existió o que sigue existiendo, pero que muchas veces no son conocidas por el alumnado. Pero la escuela puede proporcionar situaciones de comunicación real para que el alumnado, sin abandonar su lenguaje informal, acceda a los lenguajes académicos y conozca otras realidades a través de los libros y otros mecanismos de transmisión del conocimiento.

La escuela es el escenario social de la comunicación en el cual está situado el alumnado. Muchos(as) alumnos(as) cuando llegan a la escuela, principalmente en las escuelas situadas en barrios más periféricos, traen un lenguaje desprestigiado desde el punto de vista de la clase social dominante, lo que puede generar problemas de intercambio en la comunicación profesorado-alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bernstein).

Según Goffman (1981), en el escenario comunicativo, que en nuestro caso es la escuela, lo más importante no es la persona sino las circunstancias o la situación que enmarcan la posición del individuo, porque tanto las prácticas discursivas y las actitudes personales cambian en función de esas circunstancias o situaciones. Y la aceptabilidad de esos discursos y de las actitudes estará en función de sus participantes, del espacio dónde se desarrolla la interacción y de la definición de la situación. Es en esta red dónde se mueve el individuo, en este caso el contexto escolar, donde el alumno o alumna va adquiriendo la competencia comunicativa, tanto para desarrollar el lenguaje formal culto enseñado por la escuela, como para utilizar su lenguaje informal coloquial conforme le piden los contextos comunicativos. La aceptabilidad y la accesibilidad del alumnado al lenguaje escolar dependen de las interacciones existentes en el contexto educativo. En éste, el alumno tiene la oportunidad de dominar varios lenguajes, lo que le favorece la inserción, también, en diversos contextos sociales y culturales, porque el lenguaje, la cultura y lo social están siempre inter-relacionados y no hay uno sin el otro.

1.2. Cultura y lenguaje

La conexión que existe entre lengua/lenguaje, la identidad y la cultura no es sencilla de explicar, ni tampoco de manejar en la práctica cotidiana, porque depende de la complejidad del medio que incluye aspectos sociales, culturales, económicos y políticos. El tratamiento de estos temas, destacándose el lenguaje en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, atrae cada vez más atención, pues la escuela constituye uno de los principales pilares de la sociedad. Y la manera como se gestiona la lengua/lenguaje en la escuela tiene una importancia fundamental en la formación del alumnado y en el tipo de sociedad que se desea, porque en la vida escolar están presentes las prácticas discursivas y éstas son herramientas de construcción de la subjetividad de las personas.

Diferentes autores muestran como el lenguaje es el producto de las prácticas sociales, independientemente de que sea un lenguaje elaborado o no. Taylor (1871, citado en Seganfredo, 2005) definió Cultura por primera vez como un complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, costumbres o cualquier otra capacidad o hábitos adquiridos por el hombre como integrante de la

sociedad. Tal como expresa Hall (2002), la “*lengua es al mismo tiempo un repositorio de cultura y una herramienta con la cual se crea la cultura*” (pp. 19). A esa construcción de significados personales y sociales concretizados por medio del uso de la lengua, Bakhtin (1999) denominó *single-voiced* (significados incuestionables, no negociables y, por tanto, resistentes a las mudanzas) y *doublé-voiced* (significados socio históricos visibles a los hablantes), o sea, desde la perspectiva de las acciones que envuelven al individuo, la lengua es vista y utilizada como herramienta individual y como un recurso sociocultural.

Por ello, el lenguaje como una herramienta de construcción de significados personales, sociales y culturales que utiliza el individuo en su vida, independientemente de las características que presente, merece atención por parte de la escuela. La escuela está siempre actuando como institución que “*contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social*” (Bourdieu, 2007, p. 33). Sin embargo, la lengua tomada en el contexto escolar en la segunda perspectiva de Bakhtin (*doublé-voiced*) funcionaría como puente para llegar a la primera definición (*single-voiced*), ya que en la sociedad contemporánea, tarde o temprano, el alumnado se va a encontrar con las exigencias de la lengua en su patrón culto. Y la escuela es el contexto sociocultural y político que da continuidad a la educación obtenida por el individuo en la familia, pero de manera sistematizada.

Aunque en los medios de comunicación haya una dominación ejercida por el lenguaje culto sobre los lenguajes informales, desde la perspectiva que destaca Bakhtin (1999), el lenguaje y/o los diferentes lenguajes que posee el individuo son un bien cultural y, a la vez, un mecanismo de solución de problemas, porque son la herramienta que utiliza la persona para participar en los diversos contextos socioculturales y actuar sobre ellos. O sea, si el hablante domina un lenguaje considerado patrón culto y se encuentra en un medio cuyo lenguaje utilizado por la mayoría de las personas es un lenguaje coloquial informal, necesitará adecuar este lenguaje al contexto para hacerse entendible. Con lo cual tanto el lenguaje informal como el lenguaje considerado patrón culto forman parte del contexto cultural de las personas. Y la escuela, como distribuidora del capital cultural y lingüístico, puede proponer a sus estudiantes diferentes mecanismos

para que dominen varios lenguajes, los cuales una vez asimilados pueden ser externalizados de manera espontánea.

El trabajo de investigación de Santana (2012) sobre la importancia de la relación dialéctica entre los procesos sociales y el medio ambiente, como alternativa de interpretación sistémica de los problemas ambientales y superación de la visión parcial de determinada realidad, demuestra que el uso democrático del lenguaje permite la inclusión de todas las personas en la historia de determinado contexto social y su personalidad distintiva es identificada con las formas de expresión. Así mismo la realidad es construida por medio de los intercambios sociales o intersubjetivos entre las personas del contexto social y cultural. De hecho, siendo el lenguaje parte de la cultura, no puede ser considerado un problema; la cultura soluciona problemas, crea necesidades, se convierte en inconsciente, y una vez institucionalizada, se protege a sí misma (Santana). Esto sucede tanto con el lenguaje informal como con el lenguaje formal. En el caso del lenguaje considerado formal culto, institucionalizado por la escuela, a través de ella misma, intenta mantener su estructura. Los lenguajes informales también tienen sus usos y fines específicos dependiendo del contexto; aquí se destacan las jergas de los jóvenes, de los niños y niñas e, incluso, el lenguaje de los presidiarios que despista a la policía, por el uso de códigos específicos compartidos por determinados grupos.

Los lenguajes, independientemente de su estilo, tienen su importancia dentro del contexto sociocultural donde son utilizados, porque son una herramienta compleja de creación, apropiación de cultura e intercambio entre individuos y medio. El significado, o los diversos significados de las palabras son “células” elementales que no se pueden descomponer porque representan la unión entre el pensamiento y la palabra que se materializa en el habla (Vygotsky, 2010). Bernstein destaca que el lenguaje informal, o público, como lo denomina, “*simboliza una tradición y una forma de relación social en la que el individuo es considerado como un fin, no como un medio para un fin*” (p. 67) es un lenguaje simple, pero con su propia estética y eficacia en la expresión.

La escuela, como ambiente de acogida de distintos públicos, inicialmente, no mide ni selecciona el público que acoge. Aunque siga

criterios exigidos por el currículo que marca las diversas áreas del conocimiento, el lenguaje del alumnado, independientemente de ser un lenguaje elaborado conforme al patrón considerado culto o no, es la principal herramienta de socialización y de acceso a los diversos conocimientos y culturas. Incluso en la cotidianidad del aula, el profesorado, de manera general, cuando pide al alumno o alumna hablar de determinado tema, inicialmente, no le interesa tanto el lenguaje utilizado, sino el contenido que se aporta a los demás; y muchas veces el tema se vuelve interesante independientemente de que ese lenguaje sea elaborado o no. O sea, lo importante no es tanto el tipo de lenguaje utilizado, sino el contenido y la significación que aporta al interlocutor y/o interlocutores. Las prácticas lingüísticas, independientemente de si esas prácticas son formales o no formales, son herramientas indispensables para el intercambio comunicativo y la construcción y reconstrucción del medio sociocultural.

En todo proceso comunicativo están presentes algunos elementos como el contexto específico de producción o interpretación, el hablante, el oyente, *“y dónde, cuándo, en presencia de cuales objetos o personas, el estado de los asuntos referidos, el procedimiento y secuencia de enunciados o piezas del texto, particularidades del idiolecto del hablante”* (Dascal, 1989, p. 241 y 247, citado por Carrión-, 2008). En fin, todos los elementos que componen el lenguaje se convierten, en realidad, en un verdadero puzzle lingüístico.

Algunas de las cuestiones planteadas en este trabajo son: ¿Cómo se comporta el grupo de lenguaje formal (la escuela) y el grupo de lenguaje informal (el alumnado)?; ¿Cómo se manejan las diferencias lingüísticas y cómo son conciliadas en el contexto del aula?; ¿Están esas diferencias lingüísticas asociadas a estereotipos grupales y constituyen mecanismos que contribuyen a generar segregación social en la escuela?; ¿Cómo se construye el proceso de relación en las aulas entre grupos lingüísticos distintos?

Desde esta perspectiva, aquí se enlazan lenguajes, contexto social, cultural, relaciones personales y grupales dentro del aula y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, *“el prejuicio sería una resultante de la comparación entre el adentro y el afuera del grupo social de referencia y, de forma concomitante, la opción*

descriptiva que un grupo adopta para poder dar cuenta de su lugar social desde un lugar exterior al referido” (Rubio, 2005, p. 02).

Es innegable que las diferencias lingüísticas en el contexto escolar deben ser conciliadas y trabajadas de manera positiva de forma que no refuercen prejuicios, ni ocasionen conflictos culturales y sociales; que el lenguaje del alumnado no sea despreciado por la escuela, sino valorado desde una perspectiva que sirva de instrumento para construir conocimientos y adquirir el propio lenguaje considerado patrón, ya que su lenguaje es el retrato de su cultura. Por otro lado, dependiendo del medio de dónde viene el alumnado, puede que el lenguaje escolar sea para él como una lengua extranjera. Y ahí empiecen los primeros problemas de interacción escolar y de aprendizaje, porque es posible que ese alumno o alumna, antes incluso de comenzar, ya se sienta excluido/a del proceso. Sin embargo, la escuela es la protagonista que no puede salir de la escena, porque es ella la que va proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para enfrentar los “problemas lingüísticos” que le depare la vida escolar.

Trabajos recientes, como el de Seganfredo (2005), demuestran que el aprendizaje sistemático de cualquier lengua es necesario en la sociedad moderna, principalmente para la entrada de la persona en el mercado laboral. En su investigación sobre la enseñanza de la Lengua Inglesa en la escuela, destaca la importancia de dominar una lengua extranjera en el mundo contemporáneo. Se toma de la autora, por ejemplo, el discurso de una directora y de una profesora de colegio: *“Para una persona que no entiende nada de inglés, es difícil hasta encontrar trabajo”; “Es una ventaja más para él en el mercado laboral futuro [...] porque si no conoce nada de inglés [...] hoy aquí en Sinop ya hay empresas que hacen exportación y necesitan personas que tengan conocimiento...” (Seganfredo, 2005, p. 04 – traducción propia).*

Haciendo un paralelismo entre la importancia de aprender una lengua extranjera en la sociedad de hoy en día y dominar el lenguaje formal culto. Es posible afirmar que, en este sentido, la escuela asume un papel relevante. Sin embargo, se destaca que el lenguaje formal culto, que es el lenguaje de la escuela y lo que se propone, no tiene que ir en perjuicio del lenguaje informal, que trae el alumnado al contexto

escolar. Según Bruner (2001), el aprendizaje es un proceso de interacción donde las personas aprenden unas con otras y no simplemente demostrando o hablando. Y es propio de la naturaleza humana construir comunidades de aprendizajes mutuos.

En definitiva, las diversidades lingüísticas existen porque los contextos sociales y culturales también son diferentes, pero son espacios en construcción que dependen de la posición que ocupa cada individuo y sus decisiones que van a determinar la conservación o la transformación de dichos espacios (Bourdieu, 2007) y que, por tanto, la escuela ejerce un papel determinante en la construcción de nuevas realidades y en la transformación de las realidades existentes cristalizadas.

1.3. Variaciones de lenguaje y la Pragmática

Como se ha visto en los apartados anteriores, el contexto influye en el bagaje lingüístico del individuo que, dependiendo de sus necesidades y de sus fines va adaptándolo y ampliándolo, y que, por lo tanto, los cambios ocurridos en el lenguaje son consecuencia de su práctica. Por ello, constantemente, el lenguaje puede sufrir cambios en los niveles fonéticos contextuales, regionales y semánticos, y ese mecanismo es independiente de cualquier conocimiento gramatical que pueda tener el hablante. Korta (2007) destaca que *“hoy en día, ni siquiera el más radical de los ‘literalistas’ sigue afirmando que, en general, una oración de una lengua (natural) exprese por sí sola una proposición”* (p. 39), lo que de hecho sucede en el contexto comunicativo es que las palabras, expresiones y frases pueden tener una gama de significados que solamente los que forman parte de dicho contexto pueden aprehenderlos.

Desde esa perspectiva, no se podría dejar de tratar aquí sobre la pragmática del lenguaje. Por otro lado, tampoco sería posible, aunque de manera muy resumida, dejar de mencionar la Gramática, ya que es ésta la que rige las normas del lenguaje considerado patrón culto. Además, las necesidades del medio convierten el lenguaje en una herramienta de convención social. Así, Pragmática y Gramática caminan juntas y se complementan. De hecho, al tratar la cuestión de las variantes del lenguaje en su uso práctico se sobrepasa el ámbito de la Gramática, pero es una realidad ante la cual no se puede cerrar los

ojos, y mucho menos en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

La pragmática, a priori, estudia las condiciones bajo las cuales las personas emplean el lenguaje, o sea, el lenguaje en uso, tratando de analizar la adecuación de los enunciados en situaciones específicas, así como los factores sociales, culturales y contextuales que rigen la producción e interpretación de la comunicación entre los interlocutores. La pragmática también abarca factores extralingüísticos y no verbales que la gramática, por ejemplo, no puede abarcar (Valero, 2008). Y eso no porque la pragmática busque ocultar o invadir el terreno de la gramática, sino porque la pragmática en sí busca un conocimiento y un estudio más amplio y contextualizado de la lengua, perspectiva que viene a complementar la gramática (Van, 1988; Valero). Medrano (2004) destaca que la preocupación primordial de la pragmática sería “*estudiar el lenguaje en uso, y no cómo se usaría el lenguaje*”, destacando de este modo el papel del hablante, sus intenciones y demás relaciones que establece por medio de la lengua en el proceso comunicativo (p. 257).

Sería muy complejo entrar aquí un análisis pormenorizado de la Gramática, sin embargo, sí es necesario una rápida incursión por la relación que hay entre ella y lo que aporta a este trabajo, ya que es la Gramática la que rige las normas de la lengua en cuanto sistema. Cuando se analizan los lenguajes informales del alumnado en relación con el lenguaje formal propuesto y exigido por la escuela, se destaca la Gramática Normativa Pedagógica, es decir, los libros didácticos preparados para la realización de ejercicios en el aula después de la lección teórica, y la Gramática Normativa Teórica que registra las reglas que rigen el uso supuestamente correcto de la lengua, a partir de una variante culta que se constituye en la Norma Patrón de la lengua (Silva, 2006; Neves, 1994). Los lenguajes del alumnado, posiblemente, no estén dentro de lo que establecen esas gramáticas y, quizá, por ello, entrañe dificultades en el aprendizaje.

Según Fiorim (2001), la lengua es un sistema que, a su vez, es social en la medida en que es común a todos los hablantes de determinada comunidad lingüística. El sistema es un todo que comprende no solo el conjunto de elementos lexicales y gramaticales que forman parte de una lengua, sino también la organización interna y reglas

combinatorias, o sea, una red de relaciones que se establece entre un conjunto de elementos lingüísticos. Así, no es posible pensar en la lengua como un simple listado de palabras. Saussure (2002) comparó el sistema con el juego de ajedrez. En el ajedrez las piezas se mueven conforme a determinadas reglas, y al jugador no le importa el formato de las piezas, tampoco el material de que están hechas, sino que lo importante es que ellas, de alguna manera, se diferencian y esa distinción entre ellas les da un valor diferente.

Santos (2006), en un estudio realizado con niños ciegos, investigando el papel práctico del lenguaje en situaciones de la vida cotidiana, demuestra que las significaciones del lenguaje pueden estar sumergidas en un fondo más complejo de lo que se pueda imaginar. Es interesante observar el análisis que hace la autora a partir de la expresión **“ver no es mirar”**. A pesar de que las expresiones discursivas que analiza son dichas por una niña ciega, “Lucia”, se enfatizan las diferentes significaciones que pueden sugerir determinadas expresiones discursivas, sean dichas por videntes o no, como por ejemplo, las secuencias discursivas dichas por Lucia: *“Yo quiero ver...; Mira lo que pensé...; Yo vi televisión, el Araqueto”* (p. 354), que demuestran la heterogeneidad de la lengua. Porque los verbos ver y mirar, en realidad no se refieren a los órganos a los que les corresponden tal acción (los ojos), sino que, y principalmente, son herramientas simbólicas metafóricas que se utiliza para llamar la atención de los demás. Y de ésta forma, se puede decir que Lucia, en los análisis de la autora, lo que quiere es que los demás la vean como un ser capaz que, a pesar de no ver, es capaz de pensar y hacer cosas; manifestar sus deseos y emociones. Se estaría hablando aquí del lenguaje como una importante herramienta de inclusión socio-cultural.

La lengua, en su uso práctico a través del lenguaje, aparece como mecanismo de interacción entre el individuo y el medio social. Esos planteamientos también ponen de manifiesto que los conflictos lingüísticos existentes en el contexto escolar pueden ser generados como consecuencia entre lo que exige la Gramática Normativa y el uso práctico de la lengua, es decir, el lenguaje utilizado por el alumnado. El lenguaje es considerado un campo amplio y complejo porque incluye dos aspectos: el social, que es la lengua y sus normas de empleo conforme al patrón dominante en una cultura, y el aspecto individual que abarca cuestiones sociales, culturales e incluso

económicas que pueden reflejarse en la manera de hablar de cada persona, resultando en variaciones de lenguaje.

Peramos y Batista (2008), resaltan que la oralidad conlleva inevitablemente variaciones lingüísticas. De hecho, el lenguaje escrito regido por la gramática no tiene variaciones, porque obedece a unas estructuras rígidas; diferente es lo que ocurre con el lenguaje hablado, donde cada hablante, muchas veces, le da una estructura nueva, con vocablos específicos, dependiendo del contexto y de su interlocutor. Los autores destacan, en el caso del español, como una lengua hablada no solo en la Península Ibérica sino en toda Hispanoamérica, y que por ello, la realidad de cada comunidad lingüística hace que el hablante no solo emplee vocablos específicos de su contexto, sino también que exprese conceptos que son exclusivos de la realidad a la cual pertenece. En este sentido, cada región de Brasil tiene una cultura, hábitos, costumbres y lenguajes distintos, como consecuencia de su historia de colonización, como se explica brevemente en capítulos posteriores.

En el presente estudio, se trata sobre todo de las variantes a nivel fonético y regional, porque fueron las más visibles en el proceso de lectura y escritura del alumnado y sobre las cuales recayeron gran parte de las quejas del profesorado. A nivel fonético, por ejemplo, en las palabras “sal” y “caldo”. En el portugués de Brasil, lo que hay, teóricamente, es la letra **l** ortográficamente, porque el fonema /l/, en la práctica discursiva, se convierte en las variantes [w] y [r], porque /l/ no existe ni al final ni en medio de las palabras para los hablantes brasileños. Es decir, ese fonema se pronuncia como [saw] y [cawdu] y en el lenguaje de la gente campesina como [sar] y [cardo], lo que explicaría por qué algunos alumnos y alumnas transfieren, muchas veces, esa pronunciación a su escritura. Sería un aspecto que caracteriza el contexto socioeconómico y cultural de ese alumnado y también un aspecto conflictivo en relación a las exigencias de la escuela.

La variabilidad también se refleja en el nivel semántico, como por ejemplo en la palabra “tonta/o”, que en Brasil significa está mareada/o, pero que para los españoles significa escaso de entendimiento o de razón; salir de “juerga” o salir de “farra” o aún “parranda”, “pingoneo”, “marcha”, “anar de marxa” (en catalán), “ir

de fogalera” (Canarias); todos estos términos y expresiones significan salir de fiesta con los/as amigos/as; “faena”, “curro” que significan que alguien tiene mucho que hacer. Todos ellos son términos utilizados por grupos distintos de personas y también de regiones distintas. Se estaría aquí hablando de variantes regionales.

Austin (2008), en “Cómo hacer cosas con palabras”, plantea el lenguaje desde la perspectiva de su uso. Aunque algunos autores ya habían trabajado en esta perspectiva, como Wittgenstein y Delacroix, Austin, a partir de ejemplos sencillos y prácticos del día a día, como los verbos hacer y decir, logró desmitificar la diversidad de significados que puede existir detrás de las palabras, demostrando que toda persona posee la capacidad de “actuar con las palabras”.

Los tonos de voz también añaden a determinadas expresiones significación de rabia, indignación, tristeza, alegría, insatisfacción, ironía e incertidumbre. No hay símbolos gráficos gramaticales que determinen con exactitud esas significaciones, porque las señales más cercanas que pueden sugerir tales interpretaciones son la exclamación (¡/!), la interrogación (¿/?) y las reticencias (...), dependiendo por lo tanto sus significados del contexto y/o la situación. Se pone como ejemplo la expresión interjectiva “¡*anham!*”, que en portugués, y seguramente también en castellano, puede tener doble significación en un diálogo: **la primera** significando que realmente se está de acuerdo con lo que otra persona está diciendo; **la segunda** ironizando a la persona que habla.

Con la pragmática en el contexto discursivo, se tiene, por ejemplo, las significaciones que suelen derivar del término “*obrigado/a*” (gracias). En el caso de ser utilizado como ironía, esa significación solo podrá ser entendida oralmente en presencia de los interlocutores, pues el sentido será interpretado mediante el tono de voz y/o las expresiones faciales. Por ejemplo, alguien pidió a otra persona que le hiciera un favor, y esta persona, por algún motivo, no lo ha hecho y la primera le dice en tono de ironía “¡*obrigada/o!* (gracias)” y con expresiones faciales que marcan desprecio y/o insatisfacción. Por tanto el término “¡*obrigado/a!* (gracias)” no posee solamente la significación literal de que uno, al recibir un favor de otro, está obligado a devolverle otro hecho como pago, sino que usualmente significa reconocimiento al

esfuerzo del otro, o irónicamente hablando, de insatisfacción hacia otra persona.

Se puede decir que éstas situaciones lingüísticas ilustran las afirmaciones de Bernstein (1989) para quién el lenguaje es un mecanismo de comunicación que, a la vez, se convierte en una paradoja, pues las palabras y los símbolos utilizados pueden tener sentidos distintos dependiendo del contexto donde esté inmerso el individuo y de lo que pretenda comunicar. Y el lenguaje, sea verbal o no verbal, existe en función del deseo de expresar y comunicar que tienen las personas, y consecuentemente la estructura de un lenguaje refleja la forma particular que tiene cada persona de estructurar su pensamiento y de interaccionar con el mundo y dar una respuesta a éste. El hablante no siempre se preocupa por las reglas del sistema lingüístico, sino en expresarse y ser comprendido. Además, las reglas básicas de construcción del lenguaje las internaliza el hablante durante su proceso de socialización primaria, básicamente en la infancia.

El verbo traer, por ejemplo (en portugués: trazer), posee una conjugación irregular y una escritura considerada difícil, principalmente para los niños y niñas en edad escolar. Por ello, no es de extrañar que un/a niño/a o una persona no escolarizada escriba “*troce*” y no “*trouxe*”, o aún en otro ejemplo, que alguien escriba “*muinto*” y no “*muito*” como indican las reglas oficiales de la Lengua Portuguesa; que la gente del sur de Brasil diga “*gengibre*”, “*abóbora*” y la gente del norte diga “*mangarataia*”, “*jerimum*”, que son términos regionales, porque en realidad tienen la misma significación. Sin embargo, esas variaciones no impiden que las personas transmitan al otro sus ideas, sus deseos; sus conocimientos del mundo. Se trata de aspectos del lenguaje y a la vez intercambios de culturas.

En fin, no se puede cerrar los ojos a la diversidad existente en el sistema lingüístico de cualquier comunidad de hablantes y es posible afirmar que las variaciones en el empleo práctico de la lengua pueden resultar un problema para el aprendizaje y uso correcto de la lengua patrón culta, tanto para el alumnado en su lenguaje oral y en su escritura, como para el profesorado en su comunicación con el alumnado. En este caso, sería necesaria una interrelación más cercana entre alumnado y profesorado durante el proceso de enseñanza-

aprendizaje para que, de manera más personal, se pueda apoyar el alumno o alumna en la construcción de un lenguaje que se acerque más al lenguaje exigido en los contextos formales, dentro y fuera de la escuela.

1.4. Lenguaje y diferenciación intergrupala

En la convivencia con las demás personas el individuo va construyendo su identidad y adquiriendo su bagaje lingüístico, o mejor dicho, adquiriendo otros lenguajes para integrarse en diferentes contextos, a pesar de las diferencias que puedan existir en las diversas esferas sociales. En este sentido, es posible afirmar que

“Nuestra identidad personal la extraemos de nuestra identidad social, es decir, de los grupos a los que pertenecemos y la posición que en ellos ocupamos. Para saber si mi grupo tiene características positivas lo que haré será compararlo con otros. El resultado de estas comparaciones intergrupales será algo importante para nosotros, porque contribuye, aunque sea indirectamente, a nuestra autoestima... El autoconcepto, es decir, nuestro sentido de quiénes somos, incluye no sólo nuestra *identidad personal*, sino también nuestra *identidad social*” (Ovejero, 2010, p. 248).

Goffman (2008) destaca que el individuo adquiere por medio de las prácticas sociales el sentido subjetivo de su propia situación, de su continuidad y de su carácter. Este autor pone de manifiesto que la persona, al adentrarse en el mundo físico, simbólico y sociocultural, va adquiriendo en sus interacciones la lengua, los lenguajes, los hábitos y costumbres de su medio, porque afortunadamente nace con esa capacidad.

De hecho, cuando las personas crean jergas no siempre están preocupados por el significado literal que pueden tener las palabras y/o expresiones, sino que la preocupación principal puede que sea marcar su territorio, su lenguaje y/o su grupo y por ello, hacen convenciones lingüísticas. Muchos términos creados por los miembros de un grupo puede que tengan un significado válido y entendible solamente en ese grupo. Esta situación socio-lingüística puede tener la función de dominar y/o diferenciarse de los demás por el lenguaje que

la persona y/o grupo utiliza. Ello demuestra que todos son, en mayor o menor medida, capaces de aprender y adaptarse al medio, y durante este proceso van cambiando tanto el medio como el lenguaje con el fin de seguir mejorando su aceptación e integración al estilo de vida de su contexto.

La sociedad está organizada en diferentes grupos de personas, que se diferencian bajo diversos criterios como edad, género, etnia, religión, situación económica, capital social, cultural y lingüístico. El énfasis en el lingüístico y las relaciones con las cuestiones cultural y social y sus reflejos en el contexto de la enseñanza son los que marcan esta investigación. Cuando el alumnado entra en el contexto escolar, aunque al principio no se perciba, las diferencias sociales, culturales y, principalmente, lingüísticas están presentes ahí y marcan su porvenir.

El alumnado que llega a la escuela viene de contextos socioculturales diversos, por lo tanto las costumbres y el lenguaje que poseen no son uniformes. Sin embargo, las diferencias no pueden convertirse en una muralla que les separen, a partir de estereotipos que dividen al alumnado en categorías y jerarquías sociales.

La escuela ocupa una posición privilegiada dentro de la estructura de distribución de capitales (Bourdieu, 2007), porque ella tiene el mandato de distribuir el capital lingüístico considerado de prestigio y que puede convertirse en un importante mecanismo de movilidad social para el alumnado. Desde la escuela se aprende también el funcionamiento de las jerarquías sociales; por un lado está el profesorado y por otro está el alumnado, es decir, dos grandes grupos con capitales social, cultural y lingüístico diferenciados. Así mismo, no deja de ser un espacio multicultural, porque abarca una comunidad educativa diversificada social, cultural y lingüísticamente, pudiendo influir en la toma de decisiones. Bourdieu, destaca que “...*la posición ocupada en el espacio social, es decir en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital, que así mismo son armas, ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo*” (p. 25).

Lenguaje y cultura caminan juntos y se reflejan a través de las palabras, de los textos y de los símbolos que expresan los saberes eruditos y populares (Nenevé y Pansini 2008). No solo, pero también

dentro de los contextos escolares se ve la formación de varios grupos que se identifican y se diferencian por los lenguajes utilizados. Aquellos, por ejemplo, en cuyo lenguaje están presentes muchas jergas tratan de abarcar al grupo de compañeros con esas mismas características, y aquellos que no se adaptan a ellas, son excluidos.

El lenguaje dentro del contexto escolar, viene siendo históricamente utilizado para reforzar los valores y el lenguaje de las clases dominantes. Hecho que implica el desprecio de la cultura y del lenguaje de grupos subalternos. Imprimiendo una cultura individualista y mercadológica de consumo, siendo evidente la idea de que los grupos minoritarios deben ocupar lugares menos destacados socialmente que exijan menos esfuerzo intelectual, teniendo, así, unos grupos el poder y el control aislado de la distribución de conocimiento (Bernstein; Nenevé y Pansini).

De hecho, no le resulta nada sencillo a la escuela reconocer y valorar los lenguajes de los grupos existentes en la comunidad educativa como posibilidades para llegar al lenguaje considerado elaborado. Sin embargo, ello podría ser un mecanismo para reducir los estereotipos y el abismo lingüístico, social y cultural que existe dentro del espacio social escolar.

Según Bourdieu, *“Las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje”* (p. 20). Los distintos lenguajes existentes en el contexto escolar no solo delimitan las diferencias de grupos, sino que son también herramientas importantes para la construcción del aprendizaje. Las diferencias lingüísticas existen y esa realidad hay que afrontarla y resignificarla de manera positiva, tanto para el alumnado como para la escuela, con el único propósito de que el alumnado y la sociedad progresen política, social y culturalmente.

Se hace necesario considerar que los diversos lenguajes del alumnado, así como sus costumbres, son herramientas de construcción de su espacio social y cultural y también marcan las interrelaciones grupales y las expectativas y percepciones sociales, pues tales diferencias fundamentan

“...la noción misma de espacio, conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y entre...”
(Bourdieu, 2007, p. 16)

En fin, el habla/lenguaje sigue siendo una actividad humana cuya variabilidad no tiene límites precisos dentro del contexto socio-simbólico. Es una herencia histórica del grupo social y producto de hábitos y costumbres sociales adquiridos y/o mantenidos con el pasar del tiempo. La lengua y los diversos lenguajes que la realizan, son piezas indispensables y además indisociables de un sistema sociocultural aún más complejo. En este sentido, es necesario ofrecer al alumnado, oportunidades para que domine, también, el lenguaje formal, o como denominó Bernstein (1989), un código elaborado y restringido. La valoración de los lenguajes informales existentes en el contexto escolar puede que evite que los lenguajes del alumnado se conviertan en estigmas que conlleven a la exclusión social y en mecanismos que transformen el conocimiento en propiedad exclusiva de determinada clase social.

1.5. Lenguaje y construcción del Yo

Es posible decir que los niños y niñas cuando entran en el contexto escolar se ven en un entramado social complejo, una nueva realidad distinta a la suya. Su lenguaje, el de los demás compañeros y compañeras y el lenguaje de la escuela pueden ser marcadamente distintos del suyo; los conocimientos que le son presentados diariamente puede que no guarden relación con los conocimientos que poseen del mundo.

El lenguaje nombra las cosas, los objetos, las acciones, los sentimientos, las personas y a uno mismo. Por el lenguaje se concreta lo abstracto y se manifiestan las diversas percepciones que tiene la persona de su mundo y de los demás, permitiéndole contrastarlas y hasta reconstruir la percepción que tenía anteriormente. De hecho, el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar no sería posible sin un intercambio entre el alumnado y todo el contexto escolar, el profesorado, las demás personas de ese contexto y los demás instrumentos pedagógicos (biblioteca, juegos, actividades lúdicas, ...)

Por ello, aunque toda persona sea un ser cognoscitivo, necesita estar inmerso en un contexto que le permita desarrollar sus potencialidades intelectuales y afectivas, porque el Yo no nace hecho, sino que es construido a partir de las relaciones humanas y socioculturales dentro de un sistema de signos. Y este contexto humano y sociocultural está constituido por la realidad, por el sujeto, el lenguaje y las relaciones sociales (Guerci, 2010), dimensiones en las cuales el individuo va construyendo y reconstruyendo su propia identidad o su propio Yo. No es nada sencillo el desarrollo del alumnado en esa realidad escolar en la cual necesita manejarse diariamente para construir sus conocimientos y aprendizajes y también su propio Yo.

Según Vygotsky, los niños pequeños operan con los signos independientemente de cuál sea su grado de inteligencia. Sin embargo, la unidad dialéctica existente entre estos sistemas en el individuo adulto “*es la esencia de la conducta humana compleja*” (Vygotsky, 2009, p. 47). A partir de la actividad simbólica el individuo va produciendo nuevas formas de comportamientos y construyendo su propio Yo (Vygotsky). Ese mecanismo no se da en un individuo aislado, sino en un contexto de interacción multidimensional.

Tal como señaló Vygotsky, “*antes mismo de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje*”, y “*es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen*” (p. 47-48). Por ello el individuo necesita estar inmerso en un contexto social y en contacto con los demás para desarrollar su lenguaje y potencializar su inteligencia, lo que le diferencia de los demás animales. Según Vygotsky, eso es lo que posibilita a la persona establecer constantemente relaciones con su entorno y la organización de su propia conducta y del pensamiento. Esa creación de formas de conducta, esencialmente humanas, es la que va a producir más adelante el intelecto y que luego se convertirá en la base del trabajo productivo del individuo. La inmersión del alumnado en un contexto, inicialmente, ajeno al suyo, la escuela, es un hecho que va a abrir, tanto en su mundo interior como en su mundo exterior, un abanico de cuestionamientos e interrogantes. Este proceso no puede ser considerado negativo, sino que esos cuestionamientos son positivos porque con ellos el alumnado va a construir una nueva forma de ver a las personas y el mundo que le rodea y, por consiguiente, va a dar a su

Yo un proceso de construcción, nuevas dimensiones necesarias en su proyecto vital.

En el medio sociocultural, donde necesita estar inmerso el individuo para desarrollar sus competencias, no solo comunicativas sino también cognitivas, con lo primero que se encuentra desde la niñez es con ese mundo repleto de significados y símbolos, con un lenguaje que contiene un sistema de signos ordenado y gobernado por reglas. Con lo cual, la abstracción de los significados simbólicos depende de la capacidad humana para internalizar el lenguaje y, consecuentemente, la utilización del sistema de signos (Bruner, 2006). A partir de su inmersión en el mundo simbólico y su relación con el contexto, con la realidad, con las personas y con el lenguaje, el individuo va construyendo su propio YO. El conocimiento de su propia identidad es un conocimiento que él construye a partir de la toma de consciencia y de su permanencia en cuanto individuo en un contexto y una realidad dados, sus diversos actos en el espacio simbólico y sus actitudes hacia las personas de su entorno (Cruz y Stake, 2012).

La acción humana, para ser explicada, necesita estar situada y concebida como un continuo con un mundo cultural, porque las realidades construidas son realidades sociales elaboradas a partir de la interacción con los demás. La construcción del YO *“procede del exterior al interior, tanto como del interior al exterior; de la cultura a la mente, tanto como de la mente a la cultura”* (Bruner,p.108). En el proceso de construcción del Yo, Bruner destaca la capacidad de reflexión y de imaginación. La primera se refiere a la capacidad que todos tienen de volver al pasado y alterar el presente en función de éste o de alterar la representación del pasado en función del presente, porque éstos no son fijos gracias al poder de reflexión. La segunda es la capacidad de imaginar alternativas, de idealizar otras formas de ser y de luchar. Según Bruner, el Yo actúa tanto como un guardián de la permanencia como un barómetro que responde al clima cultural local. La cultura, a su vez, busca encontrar un eslabón entre la estabilidad y el cambio, exhortando, prohibiendo, intentando, denegando o recompensando los compromisos emprendidos por el Yo. El Yo, a partir de su capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, rehúye, abraza o reevalúa y reformula lo que la cultura le ofrece (Bruner). En este sentido, en el contexto de clase, el alumnado puede que esté, constantemente, viviendo un conflicto entre el capital sociocultural y

lingüístico que ha encontrado y los suyos propios. Y la cuestión no es eliminar uno e implantar otro, sino tener conciencia de las diferencias y de la importancia que tiene cada uno dentro de sus realidades.

Diferentes estudios (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä y Pesonen, 2012; Attard, 2012) destacan la importancia de las narrativas en el contexto del aula, tanto para el profesor como para el alumnado. En este sentido, Bruner también destaca la importancia de las narrativas en la construcción del Yo, demostrando que en los acontecimientos narrativos está siempre presente un Yo protagonista en proceso de construcción. Porque el Yo, cuando narra, no se limita solo a contar, sino que, también, justifica y además, apunta hacia el futuro, como por ejemplo en: *“yo era un encantador niño rebelde”* (p. 119). El autor destaca, que el Yo, cualquiera que sea la postura que adopte sobre la realidad, solo puede revelarse mediante una transacción entre alguien que habla y alguien que escucha. Este enlace entre el Yo, su contexto y los demás, desencadena una serie de acciones y hechos que le provoca una toma de consciencia, a través de la reflexión y de la imaginación; y esa consciencia es provocada por el triunfo o por el fracaso, por la traición de la confianza depositada en alguien y otras acciones que, de alguna manera, interfieren en la construcción del Yo y en su propia consciencia de ser con identidad propia.

De ahí que son tan significativas las producciones narrativas del alumnado en el contexto del aula y su valoración por parte del maestro o maestra, independientemente de los lenguajes que utilice. Las producciones pueden ser el diseño del proyecto de los yoes existentes en el contexto de clase y por esos diseños el profesor o profesora puede trazar metas de enseñanza que culminen de forma positiva en el proceso de aprendizaje del alumnado y en su inclusión escolar y social. Bruner destaca que *“las narraciones...también son una manera de usar el lenguaje... Las narraciones dependen en una medida sorprendente del poder de los tropos, es decir, de la metáfora, la metonimia, la sinécdoque, la implicación y demás figuras”* (p. 69). Las narraciones como una manera de utilizar el lenguaje y sus figuras se ven reflejadas en la vida escolar en los lenguajes informales del alumnado. Es común en los pasillos escolares escuchar expresiones como: *“la directora es muy dulce!”*.

El Yo existe en función del lenguaje, porque es a partir del lenguaje que el yo se nombra sujeto, parte de un contexto social y cultural, y se sitúa entre las demás personas que, como él, también se nombran, y a partir del lenguaje actúa e interactúa en ese contexto y con los demás (Forero, 2011), construyéndolo y reconstruyéndose. El lenguaje posibilita narrar, revivir momentos, construir sueños. ¿Quién, en algún momento, no ha tenido un diario o un cuadernillo secreto donde escribió sus primeros enamoramientos, sus primeros poemas de amor, o sus primeras desilusiones y/o fracasos, como bien destaca Bruner? Son manifestaciones valiosas a partir de las cuales el ser humano va construyendo y desarrollando su propia identidad, pero además va desarrollando el manejo de la lengua escrita y la capacidad de plasmar narrativamente sus vivencias sobre un papel.

Bruner también resalta que la autoestima y el auto-concepto de las personas cambian abruptamente como reacción a las personas con las que interactúa, y estos cambios se manifiestan más visiblemente ante las observaciones positivas o negativas de los demás hacia ellas. Luego, el *“Yo puede considerarse como un producto de las situaciones en las que opera”* (p. 109). En este contexto en que se sitúan lenguaje y enseñanza, el alumnado en el aula durante todo el proceso de enseñar y aprender, está en una constante elaboración dialéctica de su autoestima y su auto-concepto. Si su aprendizaje es percibido como satisfactorio, lógicamente, aumentará su autoestima y su auto-concepto será más positivo y la tendencia es que siga progresando cada vez más. Pero si por el contrario su autovaloración es negativa, puede que eso complique aún más su aprendizaje, incluso culminado en la abstención escolar y la exclusión.

También es relevante resaltar que el aprender a leer y a escribir asume un papel relevante en la construcción de la identidad de la persona. Ahí es cuando, esencialmente el Yo, según Austin (2008), entra en escena, porque leer y escribir son actos creativos que implican *“una comprensión crítica de la realidad. Es un tipo de aprendizaje a partir de una práctica razonada dentro de un contexto social que abre a nuevos conocimientos y desmitifica falsas interpretaciones”* (González, 2011, p. 02). Por la lectura el individuo viaja a otros mundos y basándose en ellos puede construir el suyo, a partir de su capacidad reflexiva y del poder de la imaginación, tal como plantea Bruner. Leer y escribir, independientemente de qué lenguaje se utilice,

permiten concretar el imaginario y las reflexiones y, principalmente, construir y reconstruir realidades.

Según Guerci(2010), la inmersión del individuo en la realidad exterior le permite orientarse hacia las cosas, hacia el mundo, habitándolo, sintiéndose en él como si fuera su propia casa. Frente a esa realidad que le rodea, porque ya ha tomado conciencia de ella, podrá manifestar algún tipo de resistencia con el propósito de transformar esa realidad, pues solo cabe al sujeto el poder de interrogar, cuestionar y cambiar lo indeseable. A partir de los cuestionamientos humanos se generan nuevos espacios de saberes con los cuales el individuo va a construir nuevos conocimientos. Todos los cuestionamientos e interrogantes hechos por el individuo a partir de una realidad exterior solo son posibles por el lenguaje. Por el lenguaje, la persona *“alude a la búsqueda del saber, allá donde esté oculto o disimulado, con la posibilidad de manifestarse a través de un código de signos que articulan sentidos”* (Guerci p. 248). El sujeto, por las palabras, *“realiza su propia existencia en diálogo con la realidad temporal ya existente, dando lugar al acontecimiento de la historia en la que el presente humano constituye una tensión entre el pasado y el futuro”* (p. 249).

Así, en el contexto escolar, el alumnado, a medida que va tomando conciencia de sus cualidades y también de sus dificultades, intenta buscar herramientas y mecanismos que permitan subsanar las dificultades y mejorar sus habilidades. Por tanto, su lenguaje o sus lenguajes son las herramientas básicas de que dispone para llegar a la superación, y eso no puede ser sin el apoyo de la familia y de la escuela, a través de los profesores, profesoras y colegas.

2. Aprendizaje de la lengua padrón culta

2.1. El andamiaje en el aprendizaje de la lengua en la escuela

El andamiaje como apoyo en la adquisición de nuevos conocimientos pone de manifiesto que la relación profesor-alumno es un factor primordial en clase para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como lo son los juegos en la niñez y en la infancia, ya

que todos ellos, en alguna medida, dependen del intercambio del lenguaje (Bruner). En este sentido, profesor y alumno, en mayor o menor grado, asumen papeles de complicidad, porque ambos tienen un objetivo en común: la educación; y para ésta el lenguaje es imprescindible. Por un lado, el profesor desea conquistar la confianza del alumno, por otro lado, el alumnado también necesita tener al profesor como el principal aliado en su aprendizaje, principalmente en el dominio de la lengua estándar.

En lo que se refiere al aprendizaje escolar, Vygotsky plantea dos niveles de desarrollo que ayudan a ubicar el aprendizaje: el nivel real de desarrollo y la zona de desarrollo próximo. En la zona de desarrollo próximo el autor sitúa aquellas actividades que los niños y niñas son capaces de realizar con la ayuda de otros o en grupo, aquellas actividades en que el alumnado necesita de la ayuda de su maestro o maestra o de compañeros más adelantados para concluir con éxito, culminando en un aprendizaje más eficaz. En el nivel real de desarrollo están las actividades que ellos o ellas ya son capaces de realizar solos. Por ejemplo, las operaciones aritméticas, que el alumno o alumna es capaz de solucionar eficazmente sin la ayuda del maestro o maestra.

La zona de desarrollo próximo incluye los procesos evolutivos y los procesos de aprendizaje, destacando que éstos no son coincidentes, porque *“el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje”* (Vygotsky, p. 139). Así, cuando *“el niño asimila el significado de una palabra, o domina una operación como puede ser la suma o el lenguaje escrito, sus procesos evolutivos...tan solo han comenzado”* (p. 39), para culminar en el nivel real del desarrollo y del aprendizaje. En el contexto escolar, estos análisis demuestran que el dominio inicial, tanto de las cuatro operaciones básicas de aritmética como del lenguaje escrito, es la base para el *“subsiguiente desarrollo de una serie de procesos internos sumamente complejos en el pensamiento del niño”* (p. 39) y aunque aprendizaje y desarrollo estén directamente relacionados, estos no se realizan en igual medida o paralelamente.

En este sentido, las dificultades del alumnado, principalmente en la enseñanza básica, en la lectura y en la escritura están dentro de lo que Vygotsky llama proceso evolutivo. El alumnado aún está asimilando

los mecanismos sistemáticos tanto de la lectura como de la escritura, entre los cuales destacan las puntuaciones, las reglas ortográficas y de la sintaxis para la construcción de las frases, cuya estructura y escritura no siempre coinciden con su lenguaje escrito, lo que, muchas veces, resulta en producciones orales y textuales que se desvían de las normas exigidas por la escuela.

Aquí cabe destacar la relación existente entre la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y la metáfora del andamiaje, creada por Bruner y algunos colaboradores en los años 70, la cual "...hace referencia a un hecho observado en distintos trabajos. Cuando un adulto interactúa con un niño o niña con la intención de enseñarle algo tiende a adecuar el grado de ayuda al nivel de competencia que percibe de él o ella.... A menor competencia, mayor será la ayuda que le proporcionará el adulto" (Esteban , 2009, p. 239).

Bruner explica el andamiaje (Vila, 2002) a partir del ejemplo del juego con la pelota entre el adulto y el bebé en los primeros meses, cuando éste empieza a interesarse por los objetos. En este juego, el adulto inicia un ritual que consiste en "hacer saber" al bebé que puede ser un receptor de objetos, enseñándole la pelota, agitándola delante de él, al mismo tiempo que extiende el brazo haciendo producciones como, "cógela", "ten", "es tuya" y otras actitudes semejantes que acaban con el adulto poniendo la pelota en la mano del bebé. Este ritual se repite un sinnúmero de veces, cuando a los dos o tres meses después, basta que el adulto extienda la pelota hacia el bebé para que éste extienda su brazo y la coja; momento en que el adulto hace entender al bebé que también puede ser un agente de la acción; sus esfuerzos se basan en conseguir que el bebé, una vez teniendo la pelota en sus manos, se la pase. Estas producciones, cambian y se convierten en "dámelo", "pásalo", "es mío" y semejantes, hasta que a los 12 meses se finaliza cuando aparece el "dar-y-tomar" en sentido estricto, y ambos juegan, a pasarse la pelota el uno al otro. El adulto ya no necesita coger la pelota de la mano del bebé ni reclamársela verbalmente, porque el bebé ya interiorizó la situación gracias a todos los aportes iniciales proporcionados por el adulto, y que ya no son necesarios. Concluida esta construcción, el adulto retira el andamio.

En este sentido, el lenguaje informal puede no ser una barrera para que el alumnado pueda acceder al conocimiento y/u otras formas de

cultura, sino, al contrario, los lenguajes informales en el aula pueden estar en la zona de desarrollo real del alumnado y el profesorado proporcionará el andamiaje necesario para conducir al alumnado, con más seguridad, al lenguaje patrón exigido por la escuela.

No puede haber enseñanza-aprendizaje si dentro del contexto del aula hay un abismo lingüístico. El lenguaje no puede ser la muralla que separe el profesorado y el alumnado, o que separe el conocimiento, que trae el alumnado de su contexto, del conocimiento que se propone en la escuela. Al contrario, la escuela puede ser el principal mecanismo que posibilite al alumnado comprender e interpretar la realidad así como los conceptos científicos, e incluso los conceptos ideológicos existentes en las entrelíneas de los discursos en un periódico, de las noticias televisivas, de una revista, en el discurso político y en diversas situaciones comunicativas. O sea, es necesario que alumnado y profesorado compartan los mismos códigos en el proceso de comunicación, porque solo así habrá confluencia de intereses, es decir, el alumnado tendrá motivación para aprender lo que le propone la escuela, porque ve en sus prácticas relación con su realidad; y el profesorado sentirá más placer en enseñar porque ve la participación de su alumnado en sus propuestas de enseñanza.

Según Bruner (1984), el aprendizaje, en casi todos los entornos, es una actividad realizada en común, por ello destaca la importancia no solo de descubrir e inventar, *“sino también la importancia de negociar y compartir, en una palabra, de una creación común de la cultura como tema escolar y como preparación adecuada para convertirse en un miembro adulto de la sociedad donde desarrollará su vida”* (p. 203). En este sentido, las actividades de producción oral y de textos escritos serían herramientas que permitirían al profesorado conocer, principalmente, el lenguaje que utiliza el alumnado para manifestar su vivencia del mundo. La práctica sucesiva tanto de producciones orales como de textos escritos en el contexto de aula sería el puente para llevar el nivel real de desarrollo del alumnado al de la producción autónoma de textos conforme a las normas exigidas por la escuela. Además, por medio de este recurso, el profesorado conocería también un poco del medio sociocultural de su alumnado, y tendría subsidios para la construcción de “andamios” acordes con la dificultad del alumnado.

Recientes trabajos muestran que la exclusión social, por el lenguaje, acontece cuando hay un rechazo por parte de determinados contextos socio-culturales considerados legítimos o porque su validación solo existe cuando se compara con el lenguaje que es producido basado en un modelo patrón, que es de la clase dominante, que hace que los demás lenguajes sean no-patrón (Fidalgo, 2006). La autora destaca, también, la importancia de la valoración de la cultura local o popular por la escuela en contraposición con la valoración de la cultura extranjera, enfatizando la importancia de valorar los lenguajes informales existentes en el contexto escolar porque son parte de la cultura local del pueblo o del alumnado.

Según Bruner (2001) la enseñanza real no está confinada a un modelo de aprendizaje o a un modelo de enseñanza, sino que tiene como objetivo cultivar habilidades y capacidades, transmitir conocimientos de hechos y teorías, cultivando el entendimiento de creencias e intenciones de aquellos/as que se encuentran cerca o lejos. Por ello, la elección de una práctica pedagógica debe tener en cuenta la concepción del aprendiz y esa práctica, tarde o temprano, podrá ser adoptada por el alumnado como una forma adecuada de pensar sobre el proceso de aprendizaje o como una práctica de adquisición de nuevos conocimientos.

En fin, se plantea una educación que vaya más allá de la transmisión de conocimientos; una educación basada en el intercambio de conocimientos. Entender la cultura como un poderoso instrumento para modelar y ampliar la capacidad cognitiva del individuo de la misma manera que lo son otras herramientas que utilizan las personas para mejorar y/o modificar sus habilidades y capacidades para transformar su mundo o su medio físico.

2.2. Proceso de adquisición del lenguaje

La persona cuando entra en el contexto escolar no lo hace como una hoja en blanco, sino que lleva consigo un bagaje de conocimientos adquiridos e internalizados en la convivencia familiar y extra-familiar. En ese bagaje de conocimientos se encuentra el lenguaje y la relación con los signos. En el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje están presentes varios sistemas de signos y entre éstos el lenguaje considerado patrón culto a la vez que los lenguajes informales. El

primero implica un sistema de lectoescritura sistemático cuya adquisición resulta, casi siempre, muy difícil para el alumnado.

Vygotsky (2009) explica los procesos que subyacen a la creación de signos (señalización), utilizando otra metáfora: como hacer nudos para recordar algo, o, antes de tomar decisiones, echarlo a suerte. En estos ejemplos hay una conexión temporal condicionada. Vygotsky destaca que para entender estos mecanismos se debe tener en cuenta que la conexión la efectuó la persona que hizo el nudo. Este ejemplo distingue las formas superiores de conducta de las inferiores, destacando los efectos de las actitudes personales en el medio y en las otras personas. Las formas superiores de conducta combinan la utilización de signos y de herramientas en la actividad psicológica.

Vygotsky destaca el equívoco en la utilización de la palabra “herramienta” refiriéndose a la función indirecta de un objeto como recurso para realizar una actividad. El lenguaje, o los diferentes lenguajes existentes en el contexto escolar, es (son) una (s) variante (s) de la lengua. Por ello, lengua y lenguaje se encajan dentro de las distinciones que hace Vygotsky entre signo y herramienta y su uso en el desarrollo del niño.

La lengua y el lenguaje mantienen relación con los signos y con la significación que éstos tienen dentro del complejo sistema de comunicación. El contexto comunicativo, a su vez, implica no solo el lenguaje oral y escrito, sino otros lenguajes que, normalmente, no son enseñados a los individuos porque no están dentro de la norma, es decir, del patrón general de la sociedad (Forero, 2011). El signo tiene el papel de representar y/o ocupar el lugar de otra cosa, pero nombrándola. El individuo utiliza varios sistemas de signos: primeramente, aquellos signos del lenguaje que se adquieren antes incluso de iniciar la vida consciente, después los signos de la lengua escrita. Por otro lado, están también los signos de cortesía, de reconocimiento, los signos que regulan el tránsito urbano, etcétera (Saussure, 2000).

La diferencia esencial que Vygotsky establece entre signo y herramienta son los distintos modos en que éstos orientan la actividad humana. La herramienta sirve de conductor de la influencia humana en determinado objeto, acarreando cambios en él; por medio de la

herramienta, la actividad humana externa aspira al dominio y al triunfo sobre la naturaleza. El signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica; es un medio de actividad interna que busca dominarse a sí mismo; está internamente orientado. Ambas actividades son distintas porque la naturaleza de los medios que utilizan nunca podrá ser la misma en ambos casos.

Según Vygotsky, tanto el dominio de la naturaleza (herramienta) como el dominio de la conducta (signo) están intrínsecamente relacionados porque si el individuo altera la naturaleza consecuentemente altera la suya propia. Vygotsky destaca que

“la razón es tan astuta como poderosa. Su astucia consiste principalmente en su actividad mediadora, que, haciendo actuar a los objetos y reaccionar los unos con los otros de acuerdo con su naturaleza, sin ninguna interferencia directa en el proceso, lleva a cabo las intenciones de la razón... Ya Marx habla de las herramientas de trabajo para demostrar que el individuo utiliza “las propiedades mecánicas, físicas, químicas de las cosas para hacerlas actuar sobre otras cosas como medios de poder y de acuerdo con sus fines” (p. 90).

Si entre signo y herramienta destacan su función mediadora, la principal analogía existente entre lengua y lenguaje es también la función mediadora de establecer comunicación entre individuos y sus contextos con la posibilidad de actuar en ese medio para modificarlo conforme a sus fines. La lengua es un sistema de signos con normas pre-establecidas, que durante su desarrollo el individuo fue internalizando, pero que a partir de ella los grupos humanos construyeron varios lenguajes con características de su contextos socio-culturales (Escobar). El proceso de internalización de la lengua se basa en una serie de transformaciones mentales y voluntarias que incluyen, primeramente, una actividad externa que se reconstruye y sucede internamente a través de las operaciones con los signos; después, un proceso interpersonal que se convierte en otro intrapersonal, lo que explica que el desarrollo del lenguaje se da primeramente a nivel social o interpsicológico y solo más tarde a nivel individual o intrapsicológico (Vygotsky). Los individuos, en la convivencia con las personas de su alrededor (mecanismo interpersonal), comparten una gama de conocimientos y experiencias (mecanismo intrapersonal) que “*se incorporan a su sistema de*

conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva entidad psicológica”. En este sentido, “los aspectos del lenguaje externo o comunicativo, así como los del lenguaje egocéntrico, se ‘internalizan’ para convertirse en la base del lenguaje interno” (Vygotsky, p. 94).

Según Vygotsky, en el dominio del habla externo, el niño o niña pasa de lo particular a lo global, o sea, de las palabras a la frase. El niño o niña parte primeramente de palabras sueltas y solo después conecta dos o tres; un poco más tarde pasa de las oraciones simples a otras más complejas para, finalmente, utilizar un habla coherente formada por series de dichas oraciones. En lo que se refiere al significado o a la semántica, se da todo lo contrario. El niño o niña pasa de la frase a la palabra, es decir, parte de un complejo significativo para después dominar el significado existente en cada palabra de ese complejo, fragmentando tales unidades en su pensamiento que anteriormente era indiferenciado.

Los análisis del autor demuestran que los aspectos externos y los semánticos del habla se desarrollan en los niños y niñas en direcciones opuestas, lo que explica la importancia de distinguir entre los aspectos vocales y semánticos en el proceso de adquisición de la lectura y de la escritura. Aunque esos dos aspectos se muevan en direcciones opuestas y su desarrollo no coincida, no significa que sean independientes entre sí, sino más bien al contrario, porque el pensamiento del niño o de la niña nace como un todo confuso y amorfo, por ello, busca, de inmediato, encontrar expresión o significación en una sola palabra. Mientras su pensamiento se va desarrollando, el niño o niña pasa del nivel de expresarlo con palabras sueltas a expresarlo a partir de un bloque de palabras mejor construido. Por ello, para Vygotsky, la estructura del habla no refleja en sí la estructura del pensamiento, porque éste experimenta muchos cambios antes de convertirse en habla, ya que es en ella que el pensamiento encuentra su forma y realidad.

En cuanto al habla interna, Vygotsky lo denomina como hablar para uno mismo, y es un proceso inverso del habla externa porque va del exterior al interior, denominado habla egocéntrica. El autor la sitúa en el modelo de desarrollo común a todas las funciones psicológicas superiores, porque *“es un fenómeno de la transición del niño del*

funcionamiento intersíquico al intrapsíquico, es decir, de su actividad social y colectiva a su actividad más individualizada” (p. 294). Con lo cual es posible decir que durante el aprendizaje de la lectoescritura, los niños y niñas hacen asociaciones partiendo de las experiencias adquiridas en su entorno familiar con las nuevas que les propone la escuela. Un proceso constructivista de aprendizaje a partir del cual el alumno construye nuevas ideas y conceptos basado en sus experiencias adquiridas. Aprender es un esfuerzo personal en que el alumno utiliza para ello los conceptos y reglas interiorizados en el transcurrir de su vida, pero con aplicación en el mundo real. Proporcionar oportunidad para que el alumno pueda compartir sus experiencias y conocer las experiencias de los demás contribuye positivamente para la construcción y reconstrucción de nuevos conocimientos; una enseñanza y aprendizaje en que el profesor sea no solo el suscitador de aprendizajes como también un generador de diversos ambientes de aprendizajes (Guerrero, 2009; Tünnermann, 2011).

Por ello, como destaca Vygotsky, los escritos están, al principio, permeados de “errores”, y muchas veces, ponen palabras cuyo significado y contextualización resulta extraño o erróneo al maestro o maestra. Además, la propia forma de organización de las palabras en el contexto oracional tampoco sigue los criterios gramaticales, porque aún están en la fase de adquisición de las reglas de construcción gramatical y lo que para ellos parece claro y significativo, para el lenguaje escrito, considerado patrón, no tiene ningún sentido.

Estos planteamientos ponen de manifiesto que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura empieza siempre de una escritura no convencional, como el manejo con palitos, bolitas, signos, líneas rectas y curvas, dibujos, etcétera, para, poco a poco, ir avanzando a una escritura cada vez más convencional. Estos desarrollos teóricos, parecen plantear que en la medida en que se permita a los niños y niñas hacerlo de manera natural y cometiendo errores, a través de estas acciones, obtendrán sus propias experiencias y conocimientos acerca de lo escrito, y van a poder confrontarlos con las escrituras de otros e, incluso, con lo que está impreso en los libros. Por ello, en este proceso, el maestro o la maestra tienen un papel fundamental como mediador/a del aprendizaje de la lectoescritura.

Los estudios de Vygotsky (2010) demuestran que los significados de las palabras están en constante evolución. Por ello, constantemente, en el contexto escolar, alumnos y alumnas crean palabras y expresiones cuyos significados pueden tener validez solamente en sus contextos de relaciones, pero que no dejan de tener alguna conexión semántica con el objeto a que se refiere. Según Vygotsky,

“La asociación entre la palabra y el significado puede fortalecerse o debilitarse, enriquecerse mediante la conexión con otros objetos del mismo género, extenderse a un campo más amplio o limitarse más (es decir, puede sufrir cambios cuantitativos y externos), pero no puede cambiar su naturaleza psicológica” (p. 280)

Si así fuera, no sería una asociación. El autor destaca que si hay cambio en la naturaleza interna del significado de las palabras, consecuentemente, cambiará la relación del pensamiento con la palabra, pues ambos están relacionados, conforme explica el proceso del habla externa y del habla interna, citado anteriormente. En este sentido, fonética y semántica son independientes en el desarrollo lingüístico de niños y niñas, y por tanto, están intrínsecamente relacionadas con la adquisición de la lectura y de la escritura, y tal complejidad se refleja, principalmente, en la escritura del alumnado. Por ejemplo, se da en algunas palabras y expresiones como, “felisidade” (felicidade/felicidad), “pesso” (peço/pido), “prasser” (para ser), “chuja” (suja/sucia), “focê” (você/usted/tu); “eu tô é préu!” (estoy despreocupada/no me importa); “fala, considerado!” (háblame, amigo!), entre otras situaciones lingüísticas orales, que el alumnado las transfiere naturalmente a sus escrituras.

Estos planteamientos muestran que desarrollo y aprendizaje están interrelacionados, pues todo aprendizaje empieza mucho antes de que el niño o la niña entre en la escuela y este aprendizaje preescolar no difiere en gran medida del aprendizaje escolar porque incluso a partir de las primeras preguntas en la niñez, de la imitación de los adultos y de la asimilación de los nombres de los distintos objetos, los niños y niñas no hacen más que aprender, y que, por tanto, no se puede dudar que aprenden el lenguaje a partir de los demás y que durante este proceso van adquiriendo una gran variedad de información con las cuales desarrollan un almacén de habilidades. Y son estas habilidades

las que utilizan, o por lo menos intentan utilizar, en el proceso de adquisición de la lectoescritura (Vygotsky, 2009).

Por ello, se puede afirmar que cuando los niños y niñas llegan a la escuela, aunque no hayan tenido ningún contacto con una enseñanza sistemática no son una hoja en blanco. Primeramente, porque ya saben hablar y dominan el significado de lo que hablan, porque nombran a las personas y a las cosas de su alrededor asignándoles significados. Segundo, porque son capaces de manifestar conocimientos sobre cantidades, tamaños, colores y tienen una idea de lo que son números y de lo que son letras aunque no sepan identificarlos correctamente. Con lo cual, es necesario tener en cuenta que estas pequeñas criaturas ya traen consigo conocimientos que fueron adquiridos en el contexto familiar y que hay una base, una zona de desarrollo real, sobre la que anclar los nuevos aprendizajes.

En lo que concierne al desarrollo y el aprendizaje de la pre-lectura y la pre-escritura es importante situar el habla y el pensamiento desde la perspectiva que plantea Vygotsky (2010). Según el autor, existe en los niños y niñas un desarrollo pre- lingüístico del pensamiento y un periodo pre-intelectual del habla. Pensamiento y habla están intrínsecamente relacionados y esta conexión surge, cambia y crece durante la evolución del pensamiento y del habla. Sus investigaciones demuestran que *“el significado de las palabras es una “célula” elemental que no se puede seguir descomponiendo y que representa la forma más elemental de la unión entre el pensamiento y la palabra”* (p. 279). El pensamiento y el lenguaje están entrelazados de tal modo por el significado de las palabras que, según él, sería difícil decir si tal significación es un fenómeno del habla o un fenómeno del pensamiento. Sin embargo, destaca que el significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento cuando éste se materializa por el habla; y el significado es un fenómeno del habla cuando el habla se conecta con el pensamiento y está inspirado por él. Así, su tesis básica es la unión entre palabra y pensamiento, es decir, la unión entre pensamiento y lenguaje.

Desde esta perspectiva, los niños y niñas aprenden mejor y más rápido lo que para ellos y ellas tenga significado. Y que durante el proceso de adquisición de la lectura y de la escritura todos los “equivocos” y/o “errores” cometidos son nada más que el intento de

conciliar pensamiento, lenguaje y las significaciones que aportan las palabras conforme a los contextos en que están ubicadas. Un mecanismo demasiado complejo, conforme expone el autor, y con el cual niñas y niños tienen que manejarse constantemente no solo en el contexto de clase, sino también en todos los momentos de su vida cotidiana.

La lengua y los diversos lenguajes creados a partir de ella se convierten en los principales instrumentos de adquisición e internalización de formas culturales de conducta. Se entiende que el lenguaje informal coloquial del alumnado es el producto de un conjunto de operaciones hechas con los signos lingüísticos internalizados durante su proceso de desarrollo. Pero que los aspectos de esos lenguajes considerados casi siempre inadecuados por la escuela fueran adquiridos en el medio socio-cultural y forman parte del bagaje lingüístico y cultural del alumnado en el proceso comunicativo dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, la escuela puede proporcionar oportunidades para el alumnado para dominar otros lenguajes, entre ellos el lenguaje formal, y así acceder a otros contextos, otras formas de cultura y enriquecer su capital cultural y simbólico.

En conclusión, la valoración de los lenguajes informales se basa en el hecho de que son herramientas de percepción social y de diferenciación intergrupala, que pueden facilitar el aprendizaje del alumnado que aún no ha internalizado los conceptos científicos y/o académicos, ni las relaciones con los signos lingüísticos y los contextos, un proceso que irá adquiriendo en el contexto escolar con la experiencia educativa.

2.3. Importancia de la lectoescritura en el mundo globalizado

Antes del lenguaje escrito, el individuo va haciendo una lectura del mundo y de las personas que le rodean a través del lenguaje oral, y a partir de estas interrelaciones va empezando a construir su propia identidad, es decir, su propio Yo. La necesidad del dominio de la lectoescritura surge más tarde por las necesidades impuestas por el mundo contemporáneo, como por ejemplo, leer el nombre de los dibujos en la tele, de las películas, los carteles con el nombre de las

calles y otras necesidades básicas que exigen el dominio de la lectura y de la escritura. Según Telles (2006),

“...antes de dominar cualquier código de comunicación escrito, el ser humano desarrolló el lenguaje y aprendió a leer el mundo. Como consecuencia de ese proceso, creó la escritura para marcar sus experiencias y realizó uno de los hechos fundamentales del género humano: afirmarse culturalmente a través del aprendizaje de la lectura, engendrando una revolución en términos de evolución del pensamiento y de la consciencia y de su capacidad reflexiva” (p. 21- traducción propia)

En pleno siglo XXI, es posible afirmar que no saber leer y escribir es como no ver ni andar, o vivir en la oscuridad; es como no existir socialmente. En el mundo contemporáneo, es avergonzante para la persona y para el Estado la ignorancia total de la lectoescritura, porque el mundo actual está movido y gobernado por la lectura y la escritura. En cualquier lugar donde se encuentre la persona, inevitablemente, sentirá la necesidad del dominio de la lectura y de la escritura, aunque sea de manera rudimentaria para responder a necesidades básicas, como firmar, leer palabras en el supermercado o reconocer números para manejar el dinero.

Hace siglos, la necesidad de la lectoescritura podría ser encubierta. El comercio utilizaba sistemas de cambios entre las mercancías. En las comunidades del interior de Brasil, alejadas de los centros urbanos, donde no había siquiera resquicio de cualquier forma de escritura, los comerciantes se desplazaban de las ciudades a las comunidades para cambiar sus productos manufacturados, como bizcochos, azúcar, café, jabón, ropas, tejidos, etcétera, por productos agrícolas, como castañas, tabaco, pescados y carnes secas y especias. Sin embargo, hoy, es imposible imaginar cualquier grupo social sin la lectura y la escritura, porque los medios de comunicación como la televisión, la prensa, Internet y otros recursos electrónicos, como el móvil, el teléfono fijo o el ordenador, se han convertido en necesidades básicas para el intercambio social, y para manejarlas es imprescindible el dominio de la lectoescritura.

Como afirma Sánchez (2008), la lectoescritura forma parte de la vida cotidiana, dentro y fuera de la escuela, porque las esferas sociales, llevadas por una necesidad natural del ser humano de intercambiar

experiencias, “*reúne a la gente en sitios diversos para hablar, intercambiar información, escuchar, sentir deseos y dilatar sus capacidades para la alegría, el amor, la solidaridad y la lucha contra las situaciones de dominación y de injusticia social*” (p. 07). Un ejemplo de ello, son las manifestaciones públicas populares contra las injusticias sociales, contra la violencia, contra la corrupción, por mejores condiciones de trabajo, por una mejor educación y sanidad pública, etcétera. ¿Cómo sería posible concretar estos manifiestos, estos ideales, en pleno siglo XXI, si no fuera por la palabra escrita? A través de la lectoescritura la persona se convierte en ciudadano activo y consciente, productor y reproductor de culturas y protagonista de las transformaciones sociales, como bien destacó Telles.

Hoy día, aún la comunidad más alejada posee como mínimo la energía eléctrica acompañada de la televisión, de la nevera, del DVD y, en algunos casos, incluso Internet. Leer y escribir, en el mundo globalizado, es condición imprescindible para la socialización y la inserción de la persona en los diversos contextos sociales. La lectoescritura es la puerta de entrada para una amplia gama de aprendizajes que va de lo más sencillo a lo más complejo, al nivel intelectual y cultural.

En este sentido, Freire (2005) defiende una escuela cuya educación sea libertadora y no alienadora y exclusiva; una educación que proporcione al alumnado subsidios para que sean individuos conscientes de sus derechos y de sus deberes, y a través de su consciencia reflexiva y en comunión con el otro, luchan por una sociedad mejor, más libre y más igualitaria.

En fin, es necesario reconocer a la escuela su importante papel de “*formar lectoescritores*”, cuyo camino se da “*en espiral que empieza en un punto de la infancia y que no termina jamás*” (Gonzales2011, p. 03). Sin embargo, la lectoescritura solo gana sentido, cuando a través de ella, la persona logra desenmascarar la realidad y transformarla para mejorar sus condiciones de vida (Freire, 2003). Y para tener éxito en la difícil misión de formar lectores y escritores críticos, no se puede descuidar en el inicio de su aprendizaje los “*procesos individuales de textualización y comprensión lectora*” que trae el alumnado a la escuela (Ramos, 2005, p. 04), porque ellos pueden constituir el hilo conductor para la adquisición de una lectoescritura más eficaz.

Es indiscutible la importancia que asume la escuela en el contexto social, pues leer y escribir es el propósito inicial en la enseñanza y su realización desencadena la construcción y reconstrucción no solo del propio ambiente escolar, a través del conocimiento y de la toma de consciencia de uno mismo como ciudadano capaz de realizaciones, sino también se convierte en arma silenciosa de transformación social.

2.4. El lenguaje informal en la escuela

Anteriormente se ha tratado el lenguaje en su desarrollo cognitivo, desde los primeros momentos de la vida del individuo en su entorno familiar. En este apartado se tratará el lenguaje informal en un contexto más específico, el contexto del aula y cómo se interrelacionan los lenguajes informales dentro de ese contexto. Además, el alumnado no es el único que utiliza el lenguaje informal; el profesor, frecuentemente, también utiliza un lenguaje informal para dar sus clases.

Cuando el alumnado se adentra en el contexto escolar, las normas con las cuales se enfrenta son muy distintas a las de su entorno familiar. La escuela es una institución que sigue normas curriculares y, por ello, el alumnado, en este espacio, también tiene limitaciones, obedece a horarios, a programas de enseñanza-aprendizaje, así como a actividades recreativas y culturales, de almuerzo y merienda, que promueve la escuela.

El aula, después de la familia, es el lugar más importante para el alumnado, pues ahí establece vínculos sociales, afectivos y significativos, y ahí pueden estar las herramientas necesarias para su aprendizaje sistemático. Es el ambiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, dónde se adquiere, produce y reproduce el conocimiento.

En este espacio físico, el alumnado utiliza el lenguaje no solamente como instrumento del pensamiento sino también como el más antiguo e importante medio de comunicación. En el aula se adquiere la principal vía de comunicación, incluyendo tanto los procesos productivos de la lengua (hablar y escribir) como los procesos receptivos (escuchar y leer). Por el lenguaje la persona se inserta en el mundo y por el lenguaje se diferencia de él, porque durante su

desarrollo el lenguaje pasa de la función afectiva e individual a cumplir una función cognitiva y social (Ministerio de Educación y Deporte, 2005).

Bigas (2008), en un estudio sobre las prácticas lingüísticas dentro y fuera del contexto familiar, demuestra que en la escuela, durante las clases, los niños y niñas están mucho más limitados a intervenir lingüísticamente que en su entorno familiar. En casa, en la mayoría de los casos, tienen más libertad de preguntar sobre los temas que les interesa y también para jugar con sus hermanos. También destaca que, en muchos casos, los hermanos y hermanas mayores ayudan a los más pequeños en las tareas escolares, pudiendo intervenir en la ausencia del padre o de la madre.

Sin embargo, según esta autora, en la escuela la ratio es muy alta y con ello disminuyen las opciones de intervención durante las clases, aumentando el tiempo de habla del profesorado y de escucha del alumnado. Según ella,

“En la familia, los niños preguntan sobre los temas que les interesan, juegan con sus hermanos, ayudan en pequeñas tareas y, en general, pueden intervenir cuando lo desean. En la escuela, por el contrario, hay muchos niños para un solo adulto y, por lo tanto, las opciones para intervenir se reducen y, en cambio, aumenta el tiempo de escucha del habla del maestro. A veces se piensa que el *input* lingüístico de cualidad es fundamental para aprender a hablar, pero está demostrado que no es verdad que la simple escucha del lenguaje promueva el aumento de la competencia verbal en los niños. Esta suposición se basa en la perspectiva transmisora del conocimiento. Por el contrario, sabemos que la competencia lingüística se desarrolla con la actividad verbal en contextos significativos durante la realización de actividades y con la ayuda del maestro y de los propios niños. El esfuerzo necesario para expresar las ideas, convencer a los otros, explicar, razonar, etc., desencadena el aumento de la competencia comunicativa” (p. 36-37).

Estos análisis evidencian aún más la idea de que es necesario que el alumnado tenga más oportunidades en el contexto de clase para practicar tanto su lenguaje verbal como su lenguaje escrito. Sin embargo, Gonzáles y León (2009), en un estudio sobre la interacción verbal en ambientes educativos, por medio de grabaciones, analizan

cómo el docente conduce y controla las acciones interactivas en la clase, a través del discurso oral. Analizan los tipos de interacción más frecuentes y la tendencia de socialización cognitiva por parte del docente durante las clases. Es decir, cómo introduce los contenidos, el énfasis que da y cómo determina los turnos para hablar.

Uno de los aspectos importantes que demuestran los resultados de esta investigación es la marcada intervención del maestro o maestra, con fuerte tendencia a influenciar en los análisis y conclusiones que pueda sacar el alumnado. En este sentido, el alumnado se queda limitado a cumplir instrucciones, a responder preguntas, con muy pocas oportunidades de participación. Otro aspecto de sus hallazgos, que es pertinente a este trabajo, es el escaso número de situaciones interactivas que se dan en el aula, y la falta de aceptación de sentimientos y emociones. Ello evidencia la escasa valoración, por parte del profesorado, del estado emocional del alumnado, que, según los autores, es un aspecto relevante y que, además, forma parte de las funciones de la educación. Es decir, la escuela, prioriza “los procesos cognitivos de la memoria, percepción, descripción y clasificación, dejando a la zaga procesos cognitivos referidos a la analogía, metáfora, síntesis y análisis” (González y León, p. 39). Estos enfatizan la necesidad de cambios en los mecanismos didáctico-metodológicos utilizados en la clase. En este sentido, se destaca la importancia del lenguaje oral informal utilizado por el alumnado en el aula y cómo la escuela podría convertir el lenguaje informal del alumnado en un instrumento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El lenguaje, como afirma Bakhtin (1994), independientemente de su naturaleza, es un instrumento social y no existe en el vacío, porque la persona al invocar un lenguaje social para producir un enunciado, lo hace apropiándose de éste y poblándolo con su estilo e intenciones. Por ello, hay varios géneros del habla y un género del habla no significa una forma de lenguaje, sino una forma típica de enunciado que, al ser expresado, posee características que le son inherentes. Según Bakhtin, la complejidad y las posibilidades humanas son inagotables y se reflejan en su lenguaje cuyo repertorio se va perfeccionando a medida que el ser humano se va desarrollando y, consecuentemente, van surgiendo varios géneros del habla.

En definitiva, puede que el alumnado entre en la escuela con una forma de lenguaje, pero seguramente, saldrá de ella dominando varios

géneros lingüísticos sin que necesariamente abandone el lenguaje informal que poseía. Los estilos e intenciones del alumnado hacia el lenguaje van cambiando mientras va adquiriendo nuevos conocimientos dentro del contexto del aula.

El espacio del aula, tal como destacan González y León (2009), Gimeno (2008) y otros autores ya mencionados en este trabajo, no puede ser un lugar solo de escucha, sino también un lugar para compartir ideas y conocimientos. Los momentos de discusión en clase son importantes porque por medio de ellos el alumnado ejercita su lenguaje oral informal. Hablar de los contenidos y de las teorías es la condición que necesita el alumnado para incluir en su abanico lingüístico informal coloquial términos del lenguaje académico que va a reflejar también en su lenguaje escrito, una realidad considerada problemática desde el punto de vista del profesorado. Por lo tanto, fomentar la práctica del lenguaje

“... en diversas situaciones y contextos, en sus manifestaciones verbales y no verbales, comienza a tener intencionalidad en los intercambios comunicativos; niños y niñas se van haciendo más activos (as), bajo la influencia cultural de su entorno, su vocabulario aumenta y su dominio avanza considerablemente. Hacen sus primeras relaciones de palabras, sonidos, nombres, estructurando de esta manera su lenguaje; por lo que se sostiene que el lenguaje del niño y la niña es aprendido en un contexto social y cultural a través de las relaciones con adultos y niños (as)” (Ministerio de Educación y Deporte, 2005, p. 06).

Estas reflexiones llevan a Chomsky (1978) que resalta que la lengua es un inventario que los hablantes no pueden modificar, pero que pueden emplear y ampliar a través del habla, porque la lengua es un conjunto de emisiones que los hablantes producen gracias al inventario del que disponen. La lengua es un sistema interiorizado en los hablantes y éstos son capaces de generar sus propias realizaciones lingüísticas porque todos son capaces lingüísticamente, y el lenguaje no es algo acabado, inmodificable, terminado e invariable.

Según Llamas (2005), es relevante la utilización del lenguaje informal en el aula, tanto por parte del profesorado como del alumnado, no solo para facilitar la comprensión de los contenidos a través de la contextualización en un lenguaje que esté al alcance del alumnado,

sino que, y principalmente, por medio de ese lenguaje informal el alumnado pueda acceder al lenguaje formal culto porque

“un texto escrito puede tener un carácter coloquial y presentar rasgos propios de lo oral (por ejemplo, un mensaje de correo electrónico dirigido a un amigo, un mensaje de texto en el teléfono móvil, una postal enviada a la familia, etc.), al igual que un discurso puede pronunciarse en un tono formal (piénsese en una lección magistral pronunciada en el ámbito académico, en una comunicación presentada en un congreso, en un discurso oficial, etc.” (p. 404).

El autor pone de relieve que ambos lenguajes: oral y escrito es decir, tanto un texto escrito informal como un discurso oral formal, lingüística y socialmente tienen la misma función e importancia: establecer una comunicación y unos propósitos hacia determinada persona o grupo social. Sin embargo, es el lenguaje de la escuela el que aparece siempre como el más eficaz e importante.

Por ello, tanto el discurso como la práctica del profesorado en el contexto de clase asumen el papel relevante en lo que concierne a la autoestima del alumnado. Sus prácticas pueden tener efectos positivos y/o negativos en el aprendizaje del alumnado, dependiendo de la forma en cómo actúa durante la aplicación de los contenidos. A pesar de tratarse del mismo contexto: el aula, se encuentran aquí dos situaciones opuestas: de un lado está el maestro o maestra como aquél que tiene no solo el poder, sino también el lenguaje considerado apropiado para dicho contexto; de otro lado está el alumnado como aquél que escucha, obedece y aprende.

A esa perspectiva apuntan los estudios de, Levin, Ramos y Adúriz (2008) sobre la enseñanza en clase de Ciencias Naturales. Los autores analizan las interacciones lingüísticas entre profesorado y alumnado, basados en dos tipologías genéricas: modelo de comunicación “didáctica” y la otra, modelos didácticos de enseñanza, pero destacando nuevos estudios sobre la cuestión del lenguaje en el aula. El primer modelo proviene de la Pedagogía. El segundo modelo proviene de las didácticas de las ciencias de línea francesa.

Los modelos comunicativos se apoyan en otros tres modelos. El modelo telegráfico, para el cual la comunicación es un proceso lineal

y unidireccional entre emisor (el profesor) y receptores (alumnado). En el modelo orquestal, la comunicación es un proceso social dónde todos participan, pero de manera limitada. El modelo sistémico entiende la comunicación como un proceso complejo dónde todos los elementos interactúan, con la diferencia de que aquí se considera la capacidad de los receptores (alumnado) no solo para decodificar los mensajes del emisor (profesor), sino que, y principalmente, en cómo el alumnado da sentido a lo que el profesorado dice o hace, habiendo un intercambio de mensajes por diversos canales (verbal, escrito y/o gestual) y con distintos códigos, teniendo en cuenta, además, que no siempre habrá convergencia entre los códigos utilizados entre profesorado y alumnado.

En cuanto al lenguaje informal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus implicaciones en la cuestión del fracaso escolar y la exclusión, según estos planteamientos, lo más coherente y positivo para la enseñanza-aprendizaje en el contexto de clase es la adopción de un modelo comunicativo con esquema sistémico que tenga en cuenta un enfoque genuinamente constructivista, porque favorece la reconstrucción racional y razonada del conocimiento a los estudiantes a partir del dialogo didáctico abierto. También es interesante la crítica que hacen los autores de que

“el modelo didáctico constructivista necesita en algún momento del despliegue efectivo de una comunicación dialógica en el aula. Por tanto, adherir, declarativamente al constructivismo mientras se generan modos de comunicación cerrados en clase deja al descubierto modelos implícitos de transmisión de conocimiento; sin embargo, en las aulas argentinas se observan tipos híbridos de práctica en donde el lenguaje asume muchos papeles” (p.31).

El papel del docente en el aula, así, proporciona al alumnado oportunidades de discusión de las teorías sobre ciertos temas, pero relacionándolas con la manera en que se habla de ellos desde el aspecto científico. También prepara al alumnado para contextualizar lo académico en situaciones de la vida cotidiana y enfatiza el carácter de la ciencia como una actividad naturalmente humana. Por último, establece un puente entre el lenguaje coloquial y el lenguaje científico. Este último punto enfatiza la importancia que juega la utilización del

lenguaje informal en clase, también como instrumento de aprendizaje (Levin, Ramos y Adúriz).

Los estudios, por lo tanto, ponen en evidencia que un nuevo “modelo de enseñanza” puede surgir a partir de la valoración del lenguaje oral informal del alumnado. Además, cabe resaltar que el alumnado no domina solo un género de habla, porque en realidad, él domina otras variantes lingüísticas influenciadas. Parece interesante, entonces, trabajar sobre la posibilidad de que el alumnado pueda dominar la variante formal culta utilizada y exigida en la escuela, a través de una didáctica que utilice sus producciones, porque puede que sea más fácil y menos traumático acceder con éxito al lenguaje formal culto exigido tanto en la escuela como en el mercado laboral. El alumnado saldría de la escuela dominando varios géneros lingüísticos, hablando y escribiendo conforme al contexto donde estuviese inmerso, pero siempre consciente de su competencia y valorizando su pertenencia cultural. Con todo ello puede que disminuyan los estereotipos y prejuicios lingüísticos. Como afirman Neumann y Quevedo (2004, p. 92), “cada vez que el niño habla o escucha, se refuerza y se restringe su pertenencia social”, y eso puede resultar en la exclusión social de ese individuo.

CAPITULO II: AGENTES EDUCATIVOS Y EL LENGUAJE EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1. Contexto familiar y desarrollo del lenguaje

En el capítulo anterior se destacó la importancia del lenguaje como herramienta de intercambio sociocultural, sin dejar de contextualizarle como principal mecanismo de creación y apropiación de culturas, pero también como principal mecanismo de interacción dentro del contexto escolar. En este capítulo se aborda el lenguaje específicamente dentro de los pilares sociales considerados más importantes: la familia y la escuela y sus implicaciones en estos dos contextos. Tal como destaca Bourdieu (2007), “La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se lleva a cabo en la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” (p. 33).

En este sentido, familia y escuela son instituciones formadoras y se supone que deben caminar juntas en la tarea de educar y formar a la ciudadanía. Según este autor,

“Las familias son cuerpos impulsados...por una tendencia a perpetuar su ser social, con todos sus poderes y privilegios, que originan unas estrategias de reproducción, estrategias de fecundidad, estrategias matrimoniales, estrategias sucesorias, estrategias económicas y por ultimo y principalmente estrategias educativas.” (p.33)

Siendo la familia el primer espacio social con el cual la persona tiene contacto, lógicamente, será en ese espacio donde va a adquirir los primeros aprendizajes tanto lingüísticos como culturales. Las principales influencias recibidas son las influencias familiares, porque es una institución poderosa donde el hecho de perpetuación está innegablemente arraigado. Todos los hábitos y costumbres que posee el individuo y que, inevitablemente, llegan a la escuela tienen su origen en el contexto familiar. Aquí se destaca el lenguaje adquirido en el contexto familiar y con los grupos más cercanos, como los grupos de amigos y compañeros con los cuales ha ido construyendo su abanico lingüístico y con el que se adentra en el contexto escolar.

En este apartado, se intentará reflexionar más detenidamente sobre los códigos lingüísticos y los lenguajes en el contexto familiar en los días actuales y las implicaciones en la interrelación personal de los miembros de la familia, ya que los códigos utilizados en el contexto familiar constituyen las bases de anclaje para la escuela, e inevitablemente, se van a reflejar en el aprendizaje escolar.

La educación y la formación familiar son la base que va a sostener al individuo en el transcurso de su vida. Por ello, la familia tiene no solo la obligación de dar afecto a sus miembros, sino también de fomentar y acompañar de manera cercana y responsable las actividades desarrolladas por sus hijos/as; entre ellas, establecer normas, disciplinas y exigir el cumplimiento de obligaciones y tareas (Tiba, 2009). Conocimientos transmitidos en la familia deben favorecer la realización personal, social y profesional de la persona.

La familia procura adecuar a sus miembros al medio social mediante la toma de conciencia de obligaciones y derechos no solo dentro del contexto familiar sino dentro de cualquier otro grupo social para adaptarse mejor a ellos y, principalmente, a los valores que imperan en cada uno de esos contextos. Conquistas adquiridas basadas en el afecto, en la confianza, en definitiva, en la orientación recibida y que

culminan en el ejercicio de la autonomía de cada uno dentro y fuera del contexto familiar (Viera, 2001).

La familia, a lo largo de la historia, siempre ocupó un papel importante en la formación del individuo. Es la primera y más importante institución socializadora, que sirve de referencia a los niños y niñas y dónde éstos y éstas desarrollan las etapas más importantes de sus vidas. Además, como señala Quintero (2006), es el referente con mayor potencialidad afectiva en la vida de sus miembros, pues carga consigo la gran tarea de proporcionar a sus miembros roles que favorezcan un buen desarrollo físico, mental, afectivo, social y moral.

A pesar de la importancia y de los aspectos positivos que tiene la familia y que son destacados por los autores, también habría que recordar que no siempre la familia es un lugar naturalmente bueno, porque en ella se da también la reproducción y consolidación de las desigualdades sociales de género e incluso lingüísticas. Según Bourdieu, los seres humanos cargan consigo diversas prácticas y cuando ellos se movilizan de una práctica a otra, con ellos se movilizan, también, sus conocimientos, sus estructuras mentales y culturales adquiridos y desarrollados dentro y fuera del contexto familiar. Así, para Bourdieu, la familia no deja de ser un agente de campo de fuerzas en la medida en que lucha para situarse dentro de la estructura social, mediante los enfrentamientos de situaciones favorables o desfavorables, porque su papel se basa en un conjunto de representaciones y acciones dentro de la sociedad. Y a pesar de ese entramado de dificultades en que se ve constantemente involucrada la familia, ella sigue siendo modelo de categoría social.

Desde la Grecia Antigua, la Educación familiar ya obedecía a desiguales patrones de clase y de género, evidenciando siempre el grado de importancia de los papeles jerarquizados ejercidos por diferentes grupos sociales, así como hombres y mujeres en las familias y en la sociedad. Un largo período en el que las mujeres, por ejemplo, eran analfabetas porque su papel era exclusivamente la reproducción sexual/social y la dedicación a la familia.

En la concepción de algunos estudiosos antiguos como Heródoto, Platón y Diodoro de Sicilia, tal como señala Manacorda (2002), la

educación era transmitida conforme a los preconceptos de clase. La clase dominante dirigía la preparación de sus miembros para que actuaran como políticos, por ello se centraba en prepararlos para “pensar” y “hablar”. Hecho que evidencia la importancia que tenía el lenguaje desde entonces en el contexto socio-cultural. La diferenciación en el uso del lenguaje era ya una herramienta utilizada para el convencimiento y la dominación; es decir, el lenguaje elaborado era el de la clase dominante y el lenguaje informal, no elaborado, era característico del pueblo dominado, los no-ciudadanos (pobres, mujeres y esclavos). La tarea de “hacer”, como la preparación para los combates de guerra, actividades de siembra y de construcción estaban a cargo de la clase dominada; una cultura de educación que se perpetúa a día de hoy, aunque de distinta manera. Bourdieu (2007) destaca el papel determinante que asume la familia no solo en la reproducción biológica sino también en la reproducción de las estructuras de espacios y relaciones sociales y en el mantenimiento del orden social.

Los análisis demuestran que la familia, incluyendo la enseñanza y aprendizaje del lenguaje desde los primeros momentos de vida de cada uno de sus miembros, aun carga consigo la tarea de educar y mantener cada uno de ellos, afrontando diferencias y desigualdades existentes en la pirámide social y que, inevitablemente, adentran y afectan al seno familiar, implicando problemas económicos, de salud, culturales, sociales y personales. Las familias, compuestas por ciudadanos y ciudadanas trabajadores que pagan sus impuestos al Estado, tienen derecho a contar con la asistencia sanitaria, los servicios sociales y la educación de buena calidad. Si las familias se encuentran con dificultades que le imposibilitan atender a todos sus miembros es porque la sociedad, como un todo, no les proporciona las condiciones necesarias para ello. Los niños y niñas que serán los adultos de mañana necesitan, en todo momento, de apoyo afectivo, médico y educativo para desarrollarse sanamente y esto no es solamente responsabilidad de la familia, sino también del Estado.

Aun así, los estudios demuestran (Roja, 2002) que a pesar de todos los problemas que puedan surgir y afectar a la familia, ella no deja de ser un recurso de la sociedad para la asunción de valores y transmisión de ideales que van a incidir en el crecimiento, desarrollo y realización de sus miembros. Las primeras aspiraciones del individuo nacen en el

seno familiar. En esta investigación, se destaca el papel de la familia como contexto primario de inclusión y de aprendizaje, en fin, de socialización (Berger y Luckmann, 1999) En las familias los niños y niñas incorporan las primeras nociones de valores, normas y sentimientos a través del sistema de interacción, y por este sistema va conociendo no solamente a cada uno de los miembros del círculo familiar, sino también las expectativas existentes. Las relaciones afectivas en la familia conllevan, inevitablemente, a los primeros conflictos (los sentimientos de celos, envidias y frustraciones); y la familia actúa como modelo de conducta ya que el niño/a va incorporando a su personalidad pautas y conductas que percibe en los más cercanos, incluso el sistema de recompensas y castigos, los cuales influyen en la definición de situaciones y estatus sociales, ya que es la familia la que filtra qué recompensas y/o sanciones da a cada uno de sus miembros. (Salvador, 2008; Quintero, 2006).

Los papeles ejercidos por la familia son variados y complejos, al ser una categoría social que sirve de modelo a todos los cuerpos sociales, como destacó Bourdieu. Por ello, se destaca aquí también la importancia de los programas gubernamentales de apoyo a las familias. Por ejemplo, el presentado por Trenado, Pons y Cerezo (2009), los cuales inciden en la responsabilidad del Estado, de la comunidad y de cada adulto para proporcionar condiciones que garanticen a los niños y niñas el acceso a medios imprescindibles para que puedan integrarse a la vida adulta de forma sana, constructiva y feliz.

Es obvio que la familia como principal recurso para atender a cada una de las necesidades de sus miembros necesita de programas de apoyo, independientemente de que haya en su medio alguno/s miembro con discapacidad o no. Para ello, ella necesita de asesoramiento y formación adecuados a sus necesidades; espacio de ocio para encuentros e intercambios; que el Estado le posibilite conciliar la vida familiar y laboral y que el Estado ofrezca profesionales habilitados para apoyar a las familias que se encuentran en riesgo de exclusión social (FEAPS, 2006).

Sánchez en un estudio sobre la importancia de políticas gubernamentales de asistencia a la familia y a la educación infantil destaca que una educación de calidad no es exclusiva responsabilidad de la familia. Que la educación desde la más temprana edad es

responsabilidad de todos los ciudadanos y ciudadanas tengan o no hijos e hijas. Según ella, si no sucede así estaríamos ante una ideología que solo contribuye, cada vez más, a una sociedad fragmentada y que no respeta los principios de la democracia.

En este sentido, la labor de la familia, principalmente de las económicamente menos favorecidas para su movilización hacia otro nivel socioeconómico y cultural, no dependerá solamente de sus esfuerzos personales, sino también de una labor en la política Estadual, respaldada por adecuadas inversiones financieras, principalmente en el sector educativo. Hecho que indudablemente se reflejaría de manera más positiva en el contexto escolar.

El lenguaje es la más antigua de las herencias del género humano y el más bello instrumento de expresión y significación. Herencia que, natural e innegablemente, es despertada y desarrollada, primeramente, en la familia y después en la escuela. Por el lenguaje adquirido en la convivencia familiar y con el aprendizaje sistemático en la escuela el individuo va construyendo su bagaje lingüístico en el transcurrir de la vida. Ese abanico de conocimientos, en convivencia con los demás miembros de la familia y de la comunidad, se va perfeccionando y también construyendo el propio Yo del sujeto.

La familia es la base de las primeras etapas de socialización de las personas y sostiene toda la vida física, emocional, cultural y educacional de cada uno de sus miembros. A ella incumbe también la tarea de transmitir a niños y niñas los lenguajes utilizados dentro del contexto familiar, formando desde ahí la noción de consciencia lingüística, de lo que es apropiado utilizar, cuándo, dónde, cómo y con quién.

Cuanto mayor es el grado de contacto lingüístico con el padre, madre y personas cercanas al medio familiar (abuelos/as, tíos/as, primos/as) mejor será el desarrollo lingüístico. Es común encontrar niños/as que tienen una buena expresión lingüística, mientras que otro/as presentan un lenguaje retraído, con poco vocabulario y respuestas muy reducidas de sí o no. Cuanto mayor es el contacto lingüístico en la familia en los primeros años de vida de los hijos/as, mayor y mejor será su desarrollo lingüístico. Y este desarrollo se verá reflejado en la escuela y repercutirá en toda la vida académica y profesional del individuo.

La importancia del contexto familiar en la vida del individuo se enmarca desde los primeros momentos del nacimiento, porque la conciencia humana y su desarrollo cognitivo y comunicativo adquieren forma en el contacto social. Bruner (1986; 1988) demuestra en sus estudios que los bebés interactúan con sus cuidadores en una relación yo-tú, caracterizando, en un primer momento, un tipo de intersubjetividad primaria. A partir de los 6 meses la diada adulto-niño pasa a otro plano porque su foco de atención ya va hacia los objetos, caracterizando una intersubjetividad secundaria. En ese momento los bebés ya son capaces de seguir la mirada de la madre y mirar hacia dónde ella mira, evidenciando que su mirada es el instrumento con el cual comparte con la madre algún tema. Las actividades de los bebés no se dan en el vacío, sino que se producen dentro de un contexto social organizado por la cultura y las demás personas del entorno. A ese juego de complicidad adulto-niño, Bruner lo denominó Formato (Vila). Según Bruner, a través de los formatos el bebé va construyendo un “fondo de conocimiento” que es lo que le va a permitir actuar en una determinada cultura. Son las oportunidades de socialización que ofrece la familia al niño o niña las que le van a orientar *“hacia códigos de habla que controlan el acceso a significados relativamente vinculados al contexto o relativamente independientes de él”* (Bernstein, p. 181).

Estos planteamientos ponen de manifiesto la importancia del lenguaje y el aprendizaje temprano de los niños y niñas para una mejor disposición, participación y rendimiento en la escuela. Los niños y niñas que manifiestan retraso en el lenguaje y en el aprendizaje en los primeros años pueden desarrollar dificultades futuras de lectura y de aprendizaje e, incluso, abandono escolar. (Tamis y Rodríguez, 2010). Como se puede observar no todo es perfecto, porque la familia es una institución compleja con grandes responsabilidades, y en la estructura social están las familias con mayor, menor o ningún grado de escolaridad.

Ramos (2005) destaca la complejidad educativa que compete a la familia; un abanico de responsabilidades que incluye un triple enfoque: el antropológico, el vital y el didáctico. El enfoque antropológico corresponde al espacio existencial por medio del cual el individuo, en contacto con todo lo que hay en ese espacio, va

construyendo sus experiencias; el segundo enfoque está asociado al significado que tiene el sentido vital porque este comprende la vida del ser humano en relación a su entorno, posibilitando su interrelación y la creación de sus propios espacios; estos espacios se convierten en campos vivos de expresión y comunicación y, consecuentemente, en la inserción del individuo al medio social. El espacio didáctico corresponde a las actividades didácticas realizadas de manera eficiente en el espacio físico y social y a la creación de situaciones favorables para la construcción de nuevos conocimientos (Ramos).

La autora destaca la cuestión del individuo y su relación con el entorno social-familiar a través del lenguaje. La interrelación y la creación de espacios didácticos en el ámbito familiar pueden ser posibilitadas por recursos sencillos pero significativos, porque crear espacios de aprendizaje e interacción no es una cuestión económica. El consumismo imperante no significa más oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Existen familias pobres que estimulan el aprendizaje mejor que algunas ricas, o al revés. En este sentido se destaca la importancia de utilizar materiales reciclables y elaborar juguetes para ejercitar el lenguaje de los/as niño/as. Como por ejemplo, los muñecos hechos con botellas de agua, refresco, bolsas de plástico, y también juguetes como los barcos, aviones, casitas y tantos otros que pueden ser hechos a partir de objetos reciclables y con ellos construir infinidad de juguetes, entrenando desde muy pronto la comunicación verbal y no verbal de los niños y niñas.

Según Molina (2008), las formas verbales y no verbales de comunicación, los hábitos, las costumbres, las memorias, las actitudes, los gustos, prejuicios y hasta las perspectivas de futuro constituyen el abanico de experiencias que adquieren los niños y niñas al convivir con los adultos más cercanos a su entorno familiar. Después vienen las influencias de la escuela, de la comunidad, de los amigos y compañeros, así como las influencias de los medios de comunicación. Molina resalta que la confrontación entre escuela y familia es más evidente en comunidades más alejadas. Varios estudios señalan que la escuela no está suficientemente preparada para manejar las diversidades lingüísticas y socio-culturales que llegan a su contexto (Molina; Sánchez , 2008; Trenado y Pons; entre otros).

Son las prácticas cotidianas entre niños/as y adultos de su entorno en un primer momento, especialmente en la familia y luego en la escuela, las que van a constituir la matriz por medio de la cual el individuo paulatinamente va desarrollando su capacidad de comunicación. Además, los conocimientos transmitidos tanto por la escuela como por la familia y asimilados por la persona son los que van a constituir su libro personal y los hechos registrados podrán actuar de manera negativa y/o positiva en la inclusión de las personas en los contextos sociales.

2. Familia, lenguaje y medios de comunicación

La globalización en la sociedad del siglo XXI, en todos sus aspectos: educacional, político, cultural, religioso, económico y tecnológico, intensificó competencias y diferencias sociales, y también las responsabilidades de la familia ya que la educación del niño y de la niña incube primeramente a ella y después al Estado. En Brasil, teóricamente, esta obligación está garantizada en el Estatuto Brasileño de la Infancia y Adolescencia en el Artículo 53, párrafo único, “Es derecho de los padres o responsables tener ciencia del proceso pedagógico, así como participar de la definición de las proposiciones pedagógicas” (Biblioteca Digital – Cámara de los Diputados, 2010, p.41) Sin embargo, actualmente es una tarea cada vez más compleja educar a los/as hijos/as en el sentido más amplio del término educar.

Educar viene del latín *ducere* (*educare* > *educere*) que significa guiar o conducir en el conocimiento. Pero, conducir a los/as hijos/as en sus andaduras, dándoles conocimientos y seguridad es una tarea compleja. En la sociedad moderna hay innumerables fuentes de influencia, como las amistades (de la escuela y de la calle), los medios de comunicación e Internet, que pueden ser en muchos aspectos positivas y en otros negativas para los niños y niñas. La televisión y el Internet poseen un lenguaje más atractivo y convincente comparado al lenguaje familiar y escolar. No quiere decir que la tecnología y la informatización sean negativas, sino que sus efectos positivos y/o negativos van a intensificar aún más la responsabilidad que tienen las familias sobre sus hijos e hijas, ya que no se puede controlar todo lo que hacen los niños y niñas durante todo el día. Con ello, en la actualidad, la amplia y ardua tarea que tiene la familia hacia la educación de sus miembros

se multiplica, porque existen mecanismos externos más potentes y atractivos que funcionan en la actualidad como verdaderos agentes de socialización. Goffman (2011) afirma que

“Las técnicas de comunicación, tales como la insinuación, la ambigüedad estratégica y omisiones esenciales permiten al informante engañador aprovecharse de la mentira sin técnicamente decir ninguna. Los medios de comunicación de masas tienen su propia versión respecto de eso y demuestran que, por medio de reportajes y ángulos fotográficos criteriosos, una minúscula respuesta a una celebridad puede ser transformada en un torrente impetuoso” (p. 63).

Los planteamientos del autor ponen en evidencia que los medios de comunicación existentes en la sociedad actual, destacando aquí la televisión e Internet, se convierten en el corazón de la vida social, política y cultural de nuestro tiempo. La televisión posee un lenguaje más atractivo, porque viene siempre acompañado de imágenes y colores, que contribuyen al convencimiento de lo que anuncian, y la familia no siempre puede estar presente para controlar lo que es conveniente y lo que no lo es para sus niños y niñas, ni para explicarles desde una perspectiva más realista, que lo que la televisión anuncia no es acorde con sus condiciones económicas y que simplemente es un incentivo al consumismo. Además, hoy día, la televisión, dejó de ser un privilegio de la clase media, pues también en la sociedad brasileña hasta la más humilde de las familias posee un televisor en su casa. Con lo cual, es posible afirmar que la televisión en los días actuales es el líder dentro de los hogares.

El estudio de Liceras (2005), sobre los medios de comunicación de masas, demuestra que la televisión contribuye a conformar representaciones sociales sobre la realidad a partir, principalmente, de la violencia y el consumismo imperante. Los contenidos vehiculados componen, de alguna manera, la imagen de la realidad que transmiten, y que no siempre es la realidad del público que asiste. Y como los padres y madres, muchas veces, no pueden contrastar la veracidad y la calidad de estas informaciones, los niños y niñas y los jóvenes van asimilando e integrando como propias. El autor, también, destaca la importancia y la responsabilidad de la escuela de indagar y discutir sobre esas cuestiones en el contexto de clase. Según él, los contenidos de la televisión

“... influyen en la mentalidad de los niños y jóvenes actuales, en su forma de atender y de captar la realidad, en su actitud ante el conocimiento, en su modo de concebir el mundo e interactuar con su entorno social. Esa capacidad de influencia se ampara en que estos sujetos se enfrentan con esos conocimientos en una edad biológica y madurativa en la que están construyendo sus esquemas cognitivos para interpretar la realidad, lo que determina que todo lo que ven, oyen y leen a través de los centros de diversión y consumo, la televisión, la prensa, la música y las nuevas tecnologías corren el riesgo de convertirse en un poderoso instrumento de manipulación y alienación social” (p. 04).

Esa fuerte e innegable influencia de los medios de comunicación, principalmente la televisión e Internet, también atañe a la cuestión sociolingüística. Los jóvenes y niños, de alguna manera, intentan imitar el lenguaje utilizado en la televisión y en Internet. Y aquellos que no conocen y/o no utilizan el lenguaje de moda pueden ser excluidos del medio social.

En cuanto a Internet, a pesar de que el ordenador aún es un privilegio y no está accesible a todos, hay locutorios y/o Ciber Cafés que permiten a los jóvenes e incluso niños un acceso fácil y barato en Brasil. Además, utiliza un lenguaje resumido, abreviado y codificado, proporcionando economía de tiempo y dinero. Los chats en las redes sociales son utilizados por los jóvenes, con un lenguaje muy diferente al de la escuela, que exige esfuerzo, lectura, tiempo y dedicación.

En la sociedad contemporánea, muchas veces injusta y excluyente, es necesario tener cuerpo y mente preparados para los cambios constantes de la vida cotidiana. La escuela y la familia no siempre podrán llevar a cabo esa responsabilidad, y por ello se necesitan como aliadas en el camino que conduce a la educación y formación de sus niños y niñas como ciudadanía del mañana que son. La familia, con su educación informal, su afecto y cariño en todos los momentos de la vida de la persona, y la escuela, con su educación formal y sistemática, tienen papeles complementarios y juntas pueden cambiar realidades que causan prejuicios aquellos y aquellas que de ellas dependen.

3. Estructura de clases y lenguaje en el ámbito escolar

Bernstein resalta que la estructura de clases actúa, efectivamente, en todos los pilares de la sociedad. *“No conozco ninguna sociedad de clases que trate deliberada y racionalmente de asegurar que todos los grupos sociales pueden participar igualmente en la creación, producción y distribución de los valores, bienes y servicios”* (p. 29). El autor resalta el sistema de clase como categoría de exclusión y de reproducción de esa exclusión. En esta perspectiva, el lenguaje informal del alumnado existente en la escuela se asienta en un principio de desigualdad de discursos, donde por un lado está el discurso “autorizado” y “legitimado” de la escuela, y por otro, los diversos discursos traídos al contexto escolar por el alumnado y que son considerados “des-legitimados” (Martín y Whittaker, 1998) por la escuela.

Anteriormente se ha afirmado que las instituciones familiar y escolar pueden crear situaciones diversificadas de comunicación para proporcionar al alumnado condiciones que le permita hacer una reflexión metalingüística. Las oportunidades comunicativas ofrecidas por la familia y la escuela pueden llevar al individuo a reflexionar sobre su propio lenguaje y, consecuentemente, sobre su propia producción lingüística, sea oral o escrita, pudiendo tener esos análisis un resultado muy positivo en el sentido de despertar en el alumnado un pensar crítico sobre su propio lenguaje. Es decir, dar al alumnado la oportunidad de pensar su lenguaje que, aún siendo diferente, puede ser utilizado en diversas situaciones de comunicación, incluso en el contexto escolar.

En apartados anteriores se hace referencia a la cuestión de la estratificación social y la relación con el lenguaje. Aquí se aborda el contexto escolar como uno de los principales medios de producción y reproducción de culturas y conocimientos sistemáticos. Por otro lado, también es posible afirmar que la escuela puede ser el principal vehículo de transformación de espacios sociales y culturales. Bourdieu destaca que el espacio social global es un campo de fuerzas y que esta

“Estructura no es inmutable, y la topología que describe un estado de las posiciones sociales permite fundamentar un análisis dinámico de la conservación y de la transformación de la estructura de distribución de las propiedades actuantes y, con ello, del espacio social...es decir, a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (p. 49).

La escuela no deja de ser un campo de fuerzas, ya que de un lado está el Estado imponiendo un modelo de sociedad y de aprendizaje, a través de los currículos básicos y consecuentemente a través del lenguaje que utiliza, y de otro está el alumnado, funcionando como un “depositario” de culturas y aprendizajes. Los agentes (escuela/alumnado) en éste campo de fuerzas poseen medios y fines diferenciados. Sin embargo, la escuela, tal como destaca Bourdieu, actuando como estructura no inmutable, a través de su profesorado, tiene la posibilidad de insertar dentro de las prácticas pedagógicas mecanismos de aprendizaje que se acerquen a la realidad del alumnado, fomentando el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, de esta manera, se atiende a lo que exige el Estado, que es un nivel estadístico que compruebe el éxito del trabajo escolar. Desde esta perspectiva, el alumnado obtendría éxito en las tareas exigidas por la escuela, y podría ser que menos alumnos y alumnas suspendieran, respondiendo más positivamente a los anhelos de las familias y de la sociedad como un todo.

En este sentido, el profesorado y el alumnado, a pesar de contar con medios y fines diferenciados, pueden convertirse en agentes protagonistas más de transformación que de conservación de estructuras sociales. El puente mediador entre tales propósitos es el lenguaje.

El lenguaje es el discurso como práctica social. Y la naturaleza del lenguaje o de los lenguajes está determinada por las estructuras sociales dominantes. Esas estructuras sociales son las que determinan las condiciones en que se dan los discursos en los diversos contextos socioculturales y políticos. Y en esos contextos, casi siempre, están

insertos los contenidos ideológicos dominantes que se van diseminando en la sociedad y en los contextos escolares.

Bernstein señala que las diferencias entre discursos ocupan, naturalmente, un lugar en los entornos sociales y es por los discursos que se distingue determinado status de grupo. Cuanto mayor sea la distancia entre los niveles sociales, más perceptibles serán las diferencias entre los discursos. Según este autor, las diferencias inter-status más fácilmente perceptibles por el modo de hablar están entre la clase media y la clase obrera más baja.

Los estudios de Bernstein muestran la relación entre clase social y lenguaje, y que, históricamente, el lenguaje es un proceso social en el mismo sentido que lo son otros procesos lingüísticos. Por lo tanto, la relación existente entre lenguaje y sociedad es interna y de dualidad estructural, porque los fenómenos lingüísticos son fenómenos sociales y los fenómenos sociales son (en buena parte) fenómenos lingüísticos (Iñiguez, 2006). Cuando se trata de fenómenos lingüísticos se incluyen aquí todas las formas de expresión, destacando el lenguaje informal que es el tema central de este trabajo.

El lenguaje informal no es exclusivo de las clases más bajas o menos favorecidas, sino que también lo utilizan las clases dominantes. Además, las escuelas, en sus aulas, están repletas de lenguajes informales que son traídos por el alumnado y también por el profesorado. Como resaltan Bagno, Gagné y Stubbs (2002) en la contemporaneidad se vive en la era de la *teoría de la variación lingüística*; esta variación trasciende al contexto escolar y al contexto familiar y aún se ve la antigua y continúa batalla sobre el verdadero lugar de la lengua tanto en instituciones religiosas y seculares como en instituciones privadas y estatales. Sin embargo, el lenguaje sigue siendo la principal herramienta para adentrarse en un contexto social considerado de prestigio, en este caso el contexto escolar, aunque se admite que no es una tarea sencilla, pues alrededor del lenguaje pueden estar encadenados una serie de factores como bajo rendimiento escolar, el absentismo y el fracaso escolar, seguidos de la exclusión social, temas que se abordarán posteriormente.

En la escuela, están grupos sociales y lingüísticos distintos. Y aquellos que vienen de una familia de clase media o alta, como destacó

Bernstein en sus estudios, pueden traer consigo un abanico lingüístico que les proporcionen ventajas en el proceso de aprendizaje frente a los que vienen de una familia pobre u obrera. Según el autor, no es posible negar que el alumnado que proviene de clase media o alta puede tener un mejor desarrollo lingüístico y un mejor desarrollo educativo. Mientras que el que proviene de contextos cultural y económicamente empobrecidos puede también obtener éxito académico, pero con más dificultades. Así, dependiendo de la postura de la escuela, el alumnado de clase social desfavorable será más propenso al fracaso y a la exclusión incluso antes de empezar (Muñoz, 2008).

En este sentido, Bernstein ejemplifica con dos niños: uno proveniente de un hogar de padre obrero no-cualificado o semi-cualificado y otro proveniente de clase media. Según el autor, esos dos niños pueden compartir un vocabulario similar, pero la manera de relacionar las palabras en el contexto lingüístico será diferente, porque aunque un individuo tenga a su disposición dos usos lingüísticos: un lenguaje público y un lenguaje elaborado, puede que ese individuo esté limitado al lenguaje público, que es el lenguaje que depende de su grupo social. Así, se puede afirmar que aún siendo la familia y la escuela dos instituciones con los mismos objetivos: la educación y la formación de la persona; también están bajo constantes desencuentros, porque son distintas en cuanto a los papeles que juegan en el aprendizaje.

Según Bernstein, en el código elaborado hay una amplia gama de alternativas sintácticas que son organizadas de modo flexible y el sistema de lenguaje requiere construcciones más complejas; el tipo de solidaridad social en este código apunta a una solidaridad orgánica; la comunicación en este código refuerza la relación social. De hecho, “el código elaborado es universalista con *respecto a la estructura social que controla su comienzo*” (p.87), en cambio, su modelo de habla es particularista. Es decir, “*el código elaborado es universalista en la medida que asume los medios y fines sociales generales*” (p. 87). Acceder a este código no depende de factores psicológicos o personales, sino del acceso a diversas posiciones sociales dentro de la estructura social mayor.

Ya en el código restringido es más fácil predecir las alternativas sintácticas, ya que éstas proceden de una gama restringida porque su organización sintáctica está más marcada por la rigidez. La forma de relación social en este código se basa en un conjunto de identificaciones compartidas (grupos de presos, de adolescentes, amigos de infancia, etc.) y en la necesidad de crear discursos que se ajusten a las intenciones de los hablantes. Es decir, se crea solidaridad social mecánica a costa de la elaboración verbal de la experiencia individual; este código emerge dónde la cultura o subcultura parte más del “nosotros” que del “yo”. De hecho, Bernstein destaca que “el código restringido es particularista *con referencia al significado y a la estructura social que controla su comienzo y en la medida en que resume medios y fines locales*” (p. 87), pero que su “*modelo de habla es universalista ya que su uso depende de las características de una forma de relación social que puede surgir en cualquier punto de la estructura social*” (p. 87). El autor destaca que una jerga, por ejemplo, no constituye un código restringido. Sin embargo, advierte que la diferenciación léxica de ciertos campos semánticos puede que sea mayor en el código elaborado. Los análisis de Bernstein demuestran que los lenguajes, sean más o menos elaborados, están directamente relacionados con posición en la estructura de clases sociales.

Los desencuentros que, de alguna manera, puedan ocurrir en el contexto escolar son porque en la familia, los niños y niñas aprenden de forma espontánea y natural los conocimientos y/o valores que posee su entorno familiar, o sea, todos los conocimientos adquiridos se dan de manera asistemática y simbiótica. Mientras que la escuela transmite conocimientos de manera sistemática, que obedecen a una propuesta curricular. Por eso, es ella la que tiene autonomía y competencia para aportar a los niños y niñas los mecanismos necesarios que lleven a un buen desempeño escolar.

En este sentido, aunque posea esa estructura político-pedagógica, los papeles que juega la escuela se podrían dar de manera menos unilateral. Así, generaría espíritu de discusión y colaboración entre los niños y niñas, fomentando el incentivo y la seguridad que necesitan para expresar lingüísticamente y de manera constante sus puntos de vista sobre lo que aprenden y lo que pueden producir a partir de ello. La conducta lingüística que poseen los niños y niñas no es más que una variante de sus comportamientos intencionales. Y la

escuela es el ambiente ideal donde los niños y niñas van modelando los conocimientos traídos de su contexto familiar (Bruner).

En fin, la escuela puede crear y proporcionar situaciones de aprendizaje para disminuir las desigualdades sociales. Y esa situación está bajo su responsabilidad (Muñoz). Las acciones didáctico-pedagógicas que ponga en práctica son las que van a marcar la diferencia en lo que concierne a los conflictos lingüísticos que puedan surgir en el contexto de clase, que a su vez, son generados por diferencias sociales. En este sentido, se destaca la importancia de la valoración del abanico lingüístico que trae el alumnado de las diversas clases populares, porque valorando su lenguaje, la escuela estará valorando su cultura y el propio Yo del alumnado.

4. Códigos lingüísticos y roles sociales diversos

Según Bernstein, lo que una persona dice, cuándo lo dice y cómo lo dice está intrínsecamente regulado por las relaciones sociales. El tipo de relación social rige la opción que adopta el hablante tanto a nivel sintáctico como léxico; “...*las consecuencias de la forma de relación social se transmiten en términos de ciertas selecciones léxicas y sintácticas, es decir, diferentes formas de relación social pueden generar sistemas de lenguaje o códigos lingüísticos muy diferentes*” (p. 151). Con lo cual, los códigos que utiliza el hablante no se desarrollan, necesariamente, debido a su habilidad innata para el lenguaje, sino que, y principalmente, son generados por las diversas formas de relación social y por las oportunidades que pueda tener el individuo, en este caso particular, el alumnado.

El autor también resalta que el sustrato de la experiencia personal es resultado de la estructura de clases a través de las consecuencias de los procesos lingüísticos; cada vez que uno habla o escucha, se refuerza en él la estructura social y se configura, también, su identidad social. De este modo, la realidad psicológica de la persona es en parte determinada por la estructura social a través de la configuración de sus diversos actos de lenguaje. Para Bernstein, el individuo aprende sus roles sociales a través del proceso de comunicación; él define roles sociales como el medio por el cual se transmite la cultura. Esos roles sociales se aprenden en el contexto familiar, en los grupos de iguales,

en la escuela y en el trabajo, siendo estos los principales conjuntos de roles aprendidos por la persona en el proceso de socialización.

Bernstein destaca que cuando la persona aprende a subordinar su conducta al código lingüístico, le son ofrecidos órdenes de significados, de relación y de relevancia; y si ese abanico de significados es generado en el seno del sistema de roles familiares, consecuentemente, se va a reflejar en su conducta general. Es decir, la persona que tiene acceso a diferentes sistemas de lenguaje o códigos en virtud de la posición social que ocupa su familia, a pesar de su potencial común, puede adoptar orientaciones sociales e intelectuales y procedimientos muy diferentes. Es posible decir, entonces, que el dominio de varios códigos lingüísticos por parte del hablante, principalmente del código elaborado, depende más de las oportunidades que pueda tener socialmente que de sus propias capacidades psicológicas.

En este sentido, Bernstein destaca dos situaciones relevantes que conllevan a la elaboración de una identidad social o a un cambio de identidad social. La primera situación es cuando el niño o niña es sensible al sistema de comunicación que exige la escuela, o sea, niños y niñas que pueden disponer de los dos códigos: restringido y elaborado, sus experiencias en el contexto escolar se dan de manera progresiva y más positiva. Y en este caso lo que puede ocurrir son cambios de elaboración de su identidad social. Mientras tanto, en la segunda situación, es cuando el código de comunicación dirigido al niño o a la niña en su contexto familiar no contiene un orden de aprendizaje o relevancia similar al que se requiere en la escuela; aquí se está hablando del código restringido. Y en este caso, todas las experiencias de niños y niñas, sean lingüísticas o no, pueden influir en un cambio de identidad social. Es un riesgo que perpassa por la escuela de que, dependiendo de su postura lingüística en el contexto de clase, pueda cambiar la identidad social, cultural y lingüística del alumno. Y en este caso, estaría huyendo de su real papel como institución cuyo objeto es incluir y valorar los conocimientos y culturas de su alumnado.

En el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, el código (o el lenguaje) puede ser definido como el *“principio que regula la selección y organización de los acontecimientos*

lingüísticos” (Bernstein, p.151). Es decir, el individuo, a través de su lenguaje, puede seleccionar y organizar formas muy particulares en el momento de expresarse, eligiendo de la gama de vocablos de que dispone, los más adecuados, incluyendo el sentido más conveniente al contexto en que esté inmerso. Esa posibilidad de construcción de su abanico lingüístico, sea limitado o complejo, está directamente relacionado con su entorno.

En lo que se refiere a los dos códigos desde la perspectiva social de Bernstein, en lo que concierne al aprendizaje, también son diferentes, porque en el código restringido el habla es del grupo y no del individuo y por eso es un habla aprendido de manera informal y rápidamente, pues los términos utilizados tienen un nivel global, directo, concreto, teniendo una referencia más bien de clase de contenido que de contenido específico. Mientras tanto, en el código elaborado, el habla tiene su origen en una forma de relación social donde la responsabilidad de desarrollar sus propios recursos lingüísticos, recae en el individuo y por ello *“cuanto mayor sea la gama y la selección de las estructuras alternativas asociadas al código elaborado se requiere universalmente un periodo mucho mayor para el aprendizaje formal e informal”* (Bernstein, p. 87), un abanico que puede ser más fácilmente construido en un contexto social de clase media que en un contexto social de clase obrera. En este sentido, el individuo proveniente de un contexto social privilegiado puede que tenga más facilidades para dar respuestas personales en el contexto de clase.

Así, inevitablemente, en los diversos contextos sociales, los recursos y principios que regulan la comunicación no están igualmente distribuidos entre los grupos sociales. Existen principios de comunicación dominantes y principios dominados que categorizan clases de grupos y establecen jerarquías y oposiciones. En este complejo conjunto de relaciones sociales donde están dominantes y dominados también está la producción, la reproducción y el cambio del orden simbólico de una sociedad (Graizer y Navas, 2011). Con lo cual, cabe preguntarse: ¿Si el alumnado, al llegar a la escuela, dispone solo del código restringido, tendrá un aprendizaje más lento que aquellos que disponen de los dos códigos? ¿Estará pre-destinado al fracaso y a la exclusión el alumno o alumna que viene de un contexto

social familiar considerado desfavorecido y, consecuentemente, con sistemas de lenguaje restrictivos?

Según Graizer y Navas, en este enmarañado de relaciones sociales están presentes diversos grupos sociales e instituciones, entre ellas la escuela. Sin embargo, es la escuela quien detenta, teóricamente, los principios de comunicación dominante, es decir el poder y el control como institución reconocida. Según los autores, la escuela también tiene autonomía para convertir el poder y el control en principios de comunicación a través de una nueva forma de práctica pedagógica. En este sentido, incube a la escuela buscar estrategias para establecer relaciones basadas en el principio de respeto a las diferencias, ya que ningún contexto social es homogéneo. En este contexto se incluye el respeto a las diferencias lingüísticas, principalmente del alumnado, así como su valoración, ya que en torno al alumnado giran todos los propósitos educativos.

Desde esa perspectiva, se resalta la importancia de prácticas pedagógicas que primen el respeto a las diferencias sociales y lingüísticas existentes en el contexto escolar, y que puedan disminuir el aislamiento existente entre las categorías existentes: el equipo de dirección y de orientación, el pedagogo, el profesorado, el alumnado, la administración, consejería, el personal que prepara el almuerzo o la merienda de los niños y niñas, el personal de limpieza y otras categorías que pueden, de una manera o de otra, formar parte del contexto escolar. Y cada una de esas categorías sociales existentes posee su abanico lingüístico acorde a su contexto socio-familiar, destacando aquí, de manera particular, al alumnado.

Según Graizer y Navas, el diferencial que incumbe a la escuela está en propuestas que, si no eliminan, por lo menos disminuyan los

“dilemas y contradicciones; en la medida en que cada categoría posee una voz, se especializa en unos mensajes que le son propios, pero dado que la adquisición del principio de la clasificación supone la posesión del conjunto de los significados potenciales, el poder suprime las contradicciones de manera que se delimita la identidad de la voz de cada categoría” (p. 139).

Desde esta perspectiva, el papel de la escuela es facilitar la participación en el capital lingüístico de la clase considerada

privilegiada, que es la que dirige la estructura social, porque dicta lo que se puede y lo que no se puede dentro del contexto lingüístico formal culto. Por lo tanto, el alumno o alumna, independientemente de la posición social que ocupe, una vez dentro del contexto escolar, tiene más posibilidades de adquirir comportamientos lingüísticos que correspondan al código elaborado. Esto no quiere decir que ese alumno o alumna vaya a anular o encubrir sus comportamientos lingüísticos considerados no patrones, o mejor dicho, a encubrir su código restringido. Si no, que la escuela puede convertirlo, también, en un hablante y escritor legítimo del código elaborado, ya que este predomina en la literatura escolar y es exigido en el mercado laboral.

Por tanto, si la escuela es una institución socialmente reconocida y de naturaleza multifuncional (Enguita, 1990), es ella, a través del profesorado, la que tiene la gran responsabilidad de hacer que llegue a su alumnado un capital lingüístico diferenciado, que le permita acceder a otros contextos sociales, pues el profesorado es el que representa y, además, produce y reproduce de manera objetiva y subjetiva el poderío que detenta la escuela frente a otros grupos sociales. Postura que abre una nueva perspectiva de análisis sobre el lenguaje del alumnado hacia su desarrollo socioeducativo, pues los alumnos/as, independientemente de su origen, etnia y clase social y económica, llegan a la escuela con la esperanza de un cambio de vida. Porque, sin que se pueda negar, la multifuncionalidad de la escuela incluye, también, la preparación y la inserción del alumnado no solo a otros contextos sociales, sino también en el mercado laboral.

5. Códigos lingüísticos e ideologías en el contexto de aula

No se puede negar que las prácticas lingüísticas sean prácticas sociales y que, por lo tanto, el habla sea importante en los procesos de construcción de la realidad social. El lenguaje es el instrumento que permite no solo describir una realidad y darla contenido, sino también definir pertenencias y, por tanto, incluir o excluir a las personas de determinados grupos, con las consecuencias y prácticas simbólicas que ello conlleva. El lenguaje es un *“objeto ideológico de por sí que debe ser socialmente descrito”* (Codó y Unamuno, 2007, p. 143). De

ahí la importancia de estudiar el habla, o los lenguajes, en contextos reales.

El contexto escolar se diferencia del familiar, empezando por sus propias ideologías pedagógicas que, de inicio, tienen como reto la inclusión del individuo en varios contextos por medio de una enseñanza y un aprendizaje formal y sistemático. Por ello, la escuela, como institución que posee cierta autonomía dentro del contexto social, es la responsable de crear los mecanismos y las situaciones necesarias para la inclusión del alumnado.

Sin embargo, cabe resaltar que la política educativa escolar está supeditada al poder político y económico, como estructuras dominantes que mueven la coyuntura social global. Jürgen y Martínez, (2007), en un estudio comparado sobre el grado y las dimensiones de la internalización del conocimiento en sociedades muy distintas, como por ejemplo, España, China y, Rusia/Unión Soviética, señala que tanto el conocimiento como las políticas “y modelos educativos elaborados y diseminados internacionalmente son filtrados por criterios internos a cada sociedad que responden a marcos interpretativos en los que se funden tradiciones culturales, valores colectivos, fuerzas políticas e ideologías dominantes” (p. 531).

Por ello, según los autores, es necesario un cambio en los sistemas socio-políticos dentro de una perspectiva que lleve a transformaciones y adaptaciones en los sistemas educativos. Solamente con apoyo político y económico es posible cambiar, también, la política educativa encaminada a una transformación y adaptación en el campo de la reflexión político-pedagógica. Se confirma la necesidad de elevar el potencial comunicativo y lingüístico como forma de transversalizar el hacer pedagógico dentro de la sociedad, lo que va a contribuir a transformaciones sociales, educativas y culturales.

En este sentido, el análisis de la temática de los lenguajes en el aula y las posibles relaciones con la exclusión social y el fenómeno del fracaso escolar se plantea en una nueva concepción político-pedagógica dentro del sistema educativo. Además, no es posible hacer una reflexión político-pedagógica aislada de las condiciones socioculturales e ideológicas de la realidad escolar. De hecho, el alumnado, cuando entra en el contexto escolar, lo que espera alcanzar

a través de la escuela es su inserción en un mundo sociocultural y laboral; hecho que puede ser posible a partir de una nueva mirada curricular.

Así, aumenta aún más la responsabilidad de la escuela como espacio importante dentro de la esfera social mayor. Y la escuela, como institución incluida dentro del sistema educativo, está constituida por una cadena de subsistemas que le permite funcionar organizadamente (Gimeno, 2000). Sin embargo, el subsistema más importante dentro de la escuela es el Subsistema práctico-pedagógico. También se destacan los subsistemas de creación de contenidos y de producción de medios, porque son los que llevan al tema de fondo de este trabajo, que es una nueva perspectiva educativa hacia la valoración del lenguaje informal existente en el contexto escolar.

Aún dentro de esa perspectiva, es posible decir que para alcanzar nuevas metas, una de las tareas que compete a escuela es el planeamiento de contenidos, de actividades práctico-pedagógicas y la responsabilidad por la producción de medios que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. De hecho, el currículo es algo que se construye, y sus contenidos y prácticas no deben ser indiferentes a los contextos en los cuales se implementan; contextos de interacciones culturales y sociales. El currículo se constituye en medio de un sistema escolar concreto, por ello, es importante entender el currículo dentro del sistema educativo, considerando

“...las prácticas políticas y administrativas que se expresan en su desenvolvimiento, las condiciones estructurales, organizativas, materiales, dotación de profesorado, bagaje de ideas y significado que le dan forma y que le modelan en sucesivos pasos de transformación” (Gimeno, p. 21).

Este autor destaca que la significación del currículo viene dada por los contextos en los que se encuentra inmerso. Entre ellos destaca: el contexto de aula, dónde están el profesorado, el alumnado, materiales didáctico-pedagógicos y los contenidos. El contexto personal y social, que es modelado por las experiencias que cada persona trae consigo y que se ven reflejadas en actitudes, intereses, habilidades, etcétera, influyendo en el clima social del aula. El contexto histórico escolar, se refiere a las experiencias pasadas y que dan lugar a nuevas tradiciones en forma de creencias y reflejos institucionales y personales. El

contexto político son las relaciones dentro del aula que reflejan patrones de autoridad y poder.

El autor destaca que, inevitablemente, las presiones de las fuerzas políticas y económicas recaen en la configuración del currículo, en sus contenidos y en los métodos para desarrollarlos. Con lo cual, se puede decir que en la actualidad, en el currículo escolar, ya no hay espacio para una visión mecanicista de la educación porque no es posible ignorar los contextos en que se desenvuelve y gana significado. Por tanto, un currículo coherente con la realidad es un abanico permeado de un conjunto de ideologías que no son solamente las de la escuela sino también de las familias y del profesorado.

Esta compleja realidad contribuye a la formación del bagaje lingüístico del alumnado y no puede ser ignorada en el currículo o en el contexto del aula. El currículo, no puede ignorar las diversidades culturales y las tradiciones de las personas que conforman el contexto escolar. Si esto sucede empiezan los fenómenos de exclusión y fracaso escolar. Al percibir que su lenguaje es rechazado por la escuela el alumnado puede sentirse excluido y discriminado y sus motivaciones para los estudios estarían en desventaja en relación a otros que puedan poseer un lenguaje considerado más apropiado. De hecho, *“los estereotipos de discriminación pueden ser asimilados por aquéllos que son excluidos, de tal manera que algunos...utilizan esos estereotipos para denigrar su propia identidad...”* (Valdiviezo, Valdiviezo y Martín, 2008, p. 08). La identidad del alumnado es una dimensión que la escuela no puede despreciar ni denigrar, al contrario, debe valorar e incluso fortalecerla porque eso influirá en su autoestima. Ovejero (2010) enfatiza que

“También se relaciona la identidad social de los individuos con sus intereses, aspiraciones, expectativas, comportamiento, etc. Si un miembro de un grupo discriminado asume la visión negativa que se tiene del grupo y desarrolla una visión negativa de sí mismo (por ejemplo, como poco inteligente), es posible que sus aspiraciones profesionales y educativas se acomoden a esa visión” y eso le lleve a dificultades en el logro escolar” (Ovejero, 2010, p. 248).

Ruiz y Estrevel (2008) destacan que la transmisión de conocimientos y saberes en el aula, así como la formación del individuo, están fuertemente marcadas por el sentido común, las ideologías y las actitudes del profesorado. La escuela no es espacio pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino más bien al contrario, es un espacio de prácticas educativas específicas, donde existen los conflictos y la negociación de intereses. De hecho, en el contexto escolar la construcción del conocimiento se basa en el compartir de significados, de lo contrario, escuela y alumnado caminarán por lados opuestos, y este no es el objetivo de la educación.

En este sentido, se puede decir que la temática de los lenguajes informales en la escuela, específicamente en el contexto del aula, adquiere relevancia en parte porque los fenómenos de la exclusión y fracaso escolar están relacionados con la cuestión de la discrepancia entre los lenguajes del alumnado y de la escuela. El lenguaje se refleja y se configura a partir de los factores sociales, culturales, económicos e incluso personales que, inevitablemente, están presentes en el aula. La escuela no puede cerrar los ojos a tal realidad, sino que debe afrontarla desde una nueva perspectiva didáctico-pedagógica y política, buscando la transformación social a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que concierne a la exclusión y la inclusión, por ejemplo, Parrillas (2010) las define como conceptos que forman parte de un continuo inseparable; son conceptos opuestos que se construyen y reconstruyen socialmente. La exclusión es *“un proceso en el que influyen y se entremezclan una amplia serie de variables de tipo económico, social, laboral y personal”* (p. 213). Y la inclusión social constituye un marco de referencia que permite al individuo una participación activa en *“plenas condiciones de equidad y justicia social”* (p. 214). En este contexto, la exclusión y la inclusión social, también, son ideologías implantadas dentro del contexto social, desde una perspectiva de diferenciación entre dominantes y dominados, privilegiados y subordinados.

El autor destaca que tanto la exclusión como la inclusión son dos extremos que permiten pensar en itinerarios múltiples, en lo que se refiere al proceso de transición a la vida activa, pues no existe una

única forma de exclusión y esta está asociada a vivencias e historias personales diferentes. Además, la exclusión puede ser parcial, permanente o transitoria. En este trabajo, lo que se desea es entender el papel del lenguaje en las distintas dimensiones que confluyen e interaccionan en la cuestión del fracaso escolar pudiendo; qué trato tiene el lenguaje en el espacio escolar y encontrar los mecanismos que concurren para el fracaso y la exclusión del alumnado.

De los muchos niños y niñas que entran en la escuela, un elevado número no consigue aprender o no consigue continuar con éxito los estudios, por lo menos hasta el final de la educación básica. O sea, la cantidad de alumnos suspensos y el abandono de la escuela marcan cada vez más la “pirámide educacional”, y sobre esta problemática hay varias teorías.

Para Soares (2002), la primera teoría es la ideología del don. Según esta ideología, la función de la escuela sería la de adaptar y ajustar a los alumnos a la sociedad, según sus características individuales. Y, en ese caso, el fracaso del alumno sería explicado por su incapacidad de adaptarse a lo que le es ofrecido. La autora destaca que ese concepto está presente en la escuela e internalizado en el alumnado, que se culpa a sí mismo por su fracaso. Difícilmente se pone en duda la actitud de la escuela al suspenderlo o rechazarlo y si esa actitud es justa o no. Para esta ideología, el alumnado tiene toda la responsabilidad de su fracaso porque es él quien no tiene las condiciones necesarias para aprovechar las oportunidades ofrecidas por la escuela. En este sentido, cabría preguntarse: ¿Debería, entonces, la escuela tratar desigualmente a los desiguales?

La segunda teoría se relaciona con la ideología de la deficiencia cultural. Esta teoría defiende una “superioridad” del contexto cultural de las clases dominantes, en confrontación con la “pobreza cultural” del contexto de donde provienen las clases dominadas, es decir, gran parte del alumnado. O sea, la clase trabajadora vive en un ambiente pobre no solo económicamente, sino también desde el punto de vista cultural. El medio estaría desprovisto de estímulos sensoriales, perceptivos y sociales, sin oportunidades de contacto con objetos culturales y experiencias variadas, y también sería pobre en situaciones de interacción y comunicación. Y, por lo tanto, el alumno proveniente de la periferia presentaría más deficiencias afectivas,

cognitivas y lingüísticas, contribuyendo a su fracaso escolar e incluso a su exclusión del espacio educativo.

La tercera y última teoría recogida por Soares sería la ideología de las diferencias culturales. Según esta ideología, se debe reconocer que hay una diversidad de “culturas”, pero todas igualmente estructuradas, coherentes y complejas, siendo inaceptable cualquier jerarquía entre ellas. Sin embargo, en las sociedades, predominantemente industriales y urbanas, el pluralismo cultural se añade a la organización capitalista de la sociedad. En consecuencia, los patrones de los grupos dominantes pasan a constituir la cultura, socialmente privilegiada y considerada “superior”, la única “legítima”, y los patrones de los grupos dominados serían considerados como “subcultura”, evaluada en comparación con la cultura dominante. Así es como la diferencia se convertiría en deficiencia, en privación y en carencia. Esto se configura a partir de una actitud etnocéntrica para la cual ser diferente de las clases dominantes es ser inferior.

Sin embargo, Soares (2007) destaca que en dos de estas teorías la escuela no cumple su función en la socialización del conocimiento acumulado: don y carencia cultural. Según estas teorías, las características individuales del alumnado no favorecen el aprendizaje (teoría del don) y éste viene de un ambiente social carente o deficitario (carencia cultural).

Por otro lado, Molina y Villena (2010) señala que la escuela es una institución cuyo objetivo es proporcionar oportunidades a su alumnado. Son las oportunidades ofrecidas mediante cambios en su política didáctico-pedagógica las que van a contrarrestar las condiciones socio-estructurales que producen las desigualdades y que afectan a la historia familiar o personal del alumnado. La escuela no es

“una empresa de fabricación de alumnos estándar. Tampoco una empresa que deba competir con otros centros educativos por lograr más o menos alumnado; de un tipo o de otro. La educación no es el libre mercado, donde la “calidad” la alcanzan quienes mejor posicionados estén, desde el inicio, de la carrera por la excelencia académica” (p. 118).

Escudero (2005), en un estudio sobre el fracaso escolar destaca que, a pesar de que hay un currículo oficial con objetivos, contenidos y aprendizajes que sirven de referencia, el fracaso depende de cómo lo mire el profesorado, de cómo actúa frente a la realidad del alumnado, de cómo mide y valora su aprendizaje y de cómo enfrenta las dificultades en la trayectoria escolar y educativa del alumnado. Así, como se afirmó anteriormente, el profesorado tiene cierta autonomía para adecuar propuestas de enseñanza, mejorando el aprendizaje y evitando, o por lo menos disminuyendo, esa cadena de factores negativos que, posiblemente, van a culminar en la exclusión del alumnado.

En este sentido, el autor resalta la necesidad, por parte de la escuela, de proyectos de mejora que conlleven al fortalecimiento de la escuela en cuanto institución y que para ello es necesario el compromiso de todo el profesorado. En este sentido, el autor destaca la importancia de la educación de base, o la educación primaria, que es dónde el alumnado adquiere los requisitos necesarios para el aprendizaje más autónomo y satisfactorio en el transcurso de su vida académica.

La educación primaria es donde se encuentran los niños y niñas vinculándose, o por lo menos intentando vincularse, en la esfera de la educación formal y sistemática. Es importante destacar también que estos pequeños individuos, cuando llegan a la escuela, traen consigo un bagaje lingüístico que puede no tener una estrecha relación con el lenguaje que se le presenta en la escuela.

En este contexto, Escudero resalta la importancia de que en las instituciones educativas, principalmente en Primaria y Secundaria, exista una mayor tolerancia y respeto a las diferencias, pues los niños y jóvenes necesitan ser educados dentro de esta perspectiva. Hay que entender desde la infancia que la democracia se nutre de la convivencia de distintas opciones, sean políticas, ideológicas, étnicas o lingüísticas. La escuela, como institución socialmente reconocida, habría de proporcionar un espacio sociopolítico fundamental a la formación de los niños y jóvenes en valores de tolerancia, igualdad y solidaridad, pilares de una sociedad democrática, interdependiente y multicultural (Gelabert, 2003).

En este sentido, se destaca la importancia de un cambio en la postura didáctico-pedagógica de la escuela con relación a la enseñanza y a la adquisición del lenguaje formal culto. Se sabe que el contexto escolar está integrado por personas que vienen de grupos sociales diversos y con una gran variedad lingüística. El tema de la pobreza y la división de clases también está dentro de la escuela, lo que hace su tarea aún más difícil. No se habla de acabar ni con la pobreza ni con la división de clases, porque sería demasiado utópico, sino de disminuir las desigualdades por medio de una enseñanza que empiece por una política que facilite el dominio de varios géneros lingüísticos por parte del alumnado. Se plantea una educación con una mayor valoración de la cultura del alumnado y aquí se destaca su bagaje lingüístico. Quizás la herramienta principal para la conquista de la igualdad de oportunidades por parte de las clases menos favorecidas, convirtiendo la escuela en la principal vía de esa conquista y no al contrario, como forma de legitimar las desigualdades disfrazadas en incompetencias individuales.

En fin, la escuela no debe *“reflejar ideologías discriminatorias enraizadas en una tradición colonial aún presente en las relaciones individuales e institucionales”* (Martín, Valdiviezo, Valdiviezo y Martín p. 11). Al contrario, la escuela es el principal instrumento de cambio de una realidad que durante siglos puede haber sido esclava de la colonización, de la esclavitud y, consecuentemente, de la marginación y discriminación social, cultural, política y económica.

CAPITULO III: LA REALIDAD BRASILEÑA, PLURALIDAD CULTURAL Y DIVERSIDAD DE LENGUAJES

1. Historia y lenguaje

Un trabajo de investigación sobre un tema tan complejo como el lenguaje, más cuando se alude a la temática dentro del contexto escolar, exige una contextualización histórica y cultural. El tema del lenguaje es demasiado complejo, como se ha visto detenidamente en capítulos anteriores. Por ello, es importante ubicar geográfica y socialmente el contexto donde se desarrolla esta investigación.

Teniendo en cuenta la complejidad cultural y lingüística de Brasil y la grandiosidad de su dimensión geográfica, este capítulo se dedica a la colonización y los hechos que repercuten en la creación de una identidad cultural y principalmente lingüística. Así mismo, durante el transcurso de la investigación, se fue sintiendo la necesidad de contextualizar el trabajo en la historia educativa local y el sistema nacional y estadual que rige todo el proceso educativo en la ciudad de Tefé (Amazonas).

Abordar la temática sobre los indígenas (población originaria) y algunas tribus, así como su cultura y principalmente su lenguaje, el caboclo, las influencias africanas y las cuestiones lingüísticas que involucra todo ello, tiene como objetivo facilitar la comprensión de la realidad de los protagonistas: alumnado, profesorado, padres y madres que participaron del estudio.

Pues bien, los hechos históricos, provocados por la colonización, originaron el mestizaje, dando lugar a distintas razas: indígena (originaria), blanca, negra, mulata (blanca+negra), cafuza (negra + indígena) y cabocla (indígena + blanca). Consecuentemente y sin que se pueda negar que la colonización ejerció una influencia, también, en la lengua del pueblo brasileño, o mejor dicho, de los nativos, que era la gente que habitaba la tierra hasta la invasión europea. Sin embargo, como el lenguaje es el eje en que se basa este trabajo no se pretende aquí una amplia descripción y análisis de todos los hechos históricos, sino describir y analizar las situaciones pertinentes a la cuestión del lenguaje.

Para empezar, en Brasil, hasta la primera mitad del siglo XVII, los estados de Maranhão, Pará, Amazonas y el nacimiento del río Tocantins eran dominios de los indígenas tupinambás (1611-1614). Con la ocupación de esas tierras por los portugueses hubo una interacción entre los colonos, los soldados portugueses y los Tupinambás, resultando una población mestiza, inicialmente de padres europeos y madres indígenas, pero, al principio, la lengua predominante fue la de la madre, o sea, la lengua de los tupinambás (Rodrigues, 1986). Con lo cual se puede decir que la historia lingüística y socio-cultural de Brasil está interconectada con la constitución de la lengua y la cultura del pueblo colonizador y de los demás que ahí estuvieron en busca de riquezas y dominios.

En este sentido, es posible afirmar que con respecto a la cuestión lingüística, Brasil no tuvo la misma suerte, por ejemplo, que Macau (en China), porque la lengua que predominó fue la del colonizador. Según Pacheco (2009), Portugal llegó en 1553 a Macau, con el pretexto comercial de secar las mercancías mojadas, pero lo que en realidad le interesaba eran las especias orientales y el espacio geográfico considerado importante para sus intereses, más o menos parecidos a los intereses que tenían en Brasil. De hecho, aún según la

autora, Portugal se instala en China en una posición secundaria, ya que China seguiría manteniendo su soberanía en la región. A pesar de la ocupación inestable en Macau, Portugal impuso el portugués como lengua oficial del territorio, como lo hizo en otras colonias como Angola, Mozambique y también en Brasil. En Brasil, en el siglo XVI había por lo menos 1.200 lenguas indígenas habladas y que, actualmente se reducen a 181 lenguas (Pacheco), pero que son habladas solamente por las personas pertenecientes a su tribu y, además, con gran dificultad de difusión porque los mayores están muriendo y no hay voluntad política de rescatar, difundir y preservar las lenguas preexistentes.

Sin embargo, en su investigación, Pacheco demuestra la frustrada tentativa de colonización lingüística en Macau por parte de Portugal. Primeramente, porque en China se hablan varias lenguas, a pesar de haber una lengua escrita estándar. De hecho, los chinos no se entienden entre sí cuando hablan su lengua materna porque la lengua oral es diversa según sea la interpretación de los caracteres escritos de los textos. Esa heterogeneidad lingüística en China impidió el silenciamiento del cantonés, en Macau y, consecuentemente, la implantación del idioma portugués como oficial en este país (Pacheco. Ya en Brasil, con una nueva sociedad mestiza, la cabocla, la lengua, progresivamente, se fue cambiando y diferenciando de la lengua original, el tupinambá, hablado por los indígenas que sobrevivieron hasta mitad del siglo XVIII. La lengua Tupinambá fue llamada Lengua General, también nombrada por Edelweiss (1969) Brasiliano, para marcar la fase de dicho siglo y para diferenciarla de la Lengua General Paulista, de la cual existen muy pocos documentos y que se encuentra en desuso. Este proceso lingüístico culmina en la denominación de Lengua General Amazónica (LGA).

Desde el siglo XVIII la LGA acompañó la expansión portuguesa en la región amazónica y se extendió por todo el río Amazonas, penetrando en sus afluentes, subiendo por el Río Negro (que baña Manaus) y alcanzando tanto la Amazonia venezolana como la colombiana. Pero, a partir de la segunda mitad del siglo XIX pasó a ser llamada de nheengatu, nombre introducido en la literatura por Couto de Magalhães (1876), que la denominó "Lengua Tupi Viva". La lengua nheengatu es una variante de la tupí hablada en el litoral brasileño y

fue adoptada hasta 1854, cuando los pueblos indígenas fueran obligados a hablar el portugués (Rodrigues).

La obligatoriedad del hablar Portugués por los indígenas fue instituida a través de dos establecimientos de enseñanza por parte del colonizador portugués: “...*una escuela y un centro de acogida, para la educación de la población indígena de la Aldea de los Ángeles, localizada en el Rio Grande de San Pedro. Teniendo como base el Directorio Pombalino*¹, cuyo principal objetivo era integrar los indígenas a la sociedad colonial y, para ello, fue impuesta la obligatoriedad de la lengua portuguesa y la prohibición de la lengua guarani” (Traducción propia) (Frühauf Garcia, 2007, p.23). Y la imposición en la utilización de la lengua portuguesa por los indígenas fue un criterio importantísimo adoptado por Portugal en la disputa con España por el dominio de las tierras brasileñas. De hecho, la lengua portuguesa interfirió y sigue interfiriendo predominantemente en la identidad del pueblo autóctono y descendente de Brasil.

Rodrigues definió el concepto de Lengua General como término específico para determinada categoría de lenguas que surgieran en América del Sur en los siglos XVI y XVII, a causa del contacto entre el pueblo europeo y el nativo. Sin embargo, según el autor, la Lengua General solo tomó sentido en el siglo XVII y XVIII, cuando en los estados de São Paulo, Maranhão y Pará la Lengua General se refería a las de origen indígena, que eran habladas en esas provincias por la población originada de la unión del europeo con las indias tupi-guaraní, en la región de São Paulo, y los tupinambás, en Maranhão y Pará. A esta Lengua General se fueron agregando influencias de origen africano e influencias de otros pueblos indígenas que fueron incorporados al régimen colonial.

A pesar de la mezcla de los pueblos indígenas, colonizadores y otros pueblos, lo que predominó fue la imposición de la lengua del pueblo colonizador, pero con la incorporación de otras culturas y lenguas distintas. En el caso particular de Brasil, los dominados tuvieron su bagaje lingüístico marcadamente influenciado por particularidades lingüísticas que con el paso del tiempo dieron matices distintos a sus

¹ Sobre la aplicación del *Directorio* na Aldeia dos Anjos, ver: Protásio Paulo Langer, *A aldeia de Nossa Senhora dos Anjos: a resistência do Guarani-Missioneiro ao processo de dominação do sistema colonial luso (1762-1798)*, Porto Alegre, EST, 1997, p. 78 e segs.

lenguajes repercutiendo en forma de discriminación en los aspectos socio-histórico-culturales y lingüísticos.

La imposición del idioma Portugués marca la historia lingüística brasileña con encuentros y desencuentros lingüísticos que se hacen y se deshacen en el acto mismo de la comunicación en el que se encuentra una amplia diversidad, como las diferencias regionales, territoriales y sociales; diferencias que, inevitablemente, quedaron reflejadas en el contexto educativo y todavía hoy siguen teniendo repercusiones y son motivos de investigación.

1.1 Colonización en detrimento de la lengua, de la cultura y de las identidades diversas.

Brasil, además de haber sido colonizado por Portugal, ha tenido en sus tierras otros países que vinieron en busca de sus riquezas y dominio, como España, por ejemplo, y con ellos trajeron sus influencias. Con la colonización y las posibilidades de riqueza natural que Brasil ofrecía, la inmigración recibida provenía de diferentes países, como Italia, Alemania, Japón y, principalmente, africanos importados por los colonizadores como mano de obra esclava, pues los nativos, aunque fueron manipulados y utilizados, no aceptaron ser esclavizados. Por lo que fueron en gran parte exterminados. Por lo tanto, Brasil es un país cuyo pueblo tiene añadido en su cultura costumbres y hábitos de los países por los que fue habitado y que todavía siguen allí, porque en Brasil hay muchas colonias extranjeras. Brasil tiene “su léxico” influenciado por infinidad de términos provenientes de esos países; es una lengua compuesta por una gama de variantes lingüísticas que, inevitablemente, se ven reflejadas en el contexto escolar, en las prácticas discursivas orales y en los escritos del alumnado; aparte del extranjerismo, muy marcado en el lenguaje brasileño, como por ejemplo, “taxis”, “stop”, “tchau”, “bye” y muchos más.

De hecho, el lenguaje es personal e intersubjetivo, porque con él el individuo construye su identidad y su historia de vida, no es un hecho impermeable, ya que está sujeto a cambios dependiendo de la necesidad de los sujetos y del medio. En este apartado se destacan los acontecimientos socio-históricos como la inmigración y principalmente la colonización de pueblos y/o naciones; hechos que innegablemente, ejercen efectos en la estructura física de una

determinada región, sobre todo en las estructuras socio-político-culturales y lingüísticas; y que vienen siempre acompañados de ventajas y desventajas. En el caso de Brasil, lo primero en haber sido silenciado por el colonizador fue el lenguaje del pueblo dominado; porque el *“colonizador es aquél que impone, que silencia, a través de la imposición de su lengua”* (Pacheco, p. 57).

Bauman (2005) resalta *“que las identidades fluctúan en el aire, algunas de nuestra propia elección, pero otras infladas y lanzadas por las personas a nuestro alrededor, y es necesario estar en alerta constante para defender las primeras en relación a las últimas”* (p. 19). En principio, el autor pone de manifiesto el peligro para el individuo de deteriorar su propia identidad, como consecuencia de hábitos y costumbres que va asimilando del medio y de las personas que a este mismo medio se van adentrando imponiendo su cultura. Y como el lenguaje es parte inseparable de la cultura, este mismo lenguaje puede convertirse en mecanismo que libera pero también que aliena, aprisiona y/o silencia al otro, incluyendo o excluyendo.

El lenguaje tiene múltiples dimensiones, entre las cuales se enfatiza la formal y la informal, que caminan juntas en el proceso comunicativo. A pesar de que la Pragmática tiene su importancia vital dentro de cualquier estudio lingüístico por tratar del lenguaje en uso, como se ha visto detenidamente en el capítulo anterior, Quintana (1996) enfatiza la preocupación de utilizar el lenguaje en una dimensión exclusivamente pragmática. Siendo así, se convertiría en un riesgo porque este lenguaje dejaría de ser un instrumento de comunicación para convertirse en un instrumento de poder, porque no comunicaría ideas sino intenciones, y en este caso pasa a ser una herramienta que convierte al pueblo en masa y las masas no son amorfas (Quintana). En este sentido, se pone en igualdad de importancia tanto el lenguaje informal como el lenguaje formal pues toda persona tiene el derecho a dominar los dos lenguajes, para que este mismo lenguaje no sea una herramienta que distancie individuos sino que une personas, grupos y culturas.

Sin embargo, es posible decir que la colonización en Brasil es el ejemplo irrefutable del uso del lenguaje como instrumento de poder e incluso de aniquilación de la cultura y de la identidad de los pueblos originarios. Sobre todo en el continente europeo, el/la brasileño/a aún

es visto como de cultura inferior, y como un pueblo sin “lengua”, porque aparte de que en Brasil no se habla Tupí, que era la lengua nativa predominante antes de la colonización, los/las brasileños/as tienen un habla distinto del portugués de Portugal, aun siendo la misma lengua y/o idioma, impuesta en el período colonial. Incluso, hay quien dice “yo no hablo brasileño”, dejando evidencias de una distinción prejuiciosa del lenguaje de Brasil en relación al lenguaje hablado por los portugueses. Rosa (2009) destaca que

“Una de las marcas distintivas del colonialismo bien patente entre los que sufrieran los mecanismos de opresión colonial se ve reflejado preferencialmente en la lengua. Para ser más específico, estamos delante de una opresión multi-dimensional frecuentemente acompañada por una determinada resistencia cultural que se ancla en las lenguas nativas y simultáneamente – aunque de una forma indirecta – estructura y controla salidas para concepciones normativas alrededor de lo que significa ser ‘socialmente educado’” (p. 287- traducción propia)

La crítica que hace Rosa respecto a la colonización en detrimento del pueblo cabo-verdiano se aplica también a Brasil. Primeramente, porque la colonización fue una invasión geográfica del territorio brasileño por el europeo. Y luego bajo el término “catequización de los indígenas”, el pueblo colonizador convierte el sistema educacional en una herramienta de distinción de clase social, porque al imponer la lengua portuguesa se evidenció los que eran capaces de manejar satisfactoriamente la lengua del colonizador y los que no lo eran. Y los que no dominaban la lengua formaban la masa esclavizada por el trabajo y no tenía acceso a la educación, ya que esta era privilegio de una minoría, que incluso estudiaba fuera del país y, por tanto, disfrutaba de la “mejor” educación. Todo ello que evidencia la intrínseca relación que hay entre colonialismo, lengua, cultura, y la identidad de un pueblo.

Según Franz (1952, citado en Rosa, 2009), la lengua, el colonialismo, la cultura y la identidad están estrechamente relacionados, ya que

“Hablar implica estar en una posición de poder [ser capaz] de utilizar una determinada sintaxis, manejar confortablemente la morfología de ésta o de aquella lengua, y sobre todo significa asumir la cultura, aguantar con el peso de la civilización. La gran cuestión es la siguiente: el negro de las Antillas será

proporcionalmente blanco – o sea, estará más próximo de convertirse en verdadero ser humano, cuando demuestre el dominio de la lengua francesa. Lo mismo se podrá decir de todo pueblo colonizado. En otras palabras, todo pueblo en cuyas almas se impregnó un complejo de inferioridad, a través de la muerte y entierro de sus culturas locales originales, se encontrará ante la lengua de la nación civilizadora; o sea, con la cultura de la madre patria”. (pp. 288-289)

Los análisis de Franz dejan evidencias innegables de que el colonialismo, asume un papel de “borrador” de la identidad, de la cultura y de la lengua de la gente colonizada. Incluso puede llegar a ser una herramienta de anulación de la persona como ser pensante y creador.

En este sentido, se puede decir que el léxico portugués (de Brasil), a causa de las luchas europeas por el dominio de América, posee matices muy diversificados que se reflejan en el lenguaje de la gente. Y que la realidad lingüística existente en Brasil estuvo y aun está marcada por los factores históricos referentes al proceso de colonización. Y siendo la lengua el principal instrumento de comunicación, y más cuando esa lengua es asimilada por pueblos diversos, cada uno dando un tono característico de su cultura, es imposible que no ocurran cambios dando como resultado los diversos lenguajes.

Sin embargo, a pesar de que en cada región de Brasil hay un modo particular de lenguaje, que se manifiesta tanto en la fonología como en el nivel semántico, esa particularidad existente no impide que brasileños de diversas regiones se entiendan. En este sentido, el lenguaje informal que trae el alumnado al contexto del aula no puede ser considerado un estorbo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En fin, la escuela es un escenario que reúne una diversidad de culturas y de variedades lingüísticas. En el presente estudio se desea entender cómo es la relación entre la escuela y los lenguajes en ella existentes, qué efectos tienen esos lenguajes en la vida escolar y, principalmente, cómo se refleja la interrelación escuela y alumnado en la identidad social, cultural y personal del alumnado, como consecuencia de su capital lingüístico.

1.2 Originarios (indígenas) y lenguajes: ¿estigmas y estereotipos de la subcultura?

En capítulos anteriores se ha reflexionado sobre la cuestión de los estereotipos y de los prejuicios desde una perspectiva social, cultural y lingüística y sus reflejos en la identidad del individuo. En este apartado se eligió utilizar el término Originarios y no Indígenas por el efecto negativo que ejerce en el individuo originario, desde el inicio de la historia de la colonización.

Según Arispe y Mazorco (2008) el término originario se refiere a cualquier grupo de personas que puebla un lugar, cualquiera que sea éste, antes de la conquista de Occidente. Esta particularidad da al término un carácter no etnocéntrico, porque no se refiere únicamente a los originarios de América, ya que originarios existen en todo el mundo. Sin embargo, el término indígena se asocia al sustantivo Indias, continente dónde creía que había llegado Colón en 1492, de ahí que denominara a los pobladores de América como indígenas, por una equivocación; por ello, es un término etnocéntrico, refiriéndose exclusivamente a los pobladores del continente americano conllevando a una filosofía de unidad de que la realidad *“que los indígenas defienden es patrimonio exclusivo de estas tierras, lo cual reduce su importancia haciéndola parecer como algo local y folklórico, y no así universal como la filosofía occidental”* (Arispe y Mazorco, p. 02).

Hoy, el término “indio” o “indígena” carga con unos atributos nada positivos, incluso siendo empleado, algunas veces, con el único propósito de manifestar al otro el desprecio u ofensa, dejando evidente una no aceptación o exclusión. En este sentido, el empleo del término “indio” o “indígena”, innegablemente, asigna una concepción estigmatizada y estereotipada hacia al otro. El empleo de estos términos, casi siempre, es utilizado con el propósito de dejar claro que la otra persona es diferente de los demás y que está en una categoría dónde ésta podría estar incluida, pero que no lo está porque es vista como indeseable, sea por su lenguaje o por sus comportamientos, también vistos como inferiores, o, incluso, peligrosos. Todo ello, para Goffman (2008), es caracterizado como un estigma, porque tales comportamientos no considera al otro como criatura común y total

reduciéndole a una persona “deteriorada” y disminuida, acarreado efectos negativos que conllevan el descrédito social y personal.

En esta situación se encuentran los originarios porque, desgraciadamente, aún cargan con el peso de la equivocación de Colón, conforme destacan Arispe y Mazorco. Y como la colonización es un hecho que no se puede borrar, tampoco se pueden borrar sus efectos, pero lo que se busca, “*en realidad, es un lenguaje de relaciones y no de atributos*” porque un atributo que estigmatiza a alguien puede corroborar la normalidad de otra persona y, por tanto, el estigma no es en sí mismo ni honroso ni deshonroso (Goffman, 2008, p. 13). Desde esta perspectiva, la escuela asume un papel relevante porque es ella, con su autonomía, quien puede establecer este lenguaje de relación de igualdad y no de estigmatización.

Es evidente que las ocupaciones, por naciones extranjeras, de las tierras de grupos originarios determinan cambios que van desde los aspectos lingüísticos hasta otros de nivel cultural, económico, social, religioso, político y educacional. En el caso de Brasil, la principal herramienta de dominación y de cambio fue la educación sistemática por parte de los colonizadores. Esa educación sistemática tuvo sus puntos positivos, pero también dejó marcas negativas, que a día de hoy se reflejan de una manera u otra en la sociedad y en sus estratificaciones.

Es evidente el choque etnolingüístico y sociocultural ocasionado en América, específicamente en Brasil, por causa de la colonización. El pueblo colonizador (blanco europeo) al entrar en el “desconocido” suelo brasileño, impuso, además de su cultura, también su capital lingüístico, dejando muestras evidentes de actitudes de superioridad frente al grupo dominado. Ello tuvo como resultado la aparición de conflictos en torno al sistema de valores tanto del dominador como del dominado. Conflictos que hoy día siguen siendo motivo de estudio, porque las huellas de la historia de la colonización, y principalmente el lenguaje del colonizador, siguen impregnando la estructura socio-política y principalmente lingüística de Brasil.

La colonización no tuvo en cuenta que los originarios, como cualquier grupo social, tenían sus vidas socio-económicas, culturales, lingüísticas y políticas estructuradas a su manera; sus alimentos, su

forma de vestir, sus creencias, sus costumbres y sus lenguajes, en definitiva, su cultura era el constructo de su contexto, de su mundo nativo. De hecho, su lenguaje y sus dialectos, que eran numerosos, al principio, se convirtieron en una barrera para la dominación porque el pueblo invasor no comprendía el lenguaje nativo. Sin embargo, el pueblo originario no opuso resistencia para impedir la difusión del capital lingüístico del colonizador y al fin y al cabo fue este el que prevaleció. De hecho, el colonizador impuso su lenguaje camuflándolo en una especie de *lingua general*, conforme destacó Rodrigues.

Quizás, si en la nueva “tierra descubierta” hubiese habido alguna forma de organización educativa sistemática, hoy Brasil tendría un patrimonio bastante enriquecido acerca de las lenguas originarias de los primeros pueblos que habitaron el suelo brasileño en el período de su “descubrimiento”. Porque, desgraciadamente, las raíces lingüísticas nativas se perdieron en el tiempo, y fueron encubiertas por la historia, de ahí las dificultades que se tienen a día de hoy para llevar a cabo investigaciones en este campo.

Así, la denominación de indígena adquiere una connotación estigmatizadora, pues sus valores socioculturales no son vistos como riquezas originales sino como subcultura, conforme destacaran Arispe y Mazorco; de hecho, la cultura de los originarios de Brasil aún hoy es vista como inferior.

En este contexto, el término subcultura es utilizado para definir a un grupo de personas que poseen comportamientos y creencias que se distinguen de la cultura dominante de la que forman parte. Y los originarios, a parte de los hábitos y costumbres que les diferenciaba del grupo dominador, poseían también un lenguaje característico de su grupo. Por todo ello, se puede afirmar que subcultura, estigma y estereotipos van en una misma dirección: prejuicios y discriminación. A día de hoy, por ejemplo, de poco vale que los pueblos originarios tengan consciencia y se enorgullezcan de sus identidades culturales y étnicas, su lengua, su organización social y su sabiduría ancestral, si los indicadores tradicionales de la pobreza no captan ninguno de esos aspectos (Coba, 2005, citado por Giraldo, 2010).

En su estudio, Giraldo destaca que el gran legado de la tradición discursiva colonial es la concepción de que el “indio de la Colombia moderna y postmoderna es corto de entendimiento, propenso a riñas, negligente, descuidado, flojo, de reacciones imprevisibles y generalmente violentas, mentiroso, obscuro y sucio. *¿Quién quiere ajustarse a un estereotipo tan odioso?*” (p.40). La génesis del problema no es el hecho de que la población indígena sea la minoría, sino que el discurso sobre el “indio” ha separado al pueblo de sus raíces (Giraldo). La crítica de Pulido a la colonización española en Colombia con la degeneración de la identidad indígena se puede aplicar, también, a la colonización portuguesa en Brasil, con la casi total extinción de los pueblos indígenas y de sus herencias y la anulación del lenguaje nativo.

En fin, los hechos históricos, aunque resulte desagradable afirmarlo, resultó en una identificación negativa en el pueblo colonizado, principalmente en los amazónicos, como consecuencia de la postura estigmatizadora por parte del pueblo invasor, considerado dueño de una cultura y lengua que juzgaban superiores. De esta manera, tanto la identidad social y cultural como la identidad personal del pueblo originario se hicieron vulnerables y/o susceptibles a las manipulaciones de la gente colonizadora. Y como destaca Lessa (2007), puede que el nativo fuera sintiendo que su identidad “mala” debía ser apagada; y a pesar de que el léxico portugués de Brasil está permeado de términos y expresiones de las lenguas del pueblo originario, conforme se verá en apartados posteriores, al fin y al cabo lo que marca y lo que vale oficialmente es el término Lengua Portuguesa. Las variantes de ésta, como consecuencia de la colonización y de la inmigración, se sitúan en dos vertientes de formación, que serán tratadas en el apartado siguiente, por su relevancia en el contexto de este trabajo, ya que tales variantes están presentes en las interacciones del contexto de clase y se reflejan en el lenguaje escrito del alumnado.

1.3. Vertientes de la formación de la lengua en Brasil

Como se ha podido observar, la lengua hablada en Brasil tiene una historia nada sencilla porque involucra una cadena de factores que repercutieron y aún siguen repercutiendo en los lenguajes de la

población brasileña. Las vertientes que se van a tratar aquí explican por qué la Lengua Portuguesa ha tomado matices en la esfera social de Brasil y que, inevitablemente, se reflejan, sobre todo, en la escuela, ya que ésta es el puerto de anclaje de los lenguajes que posee el alumnado. De hecho, este estudio ha supuesto largas observaciones de cómo se manifiestan los lenguajes en el contexto del aula, las dificultades y la postura de la escuela ante las diferencias lingüísticas, y si estas diferencias lingüísticas que se manifiestan a través de los lenguajes informales del alumnado pueden ser una traba para la enseñanza y el aprendizaje, culminando en fracaso escolar y en exclusión social.

Como ya se comentó, los originarios brasileños hablaban varias lenguas y dialectos indígenas, y esto se configuró, al principio, en dificultades para la comunicación entre colonizadores y colonizados. Por ello, trataron de crear la Lengua General, que se puede decir, fue el hilo conductor para que se empezasen a borrar los lenguajes de la gente originaria. Este cambio fue ocasionando mudanzas significativas en el lenguaje materno del pueblo originario que, al final, se quedó en segundo plano, porque prevaleció el lenguaje portugués. Sin embargo, la Lengua Portuguesa, no se quedó al margen de los acontecimientos históricos, porque también sufrió cambios que resultaron en variantes lingüísticas. Según Lucchesi (2001), los hechos históricos influyeron en el surgimiento de dos vertientes de formación de la lengua en Brasil.

La primera está relacionada con el escenario de la colonización, que va desde la mitad del siglo XVI a principios del siglo XIX; período en que Brasil fue considerado un país rural. Sus ciudades y villas, la mayoría en el litoral y de pequeña densidad demográfica, no poseían centros culturales importantes y por tanto no ejercían influencia en las poblaciones más lejanas del interior. En los centros urbanos estaban los órganos de la administración colonial con una fuerte influencia cultural y lingüística de metrópoli, cuya élite colonial buscaba preservar los valores europeos, entre ellos los modelos de cultura y de lengua venidos más allá del mar. Esta influencia del patrón europeo sobre los antecedentes históricos respecto a la lengua culta en Brasil subsiste hasta después de la Proclamación de la República, en 1822, período en que los profesores de Lengua Portuguesa, en su mayoría, eran oriundos de Portugal (Cunha, 1985).

La segunda vertiente tiene sus raíces en el interior del país, hacia dónde se dirigía la mayor parte de la población en la época colonial. Además, en este período la lengua que predominaba era la Lengua General de base tupi, conforme se ha descrito anteriormente, la cual poseía una gran variedad lingüística. La Lengua Portuguesa necesitaba imponerse, pues no era posible la comunicación entre el pueblo blanco colonizador y el pueblo originario. La solución más viable encontrada por el colonizador fue crear una lengua única o una Lengua General, que sirviese como medio de comunicación entre los portugueses y los diferentes pueblos indígenas existentes.

Esa lengua adoptada fue el **nheengatu**, a la que se ha aludido anteriormente. Después de 1854, siendo los indígenas obligados a hablar en portugués, esa lengua fue de uso exclusivo de forma precaria entre los esclavos, o mejor dicho, entre la población pobre de origen indígena y africana en los primeros siglos de la historia brasileña (Lucchesi, 2001). Esta realidad socio-cultural y lingüística en Brasil generó “dos lenguas portuguesas”: la que era hablada por la “gente buena” de la colonia, y que intentaba cultivar y preservar las maneras importadas de la metrópoli; y la que era hablada por los negros, indígenas y mestizos, ocasionando alteraciones lingüísticas drásticas en la lengua portuguesa.

La colonización ha dejado un legado cultural incalculable a la cultura brasileña, en especial al pueblo amazonense. Sin embargo, la exterminación de muchos pueblos indígenas por los colonizadores y la invasión de las tierras indígenas por los blancos, obligándoles a la migración, hicieron, también, que esos pueblos fuesen abandonando sus tradiciones y su modo de vida e, incluso, su propia lengua. La dominación europea ocasionó la muerte de las lenguas y dialectos indígenas, porque

“Una lengua no es un organismo vivo por sí misma, sino una actividad practicada, actualizada por individuos hablantes, y como tal, sufre transformaciones y puede también morir. La muerte de una lengua sobreviene cuando es sustituida por otra en sus funciones fundamentales, particularmente, cuando deja de ser transmitida, de manera natural, por los padres/madres a sus hijos/as. (...) La muerte de una lengua es el síntoma de una muerte cultural, ya que con la muerte de una lengua desaparece

un modo de vivir”. (Traducción propia) - (Dal, Faggión y Frosi 2007, p.12)

Según las autoras, los efectos de la colonización fueron catastróficos porque acarrearón prejuicios sociales, económicos, culturales y lingüísticos en la población brasileña. Un hecho histórico que generó buena parte de la exclusión socio-cultural y la discriminación lingüística. El sistema de división del trabajo con la explotación de la mano de obra esclava para la producción de caña de azúcar y producción de caucho generó una división de clase entre obreros y burgueses, así como una división entre los que hablaban “bien” y los que hablaban “mal”. Los que hablaban “mal” eran considerados “corrompedores” de la “lengua buena”, tal como aparece reflejado en los textos de Padre Antonio Vieira (Neto, 1988)

“(…) hablan las naciones asiáticas la lengua portuguesa, pero cada una a su manera, como en Brasil los de Angola, y los de la tierra (...) La lengua portuguesa tiene dos lados: un derecho y uno opuesto: el derecho es como nosotros hablamos, y el lado opuesto es como hablan los naturales (...) Eran lenguas partidas, no solo porque eran muchas lenguas, sino porque eran lenguas y medias lenguas: medias lenguas, porque eran medio portuguesas y medio de lenguas de otras naciones que las pronunciaban y las tragaban a su manera”. (p. 600).

Está claro que la colonización ocasionó una verdadera revolución lingüística en el suelo brasileño como consecuencia de la invasión europea y también por la mezcla entre portugueses y originarios, resultando una población que se dividía entre originarios, europeos y mestizos. Esta mezcla implicó un proceso de aculturación, contribuyendo también a los cambios en la lengua portuguesa en un contingente cada vez más expresivo de esclavos traídos de África que, consecuentemente, desencadenaba “*un proceso de transmisión lingüística irregular que marcó decisivamente la formación de las actuales variedades populares de la lengua portuguesa en Brasil*” (Lucchesi, 2001, p. 08).

Se destaca, también, que las palabras de Vieira son el retrato fiel del desprecio de los colonizadores hacia la cultura y la lengua del pueblo colonizado. Sin embargo, los cambios que acontecieron en la lengua fueron, también, porque la élite absorbió términos de los dialectos de

las clases más bajas, ocasionando un cambio lingüístico, y ahí, el “error” no es considerado “error” porque nunca se dice que la élite “corrompe” la lengua, lo que de hecho está bien claro en las palabras del Padre Antonio Vieira. Es posible decir que prestigiar o despreciar un determinado lenguaje, comportamiento y/o cultura es una herencia impregnada en la sociedad y en la cultura por parte del pueblo colonizador y, desgraciadamente, asimilada por la gente colonizada.

En fin, las variantes surgidas a partir de la lengua portuguesa como consecuencia de la inmigración en suelo brasileño son importantes para este trabajo, porque a partir de los discursos encontrados en el contexto escolar se busca comprender cómo interactúa la escuela con la diversidad lingüística y cultural del alumnado, y qué papel tienen los lenguajes informales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Cultura amazónica, identidades y lenguaje

2.1. El caboclo: ¿valoración o estereotipo de un pueblo?

El lenguaje está directamente asociado a la colonización brasileña, así como los cambios en la formación de un pueblo mezclado con un nuevo capital social, cultural y lingüístico. Cambios que paulatinamente se fueron reflejando en la identidad del pueblo brasileño; en este contexto específico, del pueblo amazónico, como se prefiere nombrar.

En primer lugar, hay que destacar que los pueblos originarios no habitaban solamente suelo brasileño, sino también en las fronteras con Perú, Colombia y Venezuela (Souza, 2008); cada uno de ellos con unas características y un lenguaje propio. Sin embargo, en Amazonas era dónde se concentraba la mayor cantidad de indígenas, por ello los rasgos físicos que predominan son de los originarios, a pesar de la fuerte influencia europea. Por el contrario, en el sur de Brasil, los rasgos que prevalecen son los europeos. De hecho, la fuerte influencia indígena que predomina en los rasgos físicos de la gente amazónica refuerza el empleo con una connotación peyorativa del término

“caboclo”² hacia la persona con tales características, resultando una imagen social negativa.

En el apartado anterior se ha señalado la visión estigmatizada y estereotipada del pueblo originario por parte del pueblo colonizador y también por parte de todos aquellos que se sienten superiores en relación al pueblo nativo, resultando, hoy, en prejuicios sociales y personales hacia la gente que tiene alguna herencia de los pueblos originarios. Aquí se destaca la situación y porque aún hoy carga con las marcas de la discriminación por ser un pueblo mestizo y, por tanto, sigue llevando la marca estigmatizada y estereotipada de un pueblo inferior tanto en su cultura como y, principalmente, en su capital lingüístico. Cruz (2006) destaca que *“es más difícil cambiar los contenidos negativos de un estereotipo, que los contenidos positivos. La tendencia es que las informaciones negativas sobre un grupo tengan más arraigo y estabilidad que las informaciones positivas”* (p. 47), lo que de hecho sucede con la gente originaria de la Amazonía. Ovejero (2004) también afirma que

“Los prejuicios son actitudes negativas u hostiles hacia ciertos grupos humanos, mientras que los estereotipos son creencias estrechamente relacionaos entre sí y compartidas por cierto número de personas acerca de los atributos personales que poseen la mayoría de los miembros de un grupo” (p.98).

En el trascurso de la investigación se escuchó, con frecuencia en el contexto escolar entre los alumnos y alumnas expresiones como: “¿tú eres caboclo para hablar así?”, “¡mira! él habla acabocado!”; y lo mismo se constató con el término “indio”: “¡él es indio mismo!”. Actitudes de esta naturaleza reflejan los análisis de Cruz (2006), y se hace evidente que en la escuela también están presentes los estereotipos culturales y lingüísticos y que ello interfiere negativamente en el concepto que hace el propio individuo de sí mismo, afectando a su autoestima e incluso a su aprendizaje. Sin embargo, aquí se plantea que esta situación puede ser maximizada y/o

² Según Lima (1999), o termo caboclo “enquanto outros tipos regionais constituem representações estereotipadas mais restritas (aparecendo em descrições gerais e no folclore, para exibir as identidades regionais), o caboclo é também uma categoria de “mistura racial” e refere-se ao filho do branco e do índio (p.6).

minimizada dependiendo de la relación de la escuela con su alumnado.

Por ello, es posible decir que el término “caboclo” posee una complejidad objetiva y subjetiva porque abarca no solo características físicas, sino también comportamientos tales como la forma de vestirse y de hablar, pudiendo conllevar a un concepto social negativo por parte del otro. El término, casi siempre, tiene por parte de quien habla, una connotación prejuiciosa y/o estigmatizante hacia su interlocutor a diferentes niveles: social, económico, cultural y lingüístico.

Aun habiendo predominado en el pueblo amazonense los rasgos amazónicos, fue esta región la más codiciada por los portugueses por sus condiciones climáticas y recursos naturales. Por ello, el mestizaje, acabó por originar el llamado “caboclo” o mameluco (indio + blanco). Los caboclos son reconocidos, de manera general como el tipo característico de la población rural amazónica; pero está también el mulato (blanco+ negro) y el cafuzo (indio + negro). Sin embargo estas últimas categorías raciales no se asocian a una región específica de Brasil, mientras que, el “caboclo” sí. Además, en contraste con otros tipos regionales, el término es utilizado como categoría de clasificación social, refiriéndose a la clase baja rural. Según Lima, 1999),

“El término caboclo es ampliamente utilizado en la Amazonía brasileña como una categoría de clasificación social. Es también utilizado en la literatura académica para hacer referencia directa a los pequeños productores rurales de ocupación histórica. En el discurso coloquial, la definición de la categoría social caboclo es compleja, ambigua y está asociada a un estereotipo negativo. En la antropología, la definición de caboclos como campesinos amazónicos es objetiva y distingue los habitantes tradicionales de los inmigrantes recién-llegados de otras regiones del país. Ambas acepciones de caboclo, la coloquial y la académica, constituyen categorías de clasificación social empleadas por personas de clase rural”. (Traducción propia - p. 05)

Por otro lado, Sampaio (citado por Lippi y Siebert, 2001) enfatiza que el término “caboclo” tiene una valoración positiva. Según él, el término “caboclo” viene del Tupi “Baaboc”, que significa “extraído o procedente de la foresta”. Por ello, denota colector, pescador o

cazador. Para el “caboclo” amazónico, el río y la foresta constituyen toda su riqueza. El río es su medio de transporte y de comunicación e, incluso, utiliza la época de inundaciones y la temporada de vega para establecer el equilibrio del plantío y de la cosecha. Según el autor, el caboclo es un pueblo participativo, sociable y alegre. Participa de las “desobrigas” (una cultura implantada por los colonizadores, que eran las visitas de los misioneros a los pueblos); planea las fiestas rurales, organizadas con el pretexto de celebraciones religiosas en homenaje a un santo y participa de la procesión tradicional, y desde luego de las conmemoraciones a ritmo de samba, según Lima.

Sin embargo, como señala Giraldo, en el caso de los pueblos originarios, estos valores del pueblo caboclo valen de poco cuando los indicadores sociales no tienen en cuenta estas prácticas, prevaleciendo las condiciones de empobrecimientos y los prejuicios con los que carga el término. Con lo cual, a pesar de esas connotaciones positivas señaladas por Sampaio, perfilando al “caboclo” como persona sabia y rica en cultura, en la práctica lo que impera son las connotaciones negativas y los prejuicios.

En Brasil, de manera muy extendida, “caboclo” es un término utilizado para designar el campesino en general. Este término tiene una significación de clasificación social rural baja, con la diferencia de que el término no expresa una identidad colectiva, pasando a tener además una connotación peyorativa de “pobreza”. El término “caboclo” empleado como categoría relacional respecto a la postura entre locutor y receptor; o sea, cuando el primero se refiere al segundo como “caboclo”, le identifica como persona que tiene una posición social inferior a la suya y eso incluye cualidades rurales, descendencia indígena, no civilizada e inculta, contrastando con las cualidades urbanas, blanca y civilizada (Lima).

Siendo así, la utilización concreta del término en el sentido que se ha descrito puede convertirse en una barrera en la relación personal. Porque la significación del término, casi siempre, es percibida como un sentimiento de desprecio (Reviere, 1972). El autor destaca que ese desprecio hacia el otro por medio de la utilización del término “caboclo”, está marcada entre poblaciones de ciudades mayores, por ejemplo como Belém y Manaus, cuando se refieren a la población de municipios más pequeños como Tefé, entre otros, como gente

“cabocla”. En estos pequeños municipios, las personas de la zona urbana se refieren a las comunidades rurales como “caboclas”, porque las personas de la clase que se considera superior asignan a los habitantes rurales el estereotipo “caboclo”. A su vez, esos habitantes rurales rechazan el uso del término hacia sí mismos porque consideran que caboclos son los indígenas.

Así, “caboclo” será siempre el otro y no el locutor. O sea, el locutor no acepta la autodenominación de “caboclo”, sino que se atribuye a sí mismo la auto denominación de blanco, porque históricamente éste siempre fue considerado superior en todos los niveles.

Sin embargo, según Sampaio (citado por Lippi y Siebert, 2001), no siempre la utilización del término “caboclo” es rechazada. Los indígenas Ticunas del alto río Solimões y las tribus del alto río Negro se definían como “caboclos” siempre que estaban en contacto con el blanco, como forma de distinguirse de otros indígenas y del propio blanco en la situación de interacción. En el estado de Acre y el Sudoeste del Amazonas el término “caboclo” es utilizado por grupos indígenas, que atribuyen al blanco el término “*cariú*”. Los grupos indígenas pertenecientes al Medio Solimões (que son: cambeba, ticuna, maioruna, uitoto, miranha y cocama) se autodenominan como “caboclos”. Así mismo, cuando participan de eventos políticos, sociales y culturales se identifican como indígenas, porque éstos adquirieron valoración política y colectiva (Faulhaber, 1987). En este contexto, el empleo del término *indio* no tiene valor despreciativo como tendría el empleo del término *caboclo*.

El contexto histórico de colonización en Brasil no es sencillo y dejó una identificación negativa en el pueblo colonizado, principalmente en el norte de Brasil. Por ello, el *caboclo*, desde la época de la ocupación de Brasil, carga consigo una identificación negativa respecto a su identidad, su cultura, su lengua, hábitos y costumbres, hecho que conlleva a una baja autoestima de ese pueblo como si su “mala” identidad debiese ser borrada (Lessa, 2007).

Indudablemente, la colonización generó cambios al nivel cultural, social y lingüístico en la gente originaria. Souza (2008) plantea si “¿es bueno o malo ser caboclo?”. Los estudios del autor responden que en la visión de la gente amazónica hay dos aspectos: por un lado,

unos responden que es positivo ser amazonense y el habla de las cosas de la tierra y de la cultura; por otro lado, otros ven como negativa el habla de la gente amazónica, principalmente, la gente del interior, que es discriminada a través de expresiones como “es mucha caboquice hablar así, cosa de gente pobre”. Los planteamientos del autor evidencian el prejuicio existente hacia el “caboclo” y, principalmente, a su forma de hablar; a este comportamiento prejuicioso específico, Bagno (1999) denominó “prejuicio lingüístico”. En esta perspectiva, este trabajo se centra en cómo la escuela afronta las problemáticas surgidas en el contexto de clase en relación con los lenguajes y las culturas.

Según Casimir (2008), un hablante puede aprender otra lengua y dejar de hablar la suya propia, conllevando a la desaparición de la lengua materna, como ocurrió, prácticamente, en el caso de Brasil, aunque todavía existan unos pocos hablantes de las lenguas indígenas. Sin embargo, eso no es posible con la cultura, porque, según él, “*el portador de una cultura no puede introducirse en otra, haciendo tabula rasa de la suya propia*” (p. 05). Además, uno percibe la otra cultura a partir de la que lleva consigo mismo y por qué aquella es diferente de la suya. Respecto a las lenguas, éstas “*contienen versiones de esta totalidad, versiones que por cierto pueden desplegarse ad infinitum*” (Casimir, p. 05). Esto es lo que se observa en la realidad brasileña que, a pesar de la colonización, su cultura sigue ahí y sus características originales no pueden ser borradas, aunque la lengua originaria fue eliminada y la lengua implantada adquirió variaciones distintas en las diversas regiones del país.

En fin, la colonización implantó en Brasil una nueva realidad socio-política, cultural y lingüística. Y como la lengua, a través del lenguaje, es la que traduce y concretiza la idea, el pensamiento y la cultura del individuo, ese mismo lenguaje, casi siempre, es motivo para la discriminación y legitima la estratificación social. Y el lenguaje acaba por ser el portal de visita de uno mismo y el medio de interacción social.

2.2. Inmigración y lenguaje

La inmigración lleva consigo la cultura y el capital lingüístico del pueblo emigrante que se mezcla con la cultura y el capital lingüístico

del pueblo de acogida, ocasionando una gran diversidad cultural y lingüística. Este estudio se centra en el contexto de la diversidad lingüística porque Brasil es un país geográficamente muy grande y diverso. El fenómeno de la inmigración sigue siendo un factor distintivo porque las personas están constantemente en búsqueda de cambios y mejoría de sus condiciones de vida. En este contexto, diversidad lingüística adquiere una proporción inconmensurable, que va desde los aspectos fonéticos /fonológicos/sintácticos a los aspectos semánticos, como se ha visto anteriormente, y que se reflejan en el lenguaje cotidiano tanto de las metrópolis como en las pequeñas comunidades rurales.

El pueblo brasileño posee una manera de expresarse por medio de las palabras, sonidos, entonaciones y empleo semántico de las palabras que se diferencia marcadamente de región a región. En el sur, las influencias que predominaron fueron de alemanes, holandeses, rusos y portugueses, mientras en el norte, predominaron las de los portugueses, africanos, judíos e indígenas. Por ello, la Lengua Portuguesa, en cada región de Brasil, sufrió fuertes y diferentes influencias culturales en diversas formas de expresión, y que por tanto poseen una gran variedad lingüística. Así, uno de los primeros estados de Brasil en publicar un Atlas Lingüístico fue Bahía, en 1963, seguido de Minas Gerais y Paraíba. A partir de esas investigaciones, cada estado fue buscando elaborar sus estudios en el campo de la Lingüística, resultando en el Proyecto de producción de un Atlas General de Brasil (Guimarães, 2010).

Los hechos históricos en el contexto brasileño, aunque hayan ocasionado una pluralidad cultural inconmensurable, han dejado, también, raíces culturales que entorpecieron y desfiguraron el abanico cultural y lingüístico brasileño.

Además, el lenguaje es cambiante, de ahí que cuando los miembros hablantes de una misma lengua interactúan lingüísticamente, pasan a formarse una imagen del otro (el receptor) por su forma de hablar. Durante este proceso de comunicación, es posible identificar no solamente la clase social a la que pertenece la persona sino, también, si el hablante es nativo de aquella lengua o si es un extranjero que usa una segunda lengua, ya que todo hablante de una segunda lengua guarda características de su lengua materna y las transporta a la (s)

lengua(s) aprendida (s) posteriormente. Sin embargo, igual que una determinada comunidad del habla comparte la misma lengua, los hablantes de esa lengua siempre van a prestigiar o despreciar una u otra forma de hablar (Silva, 2000). En este contexto interactúan los lenguajes patrón y no patrón, o sea, el lenguaje considerado formal culto y los lenguajes informales coloquiales. Y estos últimos tendrán las características en base a la clase social y al contexto geográfico, pero sin perder su forma original.

Estando la sociedad formada por distintos grupos de personas y clases, cada grupo o persona va a tener su propia manera de expresar sus opiniones y sentimientos, resultando en varios lenguajes. O sea, “diversas maneras de decir la misma cosa en un mismo contexto, y con el mismo valor de verdad” (Tarallo, 1985, p. 08). Estos lenguajes tienen sus matices en la pronunciación, en el vocabulario, en la sintaxis y en la semántica, con variaciones de grupos, generación, género y clase social (Ferreira, 1999), resultando un amplio abanico lingüístico. Las matices de diferenciación, aunque prevaleciendo la forma original de la lengua, de persona a persona, de grupo a grupo o de región a región, se reflejan, innegablemente, en la escritura de las personas, principalmente del alumnado, que transfiere a su escritura el lenguaje oral y ahí es cuando empiezan los problemas, o mejor dicho, los conflictos, entre el lenguaje de la escuela y el lenguaje coloquial informal.

Sin embargo, esas dificultades no deben entorpecer el incentivo al lenguaje oral del alumnado porque *“el lenguaje oral y el lenguaje escrito son dos variedades de lenguaje. Si por un lado hay en el lenguaje oral la propia interacción humana, en el lenguaje escrito quedan registrados los diferentes géneros textuales”* (Luna, 2001, p. 105)

La inmigración lleva y deja lenguajes, por ello, es inevitable el fenómeno de la diversidad lingüística. Como consecuencia de ella van surgiendo *variedades lingüísticas dialectales* y *variedades lingüísticas funcionales*. Éstas, conocidas también como registros, resultan de la combinación que hacen los hablantes en las diferentes situaciones contextuales del uso de la lengua, adecuando el lenguaje a la situación. Aquéllas, también llamadas dialectos, están asociadas a características más constantes del hablante o usuario, como por

ejemplo, el nivel social, histórico y geográfico. Generalmente, el hablante suele tener un conocimiento activo de apenas una de esas características. Sin embargo, su capacidad pasiva le permite entender varias modalidades de lenguaje por su capacidad innata de comunicación. Pero, hay modalidades que no encajan en esos dos grupos de variedades lingüísticas, como por ejemplo los *tecnolectos*, un lenguaje más cercano a los registros de carácter técnico o, mejor dicho, más cercano a la *lengua estándar* (Giménez, 1992), porque son términos que forman parte de determinados grupos de profesionales como medicina, derecho, ingeniería, arquitectura, educación y que, muchas veces, resulta difícil o imposible el entendimiento por personas que no forman parte de esos contextos.

Así, los diferentes lenguajes existentes en determinada lengua, por su naturaleza flexible, van adquiriendo o una connotación de prestigio o una variante estigmatizada, porque “*tenemos en cualquier lengua las llamadas variantes patrones y variantes no-patrones*” (Silva, 2000, p.12). Y son esos dialectos los que evidencian la clase social a la que pertenece el hablante. Los dialectos más prestigiados son de la élite y, consecuentemente, dejan de ser tomados como dialectos, para ser tomados como “lengua” (Ferreira, 1999). Por ello, no se puede analizar el lenguaje sin considerar el contexto específico y el grupo social, porque los lenguajes existentes en una comunidad van a establecer siempre relaciones de concurrencia entre las variantes consideradas patrones/no-patrones; conservadoras/innovadoras; de prestigio/estigmatizada.

Los lenguajes patrones son los que, en realidad, gozan del prestigio sociolingüístico dentro de la comunidad. Las variantes no-patrones, que casi siempre son las variantes estigmatizadas, son concebidas como de menor valor. En el Portugués de Brasil, por ejemplo, la marcación del plural /s/ es una variante considerada patrón, utilizada por las personas del medio social reconocido de prestigio. En cambio, la ausencia de esa marcación del plural suele ser utilizada por las personas de un medio social considerado de menos prestigio, sin cultura y sin escolaridad. Por ejemplo, está más nítidamente marcada en las personas que migran del interior a los centros urbanos, ello se refleja también en el habla de los niños y niñas provenientes de esos contextos que, mecánicamente, transfieren a sus escritos esa forma de lenguaje.

Esto se da, también, por ejemplo, en algunas palabras donde el hablante quita la nasalización, como en /hablaran/ o [hablaru], /falaram/ o [falaru], resultando un juicio negativo hacia las condiciones socioculturales de quien habla (Tarallo). Se puede afirmar que la manera peculiar que tiene cada grupo de hablar puede que conlleve a algún tipo de prejuicio al interlocutor.

Para finalizar este apartado, se destaca que la cuestión de la inmigración y del lenguaje está intrínsecamente relacionada, porque el desplazamiento de grupos y/o pueblos, sean indígenas o no indígenas contribuye a los cambios lingüísticos dentro de determinado idioma o de determinada comunidad lingüística. Es es el contexto de Tefé, una ciudad pequeña en el Amazonas, que tiene en su formación los efectos de la colonización y, consecuentemente, de la inmigración de pueblos de varias regiones del país, y también un lenguaje permeado de términos que fueran acogidos, tanto como consecuencia del desplazamiento de tribus indígenas, como por el desplazamiento de personas de otros estados brasileños.

Y cómo la escuela es el lugar que acoge a todos, es en ella dónde más se manifiesta la diversidad lingüística y cultural y dónde, también, se puede desencadenar una serie de problemas que pueden interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo llevar al fracaso escolar y a la exclusión social de las personas.

2.2.1. Influencias indígenas y lenguaje

Conforme se ha tratado anteriormente, hasta la colonización portuguesa, solo había lenguas y dialectos indígenas en Brasil, realidad que fue un problema para la comunicación entre nativos y el pueblo invasor. El pueblo dominado -los originarios- vio su cultura, principalmente su lengua, no solo despreciada sino casi completamente aniquilada por el colonizador. Todavía, hoy día, en la sociedad contemporánea, el lenguaje funciona como uno de los principales instrumentos de manipulación, dominación y también de lucha por la liberación y la democracia.

Es innegable que la resistencia del pueblo autóctono para conservar su lengua, su cultura y su identidad fue enorme. El pueblo colonizador

esperaba que los grupos étnicos se integrasen más fácilmente a los grupos dominantes, abandonando completamente su estilo de vida, lengua e identidad, y como no fue así, muchos de ellos desaparecieron asesinados (Appel y Muysken, 1996), unos murieron de las enfermedades que cogían de los blancos y otros huyeron desplazándose a otros territorios y con ellos iban su cultura, hábitos, costumbres y lenguajes.

Como consecuencia de la exterminación de gran parte de los nativos, fueron también exterminados significativamente gran parte de su abanico lingüístico, y encubiertos gran parte de sus hábitos y culturas (Appel y Muysken). Hecho que hoy, genera una gran dificultad de compaginar la historia socio-cultural y lingüística en Brasil. Incluso las escuelas carecen de material didáctico, para que las nuevas generaciones conozcan un poco de la historia de sus antepasados, lo que podría, además, de alguna manera, explicar ciertos comportamientos lingüísticos. Una política de conservación de las lenguas, dialectos y cultura indígena habría dado a Brasil otro contexto socio-cultural y lingüístico, como el bilingüismo. El pueblo originario hablaría su lengua materna y la Lengua Portuguesa. Así, Brasil se quedó como un pueblo sin “lengua” y con muy poco de sus culturas originales, como consecuencia de la mezcla de otras tantas culturas, debido a la colonización y a la inmigración.

La agresiva ocupación geográfica en Brasil determinó su “unidad lingüística” y cultural. De hecho, la asimilación de la lengua impuesta, la Lengua Portuguesa, se realizó de diferentes formas y/o connotaciones, como consecuencia de la mezcla de pueblos en regiones distintas, lo que inevitable y naturalmente, fue dando a la Lengua Portuguesa varios matices tanto a nivel de vocabulario como a nivel fonológico, incluso, con características de las lenguas indígenas. Éstas también tuvieron cambios fonológicos, ortográficos y semánticos como consecuencia de la manera en cómo cada pueblo y/o cada persona iba asimilando la lengua, con el único intento de comunicarse.

Aunque se admita la inconmensurable pluralidad cultural, interculturalidad, legados, y cualquier otro término que se utilice para la colonización en América, fueran hechos que no borran ni justifican los daños causados por la ganancia del poder y riqueza. Hechos que

dieron origen a la estratificación social, a la discriminación y a la exclusión social en Brasil e, incluso, a los prejuicios lingüísticos.

Sin embargo, los planteamientos presentados dejan claro que no solamente el lenguaje del colonizador ha influenciado en el lenguaje de los nativos; los colonizadores vieron, también, su léxico enriquecido por los lenguajes de los originarios. Por ello, se va a tratar en el próximo apartado acerca de algunos grupos y lenguajes indígenas, como conocimientos para contextualizar y facilitar la comprensión de los discursos encontrados en esta investigación.

2.2.1.1. Grupos indígenas

La relevancia en mencionar el tema, aunque sin profundizar, se fundamenta en la necesidad de una breve contextualización del campo de estudio, de los sujetos analizados y de sus discursos, principal objeto de análisis.

No es nada sencillo hablar sobre grupos indígenas. Sin embargo, a pesar de las dificultades para rescatar la cultura originaria, incluyendo la lingüística, es importante entender que a día de hoy, muchos pueblos indígenas aún tienen su historia siendo investigada por la Unión de las Naciones Indígenas (UNI) y por el Consejo Indigenista Misionero (CIMI). Tales dificultades que son comprensibles porque, antaño, los indígenas privilegiaban la transmisión oral de sus conocimientos, lo que dificulta los estudios en este campo. Solo recientemente, los indígenas, o por lo menos, los pocos que quedan, pasaron a escribir sus experiencias en sus lenguas.

Un estudio realizado por Silva, Pacheco y Neves (2011) sobre la memoria discursiva del Tupi en el archipiélago Marajoara, en Pará, demuestra que el proceso de colonización y los intercambios entre las culturas originarias, europea y africana, generaron diferentes relaciones de préstamos, adaptaciones, pérdidas y conflictos. A pesar del intento del colonizador para instituir una lengua europea para desacreditar las voces regionales, estos siguen en la memoria discursiva del pueblo originario, como por ejemplo, en las narrativas orales, lenguajes y saberes originarios que se ponen de manifiesto a través de términos como [jabuti], [veado], y otros tantos. El autor destaca que en esta región, la práctica discursiva emprendida por los

sujetos para expresar y transmitir saberes y tradiciones de su modo de vida en las regiones de campos y forestas gana gran visibilidad en el contexto del aula y exige atención por parte del profesorado en cómo alumnado, padres, madres y la comunidad, en general, operan con el lenguaje oral para comunicar sus posiciones en el mundo, sus relatos de vida y sus representaciones identitarias.

Por todo ello, se ve relevante estudiar, analizar y valorizar el lenguaje oral en la escritura, porque puede que esté ahí una alternativa para no matar las culturas, las creencias y los lenguajes de los antepasados. En este contexto, se destaca la importancia de la escuela que, sin desvalorizar el lenguaje oral y originario, puede llevar al alumnado a la adquisición de otros lenguajes para hablar de su cultura, de sus costumbres, hábitos y creencias. O sea, un mecanismo metalingüístico que el alumnado utilizaría para hablar de sus propios lenguajes; un lenguaje que registra otros lenguajes.

A pesar de todas las dificultades, la historia cultural originaria aún sigue viva en el pueblo y aflora constantemente en el lenguaje; términos y expresiones que, muchas veces, sorprenden en el contexto del aula, y que no son más que los resquicios de una larga historia socio-cultural y lingüística, principalmente en el caso de Brasil, poseedor de un gran abanico lingüístico por cuenta de las innumerables tribus indígenas que existieron en el pasado.

Según estudios realizados (Curt (1952/2004; Rodrigues (1985); IBGE (1981), las lenguas indígenas habladas en Brasil son clasificadas en cuatro grandes grupos: los troncos lingüísticos Tupi e Macro-Jê; y las familias lingüísticas Karib y Aruak. El tronco lingüístico Tupi es el más estudiado e inicialmente era hablado en regiones entre río Madera y Xingu, donde actualmente está ubicado el estado de Rondônia³. Una de las familias lingüísticas de este tronco es el Tupi-Guaraní, que tiene como principal característica la movilidad geográfica. Y el Tupi-Guaraní se ramificó en decenas y decenas de otras lenguas indígenas. Los pueblos que hablaban el tupi-guaraní estaban en la frontera entre Brasil y Bolivia hacia el sur hasta hacia el norte Paraguay y por la costa. Los pueblos que los portugueses encontraron en la costa, en el siglo XVI, hablaban lenguas de esta familia. El tronco lingüístico Macro-Jê, al contrario del Tupi, es

³ Ver mapa de Brasil y países vecinos, en la página 40

menos estudiado y había una gran distancia geográfica entre la gente que hablaba las lenguas de ese tronco, porque vivían muy aisladas y se relacionaban poco entre sí. Los hablantes de ese tronco se concentraban en la parte central de Brasil y se supone que esas lenguas empezaron a distanciarse hace seis mil años (Curt, 2004; Rodrigues, 1985; IBGE, 1981; Franchetto 2000).

En cuanto al grupo Karib, según los autores, la mayor parte de sus hablantes están al norte de Brasil en el área de las fronteras con Guiana Francesa y Suriname. Es un grupo aún menos estudiado que el grupo del Tupi y Macro-Jê. Las lenguas que forman parte de este grupo son bastante próximas, y por el alto grado de similitud entre ellas, el Karib es considerado una familia lingüística. En cambio, no hay otras familias semejantes a estas que puedan originar un tronco lingüístico. Una fuerte característica de este grupo es que hay un gran número de préstamos lingüísticos de otros grupos, hecho por el cual se supone que los hablantes de estas lenguas mantenían contacto con otros grupos lingüísticos por una necesidad comercial.

El último gran grupo lingüístico es el Aruak, que también constituye una familia lingüística, pero muy poco estudiada. Investigaciones realizadas por Aikhenvald (2001 y 2002), revelan que las lenguas aruak son encontradas en por lo menos seis localidades del Sur de la Amazonía. Esta familia también se extiende a otros países de América Central como: Belice, Honduras, Guatemala, Nicaragua y por países suramericanos como Bolivia, Guayana, Guayana Francesa, Suriname, Venezuela, Colombia, Perú y Brasil.

La historia de los grupos indígenas muestra la lucha de los autóctonos para mantener vivos sus lenguajes y culturas. Lo que de hecho aconteció, ya que la cultura amazónica aún hoy conserva muchos de los hábitos y costumbres indígenas, incluso utiliza términos que son de origen indígena. Se da como ejemplo, términos que eran utilizados por los pueblos Aruak como mandioca, batata-doce, ‘açai’, ‘castanha’, ‘tambaqui’, ‘cacau da várzea’, entre otros tantísimos nombres. Con lo cual se puede afirmar que estos indígenas vivían en el margen del río, en la región amazónica (Brandão y Facundes, 2007).

Además, se destaca, también, otros grupos y lenguas indígenas provenientes de los grandes grupos descritos arriba, porque esas

lenguas y grupos tienen una contextualización geográfica muy cercana a la realidad del estudio y mantienen relación con estos, resaltando la gran mezcla de culturas y lenguajes que hay en la región.

Costa (2006), en sus estudios de investigación sobre los **Kanamari**, en el Vale de Javari destaca que este pueblo habla una lengua de la familia lingüística Katukina. Y algunas variaciones entre los dialectos de los distintos subgrupos vienen desapareciendo por razón de intermatrimonios. Los hablantes de Katukina, por ejemplo, eran más numerosos y diversos en el pasado, antes del contacto con el pueblo blanco. El origen del término Kanamari es oscuro; y entre ellos mismos se llaman katukinas; y a otros de lenguas katukina, les llaman tukuna, que significa “gente”, y de esta forma excluye las etnias vecinas de lengua pano, como los arawá y los ticuna. Originalmente, los Kanamari vivían en el alto-medio río Juruá (Amazonas), donde la mayoría aún vive. Su ocupación también abarca las cercanías de los afluentes del alto del río Itaquai, afluentes del río Javari, río abajo rumbo a la ciudad de Eirunepé y de las pequeñas áreas de Japurá, Maraã y Paraná del Paricá. Hay, aún, un grupo de 60 Kanamari viviendo en una comunidad en Umariacú, en el alto Solimões y que es habitada principalmente por los Tikuna. Los Kanamari del Itaquai afirman la existencia de un pequeño grupo viviendo en el alto Juruá, río arriba de la ciudad de Cruzeiro del Sur (Costa,).

La **lengua Katukina**, hablada por los Kanamari, según Coffaci (1999), tiene como fuertes características la nasalización; la mayor parte de las palabras son bisilábicas y oxítonas y las nuevas palabras surgidas están formadas a partir de la combinación de dos palabras o de la inclusión de uno o más sufijos. Los pronombres personales no presentan distinción de género. Este pueblo utiliza su propia lengua para la comunicación entre ellos. La lengua portuguesa es utilizada exclusivamente en la conversación con los blancos y, a pesar del largo contacto con los blancos, menos de la mitad de la población katukina habla fluidamente el portugués. Todo lo cual deja evidencias de la resistencia del pueblo originario ante la asimilación de la Lengua Portuguesa como su idioma.

Según Soares (2008), los Ticunas (tukunas o Magutas) son pueblos indígenas que constituyen hoy la mayor nación indígena de Brasil. La población Ticuna es de aproximadamente 35.000 indígenas. De ellos,

más de 25 mil viven en Brasil, – distribuidos en 118 aldeas localizadas en 15 unidades territoriales, que constituyen el mayor grupo indígena del país. Pero también los podemos encontrar en Colombia y Perú. Los Ticunas poseen una lengua tonal, que a pesar de ser considerada como aislada, es portadora de complejidades desde el punto de vista lingüístico (complejidades fonológicas y sintácticas). Esta lengua hablada por una gran parte de la población que vive en la región amazónica y se distribuye por tres países: Brasil, Perú y Colombia (Soares).

De los **Kaixana**, la información del Consejo Indigenista Misionario (CIMI) es que la lengua hablada es el portugués, pero solo los que viven en los municipios de Tonantins y Juataí – Amazonas. El pueblo **Mura**, que vive en Autazes- Amazonas (cerca de 6 mil muras), y que representan el 20% (veinte por ciento) de la población del municipio tuvo su lengua extinta a partir del siglo XVIII, y ese pueblo pasó entonces a usar el *nheengatu*, (introducida por los jesuitas en la Amazonia en el periodo colonial, durante cien años). Actualmente, el *nheengatu* solo es hablado en las comunidades por algunas personas mayores (FUNASA - Fundação Nacional de Saúde, 2004).

De acuerdo con las informaciones del CIMI y otros estudios (Silva, 2012; Marcoy, 2006 y Haesbaert, 2009) los **Kambebas** o **Omágua** viven en los municipios de Tefé, Alvarães, Marañ, Manaus y Novo Airão. El tronco lingüístico de este pueblo es el Tupi y la familia lingüística es Tupi Guaraní; la lengua materna es Kambeba (Omágua). Los **Kokama** son habitantes del río Solimões. Como tantos otros pueblos indígenas, el contacto con los blancos les llevó a la negación de su propia identidad. Sin embargo, desde los años 80, este pueblo, en sus luchas políticas, busca la valoración no solo de su cultura, sino también de otros pueblos indígenas del río Solimões. Su lengua es del mismo tronco y familia lingüística de los Kambebas, pero, la lengua Tupinambá ha sido la principal fuente lingüística del idioma Kokama. Posteriores estudios indicaron que su origen está ligado a las diversas migraciones de grupos Tupi de Brasil hacia regiones peruanas.

El grupo indígena **Arara** fue considerado extinto a mediados de 1949, pero con la construcción de la autovía Transamazónica (1970), en la travesía que une Altamira con Itaituba (Pará), que pasa a pocos kilómetros de una de las grandes aldeas, varios subgrupos se reunían

en el periodo del estiaje (bajada del agua de los ríos: estación seca). Hablan una lengua de la familia Karib y pertenecen a la misma sub-familia dialectal, llamada Arara, que incluye los Apiacá del Tocantins (extintos), los Yaruma (extintos) y los Ikpeng, hoy en el Parque Indígena del Xingu. La historia del contacto de los Arara con la sociedad nacional data de 1850. En 1853, por primera vez, aparecen en los documentos del Presidente de la Provincia del Pará. La interacción de los indígenas con los colonos de las cercanías contribuyó a una rápida influencia del portugués y al comprometimiento de su cultura. Aún así, era raro los que hablaban fluidamente el portugués. Pero, entre 1987 y 1992, con la introducción de una escuela, los niños y adolescentes comenzaron a usar más frecuentemente el portugués, llegando incluso a sustituir al idioma nativo cuando hablaban entre sí (Curt, 1952).

Los sujetos analizados en este estudio, principalmente padres y madres del alumnado y el profesorado aún tienen sus raíces fuertemente marcadas por las herencias indígenas y, por tanto, es innegable que la fuerte interrelación entre indígenas y blancos dejó en la cultural brasileña un legado inconmensurable, principalmente en los amazonenses y en su pueblo caboclo. La exterminación de muchos pueblos indígenas por los colonizadores, y la invasión de las tierras indígenas por los blancos, obligándoles a la migración, hicieron, también, que esos pueblos abandonasen sus tradiciones y modos de vida e, incluso, sus propias lenguas. La falta de documentos escritos que posibiliten el estudio de las lenguas nativas también contribuyó a su desaparición (Souza, 2008). Y por ser la lengua la principal herramienta de manifestación de las identidades culturales que conocen los individuos, a la vez, se convierte ésta en una fuerte arma de dominación y exclusión. En fin, recordar, aunque de manera muy resumida, parte de la historia de la formación del pueblo brasileño permite entender gran parte de su formación lingüística. Historia lingüística que se refleja, innegablemente, en el contexto del aula a través de los lenguajes orales y en los escritos del alumnado. Tefé es una pequeña ciudad que antaño era habitada por pueblos originarios que, sin ninguna duda, han dejado trazos culturales y lingüísticos que se reflejan en las nuevas generaciones, a través de términos y expresiones que, muchas veces, parecen carecer de sentido y son extrañas a los oídos de quien las desconoce.

2.2.1.2. Términos, significados y costumbres

La descripción acerca de la cultura y del lenguaje del pueblo amazónico demuestra la relación entre las teorías sobre el lenguaje y el contexto social de investigación. La breve descripción histórica muestra que el lenguaje también se convierte en legado socio-cultural, aunque éste lenguaje va cambiando con el paso del tiempo.

Así, el Portugués Brasileño tiene en su léxico, como legado del Tupi-Guaraní cerca de 10.000 vocablos (Castilho, 2008). Entre ellos, destacan los sustantivos propios de lugares y de personas, que se suman a los sustantivos comunes designativos de vegetales y de animales. No se ha comprobado ningún tipo de influencia fonológica o gramatical. Castilho destaca algunos ejemplos:

- Personas: *caipira, caipora, cacique, pajé, morubixaba, curumim (niño), cunhantã (niña)*.
- Comidas: *pururuca, puba, pipoca, maracujá, aipim*.
- Animales, figuras míticas: *graúna, colibri, arara, acauã, sabiá, irara, sagüi, piim, jaguar, jacaré, uru, urutau, urutu, tatu, jararaca, muçurana, paca, içá, boitatá, taturana, saracura*.
- Vegetales: *imbira, urucu, tapioca, taquara, araçá, jenipapo, mandioca, mandi, pitanga, goiaba, taioba*.
- Vivendas: *tapera, tipiti, oca, girau*.
- Topónimos e Antropónimos: *Iracema, Guaraciaba, Moema, Paraguaçu, Jaçanã, Maracanã, Guanabara, Canindé, Itu, Araraquara, Jaú, Butantã*.

Souza (2008), también, en una investigación en la ciudad de Manaus, elaboró un diccionario con algunos términos específicos del lenguaje amazónico (ver más en <http://www.indiamanauara.blogspot.com/2008/04/amazonas.ppeculiaridade-do-falar.html/>). Existen, además, otros términos que son utilizados cotidianamente por los amazónicos (también manifestaciones lingüísticas tupis) que son conocidas no solamente por la gente de Amazonas, sino también por otras regiones de Brasil más cercanas al estado del Amazonas. Estos términos son: **amanã**, que significa lluvia, llover; **amanã**: lago de la lluvia; **arabu**: alimento hecho con los huevos crudos de quelonios, añadido a la harina de mandioca; **ambé**: liana para hacer cestos, lo mismo uambé; **bauana**: ríos de las

serpientes; *bóia*: serpiente, comida; *caititu*: cerdo de la foresta; *camarara*: amigo; *capitari*: quelonio, macho de la tortuga; *capoeira*: lugar donde hubo una plantación de mandioca y se convierte en mata; *cauxi*: detrito vegetal, que causa picazón; *cunhantã*: niña; *curumi*: niño o utensilio de pesca; *iaçá*: quelonio pequeño; *igarapé*: pequeño río que surge de las matas; *iranduba*: colmena de abejas; *itã*: piedra; *jacuba*: bebida de agua, castaña rallada y harina de mandioca; *jirau*: suelo, estrado hecho con varas de palos para asar pescados; *juruá*: río de los papagayos; *miri*: pequeño, lo mismo que mirim; *muirakitan*: rana de piedra, amuleto de las amazonas; *nheengatu*: lengua bonita; *oca*: casa, tapera; *padu*: coca; *pai*: padre, pastor; *panema*: infeliz, sin suerte; *pará*: mar; *paraná*: río; *patauí*: palmera que da refresco igual al açai; *pecuã*: embira amarrada en forma circular para subir en la planta de açai; *picica*: pegar, agarrar; *pira*: cosa salpicada, lunar, pinta, erupción de la piel, sarna; *piracuí*: harina de pescado; *piracema*: cardume de piscis ¿?; *parapitinga*: piscis blanco; *pirapucu*: piscis largo; *pirarara*: piscis amarillo, piscis arara; *pixé*: olor malo, pitiú; *poronga*: lamparita, piraca, piraqueira; *puba*: azeda, podrida; *saci*: enfermo, dolor; *sapé*: calle, plaza, camino, carretera; *taba*: aldea; *tapeuara*: tefeense; *tipiti*: instrumento cilíndrico usado para exprimir masa de mandioca; *tucupi*: almidón de mandioca, usado como mojo en ciertas comidas regionales; *tupan*: dios, el santo, tupã; *tupé*: estera hecha de tela de arumã; *xibé*: mezcla de harina de mandioca con agua y azúcar, lo mismo que jacuba (Cabrolié, 1996).

Una costumbre particularmente indígena y asimilada por otros pueblos es la utilización del *interior de los cocos* de algunas palmeras de la región norte y nordeste de Brasil, como el dendê, la piaçaba, el licurí, el inajá y la babaçu como fuente de alimento. Costumbre heredada por el caboclo y por los guerrilleros porque este hábito lo tenían las tribus Parakanã, Tiriyo, Tucano y Yanomani, donde eran consumidos en gran cantidad y conocido, también, con la denominación de *naatanga*. Los amazónicos, por ejemplo, en época de escasez de caza y pesca consumen frutas silvestres, y las tropas de selva del Ejército, en ejercicios de sobrevivencia, utilizan el *tapuru* como medio de subsistencia y nutrición, por ser fácilmente obtenido y encontrado durante todo el año en la selva. Su alto valor nutritivo en relación a los demás alimentos encontrados en la selva, comprobado por investigaciones científicas, hace del tapuru una fuente importante de

proteínas y carbohidratos y un excelente alimento para la gente de la selva (Denevi, 2008).

Otras tantas costumbres indígenas sobreviven en la gente amazónica y en otras regiones del país. La población, llevada por la modernidad, va dando a estos hábitos y costumbres otros matices, como forma de adaptarse al medio. Ejemplo evidente son los sándwiches de tucumã⁴ (fruto típicamente indígena); la “tapioquina” (tortilla hecha de harina de yuca, rellena de queso, tucumã, mantequilla, al gusto del cliente, cuando es comercializado); el típico zumo de açai⁵ con tapioca (tapioca: harina hecha a partir de la maíz de yuca) tan apreciado por turistas extranjeros; pescado y/o carne seco/a añadido a la leche de la castaña de Brasil; el pé-de-moleque (tortilla dulce hecha de la masa de yuca, consumida en el desayuno o merienda); la costumbre de cazar y pescar, herencia típicamente indígena.

Los indígenas eran un pueblo sociable, humano, no egoísta y que preservaba la naturaleza, sacando de ella solamente lo necesario para su supervivencia, conforme el testimonio de un indígena:

“Nuestra gente vivía feliz. Tenía mucha caza. Tenía mucho pescado. Tenía mucha fruta. Nunca faltaba tierra buena para hacer la huerta. Nadie precisaba hacer demarcación. La tierra no era de un solo dueño. La tierra era de toda la comunidad. La gente no compraba, la gente solo hacía. La gente hacía el fuego con palos. La gente hacía las cazuelas de barro. Nadie hacía labranza solo. Nadie comía las cosas del campo solo. La gente compartía todo con quien lo necesitaba. Cuando se hacía caza, compartía. Cuando se mataba pescado, compartía. Cuando hacía comida, compartía. Cuando hacía bebida, compartía. Siempre compartía. Tenía trabajo de hombre. Tenía trabajo de mujer. La comunidad necesitaba del trabajo de cada uno” (Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 1988, p.52 – traducción propia).

Como se puede observar, el indígena vivía en comunidad, de hecho estaba acostumbrado al trabajo comunitario y a éste trabajo no le

⁴ Tucumã: Fruto originario de alta palmera indígena “tucumanzeiro” cuyo fruto tiene formato redondo, y en período de cosecha tiene la pulpa amarilla o naranja, y un suave sabor dulce.

⁵ Açai: fruto de palmera alta “açazeiro”, cuyo fruto tiene formato redondo y pequeño del cual, cuando maduro, se extrae el zumo de color rojo o verde, conforme la especie.

dedicaba más de tres o cuatro horas diarias, pues el resto del tiempo se dedicaba a la producción de canoas, armas, cerámicas y productos artesanos. Tampoco producían más de lo que realmente necesitaban, y lo que sobraba era cambiado entre las tribus. Según testimonios, los indígenas vivían de la caza, de la pesca, de la colecta de alimentos de la selva y también de la agricultura. Así, los originarios no han dejado solamente el legado lingüístico, sino, también, otros legados culturales, como por ejemplo:

- Construir casas de paja, inclusive sobre estacas (palafitas) o sobre balsas (las viviendas flotantes son una herencia indígena);
- Tejer hamacas para dormir, redes de pesca, esteras y cestos;
- Confeccionar ciertas armas rústicas usadas por los caboclos, como arpón, lanzas, arco y flechas;
- Hacer cazuelas, platos, vasos, potes y una variedad enorme de vasijas de cerámica;
- Trenzar hilos que sirven de cuerdas;
- Construir balsas y canoas;
- Plantar mandioca, maíz, cacahuete, patata, inhame, cará, guaraná, castaña, banana, cacao, etc.;
- Extraer de la tierra un gran número de medicinas y de alimentos naturales (frutas, palmitos...);
- Extraer el látex de la siringueira y de otros árboles.

Se observa así, que la lengua puede morir, porque necesita de la oralidad para mantenerse, sin embargo, los hábitos y costumbres pueden pervivir arraigados en la cultura original, o introducidos en otra cultura. Pero aún así, a pesar de los daños de la colonización, los estudios demuestran que los hablantes indígenas siguen, a día de hoy, impregnando otras culturas. Además, esos lenguajes se reflejan en el contexto del aula, porque las generaciones de hoy traen la herencia de los pueblos originarios, incluso en su bagaje lingüístico, cuyos términos solo tienen explicación en las lenguas originarias. Por lo tanto, no tiene sentido el prejuicio y la discriminación hacia los originarios y sus descendientes, principalmente en cuanto al lenguaje, porque éste es parte del bagaje cultural del pueblo originario y una riqueza para el conjunto de las culturas.

2.2.2. Influencias africanas/nordestinas

Las influencias africanas y nordestinas en la formación del pueblo amazónico fue un hecho que también estuvo acompañado de cuestiones lingüísticas, y éstas han tenido su importancia en el bagaje lingüístico del pueblo originario y del pueblo “caboclo”, porque, conforme se ha dicho en apartados anteriores, ejercieron una influencia en la Lengua Portuguesa y, como consecuencia de ello, se fueron constituyendo “dos lenguas portuguesas”: la patrón y la no-patrón. El portugués es la lengua hegemónica en la Amazonía solo desde hace 150 años. Hasta entonces, la presencia lingüística de la Lengua General (Nheengatu) era preponderante, así como otras lenguas de naciones indígenas existentes. Pero, con el inicio del Ciclo del Caucho en (1879-1912), la presencia de emigrantes nordestinos fue acentuándose y su habla compuso el escenario lingüístico de la región, porque los emigrantes, principalmente del Estado de Ceará, huyeran de la estación seca y de la miseria que dominaba en su región. Sobre la base del portugués general, esas dos variables pasaron a marcar los trazos del lenguaje amazónico. Los nordestinos reconocen en términos caboclos su filiación nordestina. Los términos indígenas tienen una fuerte presencia en el portugués amazónico. La influencia africana se explica desde el punto de la ocupación geográfica, porque fue en el nordeste dónde más se concentraron los esclavos traídos de África, ocasionando una transmisión lingüística irregular. Además, estudios realizados demostraron que muchos términos utilizados por las personas de los estados de Sao Paulo, Minas Gerais, Rio Grande del Sur, Bahia, Ceará, Rio de Janeiro y Santa Catarina son reconocidos y aceptados por los amazonenses, aunque estos grupos no pertenezcan al contexto amazónico (Souza, 2008).

En Brasil, el fenómeno de la inmigración se evidenció fuertemente en el siglo XVIII, con la presencia de un alto nivel de esclavos africanos llevados para trabajar en la producción del caucho, período que perduró a lo largo de casi tres siglos, porque la mano de obra ya no iba solamente hacia la producción del caucho, sino también hacia la agricultura explotadora del azúcar, del algodón y del tabaco, principalmente en el nordeste de Brasil, en los estados de Bahía y Pernambuco. Respecto a la explotación del oro esta se dio sobre todo en Minas Gerais en el siglo XVIII. La explotación del cultivo del café, en el siglo XIX, predomina en los estados de Sao Paulo y Río de Janeiro. Como consecuencia de la decadencia de la producción del azúcar, muchos esclavos africanos y sus descendientes criollos fueron

vendidos y trasladados al nordeste y sudeste de Brasil. Lo que de hecho es irrefutable que la estabilidad y la aculturación de los pueblos africanos se fue diseminando cada vez más por el territorio brasileño, contribuyendo a que la lengua portuguesa fuera imponiéndose a la *Lengua General*. Así, los cambios lingüísticos fueron inevitables (Lucchesi, 2001), ya que esos individuos eran obreros y analfabetos. Siendo trabajadores sin escolaridad, la difusión de la Lengua Portuguesa se fue diseminando de forma precaria, hiriendo las reglas gramaticales y originando varios lenguajes.

Como consecuencia de la exhaustiva explotación en esas regiones agrícolas y extractivistas del país, ocasionando la disminución de la materia-prima, la inmigración tomó rumbo hacia la Amazonía, que era la región menos explotada. La inmigración originó una mezcla de portugueses y africanos dando origen a los nordestinos. Los nordestinos provienen de la mezcla de africanos con portugueses, principalmente, en los estados de Bahía y Ceará, durante el periodo del caucho. Pero, la migración en gran cantidad de esos nordestinos hacia la Amazonía generó un rechazo e incluso un estereotipo por parte de los nativos, porque éstos consideraban los nordestinos como **arigós, colonos, y peleones**, resultando en una visión estigmatizante por parte de la gente autóctona a estos inmigrantes nordestinos⁶ (Lucchesi). Para los nativos, la presencia de los inmigrantes nordestinos en la Amazonía podría traer prejuicios naturales porque no entendían las formas de vida de los autóctonos y tampoco comprendían la manera como vivía la gente nativa (Lima, 1999). En Tefé, por ejemplo, el contexto de la investigación, muchas familias son de origen nordestino, hecho que tiene sus consecuencias, también, en la forma de hablar del pueblo.

Sin embargo, a pesar del rechazo por parte de los autóctonos, el desplazamiento de esos nordestinos afectó inevitablemente el abanico lingüístico de las personas en la Amazonía. A pesar del escaso estudio acerca de las reales influencias lingüísticas africanas, se puede afirmar que este mestizaje ya tenía en su abanico lingüístico las 300 palabras africanas que habían sido incorporadas al léxico Portugués Brasileño. El portugués de los africanos y la entrada de esos africanismos en el PB (Portugués Brasileño), caracterizó un “dialecto rural”, de ahí

⁶ Para mejor entendimiento de la distinción entre caboclos y nordestinos, ver Obra de Alfredo Ladislau (1971 [1923]) y Vianna Moog (1975 [1936]).

algunas expresiones como “vir de Aruanda” (esto es, de Luanda, costa norte de Angola), “dançar un Moçambique”, “rainha do Congo”, y “congada”. Consecuentemente, fue desapareciendo la estructura morfológica característica de la lengua africana (Banto), como por ejemplo [prefijo + radical (+sufijo)] que estaban presentes en *ka.N.Domb.ele*, transformada en “candomblé”, y *ka.N.Kund.a*, que se analizó como “cacunda”, entre otras. Contrariamente, palabras portuguesas de estructura silábica trabada sufrieron la apertura de esa sílaba en la boca de los africanos, quedando en el Portugués Brasileño con esa alteración, como es el caso de *sal.var*>*salavá*>*saravá*. Y otras palabras del Banto que, al ser incorporados al PB, sufrieron la dispersión en sus áreas lexicales como **caçula, fubá, angú, jiló, carinho, bunda, quiabo, dendê, denço, samba, etc.** Y otros africanismos como caxumba, banzu, muzambinho, macumba, quindim, cachaça, quiabo, maribondo, papagaio y senzala (Castilho, 2008).

Este breve análisis histórico y socio-lingüístico apunta que la inmigración hacia la Amazonía fue el principal puente de infiltración lingüística en los pueblos de las pequeñas ciudades y regiones escondidas entre los ríos y la selva amazónica. Un entramado lingüístico complejo que se refleja innegablemente en los lenguajes de la población, y a su vez en varios contextos sociales, incluso en las escuelas, pues esos pueblos, utilizados en la explotación, a través de sus descendientes, fueron dejando sus marcas lingüísticas y socio-culturales.

Por ello, en el lenguaje natural y cotidiano de la población amazonense surgen constantemente términos o expresiones que son el resultado de mezclas indígenas, nordestinas, africanas y también la mezcla de términos que utilizaba el europeo y que se quedaron en la cultura socio-lingüística de Brasil. Hay, también, términos que son una mezcla de expresiones inventadas y/o creadas a partir de una realidad o por la influencia de la modernidad y de los medios de comunicación. Por tanto, los neologismos son lenguajes no patrones, pero que, inevitablemente, están presentes en la vida escolar y la escuela no puede cerrar los ojos a esa realidad.

3. Tefé: contexto histórico, socio-cultural y educativo

3.1. El Municipio de Tefé en Amazonas-Brasil

Para situar el contexto donde están ubicadas las escuelas, objeto de análisis y su dimensión geográfica, las informaciones se restringen al contexto del estado del Amazonas y de la ciudad de Tefé. La **Figura 1** sitúa el Estado de Amazonas, donde está ubicada la ciudad de Tefé, en el contexto de Brasil; la **Figura 2** sitúa la ciudad de Tefé dentro del Estado del Amazonas, mostrando su ubicación geográfica en la Región del Río Solimões-Tefé (Amazonas- Brasil)

Figura 1: Mapa del Brasil y países vecinos



Fuente: Página web San Francisco – www.brasilplanet.com.br

Figura 2: Mapa del Estado de Amazonas



Fuente: Página web Sao Francisco – www.TusCursosSanidad.br

Según los datos del IBGE (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística) en el Censo Demográfico de 2010, en el Estado del Amazonas viven 3.350.773 habitantes; y casi la mitad de esa población se concentra en la ciudad de Manaus, capital del Amazonas. Se calcula que hasta la llegada de los europeos, vivían en el área de la bacía Amazónica cerca de 3.500.000 indígenas. Ya en 1639, se sabía de la existencia de 150 grupos diferentes en los márgenes del río Amazonas y en la embocadura de sus principales afluentes (Arroyo, 1999). Por ello, había entre los indígenas amazónicos una gran diversidad de lenguas y de culturas.

La ciudad de Tefé, fue elevada a villa en 1759 con la denominación de Ega. La villa de Ega pasó a denominarse Tefé entre 1833 y 1843; en 1855, fue elevada a categoría de ciudad. En junio de 2012 cumplió 158 años. Su nombre se origina de la tribu Tapibás, por alteración en la pronunciación. En la forma escrita, la alteración ocurrió con el paso de los años (Secretaria de Estado de Educación y Cultura, 1988).

La ciudad de Tefé posee un área de 23.704 Km. Según los datos del último censo del año 2010 del IBGE (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística), Tefé cuenta con una población de 61.453 habitantes. Es

una ciudad que tiene como base productiva la agricultura y el comercio. A partir del año 2000 la ciudad alcanzó un notable desarrollo físico, económico, socio-cultural y educativo, proporcionado por una mejor administración municipal y principalmente con la implantación de la Universidad Estadual de Amazonas – UEA - Campus de Estudios Superiores de Tefé/CEST.

Es el municipio considerado polo en el estado de Amazonas, después de la capital, Manaus. Posee un Campus Universitario de la Universidad Estadual de Amazonas (UEA), con cursos a nivel de Licenciaturas y Cursos de Especialización, en período de vacaciones. En 2012, la Universidad cumplió once años de existencia, por lo tanto es una Institución reciente.

3.2. Contexto histórico y sociocultural tefeense

Inicialmente, Tefé fue colonizada por España, a finales del siglo XVII; después fue ocupada por Portugal, en 1708. La raíz de su formación poblacional está compuesta por indígenas, seguida por los españoles, portugueses y esclavos oriundos de África, surgiendo de ahí el mestizaje, con la mezcla de los siguientes pueblos: caboclo o mameluco, mulato y cafuso (Secretaria de Estado de Educación y Cultura 1988). Al inicio de la formación de ese pueblo, las tribus que se destacaron fueron: **Nuaruaques, Cauixanas, Passés, Tupebas y Tapibás**. La mezcla con otros pueblos indígenas era inevitable, porque en el Amazonas los innumerables ríos y afluentes facilitan el contacto entre los pueblos. Sin embargo, cabe destacar que a pesar del mestizaje, el pueblo que predomina en el municipio es el caboclo, y muy pocos son mulatos y cafuzos (Secretaria de Estado de Educación y Cultura).

Con la llegada de los españoles y portugueses a la región, ocurrió un gran cambio en el modo de vivir de esas personas. Los jesuitas comenzaron a reunir a los indígenas en nuevos poblados “**Las misiones**”, que constituirían la raíz del municipio de Tefé. Aunque los indígenas han luchado por mantener sus costumbres y cultura, los blancos, con sus armas de fuego, sometieron a las tribus a su dominio. La fusión entre los colonizadores blancos y los indígenas que sobrevivieron a las guerras, dio origen al **pueblo tefeense** (Silva, 2006). Esa realidad socio-histórica convirtió el originario en un pueblo

que se avergonzaba y, a día de hoy, aún se avergüenza de su propia identidad, conforme se ha aludido anteriormente. A pesar de todo el sufrimiento de ese pueblo, no se puede negar que la llegada del europeo a las tierras brasileñas, a las tierras amazónicas y al suelo tefeense contribuyó también a la formación del pueblo tefeense, pero se resalta que esa mezcla siempre estuvo y aún sigue estando permeada por la discriminación racial, cultural y lingüística. Estereotipos que, a día de hoy, perviven en los diversos contextos, en particular, las escuelas. Como ocurre en muchos lugares, ciudades, pueblos y pequeñas comunidades, todo para lo que no hay valoración y motivación, se va perdiendo con el tiempo: la cultura, los hábitos, las costumbres e, incluso, el lenguaje. En la ciudad de Tefé, no fue diferente. Durante muchos años, entre la década de 70 y 80, hubo un maravilloso festival folclórico, con la participación de las comunidades del interior, que presentaban leyendas como: el curupira, vitoria-régia, cobra-grande, leyenda del boto, entre tantas otras. Sin embargo, la falta de apoyo por parte de las Instituciones fue acabando con esta cultura. Incluso, en los últimos años ya no se ha realizado el festival. En años anteriores, cuando solamente participaban las escuelas de la ciudad, ya se percibía el desinterés de la población. De hecho, esa participación también fue disminuyendo por falta de inversión financiera, ya que el alumnado, en su mayoría, no dispone de recursos económicos para participar en esos eventos. La ciudad conmemora anualmente la “Fiesta de la Castaña de Brasil”. En 2013 la ciudad celebró el XIII evento, organizado por el Ayuntamiento. Son tres días de fiestas y actividades culturales. Participan del evento grupos musicales de otras regiones del país, con actuaciones en la playa enfrente de la ciudad (“la muralla”), donde construyen instalaciones con gradas y escenarios para acomodar la población y para las actuaciones de los grupos musicales y demás eventos culturales. Las escuelas participan a través de concursos de poemas, música, leyendas, pinturas, dibujos y culinaria, entre otras actividades. También las asociaciones de barrios tienen una marcada presencia en ese evento. Sin embargo, nada comparado al Festival Cultural de antaño.

Figura 3: Foto de la ciudad de Tefé



Fuente: página web tefenews de medio solimões

Figura 4: Foto de la instalación con gradas y escenarios construida en la orilla del lago de la ciudad



Fuente: página web tefenews de medios solimões

Figura 5: Orquesta Municipal de Tefé



Fuente: página web [tefenews de medio solimões](#)

Es importante resaltar que la Castaña de Brasil es el producto típico de la región, pues Tefé y sus regiones adyacentes están reemplazadas entre verdaderos bosques de castaño. Antaño, la castaña funcionaba como alimento de los nativos. Con el paso de los años, los “regatones” (especie de barco-comercio que pasaba por las comunidades rurales) compraban la castaña de Brasil a cambio de productos como café, azúcar, galletas, jabón y otros productos típicos de la ciudad.

El contacto entre la gente que venía de la ciudad para comercializar en las comunidades del interior o rurales, inevitablemente, fue ocasionando una mezcla de culturas y de lenguajes, que aún hoy se ve reflejado en la población, principalmente en las personas más mayores, que a su vez, tienen contacto con los niños y niñas jóvenes, dando como resultado un lenguaje mezclado de términos y expresiones de varios lugares y pueblos. Con lo cual, era inevitable que también su lenguaje fuera influenciado por los europeos, pero con la presencia de muchos términos indígenas que, a día hoy, forman parte de él.

Actualmente, en la ciudad de Tefé, el mayor número de población está en la región urbana. Esa realidad tiene como causa el éxodo rural provocado por la falta de políticas de estímulo a la producción agrícola, falta de inversión en la mejora de la calidad de vida de la

población rural y falta de incentivos a la producción artesanal, ya que los pueblos de comunidades lejanas, casi siempre, dominan muchas habilidades artesanales y hacen de ellas su medio de vida. Por ello, muchas familias se desplazan hacia la ciudad en busca de empleo y mejores condiciones de vida, dando lugar a una ciudad súper-poblada, sin condiciones para ofrecer una vida digna a todos. Hecho que da origen a graves problemas sociales, como la miseria, la delincuencia, el desempleo y la falta de escuelas para todos.

3.3. Contexto educativo tefeense

No resulta nada sencillo perfilar el contexto educativo de la ciudad de Tefé, aunque sea una ciudad pequeña. Primeramente, por la complejidad que implica su historia, que arranca con la catequización de los indígenas en la época de la colonización. Segundo, porque, desgraciadamente, aún no hay una política de incentivo a las investigaciones para un registro más sistemático de la historia educativa en el municipio. A pesar de que algunos ya lo hacen, cualquiera que empiece a escribir sobre cuestiones políticas, sociales y principalmente educativas sentirá las dificultades por la falta de bibliografía y de otros recursos.

Así, analizar los lenguajes en el ámbito educativo abarcando las relaciones con el contexto social, se vuelve todavía más complicado. Aun así, humildemente, se ha intentado y se sigue intentando perfilar los contextos que se propone este trabajo con el tema del lenguaje, el fracaso escolar y la exclusión social. En esta perspectiva, no se podría dejar de reflexionar, aunque resumidamente, sobre el inicio de la historia educativa de Tefé, donde se ha realizado la investigación, porque es necesario ubicar los hallazgos dentro de un contexto sociocultural más específico.

Conforme se ha descrito anteriormente, la colonización ejerció un gran impacto en las esferas religiosas, sociales, políticas, lingüísticas y también educativas en Brasil. De hecho, en la ciudad de Tefé también ha dejado sus marcas. La participación de los colonizadores en la formación del pueblo tefeense se dio en todos los niveles, incluso en la educación escolar, con la catequización de los indígenas por los jesuitas y misioneros. Ello tuvo una influencia muy fuerte durante décadas, siendo esos sacerdotes los primeros educadores en la región.

Tefé. Durante muchos años, cuando la educación era responsabilidad de religiosos, fue referencia estadual en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no quiere decir que hoy día la calidad sea menor por estar bajo la responsabilidad del Estado, sino que son realidades completamente diferentes. La modernidad y las generaciones han cambiado la realidad de antaño, lo que es natural con la evolución y la globalización.

A partir de 1800, aparte de los educadores sacerdotes, surgieron algunas escuelas privadas que funcionaban en la casa del propio profesor. Hasta 1875, era visible la exclusión femenina del contexto educacional, pues no consta que hubiese escuelas para mujeres. Solamente se constituyeron a partir del nombramiento de la profesora Trifônia de Carvalho (Secretaria de Estado da Educação e Cultura).

Se puede afirmar que en esa época ya había el deseo y la necesidad de integrar a la mujer en el contexto socio-cultural y educacional, aunque fuera con un carácter muy diferente del espacio que tiene la mujer en la actualidad. Porque, como no había escuelas para mujeres, los curas construyeron un nuevo edificio y fundaron el Orfanato Santa Teresinha, que lo entregaron a las Hermanas Franciscanas Misionarias de María, que llegaron a Tefé en 1926 (Secretaria de Estado da Educação e Cultura).

También a la multiculturalidad se añade la implantación en 1993 de la Brigada Militar en Tefé (Bursztyn, Drummond y Franchi, 2011) a ampliar el abanico cultural y lingüístico del pueblo tefeense, pues constantemente llegan de varias regiones del país militares acompañados de sus familias. Y los niños y niñas de esos militares se integran en las escuelas, contribuyendo a enriquecer el intercambio de lenguajes. En este contexto, por otro lado, aún hoy, surgen problemas de identidad, de aceptación y adaptación porque ni ellos se identifican con la nueva realidad, ni los originarios se identifican con ellos, tarea nada sencilla de solucionar para la escuela.

Figura 6: Foto de la 16ª Brigada de Infantería de Selva en la carretera del aeropuerto



Fuente: Foto sacada de la página web “Ejército Brasileño” – brazo fuerte – mano amiga

La implantación de la Universidad Estadual de Amazonas - UEA y Campus Universitarios en diversos municipios a partir de julio de 2001, también es un factor relevante en la cultura, en la política y, principalmente en el capital lingüístico del pueblo, pues hay profesores de diversas regiones del país que vienen a trabajar al Campus y alumnado de municipios vecinos y de comunidades adyacentes que se desplazan para estudiar. En fin, son hechos que, de una manera u otra, vienen ocasionando cambios significativos en la ciudad de Tefé a través de un marcado intercambio socio-cultural y lingüístico.

Figura 7: Foto del edificio del Rectorado de la Universidad Estadual de Amazona – UEA – en Manaus



Fuente: Foto sacada de la página de la Universidad

Figura 8: Foto del Campus de Estudios Superiores de Tefé – CEST



Fuente: foto sacada de la página web de la Universidad

Es importante resaltar que en los últimos ocho años, las comunidades adyacentes al municipio tuvieron un desarrollo educativo significativo, con la construcción de escuelas y bibliotecas tanto en la ciudad como en las comunidades rurales. Y con la Universidad, muchos maestros y maestras recién graduados se desplazaron a estas comunidades para trabajar, y con ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje viene ganando calidad. Además de otros programas y proyectos desarrollados por la Universidad tanto en el contexto urbano como en el contexto rural, aumentando los intercambios de cultura entre lo urbano y lo rural cuya principal herramienta es el lenguaje.

3.3.1. El sistema educativo local a partir de las leyes que rigen la Educación Nacional

Todos los cambios en las leyes que rigen el Sistema Educacional Brasileño, y en consecuencia, los cambios en las propuestas educativas municipales, tienen, en teoría, el propósito de transformarlo en un sistema cada vez más inclusivo y democrático. Sin embargo, desde la perspectiva de este trabajo, no se podría dejar de destacar la necesidad de un espacio democrático también para el ejercicio del lenguaje. En este sentido, la enseñanza de la lectura y de la escritura tendría la función de generar espacios democráticos para los diferentes lenguajes, porque ya no sería

“El sistema ni el docente, los que le imponen a los estudiantes formas de comunicación preestablecidas, sino es el mismo niño, quien tiene la posibilidad de elegir y re-crear –con o sin el docente-, desde sus expectativas, sueños, esperanzas, desilusiones y fracasos, sus mundos posibles ... Democracia del lenguaje sería entonces un concepto que alude al entramado pragmático de posibilidades reales, pensadas para establecer una relación más próxima de la sociedad con la escuela y viceversa, desde una versión de la lectura y la escritura, en tanto ejes pedagógicos y sociales” (Casas y Tibatá, 2009, pp. 126-127).

Casas y Tibatá destacan la necesidad de una práctica pedagógica que tenga en cuenta los diferentes lenguajes existentes en el contexto de la escuela y que a partir de esos lenguajes, que son reales, se abran nuevos caminos metodológicos para la adquisición del lenguaje que la escuela exige a su alumnado. Al fin y al cabo, es ese lenguaje académico el que va a utilizar el alumno para su inserción laboral y

social. La Ley n° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, sostiene, actualmente, las medidas en el Sistema Nacional de Educación y permite a los Estados y Municipios crear sus Planes de ejecución educativa conforme a la realidad que presenta cada municipio. En este contexto, la propuesta de adopción de los lenguajes informales como herramienta de aprendizaje del lenguaje formal culto gana importantes proporciones.

A día de hoy, la Enseñanza Básica y Media en Brasil está organizada de la siguiente manera:

Tabla 1: Horquillas por edad de ingreso escolar

| Educación Infantil | | Educación Fundamental | Educación Media |
|---------------------------|------------------------|---|--|
| <u>Infantil</u> | <u>Pre-escolar</u> | De 6 a 14 años (ocho años de duración) | De 15 a 17 años (tres años de duración) |
| Niños/as de 0 a 3 años | Niños/as de 4 a 5 años | | |

La realidad actual es muy diferente a la de hace veinte años, cuando los niños y niñas solo ingresaban en la escuela a partir de los siete años. La propuesta actual puede generar un resultado más efectivo en la enseñanza y en el aprendizaje escolar con el inicio temprano de la educación sistemática. Sin embargo, a pesar del esfuerzo de la Educación Estadual para llevar a cabo esa exigencia de la Ley, la enseñanza estadual en el municipio no llega a atender a los niños y niñas en la etapa de 0 a 3 años, solamente en la etapa pré-escolar de 4 a 5 años, y no en todas las escuelas. El municipio, por medio de guarderías, sí que atiende a niños/as de edades tempranas, pero de forma insuficiente, porque no cubre la demanda existente. Ahí surgen también algunas situaciones de desigualdad en la enseñanza-aprendizaje. Por un lado, alumnos y alumnas que tuvieron el privilegio de un acompañamiento pedagógico en la adquisición de la lectura y de la escritura desde muy temprano pueden tener un mejor desempeño comparado con aquellos que no gozaron de tal oportunidad. Por otro lado, un aula demasiado heterogénea, porque puede haber alumnos muy adelantados, y otros con un notable retraso en la escolarización, lo que podría dificultar el trabajo del profesorado, pudiendo empezar

muy temprano alguna forma de dificultad escolar o de exclusión de ese alumno o alumna.

La realidad muestra las dificultades reales existentes en el contexto de la enseñanza, a pesar de la existencia y exigencias de la Ley Educativa en vigor, de las cuales se destacan aquellas que son más relevantes para este trabajo. Según la Ley de Directrices y Bases de la Educación nº 9.394, en el **Título IV, art. 9º**, la Unión Nacional es la responsable de elaborar el Plan Nacional de Educación, en colaboración con los Estados, el Distrito Federal y los Municipios. En su **artículo 10**, la Unión responsabiliza a los Estados de elaborar y ejecutar políticas y planos educativos, en consonancia con las directrices y planes nacionales, integrando y coordinando sus acciones y las de sus municipios. Los Municipios son los encargados de proponer normas complementarias para su sistema de educación, autorizar, documentar y supervisar los establecimientos de su sistema de educación. Así mismo, los municipios podrán optar por integrarse al sistema estadual de enseñanza o componer con él un sistema único de educación básica. Esto determina la existencia en Brasil de un complejo sistema educacional. Existiendo en todos los niveles equipamientos educativos de responsabilidad municipal, estadual y federal, además de las iniciativas privadas y de las fórmulas mixtas.

También la LDB (Ley de Directrices y Bases de la Educación) en el **Título V, Capítulo II, Sección I, de las disposiciones generales, Artículo 24**, de la Educación Básica, engloba los niveles fundamental (1ª serie hasta 8ª serie) y medio (1º, 2º y 3er año), cuya estructura fue **modificada por la Resolución de Nº 098/2005**, del Consejo Estadual de Educación CEE/AM, Art. 1º, que amplía con carácter obligatorio, a partir de 2006, la duración de la Enseñanza Fundamental de ocho a nueve años (conforme tabla 1). La carga horaria anual es de ochocientas horas, distribuidas en un mínimo de doscientos días de efectivo trabajo escolar, excluido el tiempo reservado a los exámenes finales, lo que determina una carga académica diaria de 4 (cuatro) horas, pudiendo realizarse en períodos matutino, vespertino o nocturno con un calendario académico que empieza en febrero y termina en diciembre, con 2 (dos) semanas de vacaciones en julio.

En cuanto a la verificación del rendimiento escolar, sigue los siguientes criterios:

- a. la evaluación del desempeño del alumnado es continua y acumulativa, prevaleciendo los aspectos cualitativos sobre los cuantitativos y de los resultados del transcurso del período sobre aquellos obtenidos en las pruebas finales;
- b. posibilidad de aceleración de estudios para alumnos/as con retraso escolar;
- c. posibilidad de avanzar en los cursos y en las etapas mediante verificación del aprendizaje;
- d. aprovechamiento de estudios concluidos con éxito
- e. obligatoriedad de recuperación, preferentemente, de forma paralela al período lectivo, para los casos de bajo rendimiento escolar, orientados por las instituciones de enseñanza.

Se puede observar que este sistema de evaluación propuesto por la Ley posee, teóricamente, un carácter inclusivo del alumnado. Sin embargo, no siempre ese mismo Sistema ofrece condiciones para que la escuela, a través del maestro/a, pueda seguir los métodos y metodologías que corresponden a lo que propone y exige la Ley, y que proporcione un alto nivel en la calidad de la enseñanza. Ejemplo bien visible de ello está en las exigencias constantes en el siguiente artículo.

En el **Artículo 26**, los currículos de enseñanza fundamental (1º al 9º año) y secundaria deben tener una base nacional común, que será complementada en cada sistema de enseñanza y establecimiento escolar, y una parte diversificada exigida por las características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de los usuarios. En la parte diversificada estará incluido, obligatoriamente, a partir del 5º curso, por lo menos una lengua extranjera moderna, cuya elección estará a cargo de la comunidad escolar, dentro de las posibilidades de la institución.

En lo que concierne a la enseñanza de una lengua extranjera, a pesar de que ya hay en la Universidad profesores con la formación en lengua inglesa y otras lenguas extranjeras, los/as maestros/as necesitan de programas de formación profesional para impartir esas asignaturas, de modo a proporcionar al alumnado un desarrollo escrito y conversacional satisfactorio. Solamente de esa manera, tanto en la teoría como en la práctica, la Ley sería más inclusiva.

Sobre la oferta de la educación básica o enseñanza fundamental (que incluye la educación infantil, pré-escolar y de 1° al 9° curso, conforme tabla 1), a la población rural, trata el **Artículo 28**, cuyo sistema de enseñanza debe adaptarse a las peculiaridades de la vida rural y de cada región. Sin embargo, se destaca que una enseñanza básica adaptándose a la realidad rural, no significa una educación menos exigente y de menos calidad. Pero en la práctica, si el alumnado, por un motivo u otro, necesita desplazarse a la escuela de la ciudad, sentirá muchas dificultades en el aprendizaje, resultando en discriminación, fracaso escolar y/o exclusión. Por ello, es importante la valorización del maestro o maestra que se dispone a desplazarse de la zona urbana a la rural y dedicarse a la docencia. Añadido a esto una mayor inversión en las escuelas rurales con el objetivo de equiparar la calidad en la enseñanza urbana y rural.

La **sección II, Artículo 29**, de la Educación Infantil y preescolar (de 0 a 3 años; y de 4 a 5 años), trata de la finalidad de la enseñanza de los niños/as hasta los seis años, la cual será impartida en guarderías o entidades equivalentes para niños/as hasta tres años, y preescolar para niños/as de cuatro hasta seis años (**Art. 30**). Sin embargo, en la Ley no se evidencia si esta enseñanza es una obligatoriedad del Estado. Quizá, por ello, no hay en el municipio, por parte del Estado, escuelas/guarderías destinadas a la enseñanza de niños/as hasta los seis años, período importante para estimular su desarrollo cognitivo.

La Ley también regula otros niveles y especificidades del sistema educativo brasileño, como la educación de adultos, la educación profesional, la educación especial, la educación superior, etc., que no será referido aquí porque excede al interés del tema investigado.

El Sistema Educativo Brasileño tiene una base sólida y desarrollada, aunque son innumerables los problemas en un país tan grande, con tanta diversidad cultural, económica y social, como es el caso de Brasil. Pensando en todas esas problemáticas, las autoridades gubernamentales y educativas están constantemente organizando conferencias para discutir propuestas y alternativas educativas, con la intención de resolver los problemas que se relacionan con los contextos escolares.

En este sentido, se realizó la Conferencia Nacional de la Educación Básica en abril/2008, en Brasilia, cuyo tema era: “**La construcción del Sistema Nacional Articulado de Educación**”.

En esa Conferencia estuvieron presentes los Secretarios de Educación Municipales y de los Estados, así como, otras autoridades implicadas en el sistema educativo. Allí se discutieron varias problemáticas educativas, y se sacaron varios ejes temáticos para guiar el proceso educativo brasileño; todos ellos basados en las leyes educativas. Algunos fueron:

- Desafíos de la construcción de un Sistema Nacional Articulado de Educación;
- Democratización de la gestión y calidad social de la educación;
- Construcción del régimen de colaboración entre los sistemas de enseñanza, como uno de los instrumentos la financiación de la educación;
- Inclusión y diversidad en la educación básica;
- Formación y valorización profesional.

Entre esos ejes temáticos están incluidas problemáticas de diversa naturaleza: inversión financiera, responsabilidad de los órganos creados por el gobierno para administrar y fiscalizar la educación, como PNE (Plan Nacional de Educación) y PDE (Plan de Desarrollo de la Educación); todos ellos orgánicamente articulados, para elaborar e implementar los planes de educación de los estados y municipios. Otro punto importante muy discutido y polemizado en ese congreso fue la Política Nacional de Evaluación. En esta nueva perspectiva, la evaluación es entendida como un mecanismo continuo y constante, encaminado a contribuir positivamente en el desarrollo de los sistemas de enseñanza-aprendizaje escolar, culminando en una enseñanza de calidad reconocida socialmente. (Documento Base, Conferencia Nacional de Educación Básica, 2010).

Llevando a cabo esa nueva Política de Evaluación Educativa en la Escuela, los maestros y maestras hacen, a lo largo del año, un informe descriptivo individual del alumnado en las áreas de: Lenguaje (Lengua Portuguesa, Enseñanza de las Artes y Educación Física); Matemáticas y Ciencias Naturales (Matemáticas y Ciencias Naturales); Historia, Geografía y Enseñanza Religiosa, en el cual presentan las dificultades y/o facilidades en el aprendizaje presentadas por el alumno o alumna

durante el periodo lectivo. Ese informe descriptivo es transferido al profesor del curso siguiente, para que se conozca el desarrollo del alumno o alumna y pueda ayudarlo en sus dificultades y avanzar en lo que tiene más facilidad de aprender. La cuestión es: ¿Cómo manejar tal propuesta con una clase tan heterogénea, con 35 - 40 alumnos/as, incluso más, en algunos casos?

Así, es posible afirmar que disponer de escuelas suficientes que atiendan la demanda, impidiendo el exceso de alumnado en las aulas, contribuirá a una mejor calidad en la enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente a un mejor resultado evaluativo. De hecho, una mayor inversión en el Sistema Educativo, se reflejaría en un aumento del número de escuelas, en la cualificación y mejor remuneración profesional. Eso se reflejaría no solamente en una inclusión futura del alumnado en el mercado laboral, sino también en la valoración del profesional de la educación.

3.3.2. El Sistema de Evaluación, la exclusión y el fracaso escolar

Se intenta aquí abordar, humildemente, el Sistema de Evaluación, porque es una tarea demasiado compleja, y más cuando se intentan analizar los mecanismos de evaluación teniendo en cuenta el lenguaje utilizado por el alumnado y sus posibles relaciones con la cuestión del fracaso escolar y de la exclusión social. La lucha por la mejora de la calidad en la enseñanza y, consecuentemente, la disminución del fracaso escolar y el aumento de la inclusión social y laboral de los jóvenes no se limitan a Brasil; es una lucha mundial que busca reunir todos esfuerzos con el único objetivo de que se cumplan las metas educativas.

La Comisión Europea, por ejemplo, señalaba que para 2010 todos los países miembros deberían reducir a la mitad la tasa de abandono escolar temprano comparada con la tasa del año 2000 para alcanzar una tasa media de la Unión Europea del 10% (Amores y Ritacco , 2011). Según los autores, la tasa de fracaso escolar alcanzó en España un mínimo histórico en el año 2000, un 29,1%, a pesar de que el objetivo de España sería reducir esta tasa hasta el 14,5 %. Sin embargo, según los autores, no se ha logrado reducir la tasa de fracaso, sino que ésta ha aumentado hasta el 31,9% (en el año 2009).

Pero no sólo eso, España además incumple los objetivos que se marcó la Unión Europea para mejorar los sistemas educativos en 2010, entre ellos, mejorar el nivel de comprensión lectora y disminuir la tasa de abandono escolar.

El sistema de evaluación, el fracaso escolar y la exclusión parecen estar interconectados y, además, es una problemática mundial que afecta y preocupa a todos, pero de difícil solución. Por otro lado, es imposible hablar de calidad en la enseñanza sin hablar de la cuestión de la evaluación, porque ésta es un mecanismo que permite un análisis no solo de la práctica docente, sino también, de cómo progresa el alumnado en la enseñanza y de los factores que pueden acarrear su retraso en el aprendizaje.

Por ello, la evaluación no es una tarea sencilla de realizar; es difícil para quién la realiza, y difícil para el alumnado que puede sentir negativa y/o positivamente las consecuencias de este acto. La evaluación es un proceso complejo y muy específico y está presente en todos los ámbitos del conocimiento y, principalmente, en todas las acciones relacionadas con la educación. La evaluación es un mecanismo que controla y dinamiza el proceso educativo del alumnado, convirtiéndose en el foco principal del acto de enseñar y aprender. Y que, por ello, debe analizarse con mucho cuidado la historia y todos los instrumentos utilizados en el proceso de verificación del aprendizaje del alumnado.

El proceso de evaluación debería ser la forma de ayudar al alumnado a identificar sus fallos, sus errores, sus puntos positivos y negativos y a mirar si sus procedimientos de estudio están siendo correctos. Tal como destaca Stake (2006), la escuela con propósito formativo, debe tener en cuenta en el proceso de evaluación la comprensión de los fenómenos implicados dentro y fuera del contexto de clase. “La evaluación participativa puede ser el mejor modo de adquirir una buena comprensión de los puntos fuertes y débiles, y de avanzar hacia las mejoras” (p. 273). A parte de ser ese mecanismo que orienta al alumnado, la evaluación puede convertirse, también, en uno de los mecanismos que ayude a la escuela en el sentido en que ésta verifique si su Proyecto Político Pedagógico necesita ser repensado o redireccionado (Castro, 2006).

Sin embargo, parece que a día de hoy aún hay resquicios del llamado Estado Nuevo (Golpe de Estado el 10.11.1937), y la educación parece sufrir las consecuencias de las llamadas políticas sociales de aquella época, que en vez de transmitir, crear y recrear el saber elaborado de la ciencia, convirtiéndola en un bien público, servía más como mecanismo de desigualdad social (Castro, 2006). La **Reforma Capanema** (1942, Era Vargas), que:

“Objetivaba preparar las elites sociales, sea por su currículo predominantemente clásico, sea por la manutención de un sistema de pruebas y exámenes rígidos. Se constató que ninguna innovación ocurrió en términos de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. El término evaluación está así utilizado: “la evaluación de los resultados en ejercicios y en exámenes será obtenida por medio de notas, que se graduará de cero a diez. Véase, por tanto, que era utilizado el término evaluación, pero, en realidad, se trataba de un sistema de pruebas y exámenes, heredado del período jesuita” (p.17).

Ese sistema de pruebas y exámenes de que trata el autor persiste a día de hoy en el sistema educativo, aunque con otra mirada, pues las leyes educativas buscan formas para que ese mecanismo de evaluación sea algo más democrático. El Gobierno Federal, por medio del SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Básica) y Prueba Brasil, busca tener informaciones acerca de la calidad de la enseñanza en todo el país y, por ello, todas las escuelas en los estados brasileños están siendo obligadas a someterse a una evaluación de la calidad de la enseñanza, comenzando por las disciplinas de Lengua Portuguesa (LP) y Matemáticas (MAT).

En 2007, el Estado del Amazonas obtuvo la última clasificación en la calidad de la enseñanza. En la ciudad de Tefé, ninguna escuela consiguió solvencia adecuada en LP y MAT, por el SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Básica), que exige 300 puntos. Por ello, las autoridades del Sistema Educativo del Amazonas están preocupadas, pues el Gobierno Federal exige calidad de enseñanza y promete que las escuelas que no la demuestren tendrán una intervención directiva.

Se supone que con esas exigencias del Gobierno, el poder directivo de los colegios tendrá que comprometerse más, no sólo con las

cuestiones administrativas, sino también con las cuestiones pedagógicas, docentes, discentes y familiares del alumnado. Además, la decisión del Gobierno de llevar a cabo una intervención directiva en los colegios, aparte de ser una amenaza a los dirigentes, puede convertirse, positivamente, en un fuerte mecanismo de compromiso político y socio-educativo por parte de todos los que están, directa o indirectamente, involucrados en el proceso educativo.

Sin embargo, ese mecanismo también puede tener su lado negativo, porque la presión por parte del Estado puede llevar a que dirigentes y profesores adulteren los resultados escolares y/o relajaren las prácticas pedagógicas y el sistema de evaluación proporcionando la aprobación de alumnos y alumnas que no estén en el nivel de aprendizaje deseable; una postura también nociva porque tarde o temprano ese alumno o alumna va a fracasar y llegará un momento que no conseguirán seguir los estudios.

En este contexto, cabe resaltar que en las reuniones de profesorado, que tienen lugar mensual o semestralmente, conforme a la necesidad de cada colegio, cuando se discute el tema de la calidad de la enseñanza siempre se están buscando sus causas. El problema más comentado es el lenguaje del alumnado; que escribe mal, que lee mal, que no sabe interpretar, que no consigue dar respuestas escritas ni orales satisfactoriamente, conforme a las solicitadas por el profesorado; y que eso es un problema que repercute en todas las demás asignaturas. Es cuando el debate se polemiza más, porque esa responsabilidad recae directamente en el profesorado de Lengua.

La SEDUC (Secretaría de Estado de Educación del Amazonas), presentó, una Nueva Propuesta Curricular de I y II CICLO, desarrollada desde 2008. Pero, esta propuesta, afecta solamente a la Enseñanza Fundamental (1º al 9º curso). A continuación, se muestra (tabla 2) cómo funcionaba la Enseñanza Básica o Enseñanza Fundamental, anterior a la Nueva Propuesta Curricular de la Secretaría de Educación de Amazonas, y en la tabla 3, cómo está organizada la Nueva Propuesta Curricular a partir de 2008.

Tabla 2: Sistema educativo anterior a la Propuesta Curricular de 2008

| ALFABETIZACIÓN | 1ª SERIE | 2ª SERIE | 3ª SERIE | 4ª SERIE | 5ª SERIE | 6ª SERIE | 7ª SERIE | 8ª SERIE |
|--------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 6 años en el momento de matricularse | 7 y 8 años | 8 y 9 años | 9 y 10 años | 10 a 14 años | 11 años | 12 años | 13 años | 14 años |

Tabla 3: Propuesta de Organización en Ciclo de la Educación Fundamental – SEDUC – 2008

| ENSEÑANZA Básica o Enseñanza FUNDAMENTAL | | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Cursos INICIALES | | | | | Cursos FINALES | | | |
| CICLO I | | | CICLO II | | | | | |
| 1º Curso (seis años cumplidos) | 2º Curso (7 y 8 años) | 3º Curso (8 y 9 años) | 4º Curso (9 y 10 años) | 5º Curso (10 a 14 años cumplidos) | 6º Curso (11 años) | 7º Curso (12 años) | 8º Curso (13 años) | 9º Curso (14 años) |

Vale resaltar que en la propuesta anterior, la alfabetización no estaba disponible en todas las escuelas y pocos eran los que tenían acceso a ella. Se puede observar que la nueva propuesta, que va a ser descrita más detenidamente en el apartado siguiente, propone un aumento de años escolares en la enseñanza básica con el objetivo de perfeccionar el aprendizaje del alumnado y con ello disminuir el fracaso escolar. Sin embargo, siendo el fracaso escolar un elemento reproductor de problemas sociales que contribuye a la perpetuación de la desigualdad social (Serna, 2008) y a la exclusión, sería necesario, también, un análisis de lo que causa el fracaso de muchos alumnos y alumnas, pues un bajo rendimiento educativo también puede causar fracaso escolar. En este sentido, uno de los puntos que se destaca es el lenguaje del alumnado en el contexto del aula y su reflejo en el aprendizaje y, por tanto, en los resultados evaluativos, según las quejas del profesorado.

3.3.2.1 MEC: nueva Propuesta Pedagógica con instrumentos y técnicas evaluativos

A pesar de los intentos de cambio habidos a lo largo de los años en el Sistema Educativo, como muestran las tablas 1 y 2 en el apartado anterior, y en el proceso de Evaluación del aprendizaje, como se mostrará a continuación, el sistema aún sigue sufriendo fuertes críticas en cuanto a sus criterios y resultados. La Evaluación aún carga con la herencia del período jesuítico, como por ejemplo las pruebas y los exámenes. La cuestión es: ¿Cómo evaluar cualitativa y cuantitativamente sin que el alumnado se sienta, de alguna manera, discriminado, excluido o fracasado?

La Secretaría de Estado de Educación del Amazonas, a través de la SEDUC, repensando su práctica y buscando la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, tentando revertir el oscuro cuadro de fracaso escolar que “decora” la educación en el país (SEDUC - Propuesta Curricular, 2008) innova en los mecanismos de evaluación del Ciclo Básico de la Enseñanza Fundamental – I y II Ciclos - proponiendo nuevos Instrumentos y Técnicas de evaluación:

1. Auto-evaluación – Reflexión individual y colectiva sobre el trabajo realizado.

2. Portafolio evaluativo – Compilación de todos los trabajos realizados por el alumnado, que le ayudan a evaluar su propio

desarrollo educativo y ayudan al profesor/a a trazar referencias individuales y de clase.

3. Cuaderno de Campo – En el que el profesor/a registra el proceso de construcción del conocimiento del alumno/a. En él pueden ser reflejados el progreso y las dificultades y otros datos relevantes.

4. Proyectos – Permite verificar, representar objetivos a alcanzar, anticipar y escoger estrategias adecuadas de enseñanza.

5. Discusión colectiva – Permite la socialización de saberes, confrontación de ideas y reflexión compartida.

Instrumentos de Registros de Aprendizaje:

- **Diario de Clase** – Destinado al acompañamiento efectivo del profesor/a a través de los apuntes diarios y registros significativos.

- **Parecer Descriptivo** – Sistematiza las informaciones recogidas a través de los instrumentos evaluativos, teniendo en cuenta: los contenidos de naturaleza cognitiva, el desarrollo afectivo, el carácter mediador del profesor/a, el carácter evolutivo del alumnado (“sujeto en construcción”) y el carácter individualizado.

- **Registros finales** – Al final de cada Ciclo (último año del Ciclo), en caso de transferencia o reclasificación, los conceptos serán atribuidos obedeciendo a los siguientes criterios: (SIGEAM – Sistema de Información de la Gestión Escolar del Amazonas; AS – Aprendizaje Satisfactorio; ASN – Aprendizaje no Satisfactorio).

| PROFESOR | SECRETARIA/ SIGEAM |
|-----------------|-------------------------------|
| AS - 100 | 100,0 |
| AS – 60 | 60,0 |
| AS – 70 | 70,0 |
| AS – 80 | 80,0 |
| AS – 90 | 90,0 |
| ANS – 50 | 50,0 |
| ANS – 40 | 40,0 |
| ANS – 30 | 30,0 |
| ANS – 20 | 20,0 |
| ANS – 10 | 10,0 |

La propuesta pone en evidencia que constantemente se intenta implantar nuevas metodologías y nuevas formas de evaluación en el sistema, siempre con la intención de mejorar la calidad de la

enseñanza y, consecuentemente, disminuir el número de alumnado suspenso, el absentismo y el fracaso escolar.

Sin embargo, la nueva Propuesta aún no está siendo seguida en todas las escuelas y en todos los municipios del Estado de Amazonas. En Tefé, las escuelas municipales aún continúan con el sistema anterior, que contempla otros mecanismos de recuperación y progresión que, en muchos casos, facilita una progresión en los cursos, pero tampoco garantiza el aprendizaje.

Según opiniones de profesores/as, pedagogos, directores, padres y madres de alumnos/as, la nueva Propuesta de Evaluación del Sistema en Ciclo tiene puntos positivos y negativos. Según ellos, es positivo porque no suspende el alumnado anualmente, como en el sistema anterior, sino al final del año de cada Ciclo, para que el alumnado acceda al Ciclo siguiente. Con ello, disminuye teóricamente el número de suspensos y el gráfico de la calidad de la enseñanza sube, como quiere el gobierno. El sistema también, según ellos/as, da al alumnado la oportunidad de superar sus dificultades sin repetir de año y sin el estereotipo de alumnado suspenso y fracasado.

Sin embargo, también, advierten que la nueva propuesta puede enmascarar la realidad de enseñanza y aprendizaje, dejando aún más vulnerable el Sistema Educativo y contribuyendo, a largo plazo, al fracaso del alumnado y su exclusión, porque al fin y al cabo, cuando llegue el final de cada ciclo el alumno deberá tener los requisitos necesarios para aprobar y puede que no lo logre. Además, puede ocurrir que siendo aprobado en los ciclos, en el momento de sacar una carrera y/o someterse a exámenes para lograr una plaza en el mercado laboral descubrirá que no está preparado como debería para enfrentarse a la competencia del mercado. En este sentido, la escuela, en vez de actuar con actitudes positivas, desgraciadamente, habría contribuido al fracaso escolar de su alumno o alumna así como tendría gran responsabilidad en una futura exclusión social de ese individuo.

Por lo tanto, la evaluación tomada como mecanismo no solo para medir sino y, principalmente, para conocer la realidad del aprendizaje del alumnado y el peso de las prácticas pedagógicas del profesorado en el proceso de la enseñanza puede que sea una herramienta facilitadora dentro del sistema educativo. En este contexto, los

lenguajes informales del alumnado, en principio, no deberían ser tomados como herramienta de evaluación pudiendo llevar al fracaso; sino como herramienta de aprendizaje para perfeccionar el lenguaje formal culto que exige la escuela, tal como destacan Casas y Tibatá (2009).

CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO

1. Planteamiento del problema

El tema del lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de primaria, en los últimos años, ha ganado énfasis en los debates y conferencias educativas por los resultados estadísticos demostrados por los órganos educativos gubernamentales. En 2007, por ejemplo, el Estado del Amazonas obtuvo la última clasificación en la calidad de la enseñanza. En la ciudad de Tefé, ninguna escuela superó las pruebas en LP y MAT, por el SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Básica). En la Conferencia Municipal de Educación (en Tefé), realizada en 2007, como consecuencia del resultado de la evaluación sobre la calidad de la Educación realizada por el Gobierno Federal, el punto más discutido y polemizado fue exactamente: **¿por qué gran parte de los alumnos/as presentan notas elevadas, mientras que su verdadero aprendizaje está por debajo de la media, conforme demuestran las pruebas realizadas por el SAEB?**

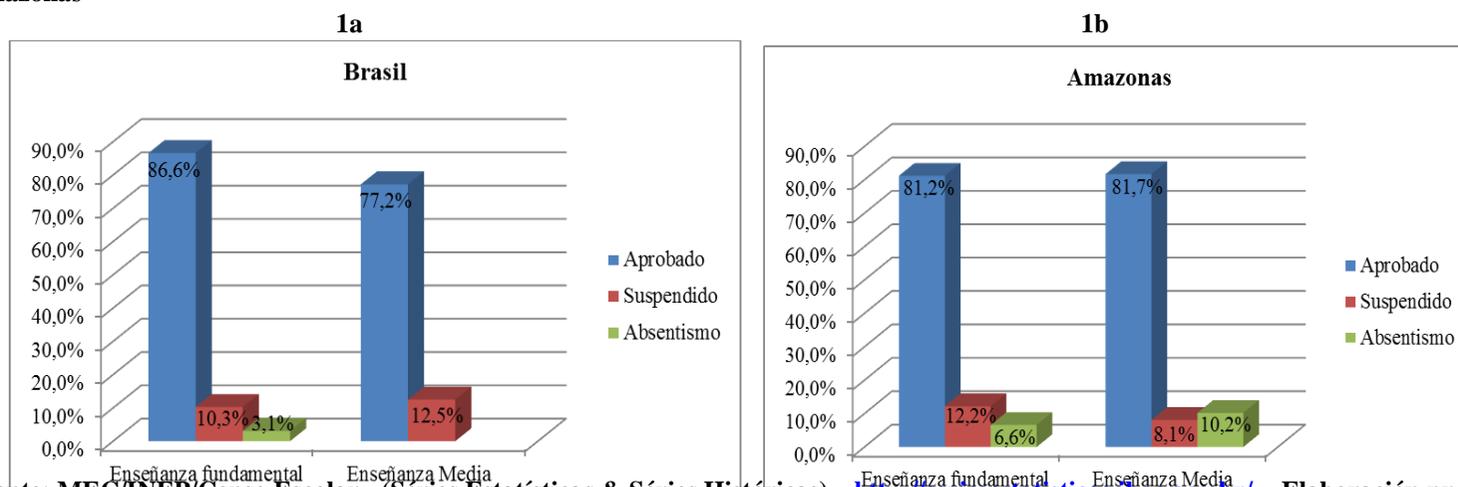
El profesorado, los coordinadores pedagógicos y dirigentes de los colegios discuten la posibilidad de que el bajo rendimiento escolar del

alumnado sea porque no comprenden el lenguaje de los libros, porque ni lo entienden ni integran su contenido. Los profesores y profesoras consideran que el alumnado no contesta satisfactoriamente a las preguntas de los enunciados de los libros y de otras actividades propuestas durante las clases, porque no domina el lenguaje académico.

La disparidad identificada en relación a lo que demuestran las notas del alumnado y su real aprendizaje, según los planteamientos del profesorado, lleva a un cuestionamiento de la realidad educativa, teniendo en cuenta el lenguaje utilizado en el contexto escolar y qué influencia puede éste tener en el fracaso y en la exclusión social.

Sin embargo, en lo que se refiere a la calidad en la enseñanza, el gobierno hizo cambios en el Sistema Educativo, conforme se ha descrito en el capítulo anterior. En el año 2010, según las estadísticas del MEC, ya se percibía un notable avance, (**gráficos 1a y 1b**):

Figura 9: Gráficos 1a y 1b – Índice estadístico de rendimiento escolar: enseñanza básica o fundamental y media (2010): Brasil y Amazonas



Fuente: MEC/INEP/Censo Escolar - (Series Estadísticas & Series Históricas) – <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/> - Elaboración propia

Los datos demuestran un avance de más del 70% en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje tanto en el contexto de Brasil como en el contexto del Amazonas. También se observa que no aparece absentismo en la Enseñanza Media en el contexto de Brasil.

Sin embargo, a pesar de los cambios en el Sistema y del control de la calidad en la enseñanza por el gobierno, a través del SAEB, la cuestión entorno al real aprendizaje del alumnado sigue siendo cuestionado por el profesorado, por los directores, coordinadores pedagógicos y demás profesores de apoyo en las escuelas. Así mismo,, el tema específico del lenguaje sigue siendo muy polemizado en las reuniones pedagógicas porque, según el profesorado, es una problemática que se extiende a todas las asignaturas y que causa grandes dificultades tanto para el profesorado como para el alumnado.

Además, esta problemática sale de los contextos escolares y se adentra en el contexto universitario. En la Universidad del Estado del Amazonas, específicamente en el Centro de Estudios Superiores de Tefé, en el selectivo del 2005, fueron matriculados 367 alumnos y alumnas, para empezar a estudiar la carrera de Licenciatura en Letras, Matemáticas, Física, Historia, Geografía, Pedagogía y Química en el primer semestre de 2006, y de ese total solamente 89 consiguieron concluir la carrera en 2010; es decir en el período previsto de cuatro años, conforme las normas de la Universidad (datos facilitados por la Secretaría UEA/Cest-Tefé-Am. - Brasil). . Se destaca, también, que en el contexto universitario, el tema del lenguaje utilizado por el alumnado en los trabajos académicos está muy comentado/cuestionado por los docentes de todas las sub-áreas del conocimiento.

La realidad educativa en torno al lenguaje en el contexto de clase acarrea desasosiego a los profesionales de la educación, porque no se puede negar que la escuela aún sigue siendo la principal vía de acceso del individuo no solo a la enseñanza superior sino también a su inserción socio-laboral.

Ante ese escenario: ¿Por qué hay esa disparidad entre lo que demuestra la estadística y el real aprendizaje del alumnado, principalmente en la enseñanza básica? El Sistema Educativo, a través de la LDB (Ley de Directrices de Base de la Educación Nacional n°

9394/96) responde a esta interrogante con un nuevo sistema de organización en el Ciclo del 1º al 9º curso, lo cual aumenta un curso más esa etapa de la enseñanza. También propone cambios en el sistema de evaluación, y permite a los/las niños/as el ingreso más pronto en la escuela, tal como se ha descrito en el capítulo anterior.

También como respuesta a esta situación, se destaca la subvención del Gobierno Federal, desde el 2002 hasta 2010, en programas de ayuda familiar como “Bolsa Familia”; “Bolsa Escuela”; “Auxilio Gas”; “Proyecto Joven Ciudadano”; “Bolsa Floresta”, entendiéndose que si el alumno falta a las clases, si suspende en las asignaturas o si desiste de los estudios es porque le faltan recursos económicos. El gobierno implantó también el IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica), y el SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Básica) y Prueba Brasil, que son sistemas de evaluación y control de la calidad de la enseñanza a nivel nacional.

Sin embargo, la situación no ha cambiado tanto como se esperaba. El profesorado se queja de que muchos alumnos y alumnas desaparecen de la escuela y sólo vuelven cuando son amenazados con que se les va a quitar las ayudas económicas, pero con la pérdida de varias clases y contenidos, que culmina en un bajo rendimiento escolar. Sigue siendo alto el índice de alumnado que accede al siguiente año con asignaturas pendientes, lo que les impide pasar de un ciclo a otro. La reflexión que se presenta es: ¿Qué otros factores están influyendo en la calidad de la educación, reflejados en el bajo nivel de aprendizaje que, a su vez, se ve tanto en los resultados del sistema de evaluación del gobierno como, y principalmente, en las producciones del alumnado en los colegios e incluso en la Universidad?

Ante esa realidad, se presta atención a la cuestión del lenguaje en el contexto educativo. Ya se ha identificado que en el escenario educativo la cuestión del lenguaje es casi siempre un punto fundamental de discusión en los encuentros pedagógicos. La presente investigación focaliza el lenguaje utilizado por el alumnado y en el tratamiento que da la escuela a ese lenguaje. Cuando llega a la escuela el alumnado se encuentra con varios lenguajes: del profesorado, de la dirección, de los libros, de sus colegas y de las demás personas en la escuela. Y en ese nuevo ambiente de aprendizaje necesita escribir,

exponer, explicar, resumir, preguntar y contestar, entre otras actividades.

Frente a la problemática presentada en torno al lenguaje utilizado en el contexto escolar, se tiene como punto de referencia teórica en este trabajo algunos estudiosos como: Bakhtin (1994; 2002); Vygotsky (2009;2010); Bruner (1981; 1984; 1986; 2001;2006); Goffman (2006; 2008; 2011); Bernstein (1989); Bourdieu (2007) que tratan el lenguaje como herramienta de construcción del propio sujeto, a partir de su actuación con las demás personas y con su contexto social. En sus estudios enfatizan la familia como primer contexto de socialización y de aprendizaje informal; y la escuela como segundo contexto de socialización y de aprendizaje sistemático. El énfasis dado a la familia y a la escuela como instituciones de distribución del capital cultural, social y lingüístico y a lo que puede conllevar en la cuestión del fracaso escolar y la exclusión social justifican sus investigaciones y análisis como subsidio teórico en esta investigación, añadido a otros estudios recientes sobre el tema planteado.

Con todos estos interrogantes, se planteó una investigación en tres escuelas en la ciudad de Tefé- (Amazonas-Brasil). Una municipal y dos estatales. La investigación tiene los siguientes objetivos: El objetivo general es analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje e identificar los diferentes lenguajes (formales e informales) utilizados por el alumnado y el profesorado en el contexto educativo, y posibles relaciones entre las variaciones del lenguaje y el fracaso escolar y la exclusión social. Los objetivos específicos son identificar los diversos lenguajes existentes en las escuelas, que estén siendo utilizados por el alumnado y el profesorado, y analizar su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria. Analizar las posibles relaciones entre los diferentes lenguajes y los procesos de inclusión o exclusión social y las expectativas de éxito académico del alumnado. Y por último, se buscó analizar si hay un cambio en el lenguaje del alumnado por influencia de la escuela, cómo se dan esos cambios y sus repercusiones en la integración social.

Las lecturas iniciales y principalmente la vivencia de más de veinte años como educadora suscitaron varias reflexiones, y se plantean las siguientes preguntas temáticas, que guiarán el trabajo investigativo:

1. ¿Las variaciones del lenguaje son utilizadas por el alumnado para marcar diferencias identitarias entre grupos sociales?
2. ¿Las variaciones del lenguaje empleadas por el alumnado en las situaciones académicas, activan los estereotipos que el profesorado tiene construido sobre los grupos sociales presentes en el contexto educacional, influyendo en sus expectativas sobre el fracaso y/o éxito escolar del alumnado?
3. En la enseñanza básica, muchos de los alumnos/as utilizan un lenguaje cotidiano coloquial, que es distinto del lenguaje académico utilizado en la escuela. ¿Eso les dificulta el dominio del lenguaje formal?
4. ¿El aprendizaje del lenguaje formal, como estándar universal promueve una pérdida de la diversidad cultural y sus valores?
5. ¿La utilización de un lenguaje distinto al formal académico por parte del alumnado lleva a una percepción de mayor dificultad para lograr el éxito escolar y a sentimientos de incompetencia en la escuela?
6. ¿Si el profesorado utilizase el lenguaje informal del alumnado como recurso didáctico podría facilitar el aprendizaje del lenguaje académico exigido en el contexto escolar, fomentando a la vez en el alumnado, la valoración de su autonomía y el empoderamiento en su identidad cultural?

Los planteamientos en torno a la utilización del lenguaje del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza básica o fundamental y los interrogantes a partir de las problemáticas surgidas a partir de la realidad observada y experimentada son los que basan la investigación, así como los datos recogidos y analizados.

2. Método

A partir de los planteamientos y problemáticas presentados, se opta por una investigación de naturaleza cualitativa, en tres escuelas, porque permite una mayor profundización e interpretación contextualizada de los datos recogidos en el aula y fuera de ella. El carácter cualitativo de la investigación, precisamente, exige una buena contextualización de la realidad para poder “...sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, 1996, p.32).

Analizar los diferentes lenguajes (formales e informales) implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que son utilizados por el alumnado y el profesorado en el contexto educativo, y la relación de éstos lenguajes con la cuestión del fracaso escolar y el fenómeno de la exclusión, exige, precisamente, contextualización de la realidad y del escenario comunicativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para que se pueda dar sentido y significación a los datos recogidos y a los análisis e interpretaciones hechos a partir de ellos.

Analizar la realidad educativa a través de la diversidad lingüística de sus protagonistas, es atravesar “...*las diversas capas de significado social...*” (Woods, 1989, p.19). En este sentido, el discurso pasa a ser la herramienta principal de análisis, porque permite una visión holística del contexto. Puesto que “*el discurso es el lenguaje en tanto que práctica social*” (Iñiguez, 2006, p.125) y refleja un conjunto amplio de factores que va desde lo personal a lo socio-cultural, político e incluso religioso.

La congruencia que hay entre esos elementos y sus procedimientos de análisis dio a la investigación un carácter etnográfico, a través de un estudio de casos, y responde al proceso general de análisis de datos cualitativos, con su codificación y categorización. Para la codificación y categorización de los datos recogidos en las observaciones/participaciones, en las entrevistas, en las encuestas, en las clases grabadas y en los textos producidos, se adoptaron los principios de agrupamiento y recuento de esos datos (Gil, 1994). De ese modo, los procedimientos permitieron identificar los diferentes lenguajes, y contrastar los análisis con las preguntas temáticas y el marco teórico que fundamentan la investigación.

2.1 Estudio de casos múltiples

El trabajo de investigación planteado tuvo su inicio en el año de 2008 en grupos de 4º curso de educación primaria, en la Escuela Estadual Eduardo Sá, con un estudio de caso único, cuyos informes fueron presentados en ese mismo año como requisito para la suficiencia investigadora (TRIT).

En el año 2009, se ha dado continuidad a la investigación con el estudio de casos múltiples, en 5° curso de la enseñanza básica, pero incluido el mismo grupo de análisis del 2008, lo que permitió acompañar a los alumnos/as mini-casos y ver su progreso en el aprendizaje. Por ello, durante la descripción aparecerán alumnas y alumnos con diferentes edades y cursos. Además, gran parte del alumnado ha cambiado de escuela después de concluir el 5° curso. Este procedimiento permitió conocer de manera más cercana a los familiares del alumnado y conocer mejor la problemática que circunda el desarrollo y el aprendizaje del alumnado analizado.

Para realizar el estudio de casos múltiples, se empleó observación participante, encuestas al alumnado, entrevistas en profundidad y el análisis de documentos. En el estudio de caso único, como por ejemplo, una clase, se busca el detalle de cómo se da la interacción de ese caso particular con sus contextos. El estudio de casos múltiples, varias clases, de diferentes centros educativos, se estudia tanto la particularidad como la complejidad de un caso, pero teniendo en cuenta la variedad que pueda existir entre esos casos en relación a sus contextos, lo que posibilita comprender las actividades desarrolladas en su entorno y en circunstancias diferenciadas e importantes (Stake, 2005). El estudio de casos múltiples se interesa en describir la conducta de los sujetos observados en relación con la estructura social, política y pedagógica de los contextos educativos; este método se preocupa por la perspectiva de sus participantes acerca de los hechos y de cómo ellos construyen su realidad social (Yin, 2001; Walker, 2001).

De los tres casos analizados (tres escuelas), se eligió dos clases de cada escuela; y de estas clases se han elegido como mini-casos para análisis los seis maestros y maestras de los grupos y diecisiete alumnos y alumnas. Los mini-casos son considerados casos incorporados dentro de cada caso o casos analizados y que posibilitan entender los casos y su relación con la temática planteada (Stake, 2008). Para la elección de los casos, se consideró una variedad de criterios, como la variación de turnos de las clases estudiadas y la ubicación geográfica de las escuelas, con la finalidad de capturar particularidades tanto en los discursos como en los aspectos económicos y socio-culturales.

La opción por un estudio de casos múltiples y mini-casos posibilita dar respuestas a las preguntas temáticas planteadas partir de los análisis de los datos recogidos en el contexto educativo. Son objeto de estudio tres escuelas: la Escuela Eduardo Sá, la Escuela São José (estadauales) y la Escuela Prof. Helyon de Oliveira (municipal), y de cada una de esas escuelas dos clases 5º año, una en horario de mañana y otra en horario de tarde, con excepción de la escuela São José porque las dos clases analizadas funciona en el turno de mañana.

Se optó por utilizar la técnica de la observación participante, como forma de, en un primer momento, estrechar la interacción con el alumnado, profesorado y el personal del contexto educativo, lo que facilitó las restantes actividades de la investigación. Las encuestas y entrevistas en profundidad con los profesores/as titulares de los casos analizados (P Titular) y profesorado de otros grupos y cursos (PE- Profesorado Externo), Directoras de los colegios (D), Coordinadoras Pedagógicas (CP), Profesorado de Apoyo (PA), con los padres y madres y con los/as alumnos/as analizados proporcionaron una mejor comprensión y profundización en los temas de investigación. Los análisis de documentos incluyeron las redacciones producidas por el alumnado, los boletines de notas e informes descriptivos y los documentos producidos por las escuelas para orientar sus actividades.

Se destaca que el discurso fue el vehículo principal de captación de la realidad analizada. Por medio del análisis del discurso (AD) se pudo avanzar en los estudios sobre los lenguajes en el contexto educativo y perfilar la percepción que tienen los protagonistas sobre el papel del lenguaje como herramienta de mediación e inserción social y laboral. Para identificar los tipos de lenguajes, a parte de las producciones del alumnado, también se utilizó las grabaciones en el contexto del aula y fuera de ella, las notas tomadas durante las observaciones y los textos transcritos literalmente de las entrevistas y de las encuestas.

Para facilitar la presentación de los análisis y resguardar la identificación de las personas participantes y sus opiniones, se cambian sus verdaderos nombres y se les asigna, por escuela, etiquetas y nombres ficticios, según la codificación abajo indicada:

Codificación – escuelas:

- ✓ EMHO – Escuela Municipal Helyon de Oliveira

- ✓ EEES – Escuela Estadual Eduardo Sá
- ✓ EESJ – Escuela Estadual São José

Codificación para los casos :

- ✓ Caso 1 - EMHO: EMHO₁ y EMHO₂ (5º curso “A” y curso “B”)
- ✓ Caso 2 - EESJ: EESJ₁ y EESJ₂ (5º curso “A” y curso “B”)
- ✓ Caso 3 - EEES: EEES₁ y EEES₂ (5º curso “B” y curso “C”)

Codificación del equipo colaborador:

- ✓ Profesorado Titular, con nombres ficticios;
- ✓ Alumnos y alumnas mini-casos: etiqueta de la escuela y nombre ficticio del alumno o alumna;
- ✓ Profesorado Externo (PE): como fueran ocho los entrevistados, tendrán la numeración correspondiente de 1 a 8.
- ✓ Profesorado de Apoyo (PA): tendrán la numeración correspondiente de 1 a 3, pues solamente tres concedieron entrevistas.
- ✓ Directoras (D) - (03): A las directoras les será asignada la codificación D₁, D₂ y D₃.
- ✓ Coordinador/a Pedagógico (CP): tienen la codificación CP₁, CP₂, CP₃, CP₄ y CP₅
- ✓ Familia de alumnado (FA): independiente de que sea el padre o madre tiene la codificación (FA) y el nombre ficticio correspondiente al mini-caso alumno/a analizado/a.

A continuación, se demuestra como aparecerán en los análisis la codificación de profesores/as y alumnos/as mini-casos.

Profesores y profesoras titulares:

- ✓ EMHO: EMHOGrupo₁João y EMHOGrupo₂Roberto (5º curso “A” – João y “B” - Roberto);
- ✓ EESJ: EESJGrupo₁Marisa y EESJ Grupo₂Ana María (5º curso “A” - Marisa y “B” – Ana María);
- ✓ EEES: EEESGrupo₁ Enmanuela y EEESGrupo₂Clara (5º curso “B” – Enmanuela y “C” - Clara).

Alumnos y alumnas:

- ✓ EMHO: Pedro (A₁); Dario (A₂); Nicole (A₃); Priscila (A₄); Camila (A₅) y Miguel (A₆).
- ✓ EESJ: Francisca (A₇); Hugo (A₈); Heitor (A₉); Laura (A₁₀) y Márcia (A₁₁).

✓ EEES: Lourdes (A₁₂); Marilia (A₁₃); Tomás (A₁₄); Carlos (A₁₅); Sidney (A₁₆) y Salomé (A₁₇).

El alumnado que no forma parte de los mini-casos analizados, pero que participaron de las encuestas está codificado como Alumno Externo (AExterno) añadido al número correspondiente de los trabajos elegidos, seguido de la codificación de la escuela a la cual pertenece. Dentro de los análisis están 16 de la escuela EMHO; 30 de la escuela EESJ y 20 de la escuela EEES. La diferencia existente entre las escuelas en el número de alumnos encuestados es porque se fue eligiendo entre las encuestas las que presentaban contenidos más relevantes para los análisis. Aún así, no todos fueron utilizados, siendo descartados los demás.

2.1.1. Los centros educativos

Se presenta aquí un breve resumen de cada uno de los casos analizados (las escuelas) con las informaciones consideradas más relevantes, incluyendo la ubicación y las características relacionadas con los aspectos socioeconómicos y culturales de las familias del alumnado que acoge. Se tiene plena consciencia de que no resulta nada fácil trazar un perfil de estos contextos tan complejos. Sin embargo, mediante un largo periodo de investigación en los colegios, en las clases y en las actividades extra-clases, facilitadas por la observación participante, por las entrevistas al profesorado, a la dirección, a las coordinaciones pedagógicas y al profesorado de apoyo y, específicamente, por las visitas y entrevistas a las familias de los mini-casos alumnos/as analizados/as y profesorado titular de las clases, fue posible una panorámica de información del alumnado y de sus familiares.

Las diferentes ubicaciones de los centros resultando, consecuentemente, en diferencias geográficas, económicas y socioculturales entre los contextos escolares analizados permitieron observar que la gran mayoría del alumnado de esas escuelas proviene de familias cuyos padres y madres tienen una actividad laboral muy diversificada y, además, con escaso reconocimiento socio-económico y cultural. Incluso en la escuela ubicada en el centro de la ciudad, donde se suponía que habría más alumnado proveniente de clase media baja y/o alta, ya que allí viven las familias social, económica y

culturalmente más favorecidas, se observó que en las clases analizadas gran parte de los alumnos y alumnas vienen de otros barrios más lejanos y/o periféricos de la ciudad. Hecho que proporciona una considerable heterogeneidad en los aspectos socioeconómicos, culturales y lingüísticos en estas clases. Sin embargo, en las escuelas de barrio y/o periferia es posible decir que había más equilibrio en estos aspectos en el contexto de clase.

A continuación, se presenta la descripción de los casos (escuelas) en las tablas 1, 2 y 3, con fotografías para mejor situar los contextos descriptos. Se enfatiza que las fotos de las escuelas, barrios y de las clases fueran sacadas por la propia investigadora. Y de las tres escuelas elegidas para el análisis se han seleccionado dos clases de cada una de ellas, que serán descriptas posteriormente.

Tabla 4: Descripción de la Escuela Helyon de Oliveira (Caso 1)

| Ubicación | Ambiente físico | Ambiente de aprendizaje | Ambiente socioeconómico y cultural | Observaciones |
|---|---|---|---|---|
| Situada en la carretera del aeropuerto, en el barrio de Santa Teresa. Es un barrio pequeño construido al final de la década de 1980. Pero es un barrio que da acceso a otros barrios como: Multirão, Fonte Boa y Jerusalém. Posee una gasolinera, pequeños supermercados y kioscos; un monasterio, que está | Todas las aulas climatizadas, aunque, algunas veces, el aire-acondicionado no funcionaba bien. Posee un gran cancha cubierta, con sillas, dónde se realizan las actividades escolares y de la comunidad en general. Acoge solamente alumnado de enseñanza básica hasta el 9º curso, en los turnos de mañana y tarde. Por la | Armonía en el ambiente escolar; ambiente de amistad y compañerismo entre director, coordinadores, profesores y personal de servicio. Las familias del alumnado tienen bastante confianza en la escuela, conforme se observa en los discursos “La escuela atiende muy bien a él; no solo a él, sino también a los três que | El alumnado proviene básicamente de familias de agricultores, pescadores, empleadas de hogar e hijos de pequeños comerciantes; es un alumnado que vive en el mismo barrio, en los barrios cercanos y otros más periféricos, generando | No posee profesor de apoyo, que es de suma importancia en la escuela porque aparte de asesorar a la directora, también ayuda a sanar dificultades de alumnos con más dificultades en el aprendizaje y, incluso, substituir el profesor titular, caso sea necesario. Existe un coordinador pedagógico para cada turno. El alumnado almuerza y merienda en el comedor y tiene aceptación de casi el |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>ubicado en zona forestal de difícil visualización; y en fase de conclusión las obras del Tribunal de Justicia del Estado de Amazonans. Prácticamente, todas las calles tienen asfalto, aunque no estén en buenas condiciones de tráfico. Las casas, en su mayoría, están construidas en albañilería. También atiende alumnos/as de los barrios vecinos y de otros barrios más alejados del centro de la ciudad.</p> | <p>mañana entran a las 7'10 y salen a las 11'30. Por la tarde, los alumnos entran a la 1'10 y salen a las 5'30. Por la noche acoge alumnos de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), que entran a las 19'10 y salen a las 22:30. En total, acoge más de mil alumnos/as por año.</p> | <p>estudian allá. No tengo queja del professor” (FAPedro); “Sabemos que la escuela está inserta en un barrio donde la mayoría de los alumnos provienen de familia de baja rienda, y muchos niños vienen a la escuela por la merienda y por el almuerzo escolar. Y eso puede ser uno de los fracasos”. (PE₈). Los nuevos contenidos son impartidos siempre antes de la merienda y del almuerzo para evitar los efectos del fuerte calor.</p> | <p>marcada heterogeneidad socioeconómica y cultural en las clases.</p> | <p>cien por cien (zumo, galletas, pan dulce; sandía o vino de açaí; guiso de pollo y/o carne de ternera con arroz; macarrones con carne molida; alubias con verduras, y otros. Al final del semestre, cuando se van de vacaciones, la directora distribuye entre los alumnos las sobras de la merienda precedera. Finalmente, hace unos años, había mucha violencia en esta escuela con “armas blancas” (cuchillo, tijera y otros instrumentos) y la familia pedía el traslado de los hijos a otra escuela. Actualmente, la escuela</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | ya presenta un ambiente más tranquilo, con menos violencia por parte del alumnado. Por ello, es importante el trabajo de los coordinadores pedagógicos y de los profesores de apoyo. |
|--|--|--|--|--|

Figura 10: Foto delante de la Escuela Helyon de Oliveira



Figura 11: Foto Cancha Cubierta de la Escuela Helyon de Oliveira



Figura 12: Foto zona interior de la escuela: aulario



Figura 13: Foto Monasterio cerca a la escuela



Figura 14: Foto Avenida Santa Tereza



Tabla 5: Descripción de la Escuela Estadual San José (Caso 2)

| Ubicación | Ambiente físico | Ambiente de aprendizaje | Ambiente socioeconómico y cultural | Observaciones |
|---|---|--|--|--|
| <p>Situada en el Centro de la ciudad, dónde está la mayor parte comercial de la ciudad; ahí están el Ayuntamiento, las fruterías, el Mercado, el Banco de Brasil, Banco de la Caixa Económica Federal, Banco de Bradesco, Correo y clínicas médicas. Es la más antigua.</p> | <p>Aulas no climatizadas; las ventanas no facilitan la entrada de aire. Posee una cancha deportiva descubierta, dónde se realizan las actividades de la escuela y de la comunidad. Es una escuela antigua y durante muchos años fue dirigida por una congregación religiosa. Actualmente, es de exclusiva</p> | <p>Armonía en el contexto de aprendizaje. Sin embargo, como no hay aire acondicionado en las clases, el ambiente se presenta desfavorable al buen aprendizaje, por el exceso de calor. Y no pocas veces, el profesor llegaba en clase y no había siquiera ventilador para amenizar el calor.</p> | <p>Alumnado de clase socio-económica diferenciada; no vienen solo del centro de la ciudad, sino que la gran mayoría viene de barrios periféricos; Familias de agricultores, pescadores, conductores de moto (utilizan la moto como taxi y medio de trabajo),</p> | <p>Posee dos coordinadoras pedagógicas, siendo que una es monja. Pero solo se ha conseguido entrevistar a la coordinadora que no es monja. La escuela no dispone de profesor de apoyo. A pesar de que hay comedor, como en las demás escuelas, casi siempre las cocineras llevaban la merienda o el almuerzo a la clase, porque los alumnos aprovechaban del</p> |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| <p>escuela de la ciudad, fundada en 1921, por Monsenhor Barrat, pero como Externado Sao José y solamente en 1989 es que fue definitivamente denominada Escuela Estadual Sao José.⁷</p> | <p>responsabilidad del gobierno estadual. Acoge 1.091 alumnos de 1° al 9° año de la Enseñanza Básica o Fundamental, en los turnos diurnos y nocturnos. Por la mañana, de las 7'10 a las 11'30; por la tarde de la 1'10 a las 5'30 y por la noche de las 19'10 a las 22'30.</p> | <p>Mediante esa realidad, los nuevos contenidos eran siempre introducidos en la primera parte de la mañana, cuando el calor era menos intenso. A pesar de la problemática, las profesoras buscaban el diálogo con el alumnado, intentando tranquilizarlos y de esa manera proseguir con su clase.</p> | <p>empleadas de hogar y vendedores autónomos. Sin embargo, hay en las clases de clase media, cuyos padres y madres son profesores, abogados, grandes y pequeños comerciantes.</p> | <p>intervalo para quedarse en los pasillos y, incluso, jugando en la cancha de arena de la escuela, cuando deberían volver inmediatamente a la clase. Y los profesores se quejaban que volvían sudados y cansados y ya era casi imposible seguir con algún contenido.</p> |
|---|--|---|---|---|

⁷ Informaciones del libro Educación en Tefé – investigación realizada en los barrios (2005), Org. Fátima Castro. Trabajo de campo que hizo parte de las prácticas de los alumnos pioneros de fin de carrera del Curso de Letras, del Campus Universitario en Tefé: Alumnos/as: Alderlane da Cunha Pereira, Ana Claudia Torres Gonçalves, Ana do Carmo Almeida, Edson Magalhaes Toledo, Lucélia Joelma da Silva, Márcio Aurélio Sales, Maria Ducilene Costa, Maria Gean Celani, Maria Tereza Cavalier, Marlenice Rocha, Ondiniz Aparício, Raimundo Nonato Mouzinho Raiziana Mary Zurra, Shirley Freire Araújo y Teresa de Jesus Coelho.

Figura 15: Foto escuela San José antes de la reforma



Figura 16: escuela San José después de la reforma



Figura 17: Foto Correo



Figura 18: Foto Edificio de la Prefectura (Ayuntamiento)



Figura 19: Foto Banco de Brasil



Figura 20: Foto Banco de la Caixa Económica Federal



Tabla 6: Descripción de la escuela Estadual Eduardo Sá (Caso 3)

| Ubicación | Ambiente físico | Ambiente de aprendizaje | Ambiente socioeconómico y cultural | Observaciones |
|--|--|--|--|---|
| <p>En el barrio de Jerusalén. Construido a los inicios de la década de 1980, por el alcalde Armando da Silva Retto (en memoria). La mayoría de las calles tiene asfalto y otras completamente en barro y en mal estado. Es un Barrio típicamente residencial, pero</p> | <p>Aulas no climatizadas; las ventanas están ubicadas muy cerca del techo y dificulta la entrada de aire. Gran parte de las sillas ya están muy viejas y otras ya estropeadas. Posee una cancha deportiva de arena descubierta, donde se realizan las actividades escolares y de la comunidad.</p> | <p>A veces, cuando el calor está demasiado, el ambiente de clase se pone casi insoportable, porque no hay ventiladores suficientes en las clases, para ventilar el aula. A veces solo había un ventilador en el aula y los alumnos se ponían muy inquietos. A pesar de ello, había ambiente de compañerismo y complicidad en las</p> | <p>Alumnado de familias que trabaja en el campo con el cultivo de yuca y otros productos, que en los fines de semana llevan a la feria de los agricultores, para venderlos; y otras familias sobreviven de la pesca: algunos padres hacen moto-taxi y las madres trabajan como empleadas de hogar.</p> | <p>Posee coordinador pedagógico y profesores de apoyo para cada turno.</p> <p>El alumnado almuerza y merienda en el comedor. Sin embargo, cuando la merienda es zumo con galletas o arroz con leche, o otra merienda más sencilla, las cocineras llevan a las aulas, para que no se pierda mucho tiempo de las clases, ya que los niños se van por lo baños, por la</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <p>también hay pequeños kioscos, talleres mecánicos para motos, iglesias, panaderías y mercadillos. Sus habitantes, inicialmente, venían de comunidades rurales de las cercanías de Tefé, como: Barreira das Missões, Coraci, Lago de Tefé y familias que vivían en las orillas del río Solimões. En él está el Campus Universitario de la Universidad del</p> | <p>Acoge alumnos/as del propio barrio y de otros más alejados, en los tres turnos, siendo el diurno el que acoge alumnos del 1° al 5° curso. El nocturno, con Educación de Jóvenes y adultos – EJA, la cual abarca del 5° al 9° curso (Enseñanza Fundamental) y la Enseñanza Media.⁹Cuenta con 800 alumnos/as matriculados anualmente.</p> | <p>actividades escolares dentro y fuera del aula. La familia demostró mucha confianza en la escuela y en su profesorado. “Ya no aceptaban mi hijo en ninguna escuela porque él ya había suspendido seguidamente varios años. Ahora, cuando veo su boletín de notas, ya hay 5,0. (FASidney)</p> <p>Así como en la otra escuela estadual, por el calor, los nuevos</p> | | <p>cancha de arena y tardan a volver y el profesor, al fin y al cabo, tiene que estar buscando los alumnos.</p> |
|--|---|--|--|---|

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| <p>Estado de Amazonas – UEA y la Escuela Estadual Armando de Souza Mendes – GM³. Como en los demás barrios de la ciudad, no hay saneamiento básico, con las alcantarillas al aire libre.⁸</p> | | <p>contenidos son impartidos siempre antes del almuerzo y de la merienda.</p> | | |
|---|--|---|--|--|

⁸ Informaciones del libro Educación en Tefé – investigación realizada en los barrios (2005), Org. Fátima Castro. Trabajo de campo que hizo parte de las prácticas de los alumnos pioneros de fin de carrera del Curso de Letras, del Campus Universitario en Tefé: Alumnos/as: Eloísa Barreto, Evandro Cordeiro, Manuel Cristiano Lopes, Maria Rândia Batista, Maria Goreth Frazao, Ronei de Souza Costa, Milcinei Medeiros, Shirley Monteiro y Emmi Gadelha.

⁹ Informaciones concedidas por la Secretaria de la Escuela.

Figura 21: Foto Escuela Eduardo Sá reformada (2012)



Figura 22: Foto Escuela Eduardo Sá antes de la reforma



Figura 23: Foto escuela Estadual Armando de Souza Mendes



Figura 24: Foto edificio del Senac¹⁰



¹⁰ Institución de educación profesional abierta a la sociedad, con la misión de desarrollar personas y organizaciones para el mundo del trabajo.

Se observa en las descripciones de las escuelas que todas poseen semejanzas y diferencias. La similitud está en el hecho de que todas ellas poseen alumnado diferenciado en los niveles socioeconómicos y culturales y dificultades en el aprendizaje en consecuencia del lenguaje utilizado por el alumnado y el profesorado. La principal diferencia es que una ofrece mejor estructura física (escuela municipal) a su alumnado, comparado a las demás escuelas.

2.1.1.1. Descripción de las clases de los casos escuelas

La elección de clases distintas en la misma escuela proporcionó un análisis más coherente, tanto en lo que se refiere a los aspectos de equilibrio como de variedad (condiciones socioeconómicas y culturales, aspectos ambientales de las escuelas, ambiente de aprendizaje y condiciones físicas de cada centro y variedad en los discursos) existentes entre los grupos analizados. Ese abanico de diferencias, comprobado durante la observación participante en las clases, con las visitas a las familias y las entrevistas, permitió situar coherentemente los discursos en las categorías de análisis y núcleos temáticos encontrados a partir de los análisis discursivos de las personas. Las diversidades socio-culturales, económicas y lingüísticas resultaran un repertorio de información muy rico para los análisis. Se destaca que solamente en la Escuela Helyon de Oliveira las asignaturas estaban distribuidas entre dos maestros. En las demás escuelas, las maestras trabajaban todas las asignaturas del currículo.

En la **Escuela Municipal Helyon de Oliveira** los grupos elegidos fueron el 5º curso “A” y “B”, en el turno matutino, en los cuales trabajan los maestros: João y Roberto: uno con las asignaturas de Lengua Portuguesa, Historia y Geografía; el otro con Matemáticas y Ciencias Naturales; intercambiándose en el intervalo para la merienda. Se resalta que no se eligieron clases en horario distinto porque en el periodo de la tarde solo había grupos del 6º al noveno curso, y como es la única escuela en esa ubicación, no hubo otra alternativa.

En la **Escuela Estadual São José** se eligió solamente grupos de 5º curso matutino, porque en el periodo de la tarde no había, sino que solamente en período nocturno y los alumnado tienen otra faja etaria, hecho que huía al propósito de esta investigación. Los grupos analizados son “A” y “B”, teniendo como maestras Marisa y Ana María. Las mismas no cambian de clase e imparten las asignaturas de

Lengua Portuguesa, Historia, Geografía, Matemáticas y Ciencias Naturales.

En la **Escuela Estadual Eduardo Sá** se eligió los grupos “B” (turno mañana) y “C” (turno vespertino), cuyas maestras son Enmanuela y Clara. En la turma “B” (maestra Enmanuela) ya se había iniciado un trabajo de investigación anteriormente, lo que facilitó un cierto seguimiento y profundización en los análisis. Las maestras imparten las asignaturas de Lengua Portuguesa, Historia y Geografía, Matemáticas y Ciencias Naturales siempre en la misma clase.

A continuación, en las tablas 7, 8 y 9, se presenta la descripción de las clases analizadas con informaciones que son consideradas relevantes para los posteriores análisis.

Caracterización de las clases de las escuelas analizadas

Tabla 7: Descripción de las clases del Caso 1 (Escola Municipal Helyon de Oliveira)

| Escuela/ Caso | Características | Alumnado | | | | Observaciones | |
|---|--|----------|----|-------|---------------------|---------------|--------------------|
| | | Cantidad | | | Edad | | Repetidores |
| | | H | M | Total | | | |
| Caso 1 EMHO₁ João | Al iniciar la clase, como ya sabían la rutina del profesor, después de introducir cualquier contenido, espontáneamente, se manifestaban para hacer la oración inicial o la lectura solicitada anteriormente por el profesor, o aún, narrar a los compañeros algo interesante que hubiesen presenciado o asistido en la televisión. En las actividades de clase; manifiestan más interés en las actividades de narrar historias que en las actividades de lectura y escritura; Hijos/as de padres/madres, agricultores, pescadores, moto-taxistas, empleadas de hogar, en el paro. Algunos padres y madres sin escolaridad; el alumnado presenta una acentuada dificultad en la lectura y la escritura; y una gran dificultad en las cuatro operaciones aritméticas. Los experimentos de ciencias, como tarea de casa, la | 12 | 13 | 25 | 9-10, 11, 12, | 05 | Una niña de 9 años |

| | | | | | | | |
|--|---|----|----|----|-----------------------------|----|---------------------------------------|
| | gran mayoría no los hacía por falta del material necesario. | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Caso 1 EMHO₂ Roberto | <p>Son espontáneos y extrovertidos en las tareas, con el profesor y con los compañeros. Dejaban escapar muchas palabrotas y con frecuencia se dirigían a los compañeros por medio de apodos.</p> <p>Proviene de familia pobre, de padre y madre agricultores, pescadores, empleada de hogar o en el paro; algunos/as nunca estudiaron. El alumnado posee una acentuada dificultad en la lectura y la escritura. Eran más participativos en Matemáticas y Ciencias, pero no dominaban suficientemente las cuatro operaciones aritméticas y tenían dificultad para comprender los problemas y distinguir el tipo de operación aritmética exigida.</p> <p>Los experimentos como tarea de casa, casi siempre, no los hacían justificando que no disponían de dinero para comprar el material necesario.</p> | 16 | 10 | 26 | 11, 12, 13, 14, 15 | 11 | 14 años (tres) 15 años (dos) |

Figura 25: Clase profesor João



Figura 26: Clase profesor João



Tabla 8: Descripción de las clases del Caso 2 (Escuela Estadual San José)

| <i>Escuela/ Caso</i> | Características | Alumnado | | | | | Observaciones |
|--|---|-----------------|----------|--------------|------------------------------------|--------------------|---|
| | | Cantidad | | | Edad | Repetidores | |
| | | H | M | Total | | | |
| Caso 2 EESJ₁ Marisa | Mezcla alumnos/as que vienen de barrios y del centro; son hijo/as de comerciantes/empresarios, profesores/as, abogados, y empleadas de hogar. Cuando estaban muy intranquilos por el calor, la maestra daba consejos y orientaciones, cantaba con ellos, y se tranquilizaban; Tenían dificultad para concentrarse en las actividades; presentan bastante dificultad en la lectura y escritura y en las cuatro operaciones aritméticas. | 20 | 17 | 37 | 09, 10, 11, 12, 13 | — | Solo un niño de 13 años |
| Caso 2 EESJ₂ Ana Maria | Son alumnos/as de barrios periféricos y del centro. Son hijos/as de agricultores/as, empleadas de hogar, estudiantes y algunos de ellos viven con los abuelos/as; otros su madre es viuda. Algunos padres y madres no poseen ninguna escolaridad; Presentaban mucha dificultad en la lectura y escritura y en las Matemáticas; la resistencia a salir a la pizarra no era tan acentuada. A veces no había ventilador en la clase y con el calor se agitaban bastante. | 18 | 16 | 34 | 11, 12, 13, 14, 10, 16 | 12 | 10 años (uno) 16 años (uno) La edad que predomina es 11 y 12 años |

Figura 27: Foto clase profesora Marisa



Figura 28: Foto clase profesora Marisa



Tabla 9: Descripción de las clases del Caso 3 (Escuela Estadual Eduardo Sá)

| Escuela/ Caso | Características | Alumnado | | | | | Observaciones |
|---|---|----------|----|-------|---|-------------|---|
| | | Cantidad | | | Edad | Repetidores | |
| | | H | M | Total | | | |
| Caso 3 EEES₁ Emanuela | <p>El intercambio comunicativo durante las clases se presentaba con intervenciones para preguntar sobre el contenido.</p> <p>La mayor dificultad del grupo era la puntuación durante la lectura colectiva, las producciones textuales y copiar el contenido del libro o de la pizarra. Después de un punto, casi siempre tenían que preguntar si debían seguir en la misma línea o si empezaban en otro párrafo.</p> <p>Son niños y niñas de origen pobre, pero que manifiestan deseo por aprender y la gran mayoría es muy responsable y participativa; la mayoría es espontánea a la hora de exponer sus opiniones.</p> | 15 | 18 | 33 | 10, 11, 12, 13, 14, 09, 15 | — | Un alumno recibe refuerzo desde el 3° año porque no domina ni la lectura ni la escritura. |
| | | | | | | | |
| Caso 3 EEES₂ Clara | De familia de baja condición económica, con poca o ninguna escolaridad pero que atienden a la solicitud de la escuela para hablar de sus | 19 | 16 | 35 | 09,10, 11,12, 13, 15 | 04 | Hay más niños/as de 10 años; uno de |

Figura 29: Foto clase profesora Clara



Figura 30: Foto clase profesora Enmanuela



Con respecto a las fotos sacadas de las clases fue una situación difícil, porque el alumnado y algunos profesores, se sentía un poco tímidos. Por ello, se dejó de sacar fotos en pleno momento de clase y actividades. Solamente fueran sacadas algunas en momentos de actividades recreativas y, incluso, ya de finalización de las actividades de investigación y cuando preparamos una celebración sencilla de despedida. Por ello, tampoco aparecen en las fotos algunos de los profesores titulares. En cuanto a las zonas interiores de las escuelas, con las condiciones físicas, se decidió no sacar para no parecer una fiscalización, lo que podría dificultar los trabajos de investigación.

En 2012, las escuelas Eduardo Sá y San José fueron reformadas y ahora tienen mejores condiciones físicas a ofrecer a su alumnado.

2.1.1.1.1. Selección y presentación de los mini-casos

De la investigación participaron cuatro maestras y dos maestros (06) de los grupos y diecisiete alumnos/as (17); nueve (9) niñas y ocho (8) niños). La elección se realizó tras varias sesiones de observación participante en actividades del aula, y tras las conversaciones con los maestros y maestras sobre el alumnado. Se consideró como criterios en la elección de los mini-casos de profesores y profesoras el conocimiento personal y profesional. En el caso del alumnado, se consideró facilidad/dificultad en el aprendizaje, grado de interés y participación, escolaridad de los padres y madres, sexo y edad. El objetivo en considerar tales criterios para los análisis de los mini-casos consistió en buscar relaciones con la temática del lenguaje en el proceso de la enseñanza y aprendizaje en clase y las posibles implicaciones con el éxito y/o fracaso escolar y la exclusión social del alumnado. Por lo tanto, no se realizó una elección aleatoria, sino intentando recoger la riqueza de experiencias y una mayor significación y diversidad para el análisis.

A continuación se presenta en la tabla 10 la descripción de los maestros y maestras analizados/as, con las características consideradas más relevantes. Como se ha advertido anteriormente, los nombres utilizados aquí son ficticios.

Tabla 10: Caracterización de los mini-casos maestros y maestras

| Maestros/ maestras | Características | | |
|---|--|-------------------------|---|
| | Actuación en clase | Experiencia profesional | Observaciones |
| EMHO Grupo₁ João | <p>El maestro, muchas veces, al iniciar la clase, narraba una situación poco común o chiste, o un hecho real ocurrido en la ciudad, y eso dejaba el alumnado más tranquilo y atento. A veces, también, se reían, dependiendo de lo que hablaba el profesor. El alumnado tenía libertad para preguntar sobre las dificultades e, incluso, preguntar sobre algún asunto que no tenía relación con el contenido dado. Pero el profesor, pedía que esperase que luego hablaría sobre el asunto, para no haber interferencia en las explicaciones del contenido. Cuando necesario, hablaba más en serio durante las clases, principalmente en la clase B.</p> <p>Orientaba las actividades, con visita individual en las mesas a aquellos/as que presentaban más dificultades en las tareas. En las lecturas, seguía algunos pasos metodológicos como: lectura silenciosa; lectura por el maestro; lectura individual y lectura colectiva.</p> | Cuatro años | Graduado en Filosofía y Letras; asignaturas de Lengua Portuguesa e Historia |
| EMHO Grupo₂ Roberto | Casi siempre iniciaba su clase con algún chiste y los alumnos se rían; a veces también invitaba a los alumnos a cantar una canción; cuando necesitaba reñir al alumno/a, lo | Cuatro años | Graduado en Pedagogía; Matemáticas y |

| | | | |
|--|--|--------------------|---|
| | <p>hacía en forma de broma, pero hacía entender que habla en serio. Cuando percibía algún alumno o alumna desanimado, los reanimaba diciendo que los estudios son importantes para la vida.</p> <p>Revisaba los cuadernos, detectaba las dificultades y hacía la corrección colectiva, pero orientando el alumnado en la pizarra. Eso demandaba mucho tiempo y retrasaba otros contenidos;</p> <p>Hacía experimentos de ciencias en clase.</p> | | Ciencias Naturales |
| <p>EESJ Grupo₁ Marisa</p> | <p>Revisaba los cuadernos, mientras los alumnos/as se ponían muy habladores. Hablaba de la importancia de los estudios, de la escuela; de las dificultades que hay para conseguir trabajo cuando no se tienen estudios y contextualizaba con las dificultades de muchas familias. Explicaba los contenidos y realizaba actividades prácticas. Llamaba al alumnado a la pizarra durante las actividades, aunque había una gran resistencia por parte de casi todos.</p> | Quince años | <p>Graduada en Pedagogía; trabaja todas las asignaturas</p> |
| <p>EESJ Grupo₂ Ana Maria</p> | <p>Manifestaba postura muy seria, casi no sonreía en clase, pero conversaba bastante con los alumnos sobre situaciones de la vida real. Escuchaba y valoraba la opinión de cada uno. Cuando necesitaba salir un rato a la secretaría, ellos/as seguían haciendo sus tareas tranquilamente en sus sillas.</p> <p>Revisaba los cuadernos y pedía que rehiciesen las tareas, pero no todos lo hacían.</p> | Más de quince años | <p>Graduada en Pedagogía; trabaja todas las asignaturas</p> |

| | | | |
|--|--|---------------------------|--|
| <p>EEES Grupo₁ Enmanuela</p> | <p>Sigue con la misma clase desde el 4º curso, y con algunos/as alumnos/as desde el primer curso. Conversaba bastante con el grupo, cantaba y narraba historias; y ellos/as manifestaban mucho cariño y respeto hacia ella. Revisa los cuadernos, realiza actividades individuales y en grupo.</p> | <p>Treinta años</p> | <p>Graduada en Pedagogía, especialización en Psicopedagogía; trabaja todas las asignaturas</p> |
| <p>EEES Grupo₂ Clara</p> | <p>En situaciones difíciles, convoca a la familia y es atendida. Atendía individualmente a cada uno en su silla. Conversa con el grupo sobre situaciones reales, a partir de anuncios en la televisión, o de casos locales. Revisaba siempre los cuadernos, y lo que no estaba bien, pedía al alumnado que lo rehiciese.</p> | <p>Más de veinte años</p> | <p>Graduada en Pedagogía; trabaja todas las asignaturas</p> |

Durante las observaciones y en las demás actividades como auxiliar de los profesores y profesoras titulares de clase, se ha observado que, a pesar de las quejas del alumnado con relación a las dificultades en la comprensión del lenguaje, los maestros y maestras, en gran medida, en sus explicaciones a los contenidos de las asignaturas utilizan un lenguaje informal. Las dificultades surgían cuando los maestros/as ponían en la pizarra las actividades que deberían ser desarrolladas basadas en los contenidos de los libros y que ya habían sido explicados, porque el profesor escribía en un lenguaje académico y el alumnado ya no sabía el qué ni cómo hacerlo. Ahí era cuando el profesor tenía que explicar todo con otras palabras, intentando contextualizar y “traducir” los términos académicos a la realidad del alumnado, pero no siempre tenía éxito.

Los alumnos y alumnas analizados eran del 5º curso, cuando se empezó el trabajo de investigación. Actualmente, presentan distinción en el desarrollo y avance en el aprendizaje; unos están más avanzados; otros con retraso, como se verá a la continuación. . La descripción permite observar que hasta 2011, algunos han progresado normalmente y que otros presentan considerable retraso en su transcurso escolar.

Descripción e caracterización de los mini-casos alumnos y alumnas analizados

Escuela Municipal Helyon de Oliveira:

- **EMHO A₁ – Pedro:** tiene diecisiete años (17) y está en el 7º curso y sigue en la misma escuela. Vive en una zona periférica del barrio. Le gusta la escuela y se siente a gusto en ella. Le gustan todas las asignaturas, pero siente mucha dificultad en Geografía. Nunca ha suspendido y le gusta la lectura. No le gusta mucho el profesor de Matemáticas. Pero es un niño que hace las tareas solicitadas y respeta al profesorado. Es de familia humilde. Afirmó que le gusta la escuela porque la ve como medio de aprendizaje y de crecimiento personal. No le gusta estudiar Historia pero no supo decir por qué. En casa, le gusta leer la Biblia; en la escuela prefiere lectura en área de Geografía. Presenta ideas completas cuando escribe, pero con muchos errores ortográficos y gramaticales; su lectura es muy lenta. Desea estudiar Derecho. La madre no trabaja fuera de casa y el padre trabaja como albañil. La madre cursó hasta el 3º curso de primaria.

- **EMHO A₂ - Dário:** Tiene doce años (12) y está en el 7° curso. Vive en la avenida principal, en la esquina de la escuela. Aun no ha suspendido. Perteneció a familia económicamente más estabilizada, vive en casa propia de ladrillos. Su padre es albañil. Tiene dos hermanos. Es tímido, muy poco hablador. Durante la entrevista se percibía su timidez porque tardaba en contestar a las preguntas, y sus respuestas eran cortas, incluso, algunas veces, utilizaba la cabeza para responder a través de gestos de sí o no. La madre no trabaja fuera, se dedica a cuidar de la casa y de los hijos y a trabajos voluntarios en la comunidad. Al escribir, Dário tiene demasiados errores. No le gusta mucho las Matemáticas porque tiene muchas dificultades, principalmente en las operaciones aritméticas; dijo que no entiende bien lo que le explica el profesor; le gusta más la Geografía. En la producción textual, prefiere cuando el profesor determina el tema, con preferencia a temas de salud; aun no tiene claro la carrera que quiere seguir, pero dijo que piensa ser policía.

- **EMHO A₃ . Nicole:** Tiene doce años (12), está en el 7° curso, pero se trasladó a Manaus, capital de Amazonas; ahí vive en casa de alquiler, mientras que en Tefé vivía en casa propia, y sigue estudiando. El padre trabaja por la noche en una cafetería y la madre trabaja con venta de ropas. Tiene tres hermanos. Le gusta Manaus porque ahí ve más oportunidades de estudios y de trabajo. Presenta ideas claras, con un lenguaje de construcción completo, aunque con muchos errores ortográficos y gramaticales. Es siempre muy participativa y comunicativa en las actividades de clase y extraclases.

- **EMHO A₄ . Priscila:** Tiene dieciséis años (16) y está en el 6° curso. Sus padres viven en el campo y la casa en la ciudad está en una zona donde no hay asfalto, no hay tráfico ni de coche ni de moto, y cuando llueve mucho es difícil llegar al colegio. Repitió el 4° curso; en 2010 se cambió de colegio, pero una vez más tuvo que cambiar de colegio por la edad; tendría que estudiar de noche, en la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos); en 2011 estudia en el Colegio Nazira Litaiff, y afirmó que le gustó más este colegio. Dijo que antes se consideraba tímida, pero hoy día, no. Presenta un lenguaje escrito y oral completo, con pocos errores ortográficos y gramaticales. Dijo que le gustan todas las asignaturas, pero la que más le gusta es Lengua

Portuguesa; y tiene mucha dificultad en Inglés y Matemáticas porque no domina las cuatro operaciones aritméticas.

- **EMHO A₅ - Camila:** tiene trece años (13), está en el 7° curso. De familia humilde; su padre es albañil y su madre barrendera. Vive en zona periférica, calle sin asfalto y de difícil acceso. Suspendió en el 2° curso. Vive con sus padres y siete hermanos/as. El padre es albañil; la madre es barrendera; es una niña muy espontánea y presenta un lenguaje oral claro con buena pronunciación de las palabras; quizá porque le gusta mucho leer, presenta escritura y lectura muy buena, con pocos errores. Le gusta más Lengua Portuguesa y Geografía. Tiene más dificultad en Matemáticas, por cuenta de las operaciones aritméticas; de hecho, el profesor va haciendo recuperación paralela para que ella no suspenda.
- **EMHO A₆ - Miguel:** Tiene dieciséis años (16) y sigue en el 5° curso, pero en otra escuela. Sin embargo, necesitó trasladarse a Manaus porque la madre se puso enferma. No le gusta mucho estudiar; le gusta más las actividades deportivas. Salió de la escuela, pero no pidió traslado y, por ello, tampoco ha podido matricularse en la escuela en Manaus. No le gusta la capital y quiere regresar a Tefé. Ha suspendido tres veces en Matemática, en la misma serie (5° año). Es hijo de madre soltera. Tiene un lenguaje escrito con muchos errores, pero se entiende lo que quiere decir; desea ser policía. Presenta mucha dificultad en las Matemáticas por causa de las operaciones aritméticas. No utiliza ninguna señal de puntuación cuando escribe. Presenta un serio retraso en el aprendizaje.

Escuela Estadual San José:

- **EESJ A₇ Francisca:** Tiene doce años (12); cursa el 7° curso; vive con la madre y la abuela. No vive en el centro, sino en un barrio en zona periférica alejado de la escuela, en calle de difícil acceso; el padre y la madre están separados hace muchos años. Suspendió en Ciencias. Ha venido de otro colegio (Walter Cabral) y dijo que se siente sola en el nuevo colegio, porque siente falta de los compañeros/as del colegio anterior. Es una niña que se expresa bien, con palabras claras y bien empleadas, pero es tímida; no le gusta hablar ni leer en público. Presenta un lenguaje claro, con pocos errores ortográficos; expone de forma completa sus ideas en la escritura. Es participativa en las clases. Manifestó su angustia y decepción sobre

cuando fue solicitada por el profesor de Lengua Portuguesa para escribir un poema y al entregarlo al profesor, éste dudó de que hubiese sido ella la autora. Todavía no sabe qué carrera va a seguir, futuramente.

▪ **EESJ A₈ Hugo:** Tiene doce años (12), cursa el 7º curso. Vive en el Centro, pero en una zona en la orilla del lago, que es periférica, en casa de madera cuyo acceso se hace por un puente de madera. Vive con los abuelos desde un año de edad, porque sus padres son separados y viven en otro municipio. Nunca suspendió. No le gusta que la escuela pida ayuda financiera, sin anticipación, para fiestas. Es un niño muy espontáneo y educado, con un lenguaje claro y completo; en su escritura emplea las señales de puntuación con considerable grado de exactitud. No le gusta mucho las Matemáticas, porque la ve muy difícil, principalmente las expresiones numéricas; en cambio le gusta mucho Inglés. Le gusta mucho leer y regularmente coge prestado libros de la biblioteca. En clase, la profesora que más exige lectura es la de Matemática y la que menos exige lectura es la de Historia. Desea hacer Medicina.

▪ **EESJ A₉ Heitor:** tiene trece años (13); está en el 7º curso; Vive en un barrio, en la avenida principal. Suspendió una vez. Es hijo de madre viuda, con condición económica media; tiene una hermana y un hermano mayores. Le gusta la escuela. No le gusta mucho Historia porque no le gusta leer, en cambio le gusta mucho las Matemáticas. Presenta muchos errores ortográficos, sin embargo, sus ideas son completas cuando escribe. Nunca se apunta en las actividades, pero cuando la profesora lo solicita, no se niega. En clase, no manifiesta mucho entusiasmo para escribir. Piensa hacer Ingeniería Civil.

▪ **EESJ A₁₀ Laura:** Tiene catorce años (14); está en el 6º curso; no vive en el centro de la ciudad, sino en un barrio periférico. Suspendió en 5º curso; vive con la abuela porque sus padres son separados desde que ella nació; su padre vive en Manaus, la madre vive con otra pareja y otros hijos en un barrio que está separado de la ciudad por un lago llamado Xidarini. Su padre no la reconoce como hija. Como vive con la abuela, por cuenta de su edad, ya tiene dificultades para caminatas largas, por ello, quien participa de las reuniones escolares, es la madre. Presenta dificultad para expresarse oralmente; en el lenguaje escrito, la gran mayoría de las palabras están por la mitad, con muchos

errores ortográficos. Al escribir, sus ideas aparecen incompletas, implicando dificultad en comprensión lo que ha querido decir.

- **EESJ A₁₁ Márcia:** tiene trece años (13); está en el 7° curso. No vive en el centro de la ciudad; su barrio ofrece malas condiciones de acceso por estar en la periferia; hija de padre y madre separados; pero el padre ayuda, como puede, económicamente a la madre; vive con la madre y más dos hermanos; nunca suspendió. Le gusta el colegio. Escribe y leer satisfactoriamente, con buena organización de las ideas. Casi no presenta errores de ortografía. Tiene un lenguaje claro en lo que dice, a pesar de ser un lenguaje oral muy limitado; parece ser tímida; tiene construcciones oracionales más complejas, empleando conectivos. Tiene más dificultad en Inglés; le gusta más Lengua Portuguesa, Matemáticas y Educación Física. Pero no le gustan actividades de interpretación, ni el profesor de matemáticas.

Escuela Estadual Eduardo Sá

- **EEES A₁₂ Lourdes:** tiene trece años (13), está en el 6° curso. Es hija de padre y madre con poca escolaridad; de familia de seis hermanos/as. La madre es ama de casa, cuida exclusivamente de los hijos y realiza trabajos voluntarios en la iglesia; el padre es albañil; la familia tiene una vida económicamente razonable, con casa propia en albañilería. Nunca ha suspendido y es una alumna muy aplicada. Presenta buena lectura y buena escritura, muy disciplinada en las actividades en clases. Cuando terminaban las tareas de casa, siempre cogía un libro para leer u otra actividad escolar. En el año de 2011 ya estudia en otra escuela (GM-3), en el 7° curso, pero no le gusta esta nueva escuela y quiere cambiar de colegio.

- **EEES A₁₃ Marilia:** tiene 16 ños. Estudiaba en la escuela estadual Armando de Souza Mendes, en el 7° curso. Es hija de madre viuda, con muy poca escolaridad y que trabaja como empleada de hogar para mantener a la familia, y con pocas condiciones económicas. La familia se ha trasladado del interior a la ciudad después de la muerte del padre. Vive en una zona periférica del barrio. Ha suspendido dos veces; no falta a las clases y es una niña muy tranquila en el aula, muy callada, tímida, a pesar de la buena voluntad que tiene para los estudios. Presenta mucha dificultad de aprendizaje, en la lectura y en la escritura, principalmente para ordenar las ideas. También tiene mucha dificultad en las Matemáticas. Participa del proyecto “Pro-

Joven”. Le gusta mucho los juegos en otras actividades extra clases. En 2011 no está en el colegio por un embarazo, pero tiene intención de volver a los estudios al año siguiente; su compañero tiene el primer curso de la Enseñanza Media, pero ya no estudia.

- **EEES A₁₄ Tomás:** tiene 17 años. Sigue en la misma escuela, pero en la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), 8° curso, por causa de la edad. Es de familia de seis hermanos/as. El padre es albañil y trabaja como contratado en una empresa con la cual está siempre viajando; la madre presta servicios como empleada de hogar para ayudar económicamente a la familia. Nunca ha suspendido, pero es un chico que vive mucho en la calle. Conversa inoportunamente en aula. Presenta muchas deficiencias en la lectura y en la escritura; posee una ortografía con muchos errores. Tiene muchas dificultades en las operaciones aritméticas. Hace las tareas de casa, a pesar de que no le gusta mucho participar de las actividades en clase, principalmente de la lectura en voz alta.

- **EEES A₁₅ Carlos:** tiene 12 años; está en 7° curso; hijo de padre y madre separados; de familia de tres hermanos y no tiene casa propia; vive con la madre en casa de alquiler. La madre es profesora de la enseñanza básica; el padre ayuda poco económicamente a la madre. Nunca ha suspendido. En los fines de semana se queda con el padre en el campo y por ello, casi siempre, falta al colegio el lunes. Conversa inconvenientemente en clase y no le gusta mucho hacer las actividades. Sin embargo, posee una escritura sin muchos errores ortográficos y coordina razonablemente sus ideas a la hora de escribir. No le gusta leer en voz alta, pero tiene un buen nivel de lectura.

- **EEES A₁₆ Sidney:** tiene 16 años. Actualmente estudia en la escuela municipal Wenceslau de Queiroz, en 6° curso. Vive con la madre y el padrastro en una humilde y muy pequeña casa de madera, en zona periférica de la ciudad. La madre nunca estudió y trabaja solo en casa. Según información de la madre, empezó a hablar a los cuatro años. Hoy manifiesta más intereses por los estudios. Pero tiene muchas dificultades en la escritura; la madre se queja de que está más tiempo en la calle que en casa y no hace los deberes escolares.

- **EEES A₁₇ Salomé:** tiene 13 años. Estudia actualmente en la Escuela Estadual Armando de Souza Mendes, en el 7° curso. Es de

familia muy humilde y de familia numerosa, de siete hermanos/as. Padre y madre con casi ninguna escolaridad. La madre trabaja en el campo, y el padre trabaja como albañil contratado de empresa. Por ello, pasa mucho tiempo lejos de casa y de la familia; y no le gusta a la hija la ausencia de su padre. Suspendió un año y ya fue expulsada del aula por falta de respeto al profesor/a. Conversa inoportunamente en las clases y tiene mucha dificultad en las Matemáticas. Presenta lectura y escritura deficitarias y está con las notas muy por debajo de la media.

De manera general, en el contexto del aula, esos alumnos y alumnas presentan un lenguaje característicos de su contexto familiar y de su entorno social. Por ello, también, sería inevitable que ese lenguaje no se reflejara en sus producciones textuales en clase.

2.2. Instrumentos de recogida de datos

Los procedimientos adoptados en esta investigación se establecen con el propósito de identificar los tipos de lenguajes existentes en el contexto escolar, indagar y comprender las relaciones existentes entre esas prácticas lingüísticas y las cuestiones del fracaso escolar, la inclusión o la exclusión social del alumnado. Para la recogida de los datos cualitativos, se eligió la observación participante, las encuestas, las entrevistas en profundidad y los análisis de documentos.

Los documentos analizados incluyeron textos producidos por el alumnado en el contexto de clase y como tarea de casa, boletines de notas e informes descriptivos. Los textos producidos por el alumnado fueron narrativas espontáneas y dictado de frases. Pero los dictados de frases fueron realizados en 2012, con el intuito de observar la evolución del lenguaje de los alumnos y alumnas analizados (as). Los “boletines de notas” son documentos exigidos y producidos por la secretaria de la escuela, a partir del informe producido por el profesor o profesora, dónde constan los resultados cuantitativos logrados por el alumnado en cada asignatura, con concepto de 0 a 10,0. Esos boletines, en las reuniones de padres, madres y maestras/os son entregados a la familia del alumnado como forma de darles a conocer cómo está el aprendizaje de su hijo/a y, de esa manera, que puedan acompañar el desempeño escolar de los mismos.

Los “informes descriptivos” son documentos exigidos ya por el nuevo sistema de Enseñanza en Ciclo, conforme se describe en el capítulo III, entregados al profesorado. En ellos, el profesor/a, durante el transcurrir del año lectivo, va describiendo las dificultades y/o facilidades de aprendizaje del alumno o alumna en cada asignatura y aún otras observaciones relacionados a comportamientos y/o actitudes hacia a los compañeros y hacia el profesorado dentro del contexto de clase. Los contenidos de esos informes son socializados en las reuniones entre padres, madres y profesorado y pasan al profesorado del curso siguiente para su información.

Observación participante

La observación participante consiste en la vivencia por parte de la investigadora de las experiencias del proceso enseñar y aprender en la cotidianidad de clase, pero como colaboradora del profesor/a titular de la clase. Fue un papel imprescindible en la institución durante el transcurrir de la investigación, dentro del grupo o grupos analizados, pues solamente así ha podido asumir un papel real dentro de los contextos investigados (Woods, 1986). Este es un método interactivo de recogida de información, característico de la investigación cualitativa y el principal método en los estudios etnográficos. En un primero momento, la observación participante permitió entre la investigadora, el contexto estudiado y los participantes del estudio, una interacción para una mejor comprensión de los acontecimientos y fenómenos observados. Permitted conocer la vida social, familiar y escolar de los niños y niñas, así como el desarrollo de sus actividades escolares, y la observación de sus actitudes en diversos momentos. Estrechó la relación con el profesor/a y el resto de alumnos/as y, por consiguiente, consiguió una mejor calidad en datos recogidos (Rodríguez y Woods).

La observación participante permitió detectar cómo se manifiesta el lenguaje del alumnado cuando habla con sus compañeros y compañeras y con su maestro o maestra en el contexto del aula, y cómo se manifiesta ese lenguaje fuera del aula. ¿Qué lenguaje utiliza el maestro/a hacia el alumnado y qué tratamiento da al lenguaje utilizado por éste? También se observó cómo se manifiesta el lenguaje escrito del alumnado y el tratamiento que dan los maestros y maestras a ese lenguaje. Fue durante la observación participante que se detectó

las principales dificultades del alumnado, y a partir de ellas, la investigadora, con el apoyo del maestro titular, desarrolló actividades de lectura y producción escrita con el alumnado, a partir de los textos producidos por ellos mismos. Por ello, la fase de observación se prolongó mucho más que la fase de las entrevistas, pues era necesario saber el efecto de las actividades en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Durante la fase de observación participante se realizó una encuesta al alumnado de las clases analizadas, en las tres escuelas, incluidos los mini-casos analizados, para saber el sexo, la edad, si es repetidor o no; la encuesta consta también de preguntas abiertas como: puntos negativos y positivos de la escuela; asignatura (s) con más o menos dificultad y por qué, así como, indaga sobre el lenguaje utilizado por el profesorado. La encuesta, como técnica de recogida de datos permite averiguar estados de opinión o cuestiones que estén relacionadas con la problemática planteada, abarcando un gran número de personas por medio de un cuestionario (en anexo) prediseñado (Salazar, 2007).

Entrevistas en profundidad

Las entrevistas son el instrumento principal para llegar a las realidades múltiples del contexto o de los contextos estudiados (Stake, 2005). Es una dinámica necesaria porque las entrevistas son técnicas que “*giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad*” (Woods, p. 77) y nadie revela sus opiniones, ni sus realidades a quien no confía. Por ello, solo fue posible realizarlas después de un largo tiempo como observadora y participante en las actividades de clase y fuera de ella. Aún así, resultó difícil elaborar un guión con las preguntas adecuadas que pudiesen responder a los objetivos y preguntas temáticas planteadas. Las entrevistas fueron realizadas en un horario distinto al escolar, momento reservado a la observación participante.

Inicialmente, las entrevistas serían realizadas con el profesorado de las seis clases (06) estudiadas, con profesores externos (09), con los dirigentes de las escuelas (03), con coordinadores pedagógicos de esas escuelas (05), con los profesores de apoyo (03), con los padres y madres de los alumnos mini-casos y con los mini-casos alumnos y

alumnas. Sin embargo, de los profesores de los grupos analizados solo uno aceptó la entrevista grabada. De los 8 profesores externos, solo 4 aceptaron la entrevista grabada. Dos dirigentes y tres pedagogas argumentaron que preferían llevarse el guión para responder tranquilamente en su casa. Los demás aceptaron sin ninguna excusa la entrevista grabada. La elección del profesorado de apoyo se realizó porque se entendió que conocen bien al alumnado, pues ayudan a los maestros y maestras tanto en actividades en el contexto del aula, como en actividades extra-clases. Para la técnica de la entrevista fue diseñado un guión (en anexo) para cada una de esas categorías; a los familiares solo podría ser entrevista grabada, porque durante la observación ya se había detectado que la mayoría tiene poca o ninguna escolaridad.

Antes de las entrevistas grabadas con los padres y madres del alumnado mini-casos, se realizó una visita para mantener una conversación informal y amigable, aunque en las reuniones con las familias los profesores ya les habían comentado sobre el trabajo de investigación. No hubo ningún tipo de rechazo a la recogida de datos, ni durante las visitas informales, ni durante las entrevistas. Al contrario, lo sorprendente fue que los familiares se sintieron valorizados, incluso afirmando que era muy positivo para la escuela saber de la vida de sus hijos y hijas, y no les importaba que la entrevista fuera grabada y hablaban espontáneamente.

Fue un trabajo arduo, porque, además de enfrentar sol y lluvia, a veces no se lograba encontrar algunas direcciones dadas por los alumnos y alumnas, debido a la difícil ubicación de sus casas, y otras veces porque los padres y madres no estaban en casa, y fue necesario volver varias veces, contando con la suerte de encontrarles en casa. Sin embargo, fue una tarea muy productiva y enriquecedora, porque permitió conocer más a fondo el contexto físico, social, cultural y familiar del alumnado analizado, y comprender ciertos comportamientos en el contexto de clase. Por ello, las entrevistas son

“...típicas de los estudios etnográficos de campo y de los estudios de Caso, en las que no se establece previamente un catálogo de instrucciones o preguntas concretas. La persona que investiga está interesada en conocer lo que opina y piensa el informante que vive cotidianamente en un contexto. Las preguntas concretas, así como el desarrollo de la entrevista se

van construyendo a medida que transcurre la entrevista misma” (Angulo, 1990, p. 33).

La técnica de las entrevistas grabadas es un mecanismo que evita la pérdida de información importante. Una vez que estas entrevistas fueron transcritas literalmente para su posterior análisis, permitieron, contrastar, profundizar, confirmar y/o rechazar datos encontrados en los textos referentes al lenguaje de los mini-casos. Incluso algunas se alargaban más que otras porque las familias estaba tan cómodas hablando de su hijo o hija que daba pena interrumpirlas.

Producción y análisis de textos

Para complementar y contrastar las informaciones obtenidas en la observación participante y en las entrevistas se utilizó el análisis de los textos producidos por el alumnado y que se clasifican en:

- Texto: fueron narrativas espontáneas producidas por el alumnado tanto en clase como tarea de casa. Y los alumnos y alumnas tenían libertad para atribuir o no un título a su texto. El objetivo de la técnica fue establecer un paralelo entre el lenguaje utilizado en los textos producidos en casa y entre los textos en clase bajo la orientación del maestro o maestra.
- Dictado: se aplicaron dictado de palabras y de pequeñas frases. Los dictados de frases fueron desarrollados en clase con la orientación de la maestra y de la investigadora. Tanto las palabras como las frases fueran seleccionadas basadas en la realidad local. Sin embargo, también, se incluía en esas actividades algunos términos académicos.

Sin embargo, fueron las narrativas la base para los análisis, porque el alumnado tenía que desarrollar la idea y por ello era posible detectar con más seguridad las dificultades y facilidades en la lectura y en la escritura. Mientras tanto, en los dictados se incluyeron palabras y frases cortas y sencillas, y como ellos pedían que se repitiera varias veces, ha sido una actividad de poco provecho para los análisis. Al contrario de lo que se pensaba al inicio de la investigación.

Se adoptaron tales procedimientos con la finalidad de obtener distintas categorías de textos elaborados en diferentes situaciones de aprendizaje; y a partir de ellos, observar, analizar e interpretar los diferentes lenguajes encontrados.

También se analizaron los boletines de notas y el informe descriptivo construido por los maestros y maestras durante el año lectivo, en el cual se describe el desarrollo del alumnado en el área de lenguaje (Lengua Portuguesa, Enseñanza de las Artes y Educación Física); en el área de Matemáticas y Ciencias Naturales (Matemáticas y Ciencias Naturales) y en el área de Ciencias Humanas y Sociales (Historia, Geografía y Enseñanza Religiosa). Al final de este informe, el maestro o maestra, asigna al estudiante un concepto en AS (Aprendizaje Satisfactorio: 60 a 100 puntos) o ANS (Aprendizaje no satisfactorio). Estos documentos fueron herramientas muy importantes como apoyo a las observaciones y entrevistas (Woods).

Los textos producidos por los niños/as permitieron observar que hay una diferencia significativa de lenguaje entre ellos. Formasen embargo, fue a partir del “análisis del discurso” de los protagonistas que se interpretaron las diferentes prácticas lingüísticas, ya que no son únicas ni tampoco homogéneas. Esta metodología de análisis del discurso constituye un procedimiento significativo en la investigación cualitativa (Iñiguez Rueda, 2006). Gracias a ella fue posible un análisis de los datos que se aportan en este trabajo, siendo seleccionados aquellos que tenían más significación para el trabajo y descartados muchos otros.

Tras la práctica operativa del análisis del discurso, a partir de las entrevistas grabadas, de las respuestas escritas en los guiones de las entrevistas y en las encuestas, se procedió a varias lecturas para que, a partir de ellas, se pudieran generar códigos y categorías que estuviesen relacionadas con el estudio del lenguaje en el contexto educativo y relacionarlas con las preguntas temáticas planteadas y el marco teórico referencial que se presenta. A través de las entrevistas grabadas al alumnado, se buscó analizar si las manifestaciones lingüísticas de los alumnos y alumnas aparecían de la misma manera que en el contexto del aula y, si eran distintas, aquello que las distinguía. En el análisis de textos, agrupados en: texto espontáneo; texto a partir de tema dado y dictado de frases, se buscó analizar los aspectos lingüísticos que

pudiesen ser agrupados en los códigos y en las categorías generales o generaban otros códigos y categorías.

Las encuestas al alumnado, como complemento a las demás técnicas, fueron de suma importancia porque permitieron sacar, aparte de otras informaciones conforme a las tablas anteriores, otras categorías de análisis como el factor ambiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el qué representa la escuela para el alumnado. Los datos obtenidos en las encuestas permitieron un análisis más consistente, triangulando los datos obtenidos en las entrevistas y en las notas tomadas durante las observaciones en clase y en los textos analizados, para de esa manera, sacar conclusiones más acordes a la realidad estudiada (Bogdan y Taylor, 1994).

3. El papel de la investigadora

Se ve importante ubicar en este trabajo el papel de la investigadora en relación al contexto educativo investigado. La investigadora proviene de una familia numerosa (diez hermanos/as), hija de padre y madre sin escolaridad, proveniente del interior en busca de escuela, teniendo que sobreponerse a todas las dificultades (económicas, sociales, etc.) para reafirmarse en un nuevo contexto y lograr una ascensión personal, laboral, y social, en fin, un espacio digno dentro del contexto social. Una situación, como tantas otras encontradas en el contexto de la investigación

Terminada la carrera de Magisterio, empieza a trabajar en la enseñanza con niños y niñas (1986) de cinco y seis años, en el nivel pre-escolar, porque en esa época la alfabetización empezaba a los siete años. Después, como alfabetizadora en el primer curso de enseñanza básica y así año tras año. Para no alargar la historia, afirmar que la experiencia en todos los niveles en la enseñanza básica, impartiendo todas las asignaturas del abanico curricular, en la enseñanza media, impartiendo las asignaturas de Lengua Portuguesa y Literatura, y desde hace diez años como profesora en la Universidad, impartiendo las asignaturas de Lengua Portuguesa, Lingüística, Comunicación y Expresión y asignaturas afines, acumuló en la investigadora un amplio abanico de experiencias que, naturalmente, fue fomentando

una serie de cuestiones acerca de la enseñanza-aprendizaje y el papel de la educación escolar en el proceso de inclusión social.

Ejerciendo como profesora en la Universidad, se ha podido hacer una retrospectiva de su papel como educadora y del propio sistema educativo, a partir de lo que se vivencia en la vida académica junto al alumnado universitario. La orientación en las prácticas supervisadas permitió hacer un paralelismo real entre el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel escolar y sus reflejos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario, ya con una mirada crítico-reflexiva acerca del papel de la escuela en la vida de aquellos que buscan por medio de ella un futuro prometedor, pero que, desgraciadamente, muchos no alcanzan.

En ese entramado, se detecta que, en los análisis del profesorado, el hecho de que el alumnado tenga conocimientos insatisfactorios, o suspenda, es atribuido a la dificultad en leer, interpretar y/o escribir; y también porque muchos alumnos y alumnas no manifiestan interés por la enseñanza-aprendizaje y que están en la escuela para cumplir una formalidad exigida por la familia.

El convivir a diario con esas cuestiones fomentaron el deseo de adentrarse de forma científica en las problemáticas que rodean el campo de la enseñanza-aprendizaje, con una investigación educativa (Elliott, 1994) sobre el papel que tiene el lenguaje en el contexto de la enseñanza-aprendizaje y qué papel juega en relación a los fenómenos del fracaso escolar y la exclusión social. Se busca comprender y explicar las relaciones que hay entre el lenguaje del alumnado, del profesorado y de los libros con lo que se denomina fracaso escolar, y en qué sentido o grado esa posible relación contribuye a la exclusión social del alumnado.

Desde ese punto de vista, tal como afirma Woods los profesores y profesoras son los únicos *“capaces de interpretar la pertinencia de cualquier estudio para la práctica del aula, pues únicamente ellos tienen experiencia en los múltiples factores diferentes que influyen en la toma de decisiones en una situación real”* (p.16). En esa situación real, el problema real que inquieta al alumnado y al profesorado es el lenguaje, porque es siempre el tema de discusión en las reuniones docentes y pedagógicas, y en las reuniones de docentes con padres y

madres del alumnado. Las quejas se evidencian más en torno al lenguaje como un fenómeno que desencadena otros problemas.

Así, es de entender, que en esta investigación no se asuma una posición neutral en los temas investigados. Al contrario, lo que se aboga es una implicación personal en una práctica educativa transformadora de las situaciones conflictivas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje, en el que las investigaciones educativas deben tener sus raíces. Las teorías y conclusiones aquí desarrolladas deben servir de puente para orientar y mejorar las prácticas didáctico-metodológicas utilizadas en la vida escolar, e incluso fomentar y ampliar otros estudios en ese área.

La posición no neutral como investigadora y educadora llevó a una propuesta experiencial a partir de los textos informales del alumnado, en el contexto de clase. Fue un trabajo consentido y apoyado por el profesorado y muy bien aceptado por los alumnos y alumnas, que cuando vieron sus producciones como instrumentos de su propio aprendizaje se sintieron valorizados. A partir de los textos producidos por ellos y ellas, fue posible trabajar la ortografía, la semántica, la sintaxis, como, por ejemplo, las diferentes posibilidades de estructuración oracional, y por ese mecanismo pudieron ir descubriendo que, dependiendo de la posición que ocupa una palabra o una expresión en la oración, se puede también cambiar el sentido de esa misma oración. Fue un trabajo arduo, pero significativo y gratificante.

CAPITULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: IDENTIDAD CULTURAL, LENGUAJES, VIDA ESCOLAR Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Conforme se ha descrito anteriormente, el trabajo de investigación realizado en las escuelas públicas del municipio de Tefé – Amazonas (BR) consistió en analizar, a través del discurso de sus protagonistas, el papel del lenguaje informal y del lenguaje formal culto o estándar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar. Los discursos, las observaciones y la participación en las actividades realizadas en el contexto de clase y fuera de él, las visitas y entrevistas a las familias, al profesorado, a los directores y directoras, pedagogos y profesorado externo y de apoyo, sumados a la relación dialéctica establecida durante la investigación con el personal involucrado en el proceso, permitió identificar categorías de análisis que están relacionadas con la vida escolar del alumnado y aspectos de los lenguajes de ese alumnado; así como, explorar si pueden tener relación con el fracaso escolar y la exclusión social.

En los análisis se tiene en cuenta el contexto familiar y escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en los aspectos y situaciones que facilitan o dificultan el aprendizaje del lenguaje formal, y posibles relaciones con el fracaso o éxito del alumnado en el contexto escolar.

También se analizaron aspectos ambientales de la escuela y del contexto de clase que, de alguna manera, pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro punto analizado, basado en los datos obtenidos durante la investigación, es la imagen que construye el profesorado del alumnado y qué relación tiene esa imagen construida con el éxito o el fracaso escolar del alumnado. Además, se analizaron aspectos relacionados con la imagen que construye el alumnado de la escuela y del equipo escolar y la relación que tiene esa imagen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En fin, todos los aspectos aquí estudiados mantienen relación con el proceso de enseñar y aprender en el contexto de clase y fuera de él. Y cómo cada aspecto influye en los comportamientos de todo el personal involucrado en el contexto escolar y que, de alguna manera, tiene la responsabilidad del bienestar del alumnado, contribuyendo de manera positiva o negativa a la permanencia, el absentismo o el abandono del alumnado de la escuela.

1. Aprendizaje del lenguaje informal en la vida cotidiana

El primer medio social con el que tiene contacto el individuo es la familia; en ese contexto adquiere el lenguaje y lo adapta a sus necesidades individuales, sociales y culturales. Por consiguiente, el lenguaje del individuo refleja las condiciones socioculturales de su contexto familiar. El contexto familiar no es el único protagonista en este proceso, también le acompañan los grupos de iguales, los medios de comunicación, la escuela y la comunidad donde vive. Son contactos que, inevitablemente, van a ejercer una fuerte influencia en el bagaje lingüístico del individuo, junto con el bagaje adquirido en la familia. Esas influencias se van a reflejar dentro del contexto escolar, de forma positiva y/o negativa. Todo ser humano, a parte de la familia, necesita de otros agentes socializadores estructurados para

desarrollar sus potencialidades, entre ellas la lingüística. El lenguaje es la principal herramienta de mediación entre el individuo y sus diversos contextos sociales y ese mismo lenguaje, al ser dinámico y no estático, está en constante evolución (Bernstein; Vygotsky).

El lenguaje, como vehículo de comunicación y construcción de la realidad de la persona, es también un mecanismo que se adquiere en el contexto social a partir del contacto con los demás. Y el medio y las personas con quienes se tiene contacto, desde muy pronto, van influyendo en la construcción del lenguaje individual del ser humano. La adquisición del lenguaje empieza en el **ámbito familiar** y luego en el contacto con **grupos de amigos y compañeros** y los **medios de comunicación** que, en la actualidad, están muy presentes en los hogares. En el análisis realizado del lenguaje en estos contextos se han delimitado y tenido en cuenta algunos aspectos, tal como se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 11: Medios de adquisición del lenguaje

| | |
|-------------------------------|--|
| Medio familiar | -Ubicación -Condición socioeconómica y cultural -Escolaridad |
| Grupos de compañeros | - En la calle y en la escuela |
| Medios de comunicación | - Televisión, Internet y móvil |

1.1. Medio familiar y adquisición del lenguaje

El contexto familiar sigue siendo imprescindible en la vida del ser humano desde el momento de su nacimiento. Es el primer contacto social del individuo y éste lo necesita para desarrollar sus competencias cognitivas y comunicativas, conforme demuestra Bruner (citado en Vila, 2002) en su teoría sobre los formatos de adquisición del lenguaje. Además, el desarrollo del lenguaje y, consecuentemente, la adquisición de varios códigos del habla depende de las oportunidades de socialización que la familia ofrece al individuo (Bernstein).

Independientemente de la clase social o cultural a la que pertenezca, e incluso a su ubicación geográfica, la familia es un grupo social importante en la formación del individuo y en su inserción a otros grupos sociales. A pesar de todos los problemas que pueda tener a su alrededor, la familia sirve de modelo social, siendo un recurso imprescindible para la asunción de valores, así como de transmisión de ideales.

En el medio familiar, al contrario de cómo se da en la escuela, el aprendizaje del lenguaje se da de manera informal, y puede influir en este aprendizaje situaciones como la ubicación, las condiciones socioeconómicas y culturales de la familia y la escolaridad de cada miembro del grupo familiar. Por ello, también, dentro del propio contexto familiar, puede haber un lenguaje diversificado. Ese lenguaje diferenciado que puede existir dentro del contexto familiar se va a reflejar en el contexto escolar, dificultando o facilitando el proceso de aprendizaje académico del niño o niña.

La diversidad de lenguaje en el ámbito escolar reflejado en la cotidianidad de clase se corrobora en los discursos del profesorado.

- *“Varios Lenguajes, a veces correcto, a veces erróneo, creo que depende de la convivencia social de él”. (PE₁)¹¹*
- *“Varios tipos de lenguaje, correcta e incorrecta, depende del entorno social de ellos”. (PE₃)¹²*
- *“Profesora, pienso que el niño cuando viene a la escuela, él ya trajo aquella lenguaje de casa. Entonces, nosotros, en cuanto profesor, debemos trabajar a partir de eso, para decir más o menos así: corregir el lenguaje de él, no anular la cultura que él tiene, pero sí, añadir otros conocimientos.” (PA₂)¹³*

¹¹ “Varios tipos de linguagem, às vezes correta, às vezes errada, acho que depende do convívio social dele” (PE₁)

¹² “Varios tipos de linguagem, correta e incorreta, depende do convívio social deles” (PE₃)

¹³ “Professora, acho que quando a criança vem à escola, ela já traz aquela linguagem de casa. Entao, nós, professores, devemos trabalhar a partir dessa linguagem, quero dizer, corrigir a linguagem da criança, mas sem anular sua cultura, ao contrário, fazer com que ela adquira outros conhecimentos” (PA₂).

El lenguaje, con el paso del tiempo, va incorporando las características del medio en el que la persona se encuentra inmersa, que pueden ser las de la escuela, y de otros contextos y/o personas con quien pueda tener contacto, ya que la familia deja de ser el único contexto de interacción social. Y, de la misma manera que incorpora esos lenguajes, los exterioriza por medio de su habla. En los casos aquí estudiados, esos lenguajes son exteriorizados por medio de la expresión oral y escrita dentro del contexto escolar, donde se buscó analizar las repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje que trajo consigo el alumnado desde su contexto extra-escolar.

Los contextos familiares de los casos analizados son, predominantemente, de clase social baja y con poca o casi ninguna escolaridad, conforme aparece en los discursos de las familias y del profesorado:

- *“Clase social baja; a través de conversa; muchas veces ellos hablan de la convivencia familiar, de las necesidades afrontadas a diario” (EEES Grupo₂Clara).*
- *“Yo estudié los sábados, pero no en escuela. Trabajo en casa y él es albañil. Vine de Carauari porque allá estaba muy mal la cosa y luego vino mi padre también. Me he criado trabajando en el campo. Tengo cinco hijos y solamente mi marido trabaja”.* (FASidney)

Por lo tanto, el alumnado también está en esa misma categoría social, excepto en cuanto a la escolaridad. Y gracias a esa escolaridad ese niño o niña podrá acceder a otro contexto social y cultural e incluso adquirir otros lenguajes, principalmente el estándar.

Estando en la escuela, los niños y las niñas son más susceptibles al cambio lingüístico, porque están en contacto con personas de niveles sociales y culturales diversos. Los libros, a través de las lecturas diarias en el contexto de clase, son importantes recursos para la adquisición del lenguaje estándar. Esas nuevas prácticas sociales añadidas a las que trajeron de su hogar les van dando un sentido subjetivo no solo de su situación, sino que les ayudan en la continuidad de su formación, pues esos niños y niñas ya tienen un contacto con diversos contextos: el físico, el simbólico y el

sociocultural. En la medida en que crecen también desarrollan sus capacidades no solo físicas e intelectuales, sino que, y principalmente, a través del lenguaje van adquiriendo nuevos hábitos y costumbres del medio o de los medios con que puedan tener contacto (Goffman); esos mecanismos de interacción van a influir en su bagaje lingüístico y en su cultura.

Es inevitable que el alumnado posea un lenguaje diversificado y que le lleve al contexto escolar. De hecho, existen las jergas, las palabrotas, los apodos y otros lenguajes creados por ellos y ellas mismas y que se adentran en el contexto escolar, incluso apareciendo en la escritura, conforme se analizará en apartados posteriores.

1.2. Lenguaje y los grupos de compañeros

Una vez en contacto con ámbitos extra-familiares, las formas verbales y no verbales de comunicación serán susceptibles de cambios constantes. El lenguaje será permeabilizado por las influencias de otros medios o personas con quien estará en contacto el niño o la niña (Molina, 2008). Es posible decir, incluso, que después del ámbito familiar los grupos más influyentes serán los compañeros y los medios de comunicación. Además, la influencia lingüística escolar puede que llegue mucho más tarde, dependiendo de las condiciones económicas de la familia para la escolarización temprana, o de las condiciones que ofrezca el Estado para que los niños y niñas, desde la primera infancia, puedan tener una escuela de calidad.

Hoy día, ya no solo las familias hablan de influencias de las amistades o de los grupos de compañeros en sus hijos; también la escuela, y más; incluso de manera negativa, porque esas influencias van hacia los hábitos y costumbres y, principalmente hacia el habla adquirido en el contexto familiar; y ese habla, inevitablemente, se reflejará en el contexto de clase. Tanto, la familia como la escuela tienen concurrentes muy poderosos y más aún en la actualidad, donde los grupos están constantemente en contacto con otros recursos de informatización. Los niños de hoy ya no son los de hace diez años, ni podrían serlo, porque tienen acceso a Internet y al móvil, y por ellos su lenguaje estará no solo siendo cambiado constantemente, sino que será adaptado a las situaciones. Por tanto, el alumno o alumna, dependiendo del lenguaje y otras costumbres que posea su grupo de

amistades, puede adquirir ese lenguaje y esas costumbres y exteriorizarlas en el contexto escolar. Por otro lado, de la misma manera que la persona asimila y adapta los lenguajes adquiridos por los demás medios de comunicación podrá, también, aprender el lenguaje escolar y utilizarlo acorde a sus necesidades.

Los grupos de amistades también se sirven del lenguaje para caracterizar su propio grupo y, muchas veces, dentro de la escuela, eso puede ser tomado de manera estereotipada por parte del profesorado. Nuestros análisis corroboran los planteamientos iniciales de que los diferentes lenguajes sirven de marca identitaria entre grupos y que la expectativa que tiene el profesorado puede influir sobre el éxito o el fracaso académico del alumnado.

- *“Depende de la situación. Y también, pienso así, porque es difícil; él ya viene con un lenguaje de él, de su medio, ¿desde hace cuanto tiempo? Por más que nosotros intentemos quitar, pero siempre va a quedar un poquito. Pero es posible hacer una conciliación, creo.” (PE₆)*
- *“Como la mayoría está en la fase de la adolescencia, se observa mucho los versos (cuadras); juegos relacionados con el enamoramiento; las conjugaciones verbales”. (EMHO Grupo₂Roberto)*
- *“Muchas veces, de la manera que hablan, ellos escriben.” (PE₁)*
- *“Los padres se quejan mucho de la rebeldía de los hijos, ¿entiende? En relación a la educación, ellos se manifiestan muy poco. Generalmente, ellos consideran los profesores buenos profesionales. Son pocas las reclamaciones. Hay padres que hasta autorizan a los profesores a pegar sus hijos para que aprendan la Matemática. - ‘No, profesor, tú tienes que da palmetazo en mi hijo, como yo aprendí en el pasado.’ Ahí, el profesor explica que ya no es de esa manera. Los padres no están interesados en saber de la calidad, ellos están interesados en el resultado final; si aprobó o no. Y ahí, cuando no aprueban es cuando ellos buscan la escuela, a quejarse. Muchas veces ya no hay manera de revertir la situación.” (CP₃)*

Se observa que el lenguaje es determinante dentro del contexto donde está la persona, y que la escuela, en algún momento, se siente

impotente frente a esa realidad, cuando el lenguaje o los diferentes lenguajes interfieren de manera negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Con lo cual, es posible afirmar que la escuela necesita mirar más hacia el fenómeno del lenguaje, principalmente dentro del contexto de clase, y buscar alternativas que proporcionen al alumnado acceder con más éxito al lenguaje escolar, pero sin anular su bagaje lingüístico y, principalmente, sin prejuicios hacia su cultura de origen.

Los grupos de compañeros son socialmente importantes en la formación de la persona. Todos necesitan tener y pertenecer a un grupo de amistades. Sin embargo, los grupos de amigos también pueden tener una influencia negativa sobre la persona. Se ha observado que algunos alumnos, principalmente cuando cambian de colegio, se sienten más discriminados por compañeros o grupos de compañeros que por la escuela. Dependiendo de un compañero/a o de un grupo el niño o la niña se siente acogido o rechazado, principalmente dentro del aula. Hoy día, familia y escuela tienen doble preocupación y responsabilidad. En lo que concierne al lenguaje, más todavía, pues es por el lenguaje que se transmiten y se adquieren valores sociales, incluso la discriminación social y de género (Izquierdo, 2007).

- *“No me gusta esta escuela, me gustaba más la otra (Eduardo Sá). Aquí hay mucha indisciplina y una chica que no me habla y busca pelea conmigo. Yo quiero viajar, conocer otras ciudades, pero voy a cambiar de escuela” (EEES A₁₂ Lourdes).*
- *“Me gusta la escuela, el profesorado, la directora; lo que no me gustan son las peleas entre los alumnos y las palabrotas... Aun no he pensado; un buen trabajo y una buena facultad” (EMHO A₅ Camila).*
- *“A ellos les gustan mucho poner apodo. Hasta hablé en la reunión de padres; y también les gustan comparar los colegas a personajes de la televisión. Yo tengo un alumno que es morenito, y otro le dijo que era Dálite, mira como ellos ya saben, por el color de la piel. ¿Quién es Dálite? Es una persona excluida de la sociedad. La otra es Normiña. Entonces, lo que creo es que los padres por trabajaren fuera dejan mucho los hijos asistiren televisión; no todos los programas, usted sabe. Entonces ellos ponen mucho apodo”. (PE₈)*

- “*La escuela Helyon es una excelente escuela, los profesores son súper-esforzados en el aprendizaje de los alumnos, pero también la escuela tiene su lado negativo, como por ejemplo, necesita mejorar la merienda; los alumnos deberían no echar basura en el suelo de la escuela.*” (AExterno₈ EMHO Grupo₁)
- “*...Me siento bien en la escuela; me gustan los profesores y mis compañeros...*”. (EMHO A₄Priscila).

Los grupos de compañeros utilizan el lenguaje para delimitar sus propios grupos sociales, y eso se da fuera y dentro del contexto familiar y escolar. Pero ni la escuela ni la familia pueden hacer nada frente a esa realidad, porque las diferencias en esas prácticas y todo lo que se gana a través de ellas, como la propia cultura y el propio lenguaje, por ejemplo, se convierten en diferencias simbólicas, pero también en un lenguaje auténtico que utilizan los diversos grupos dentro de determinado contexto social (Bourdieu). La alternativa que se plantea es que tanto la familia como la escuela puedan enfrentar y resignificar esa realidad de manera positiva para que el alumnado pueda progresar tanto en el ámbito político, como social y cultural. Para ello, según plantea Bernstein, es necesario que la escuela ofrezca oportunidades, principalmente respecto a la adquisición del lenguaje escolar, que es el formal culto y el que es valorizado por la sociedad en general.

En fin, si la estructura de clase y los grupos en que está inserido el individuo influyen en el lenguaje (Bernstein), ciertamente el individuo, dependiendo del medio y de los demás de su entorno, tendrá el lenguaje de ese entorno. Por tanto, el individuo es capaz de dominar y utilizar varios lenguajes conforme a sus necesidades, como se observa en los discursos de (PA₃) y (PE₅) citados anteriormente. Además, la escuela puede ser un entorno de enriquecimiento cultural aportando el aprendizaje del lenguaje formal culto como uno más que el individuo maneja con propiedad en el entorno adecuado.

1.3. Medios de comunicación y nuevos lenguajes

Ahora más que nunca el mundo y las sociedades están marcados por la globalización (Ovejero). Los medios de comunicación, cada día que pasa, se modernizan y no hay quien no quiera tener acceso a ellos. La globalización está en todos los aspectos: educacional, político,

cultural, religioso, económico y tecnológico. Esa realidad ha tenido sus puntos positivos porque acercó países, culturas, personas, pero también intensificó las competencias y las desigualdades sociales. Además, los medios de comunicación poseen un lenguaje propio y ese lenguaje es asimilado por los niños, jóvenes y adultos. De hecho, esos lenguajes llegan a los contextos escolares por medio de la televisión y de Internet, ya que algunas escuelas, aunque pocas, disponen de ellos en sus clases.

Hoy, principalmente las familias tienen sus responsabilidades intensificadas, los hijos e hijas, muchas veces exigen aparatos electrónicos que no siempre los padres pueden adquirir. Hoy día, educar ha tomado una connotación más sofisticada, más compleja y no siempre la familia y la escuela están en condiciones de acompañar la evolución del mundo moderno.

Familia y escuela, más que nunca, tienen que ir de la mano rumbo a la educación de los niños y niñas, porque los medios de comunicación están ahí y nadie puede cambiar esa realidad. Son poderosos, además, porque tienen a su favor un lenguaje acompañado de un juego de imágenes para el convencimiento de los usuarios y telespectadores. Es posible decir que los más fuertes concurrentes de las familias y de la escuela son la televisión e Internet. Un programa de televisión o un juego de Internet pueden ser más atractivos que una clase en la cual el profesor dispone solamente de la tiza y la pizarra, y más atractivos que un momento de charla con la familia a la hora de la comida. Además, hoy día, los hijos e hijas están solos la mayor parte del tiempo, mientras los padres y madres trabajan.

En la escuela no es diferente. Se han intensificado, también, las responsabilidades del profesorado. Los medios de comunicación están presentes y diseminados en los diversos contextos sociales. En el contexto escolar se juntan grupos sociales diversos, y por tanto hay alumnos y alumnas que conocen los más sofisticados inventos tecnológicos y otros que siquiera saben de qué se trata. Sin embargo, también hay alumnado que, independientemente de la clase social, tienen acceso a determinados medios de comunicación, como Internet, por ejemplo, porque existen los Cyber-cafés donde acuden muchos niños y adolescentes para chatear o para jugar. Consecuentemente, el lenguaje utilizado en esos medios es distinto del utilizado en casa o en

la escuela y por tanto va a influenciar los lenguajes de ese alumnado a la hora de escribir, que, sin darse cuenta, los transfiere hacia el lenguaje escolar.

A parte de interferir en la cuestión del lenguaje, los medios de comunicación influyen en la mentalidad de los niños, niñas y adolescentes. Y como ellos y ellas están en proceso de formación son más susceptibles a manipulaciones en su manera de atender y de captar la realidad que se les presenta, así como en la manera de interactuar con los demás en su entorno social (Liceras, 2005). Una realidad que puede acarrear perjuicios no solo a la educación informal en el ámbito familiar, sino que, y principalmente, al proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, influyendo en el fracaso y en la exclusión de ese alumno o alumna.

- *“Nuestros alumnos están pendientes de las imágenes y de los medios de comunicación, por tanto, reciben influencia del lenguaje que ven en la televisión, de los juegos y de la Internet. Ellos son fuertemente influenciados por el lenguaje de las películas, dibujos animados y telenovelas”. (PE₄)*
- *“Existen las jergas globalizadas y restrictas y cada franja de edad usa sus términos propios independiente de su clase sociocultural”. (PE₂)*
- *“El alumno tiene Internet, él tiene móvil, entonces, esa cuestión de la ortografía de ellos, vamos a decir, ellos no están haciendo la diferenciación. La ortografía del móvil es totalmente incompatible con la ortografía brasilera. Usted escribe con K palabras que no se escribe de esa manera. Entonces, con todos esos medios, esas facilidades, ellos no están sabiendo diferenciar lo cierto de lo errado. Él escribe casa con Z y cree que puede escribir así en su texto de Monografía. Él no está haciendo esa separación. No está sabiendo dar la calidad a su trabajo, la calidad técnica.” (CP₃)*

La familia por un lado y la escuela por el otro tienen que buscar la manera de que los niños y jóvenes no pierdan su propia identidad por culpa de las fuertes influencias de los medios de comunicación. Es necesario más apoyo del Estado dirigido a las familias y a las escuelas para que tengan condiciones materiales y psicológicas que ofrecer a los niños y jóvenes. La escuela necesita estar más preparada, tanto

física como didácticamente, para recibir a su alumnado y hacer con que éste se interese por el aprendizaje escolar. Si la escuela dispone de recursos didáctico-metodológicos actualizados y recursos tecnológicos, incluyendo televisión, cañón de proyección, sala de informática, etc., para auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera orientada, lógicamente el alumnado tendrá más entusiasmo en las clases y eso puede contribuir positivamente en su aprendizaje.

Se hace necesario que la escuela acompañe la evolución del mundo moderno, con clases más diversificadas y con mecanismos que van hacia los intereses del alumnado. La escuela es la única institución que puede suplir las necesidades que puedan tener los niños y adolescentes en su contexto familiar. Pero para ello depende del apoyo que tenga del Estado, porque tampoco la escuela sola puede hacer milagros.

- *“A través de la música que me gusta trabajar; yo busco saber las músicas que les gustan a ellos; hasta pop rock; si es forró, entonces ellos van conociendo, destacando las palabras que conocen, y creo que es muy bueno trabajar con la música, porque es como ellos demuestran más interés. A ellos les gusta con coreografía, para que ellos sepan la coreografía, ellos tienen que saber lo que está escrito. Y es así como yo trabajo y acostumbro casi todos los días, tres veces a la semana... Me gusta trabajar la lectura con ellos.” (PE₆)*
- *“Las condiciones económicas, sociales y culturales del alumnado y de sus familiares condicionan muy fuertemente su capacidad de aprender, pero cuando la escuela está comprometida con la educación y el profesorado sabe hacer, el efecto puede ser significativo, contribuyendo positivamente en la mudanza de esas personas”. (EEES Grupo₁Enmanuel)*

La familia y la escuela siguen siendo las instituciones más poderosas de la estructura social. La escuela, a su vez, detenta poder incluso por el lenguaje que utiliza y que enseña. Y por ese lenguaje disemina el conocimiento. Pero también por ese mismo lenguaje puede diseminar la discriminación y los estereotipos sociales.

Sin embargo, tanto el medio familiar como los grupos de iguales y los medios de comunicación están inmersos en el contexto social y no están ajenos a la construcción del bagaje lingüístico del individuo. Son

medios utilizados por todos para la inclusión social y el acceso a otros bienes culturales. De hecho, los medios de comunicación, hoy día, son recursos de los cuales ya nadie puede prescindir y que están en cualquier lugar: en los hogares, en las escuelas, en el trabajo, incluso en las plazas públicas por medio de grandes pantallas y de vallas publicitarias. Además, al salir de la escuela al mercado laboral, la primera exigencia es que el individuo tenga conocimientos básicos de informática y de Internet, que sepa manejar un simple móvil y/o conectar esos aparatos a una televisión. Y los lenguajes utilizados para manejar instrumentos electrónicos e informáticos son, seguramente, distintos de los lenguajes utilizados en el contexto familiar o los de la calle que puedan conocer y dominar las personas.

La alternativa que resta es la concientización por parte de las instituciones que aún son los pilares más importantes de la vida en sociedad: la familia y la escuela. Por ello, en el siguiente apartado se tratará, específicamente, del lenguaje dentro del contexto escolar; cómo se manifiesta, cómo es adquirido y lo que implica en la vida escolar del alumnado.

2. Lenguajes en la experiencia escolar

El individuo, antes mismo de tener consciencia de su propia conducta, empieza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje y para ello, es imprescindible la inserción del ser humano en su mundo social para desarrollar y potenciar ese lenguaje (Vygotsky). En el contexto del trabajo de investigación planteado, las clases de 5° de primaria, la realidad es considerablemente diferente a la de los cursos anteriores, en los cuales las clases están bajo la responsabilidad exclusiva de un maestro o maestra tutora. Cuando el alumnado llega a 5° de primaria, se enfrenta a una situación muy distinta a la que estaba acostumbrado. Primeramente, porque ya no tiene un profesor para todas las asignaturas, con raras excepciones, como se describe detenidamente en el capítulo IV. Esta nueva realidad, puede que al principio suponga alguna dificultad a ese alumnado, especialmente, en el primer semestre del año, un periodo considerado aún de adaptación. De hecho, es cuando cae el nivel de rendimiento escolar, conforme demuestran los boletines de notas y los informes cualitativos. El tiempo para cada asignatura está limitado conforme a la propuesta

curricular del Estado, y se resume sobre todo en escuchar al maestro/a, teniendo poco o casi nada de tiempo para que el alumnado ejercite su propio lenguaje. De esta manera, se va introduciendo en su lenguaje informal términos también del lenguaje académico.

Sin embargo, independientemente del lenguaje que posee el alumno, en la escuela se va a relacionar a través del lenguaje que posee, manifestando la cultura que trae de su medio. En este nuevo entorno social, podrá asimilar otros lenguajes y otras culturas, así también el lenguaje estándar y la cultura escolar, ya que la escuela es un contexto multicultural y plurilingüista, donde están inseridos diferentes grupos sociales. Esta interacción contribuye a enriquecer la construcción del Yo del individuo. Tal como plantea Bernstein las diferentes formas de relaciones sociales generan diferentes códigos lingüísticos, consecuencia de la estructura de clases. Y esa es una realidad que no se puede cambiar, sino que hay que afrontarla y buscar soluciones para la igualdad, y también para el respeto a las diferencias sociales y lingüísticas.

El alumno dentro el contexto escolar, seguramente no imagina que podría tener algún tipo de dificultad en el aprendizaje de cualquier asignatura a consecuencia de su lenguaje, ya que se trata del mismo idioma. Y, al encontrarse con este tipo de dificultades, puede que se sienta desconcertado, con una cierta impotencia e incluso una baja autoestima al percibir que su lenguaje es inferior o que no se encuadra en el lenguaje que exige la escuela. Una situación que puede suponer dificultades añadidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese alumno o alumna puede tener una buena aceptación o un rechazo total hacia la asignatura propuesta en el currículo escolar o, incluso, hacia el profesor o profesora de esa asignatura, dependiendo de la postura didáctica que éste asuma dentro de clase. Así, la utilización de un lenguaje diferente al lenguaje académico escolar por parte del alumnado puede influir negativamente en su éxito escolar, pudiendo resultar en su exclusión de la escuela.

- *“Tengo un poco de dificultad para el Inglés; en Historia el profesor no pasa mucha tarea, sino que más lectura y nos evalúa por ella; aplica examen oral para quitarnos la vergüenza de hablar”.* (EMHO A₃Nicole)

- *“Siento más facilidad en Portugués y Matemáticas; Veo más difícil Geografía porque no entiendo las palabras”.* (EESJ A₁₁ Márcia)

En este nuevo contexto social: la escuela, permeada de diversos lenguajes es donde el alumno va a mantener otro tipo u otros tipos de relaciones sociales y con el paso del tiempo ese individuo en cuanto hablante puede asimilar otros lenguajes y optar por el lenguaje que va a utilizar en determinado contexto, sea con sus compañeros, en clase al hablar con los profesores de los contenidos estudiados, o fuera del contexto de clase con las demás personas del entorno escolar. Para ello, es necesario que la escuela le de los subsidios necesarios para que aprenda, domine y sepa cuándo y cómo utilizar los diversos lenguajes existentes en el entorno escolar, principalmente el lenguaje formal culto.

Si el dominio de varios códigos lingüísticos está condicionado más por las oportunidades sociales que por la capacidad psicológica del individuo (Bernstein), entonces el alumno que viene de un ambiente social desfavorable lingüísticamente tendrá un bagaje lingüístico menos favorable, pero eso no quiere decir que no sea capaz de incorporar nuevos códigos lingüísticos y utilizarlos eficazmente en los diversos contextos.

En este sentido, la escuela tiene una larga y ardua tarea como institución importante dentro de la sociedad. A pesar de que la escuela está sometida a los criterios del sistema educativo, en su subsistema práctico-pedagógico tiene cierta autonomía para desarrollar programas educativos acordes a las necesidades de su alumnado (Gimeno). Si el alumnado en clase posee un lenguaje o una escritura que le dificulta el aprendizaje, la alternativa que planteamos es utilizar ese lenguaje y esa escritura paralelamente al lenguaje y a la escritura formal cultos, para que el alumnado pueda entender los contenidos y asimilarlos sin que vaya en detrimento de su bagaje lingüístico o de su cultura local. De esa manera, podrá superar las dificultades de aprendizaje e incluso de adecuación al nuevo contexto social escolar; y no al contrario, que su lenguaje y escritura se conviertan en una bola de nieve que va complicando cada día la enseñanza y el aprendizaje y al final ese alumno sea suspenso o aprobado sin éxito, culminando en fracaso o exclusión escolar.

- *“Mira, los profesores, ellos se quejan mucho de la escritura de los alumnos. Palabras erróneas. La propia caligrafía en sí; muchas veces, hay niño que escribe y el profesor no consigue leer, es necesario llamar al alumno para que lea lo que escribió. Alumnos del noveno curso, ya concluyendo el nivel, ¿entiendes? Y sobre la cuestión de la oralidad de ellos, veo que son buenos. Un día tuvimos una representación teatral y fue muy buena. Pero hay excepción, de alumnos que tienen problemas de oralidad; son nerviosos, tímidos, ¿entiendes? No tienen aquella expresión, pero tenemos buenos alumnos en la oralidad, dramatización, teatro. Ahora, sobre la cuestión de la escritura y ortografía, continua la problemática como siempre. A partir del Nuevo Acuerdo¹⁴ es que vamos a ver la situación, ¿entiendes? La regionalización, sabe, nuestro alumno hoy es muy pornográfico. Habla palabras en clase como si estuviese en su casa; palabras obscenas, palabras feas. Ahí, ellos están intentando corregir porque tú sabes que esa mudanza no acontece instantáneamente, ella exige un determinado proceso. Pero ellos corrigen. A veces el alumno utiliza palabrotas porque ve al padre decir y a la madre también, el vecino, y él no va a preocuparse en saber el significado, para él es normal. Un día de estos escuché a un alumno llamar palabrota y le llamé y expliqué y él dijo: no, profesora, no sabía que era tan inmoral así.” (CP3)*

Cabe a la escuela, también, la tarea de concientizar a su alumnado de la necesidad de adquirir el lenguaje formal para su inserción en otros contextos sociales, pero teniendo en cuenta que su propio lenguaje y su cultura tienen valor, tanto como la cultura y el lenguaje escolar. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la escuela no es pasiva en su proceso de enseñanza (Ruiz y Estrevel) y a través del profesorado y

¹⁴ Nuevo Acuerdo Ortográfico: Decreto n° 6.583, de 29 de septiembre de 2008, que propone el Nuevo Acuerdo Ortográfico de Lengua Portuguesa, cuya vigencia tuvo inicio en 1 de diciembre de 2009 y un período de transición hasta 31 de diciembre de 2012 (Cunha, 2012) – Traducción propia

demás personas de ese contexto se transmiten las ideologías y saberes presentes en la escuela, que valoran más determinados grupos sociales y lingüísticos, cuando más bien al contrario, se podría aprovechar y valorizar los conocimientos del alumnado y ampliarlos, cumpliendo de esa manera el real objetivo de la educación escolar.

En fin, la escuela como ambiente de aprendizaje, puede proporcionar más oportunidades para que su alumnado pueda intervenir durante las clases (Bigas). Y de esa manera ese alumno o alumna va practicando su lenguaje y adquiriendo otros, incluso el estándar y al final dominará varios lenguajes y tendrá autonomía para utilizarlos conforme a las necesidades dentro y fuera del contexto escolar.

2.1 Diferentes lenguajes dentro de la escuela

Las escuelas analizadas reciben un alumnado muy diferenciado a nivel social, económico, cultural y lingüístico. La diversidad cultural conlleva también una significativa diversidad lingüística, pues el alumnado proviene de grupos y clases sociales muy diversos, aunque predominantemente de nivel económico bajo, con el resultado de diferentes lenguajes dentro del contexto escolar. Esas diferencias en el contexto de aula, destacando las diferencias lingüísticas, reflejan complejidades y dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el profesorado como para el alumnado.

El profesorado, a pesar de que en sus clases utiliza un lenguaje informal para explicar los contenidos, a la hora de las actividades escritas emplea el lenguaje formal culto y el alumnado demuestra no comprender el lenguaje de los enunciados de las actividades propuestas. Ello hace necesario que **el profesor o profesora haga una especie de traducción de lo que está escrito**, no solo en las actividades de los libros, sino, también, de los contenidos de los asuntos estudiados.

A pesar de la diversidad lingüística existente en el contexto escolar, específicamente en el contexto de clase, no es posible ni interesa ignorar el lenguaje académico utilizado en los libros, porque es el lenguaje que predomina y es el exigido en el contexto social y laboral.

- *Ella (la escuela) tiene que perfeccionarla; enseñar lo correcto, el significado real de la palabra; adecuar el lenguaje, de lo contrario de nada vale ir a la escuela". (EESJ Grupo₁Marisa)*

En este sentido, la escuela, además de propiciar la enseñanza del lenguaje académico formal, tiene que concientizar al alumnado de la importancia de dominar varios lenguajes; el suyo propio, del ámbito familiar o comunitario, pero también el de los libros y del profesorado. Así mismo, la escuela tiene que **gestionar los diferentes lenguajes** utilizados cotidianamente en sus actividades, de modo que el alumnado aprenda a adecuar su propio lenguaje a los diversos contextos y momentos. Así, la escuela puede actuar como mecanismo de inclusión del alumnado económica y culturalmente menos favorecido a partir de la utilización de su lenguaje informal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El lenguaje informal podría ser una herramienta muy útil en el proceso de adquisición del lenguaje formal académico.

2.1.1. Lenguaje del profesorado y del alumnado

El lenguaje, como parte de la acción humana, es construido del exterior al interior, es decir, es aprehendido a partir del contacto con las demás personas y con los diversos contextos (Bruner, 2006). El lenguaje primero es intersubjetivo para después ser internalizado y convertirse en intrasubjetivo (Vygotsky). De hecho, el lenguaje del alumnado es un lenguaje que fue adquirido y construido a partir de su interacción con el medio sociocultural al que pertenece y que, por ello, forma parte de su cultura y como tal es necesario que sea valorizado. Sin embargo, ese mismo lenguaje, que se aleja del lenguaje académico, puede ser utilizado en la adquisición del lenguaje formal escolar.

En la escuela, muchas veces sin darse cuenta, se atribuye al alumnado que viene de familias pobres un cierto grado de debilidad, con atribuciones y expectativas de limitaciones que inevitablemente influirán en su desarrollo. Así, la manera de hablar constituye un elemento de diferenciación social y muchas veces se convierte en un estigma (Goffmann).

- *“Definiría como una cuestión social relacionada al factor socioeconómico. Sin duda el fracaso escolar y la exclusión tienen relación con el lenguaje del alumno, que en alguna situación se siente excluido no por parte de los profesores, sino que por parte de los compañeros de clase.” (EEMHO Grupo₂Roberto).*

Por otro lado, en el contexto de clase, las explicaciones de los contenidos y actividades realizadas a partir de los libros didácticos y actividades solicitadas por el profesorado demuestran que es necesario que el lenguaje de los libros esté adaptado al nivel del alumnado, que en su mayoría posee poco o casi ningún hábito de lectura, poniendo en evidencia también que son hijos/as de padres y madres analfabetos o semi-analfabetos.

- *“Yo tengo 48, él, 55. Yo firmo mi nombre, él es analfabeto; tenemos cinco hijos; somos autónomos, trabajamos en las casas, tenemos nuestra taberna, yo hago merienda para la venta. Nosotros vivíamos en Juruá, pero los mayores necesitaban escuela. Hugo es nuestro nieto, pero registrado en nuestro nombre como hijo”. (FAHugo)*

Se observó en el estudio que, aunque en las aulas, tanto en momentos de orientación como en la explicación de los contenidos, predomine un lenguaje informal por parte del profesorado, en las actividades, el alumnado demuestra no entender lo que piden los ejercicios escritos solicitados por el profesor o profesora. A esta dificultad se añade la de comprensión del vocabulario de los libros de textos, comprometiendo significativamente la comprensión del tema y, consecuentemente, generando dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento escolar.

- *“No me gusta la Lengua Portuguesa, porque no entiendo lo que explica la profesora, los ejercicios, utiliza palabras difíciles”. (EEES A₁₅ Carlos)*
- *“Geografía y Ciencias. El contenido es difícil. Suspendí en el primer bimestre”. (EEES A₁₆ Sidney)*

En cuanto a las producciones del alumnado, éstas presentan un lenguaje dónde se puede percibir la transferencia de su habla a lo que escriben. Las diferencias de códigos en el contexto de clase pueden

tener un peso más negativo para aquellos alumnos cuyo lenguaje informal se aleje más del formal culto y que sea minusvalorado desde el punto de vista de la clase dominante (Bernstein). Esto se puede observar en una muestra de textos producidos en casa y en clase, donde se analizan las dificultades presentadas por el alumnado al escribir textos con y sin la ayuda del maestro o maestra.

Productos de las tareas de casa

Se ha observado que las tareas de casa son siempre un problema para el profesorado. Casi siempre, a la hora de revisar las tareas solicitadas, pocos eran los que las hacían. Algunos decían que se les había olvidado; otros porque habían ido al campo con sus padres y no las habían podido hacer porque llegaban cansados. Una realidad que disgustaba a los profesores, porque si el alumno no hace las tareas es difícil que el profesor vea quien ha logrado entender las explicaciones de clase y quién no y que, a lo mejor, por eso no las habían hecho. Aun así, los profesores observados analizaban las actividades de aquellos que las habían hecho y daban tiempo a los demás para que las hiciesen. Aquí se presenta una pequeña muestra de trabajos de producción textual como tarea de casa, en la cual la profesora pedía, al alumno, que escribiera un pequeño texto sobre el tema que quisiera.

- *“Eu tenho medo de aparese visagem e quanto eu dormir eu ouso um parulho mais tem vez que passa, meu medo e todo meu medo que eu temalho porisso sempre eu ouro pedido a papai do céu que mim proteje.”* (Lo correcto sería: “Eu tenho medo que apareça visagem. Quando durmo, ouço barulho, mas às vezes passa. Esse é meu maior medo, por isso sempre peço a papai do céu para que me proteja”)¹⁵. **(EEES A₁₂ Lourdes)**
- *“Eu queria volder estuda a voltar a pratica o tenis de mesa. Eu aso que aqui não dar pra estuda que os pesoal são muito mau elemetos poreso eu não quero ficar a que em Manaus poriso eu prefiro lar em Tefé.”* (Lo correcto sería: “Quería voltar a estudar e a praticar ténis de mesa. Eu acho que não dá para estudar aqui porque há muita violência. Por isso, não quero

¹⁵ (“Temo que se me aparezcan fantasmas. Cuando duermo oigo un ruido, pero a veces se va. Mi miedo y todo mi miedo, por eso siempre rezo pidiendo al padre del cielo que me proteja”)

ficar em Manaus e prefiro morar em Tefé)¹⁶. **(EMHO A₆ Miguel)**

Se constata que los textos producidos en casa sin la ayuda del maestro son textos donde sobresalen muchos errores ortográficos y de puntuación, comparados con los textos producidos en clase, conforme se muestra más adelante. Aun así, son textos donde se entiende perfectamente lo que quiere decir el alumno o alumna. Con lo cual, es posible decir que realizando actividades ortográficas donde se utilicen esas mismas palabras 'mal' escritas por el alumno, él puede superar esas dificultades ortográficas, que se supone son momentáneas ya que forman parte de su proceso de aprendizaje.

A pesar de que aparecen dificultades ortográficas características de los cursos iniciales, porque son consideradas primarias, con lo cual es evidente que ese alumno no ha sido debidamente alfabetizado, es posible subsanar tales dificultades. Pero para ello es necesario que profesorado y alumno estén dispuestos. Que el profesorado tenga condiciones de dar una atención especial a ese alumno y los materiales didácticos necesarios para la realización de actividades; y que el alumno o alumna también esté dispuesto a aprender y a superar sus propias dificultades, poniendo en ello gran interés y responsabilidad.

En fin, las dificultades de aprendizaje existen y siempre van a existir, pero eso no quiere decir que no se de un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que las dificultades son parte de un proceso normal y corriente dentro del contexto de clase. Lo que no se puede es cerrar los ojos.

Producciones de clase

En los textos producidos en clase, a pesar de que a veces no se entiende bien lo que han querido decir, se observan menos errores en cuanto a la ortografía y a la coherencia en la organización de las ideas, que en los textos producidos en casa. Al solicitar la actividad, la investigadora, con el apoyo de la profesora titular, prestaba una

¹⁶ ("Quería volver a estudiar y a practicar tenis de mesa. Pienso que no se puede estudiar aquí, porque la gente es muy mala, por eso no quiero quedarme en Manaus; por eso yo prefiero quedarme en Tefé")

atención individual a los alumnos orientando en la escritura de los textos, principalmente en las dificultades que tenían al transcribir los diálogos de los personajes. Además, cuando algún alumno o alumna presentaba alguna duda, ésta era socializada con los demás, y eso fue una dinámica positiva al desarrollar la actividad para dirimir dudas ortográficas, cuya escritura correcta era escrita en la pizarra, elementos de cohesión textual y organización de los párrafos.

- “*Eu gosto de ir no fim de semana para o sitio para ir a Igreja Gosto de conta gosto de ir pra praça gosto de alguns amigas . Não gosto de minha escola por alguns motivos(.) gosto muitos da minha família (,) de alguns professores (;) gosto de ler poesias (,) gosto de muda(r) os moves da minha casa e muito mais coisas divertidas*”.¹⁷ (EES A₁₂ Lourdes) Lo correcto es: (“Fim de semana, gosto de ir ao sítio e à igreja e à praça; gosto de contar e gosto de alguns amigos. Não gosto da minha escola por alguns motivos. Gosto muito da minha família, de alguns professores; gosto de ler poesias, gosto de mudar os móveis da minha casa e muito mais coisas divertidas”.)
- “*A briga de Matheus e se colega: Matheus briga com seu colega(.) a professora dis(:) (-) meninos parem de brigar (;) os dois já vão para sala da diretora.*
- *professora foi ele que começo não foi eu.*
- *mentira professora não foi eu ele que começo ele falou da minha mãe eu comece briga*
com ele mas tiscupe professou eu não vou faze mas está (pausa) que você Briga tenovo eu televo para sata da Diretora”.¹⁸ (EMHO A₃Nicole). (Lo correcto en portugués sería: “A briga de Matheus e seu colega: Matheus briga com seu

¹⁷ (“Me gusta ir los fines de semana al campo; ir a la iglesia; me gusta hacer cuentas; me gusta ir a la plaza; me gustan algunas amigas. No me mi escuela por algunos motivos; me gusta mi familia, algunos profesores; me gusta leer poesías, cambiar los muebles de mi casa y otras cosas divertidas.”)

¹⁸ (“Pelea entre Matheus y su colega: Matheus pelea con su colega. La profesora dijo:

- Niños, paren de pelear; los dos van al despacho de la directora. Profesora, él empezó no yo!
- Mentira, profesora! No fue yo, sino él que hablo de mi madre y no me gustó, pero discúlpame, profesora, no pasará más. Si usted hace eso otra vez, te llevo al director.”)

colega. A professora diz: - Meninos, parem de brigar! Os dois vão à sala da diretora. – Professora, não fui eu, mas sim ele que começou. – Mentira, professora! Ele que começou a falar da minha mãe e por isso comecei a briga, mas me desculpe, não farei mais isto. – Se você brigar de novo, te levo à sala da diretora”.)

Se constata que los textos producidos en clase, con la ayuda de la maestra, presentan menos errores de ortografía y más coherencia entre las ideas. En el texto de **EEES A₁₂Lourdes**, el mayor problema está en la puntuación, dificultando enormemente la comprensión de lo que la alumna ha querido decir; sin embargo, hay muy pocos errores de ortografía (aquí aparece solamente en la palabra “moves” - móveis/muebles). En el texto de **EMHO A₃Nicole**, a pesar de que no aparece el guión que marca el habla de la profesora en el diálogo, se entiende quien habla. Y además, aparece el guión en el habla de los demás alumnos en el diálogo. En contraste con los textos producidos en clase, en los textos producidos en casa los errores son abundantes, tanto de ortografía como de organización de ideas y puntuación, dificultando enormemente la comprensión de lo que ese alumnado quiere expresar.

Los textos producidos por medio de dictado de frases independientes, común a todos los alumnos mini-casos, fueron realizados en 2012. Sin embargo, conforme se muestra en el capítulo IV, los alumnos están en cursos diferentes, cuando, normalmente, todos deberían estar en el 9º Curso; a excepción de Heitor (**EESJ A₉ Heitor**) que, por medio de la evaluación progresiva, ya está en el primer curso de la Enseñanza Media, faltándole apenas dos años para concluir la enseñanza escolar y entrar en la enseñanza superior.. A pesar del retraso de esos alumnos en lo que concierne el progreso de un curso a otro, se ha observado que ellos han evolucionado en su lenguaje escrito, pues aparecen menos errores ortográficos; incluso las comas que en los cursos anteriores no las utilizaban, ya aparecen correctamente en la separación de las oraciones, conforme se observa en los textos del dictado de frases de los alumnos a seguir:

- *“Nesta época eleitoral,(?) os candidatos,(?) saem em busca dos votos dos cidadãos. Nós meses de agosto e setembro sempre caem fortes temporais e os rios ficam vioentos por causa do*

banheiro. Por calsa dos fortes temporais a naufrágios de pequenos e grandes barcos nos rios e lagos do Amazonas. O verão e muito forte, fais muito calor, e os alimentos estragao facilmente por fauta de conservação adequada. As pequenas cidades tambem necessitam de organisação no trasito para evitar acidentes. A farinha faz parte da alimentação basica do povo amazonense. No café da manha também a macacheira a pupunha o cará cosido e o tucumam no pão.”¹⁹ (EESJ A₉Heitor)

• “Nesta época eleitoral(,) os candidatos saem em busca da conquista dos votos dos cidadãos. Nos meses de agosto e setembro (,) sempre caem fortes temporais e os rios ficam violêntos por causa do baseiro. Por causa dos fortes temporais (,) há naufrágios de pequeno e grande barcos nos rios e nos lagos do Amazonas. O verão e muito forte faz muito calor, e os alimentos estragam facilmente por falta de conservação adequada. As pequenas cidades também necessitam de organização no trânsito para evitar acidentes. A farinha também faz parte da alimentação básica do povo amazonese no café da manha (,) há também a macacheira, a pupunha, o cara cozido e o tucumã no pão.” (EESJ A₈Hugo)

• Lo correcto sería: “Nesta época eleitoral, os candidatos saem em busca dos votos dos cidadãos. Nos meses de agosto e setembro, sempre caem fortes temporais e os rios ficam violentos por causa do banheiro. Por causa dos fortes temporais, há naufrágios de pequenos e grandes barcos nos rios e lagos do Amazonas. O verão é muito forte, faz muito calor, e os alimentos estragam facilmente por falta de conservação adequada. As pequenas cidades também necessitam de

¹⁹ (“En periodo de elecciones los candidatos van en busca de los votos de los ciudadanos. En los meses de agosto y septiembre caen siempre fuertes tormentas y los ríos se ponen violentos por causa de los mareses. Por causa de las tempestades hay naufragio de pequeños y grandes barcos en ríos y lagos de Amazonas. El verano es muy fuerte; hace mucho calor y los alimentos se estropean fácilmente por la falta de conservación adecuada. Las pequeñas ciudades también necesitan de organización en el tránsito para evitar accidentes. La harina forma parte de la alimentación básica del pueblo amazonense. En el desayuno hay la yuca blanca cocida, la pupuña y el Tucumán en el pan”).

organização no trânsito para evitar acidentes. A farinha faz parte da alimentação básica do povo amazonense. No café da manhã, também há macaxeira, a pupunha, o cará cozido e o tucumã no pão.”

A partir del análisis de los textos del alumnado, es posible afirmar que sus escritos reflejan en gran parte el lenguaje utilizado por ellos en su expresión oral. A pesar de que es una tarea compleja y laboriosa, utilizando los textos producidos por el propio alumnado, es posible trabajar las normas del lenguaje académico en los aspectos ortográficos, sintácticos y semánticos. Además, las actividades fueron desarrolladas contando con bastante participación y motivación por parte del alumnado, que, al ver sus escritos digitalizados y leídos en clase, se sentían valorizados y les parecía más fácil re-escribir sus textos cambiando palabras y estructuras de construcción sintáctica.

2.1.2. La lengua estándar

Aunque todos dominen la lengua materna y a través de ella comuniquen sus ideas y objetos a los demás, por otro lado, hay un lenguaje preconizado por la clase dominante, que es el lenguaje estándar. En este sentido, la escuela asume un papel social imprescindible, porque cuando el alumnado se adentra en el contexto escolar no tiene en mente, necesariamente, un cambio en su lenguaje, sino un crecimiento personal en todos los sentidos. Sin embargo, inicialmente, lo que se le impone en el contexto de clase, desde los cursos iniciales, es la adquisición de un nuevo lenguaje: el estándar.

La escuela, en cuanto que institución reconocida, es la que dicta lo que se puede y lo que no se puede decir en el dominio del lenguaje dentro del contexto sociolingüístico formal. La confrontación existente entre el lenguaje formal culto exigido por la escuela y el lenguaje que trae el alumnado al contexto escolar ha sido cuestionado durante la investigación realizada, así como el papel que puede jugar el lenguaje informal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las implicaciones en la cuestión del fracaso escolar y la exclusión social de aquél o aquella que entra en la escuela y no logra el éxito escolar.

Currículo y realidad escolar

Innegablemente, la entrada del individuo en el contexto escolar tiene como un objetivo primordial el aprender sistemáticamente a leer y a escribir. A partir de ese primer momento escolar social el individuo empieza realmente a construir su Yo; es cuando en realidad él entra en escena, porque leer y escribir son actos creativos que implican comprender y analizar la realidad donde está inserido. A partir del dominio de la lectura y de la escritura se abren nuevos caminos al ser humano y muchos otros conocimientos adquiridos se desmitifican (Austin).

En este proceso, la realidad del entorno escolar se convierte en la primera base para la construcción del currículo, pues éste no es indiferente a los contextos en los cuales se configura, como los aspectos culturales y socioeconómicos del alumnado e incluso del profesorado (Gimeno). Con lo cual, el currículo es una herramienta imprescindible en la organización pedagógica para el éxito escolar. Refleja, o por lo menos debería reflejar, la realidad del alumnado, porque está construida a partir de esa realidad.

Aun existiendo una propuesta educativa instituida por la Secretaría de Educación de cada Estado brasileño y que nordea la enseñanza en las escuelas, cada municipio y cada escuela tiene cierta libertad para construir su propio currículo acorde a su realidad.

- *“No, aquí en nuestra escuela, él no contempla, pero nosotras cogemos lo que viene de la SEDUC y construimos otro [currículum] conforme la realidad de la escuela, porque año pasado, cada profesor se quedó con la programación y cada uno montó conforme a su realidad. Intentamos construir a ver si mejora cada vez más. Nosotros buscamos trabajar los textos de la vivencia del alumno, de su realidad. Generalmente, nosotras colocábamos la producción de textos en el planeamiento pedagógico; la escritura, la ortografía, la gramática y en la propia producción de textos, ya se buscaba englobar todo a la vez. Vas trabajando, por ejemplo, la producción de texto, la lectura, después la gramática y la ortografía dentro del propio texto.” (PA₃)*
- *“Un currículo real es aquél en que se tiene la libertad de enseñar lo que usted cree que los alumnos van a necesitar para su vida diaria y no contenidos impuestos por el sistema. Es*

necesario que la escuela y el profesor entiendan la realidad social de los educandos para después elaborar el currículo. Nosotros tenemos la libertad para hacer eso acontecer, pero necesitamos cambiar la manera de planificar.” (EMHO Grupo₁ João)

- *“Sí. Porque él está construido a partir de la realidad del educando y de los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos de la comunidad local”. (EEES Grupo₁ Enmanuela)*
- *“Como el Plan es flexible, él nos da la oportunidad de trabajar no solamente su contenido, pero también las necesidades inherentes que surgen en el discurrir de las clases.” (EEES Grupo₂ Clara)*

Se ha constatado que el profesorado tiene plena consciencia de la importancia del currículo en la enseñanza-aprendizaje e intenta atender a la realidad de su alumnado. Sin embargo, hay medidas en el sistema educativo que van en contra del currículo elaborado por la escuela. En el Sistema en Ciclos, descrito detenidamente en el tercer capítulo, por ejemplo, cuando suspende el alumno o alumna solamente al final de cada ciclo, exponiéndose a ese alumno o alumna al riesgo de ir siendo aprobado sin estar debidamente preparado en la lectura y en la escritura.

Esta realidad se ha constatado en la producción escrita a través del dictado de frases a los alumnos y alumnas analizadas. La alumna **EMHO A₄ Priscila**, que actualmente, está en el 7º curso de la enseñanza fundamental, no solo no ha sido capaz de escribir todas las frases, sino que las que ha escrito no tienen nada que ver con las frases dictadas por la investigadora, si se comparan con las que ha escrito el alumno **EMHO A₂ Dario** y los demás alumnos a pesar de los errores cometidos por ellos, ya que se trata de las mismas frases.

- *“E repocor é muito pesau nos Pope de der sai sai puro da dos povo por sidavos. Os meses de agosto e setembro sai foder tepo sai e sou maré ficou frone do podem coisa popo brodsa. Os sonar demos feoa pêra dasaba a peque de peque no paque os rios e mal do amazonas. O relaou é muito foder fará muito sarare e agera e torque rarir nerder por fadu der cosas a perda par. (EMHO A₄ Priscila)*

- *“Nesta época eleitoral os candidatos saem em busca da conquista dos votos dos cidadãos. Nos meses de agosto e setembro sempre caem forte temporais e os rios ficam violêntos por causa do baseiro. Por causa dos fortes temporais há naufrágios de pequeno e grande barcos nos rios e nos lagos do Amazonas. O verão e muito forte faz muito calor, e os alimentos estragam facilmente por falta de conservação adequada. As pequenas cidades também necessitam de organização no trânsito para evitar acidentes. A farinha também faz parte da alimentação básica do povo amazense no café da manha há também a macacheira, a pupunha, o cara cozido e o tucumã no pão.” (EMHO A₂ Dário)*

Teniendo en cuenta la realidad existente, es posible que la propuesta del nuevo sistema en ciclo de no suspender para evitar la exclusión podría ser positiva si el profesor o la profesora no tuviera tantos alumnos en clase y de manera que pudiese hacer un acompañamiento más cercano de su verdadero aprendizaje. A lo mejor sería más aceptable para el alumno ser suspenso cuando todavía es un niño que cuando llega a adolescente, principalmente cuando éste no logra leer ni escribir.

Sin embargo, el nuevo sistema curricular de nueve años para la enseñanza básica es visto de manera muy positiva, principalmente por parte de las familias porque ven como sus hijos e hijas son aprobados cada año.

- *“Para ser sincera no estoy enterada de cómo funciona en la práctica. Pero, a pesar de que no hizo tanto diferencia, creo ayudó un poco, porque el padre o la madre, a través de los pareces descriptivos y de los conceptos, puede saber más concretamente sobre el aprendizaje el alumno, al contrario de mirar solamente los boletines de nota. En cuanto a aumentar a nueve años, pienso que valoriza el alumno, porque el niño de la antigua alfabetización, en este sistema, está incluido en la enseñanza fundamental”) - (FACarlos)*
- *“Veo bien ese sistema de no ser suspenso, porque antes el niño no aprobaba y era obligado a repetir todo otra vez durante todo el año”. (FALaura)*

En fin, el currículo y la realidad escolar son mecanismos imprescindibles en la enseñanza y por lo tanto caminan juntos. La escuela, en cuanto espacio de lucha y negociación de intereses, no es un espacio de enseñanza-aprendizaje pasivo (Ruiz Carrillo, 2008), con lo cual la prioridad estará en preparar el alumnado para la vida en sociedad en sus diversos aspectos. Los cambios han de salir de los papeles a la práctica para que la escuela, en realidad, sea la herramienta de creación y recreación del saber elaborado y un bien público, no un mecanismo de producción de desigualdad social (Castro).

Funciones atribuidas al aprendizaje de la lengua estándar

Innegablemente, la lengua estándar tiene su importancia en el contexto social. Por ella la persona puede ingresar en varios contextos. El alumnado, en su mayoría, sale de la enseñanza fundamental con el anhelo de ingresar en la Universidad, para tener una carrera profesional. La vía principal de acceso aún es el dominio de la lengua estándar.

La escuela es un importante vehículo de transformación de espacios sociales y culturales. Es un campo de fuerzas y de lucha que somete a los agentes que se encuentran dentro de él a necesidades e intereses diversificados, pues alumnado, profesorado y demás personas no luchan con los mismos medios y fines, sino según su propia estructura dentro de ese campo (Bourdieu). En este sentido, el alumnado que no domina la lengua estándar exigida por la escuela ya entra en desventaja. Con lo cual, la principal tarea de la escuela es proporcionar a su alumnado los mecanismos necesarios para la adquisición del lenguaje formal culto. Pero desde esta investigación se plantea que esto hay que hacerlo sin desvalorizar el lenguaje informal coloquial que el alumnado trae de su contexto, pues éste forma parte de su cultura. Además, la escuela solo habrá cumplido con su papel si ese alumnado es apto para utilizar diferentes lenguajes adecuándolos a los diversos contextos socioculturales.

- *“En determinados ambientes, quiero decir, nosotros utilizamos el lenguaje formal; cuando usted va a hablar con personas que ve que tiene otro conocimiento. Creo que nosotros utilizamos aquél lenguaje conforme a la persona, con personas*

con quienes convivimos, con quienes hablamos. El alumno está aquí para aprender a comunicarse de varias maneras” (PE₅)

- *“Yo en cuanto profesora, por ejemplo, cuando estás en un lugar en que todos son amigos, utilizamos un lenguaje; cuando estás en un lugar y observas que las personas son diferentes, y percibe que hablan un lenguaje formal, te adecuas a ese ambiente en el que estás. Tú tienes tu lenguaje que tú preservas; nosotros aquí en un círculo, tú percibes que es un lenguaje diferente. Cuando estás en otro ambiente... ya cambias totalmente tu manera de hablar, de expresarte, y el niño, muchas veces, observa eso.” (PA₃)*

Se observa como el profesorado es consciente de la tarea de la escuela de preparar al alumnado para una práctica lingüística diversificada de manera que le permita ingresar con éxito en otros contextos. Sin embargo, el dominio de la lengua estándar por parte del alumnado se convierte en una exigencia primordial cuando hay una perspectiva de futuro como, por ejemplo, seguir con la vida académica o ingresar en el mercado socio-laboral. En la actualidad, tanto los criterios para ingresar en la Universidad como los criterios para lograr un puesto en el mercado laboral son cada vez más exigentes; una tarea que incumbe más a la escuela que a la familia, ya que es en la escuela donde se da el aprendizaje sistemático y formal.

Ingreso a la universidad e inclusión socio-laboral

El alumno o alumna cuando entra en la escuela la ve siempre de manera positiva; deposita en ella esperanzas de mejora de vida en todos los aspectos. La escuela es vista como el único y más importante mecanismo no solo de cambio de vida, sino de inclusión social, aunque no está solo en sus manos no defraudar esas esperanzas.

- *“Veo mi escuela súper bien porque ella enseña cosas importantes; ellos participan porque quieren saber como estoy yendo; yo quería conseguir con mis estudios ser una persona mejor.” (AExterno₁₃ EESJGrupo₂)*
- *“Me gustan los profesores y los compañeros. A veces, yo quiero estudiar Ingeniería Civil”. (EESJ A₉Heitor)*

Sin embargo, no siempre es así; hay los que logran el éxito y los que no lo logran. Llegar a la Universidad, por ejemplo, es el sueño de muchos, sino de todos, y la realización de unos pocos. Porque, lamentablemente, la Universidad también tiene criterios de selección para el ingreso de su alumnado ya que no hay plazas para todos; de la misma forma como es difícil conseguir una plaza en el tan concurrido mercado laboral. Así siendo, la redacción y los dictados de palabras proporcionados por las empresas a los candidatos son las pruebas que más suspenden. También en la selectividad para la Universidad, la prueba que más suspende es de la producción textual. Además, de los que logran entrar en los cursos de graduación, pocos son los que logran sacar la carrera (datos facilitados por la Secretaría UEA/Cest-Tefé-Am. - Brasil). Frente a esta realidad es que se cuestiona el verdadero papel de la escuela en cuanto a la preparación del alumnado para la continuidad de la vida académica y de la vida laboral y, consecuentemente, su inclusión social.

Desde esa perspectiva, es posible afirmar que el lenguaje, añadido a las condiciones financieras y culturales son temáticas que unen contexto escolar, universitario y logro profesional. Con lo cual lenguaje y sociedad están intrínsecamente relacionados; es una relación interna porque los fenómenos lingüísticos no dejan de ser, también, fenómenos sociales (Bernstein; Iñiguez). Inevitablemente, el contexto escolar estará siempre atravesado por diversos lenguajes al ser un contexto multicultural.

- *“No voy a hablar tanto por los niños. Según el reportaje, los alumnos traen ese lenguaje a la escuela y a cualquier lugar en que ellos estén, principalmente los adolescentes. Entonces, el profesor de Lengua Portuguesa debe trabajar a partir de eso en clase. Muchas veces, nosotros los adultos no sabemos el significado del lenguaje de ellos. Y, así, trabajando ese lenguaje nosotros también acompañamos el lenguaje de los adolescentes. Entonces, durante ese tiempo que estoy en la escuela nosotros vemos muchos alumnos hablaren: ‘¿qué tal Braw?’ y hacen una señal diciendo: ‘¿qué tal amigo?’ es una señal de que está todo bien; ellos utilizan ese lenguaje incluso para sacar fotos.”*
(PA₂)

Los resultados obtenidos en la investigación evidencian la necesidad de una didáctica de enseñanza-aprendizaje que tenga en cuenta todos los lenguajes existentes en el contexto escolar: el lenguaje del alumnado, el lenguaje de los libros y del profesorado para que se pueda lograr un mayor éxito en la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

Una educación comprometida busca mucho más que la enseñanza de conceptos básicos. La verdadera meta estaría en capacitar a su alumnado para los desafíos de la vida cotidiana, tanto en lo que respecta al dominio del conocimiento sistemático como al logro en los aspectos sociales y, principalmente, laborales a partir de las conquistas académicas. En este sentido, la escuela sería una herramienta de reducción de las desigualdades sociales y no al contrario. Se hace necesario que la escuela, desde las series iniciales, sea más sensible a las diferencias para que sea entendida desde muy pronto por su alumnado como un espacio democrático y que la democracia está nutrida por la convivencia entre distintas ideologías (Escudero) y, principalmente, por las diferencias lingüísticas.

2.2. Interdisciplinariedad y lenguajes en el aula

La problemática en torno al lenguaje conlleva dificultades en la lectura y la escritura que se extienden a otras asignaturas y no solamente se limitan a las dificultades en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Portuguesa. En este sentido, llevar al alumnado a leer y a escribir con éxito es responsabilidad de todo el cuerpo docente, y no específicamente de los profesores de Lengua. Los resultados obtenidos en la presente investigación muestran dificultades de aprendizaje en diferentes áreas y materias por causa del lenguaje, ya sea del lenguaje utilizado por el profesorado o en los libros didácticos.

Las dificultades de comprensión de los contenidos por parte del alumnado, observado durante el transcurso del trabajo de campo, como consecuencia del lenguaje utilizado en las clases y en los libros, sobresalen incluso más en otras asignaturas que en la de Lengua. Los datos obtenidos sitúan a las Matemáticas en el primer lugar en cuanto al grado de dificultad en el aprendizaje. Después vienen la Lengua Portuguesa, la Historia, la Ciencia y la Geografía.

Tabla 12: Asignaturas por orden de dificultad en el aprendizaje

| Asignaturas | Dificultades | Discurso del alumnado |
|---|--|---|
| Matemáticas Lengua Portuguesa Otras asignaturas: Geografía, Ciencias e Historia | - Operaciones aritméticas, falta de conocimientos previos: lectura, interpretación y escritura. | <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Matemáticas, no me gusta el profesor, no entiendo lo que explica, las palabras que dice</i>”. (EMHO A₂Dario) • “<i>La Matemática es muy difícil, las expresiones numéricas; cuando explica hay palabras que no entiendo bien, pero cuando pregunto él explica mejor</i>”. (EESJA₈ Hugo) • “<i>Historia es aburrida, mucho contenido para lectura y no me gusta leer</i>”. (EESJ A₉ Heitor). • “<i>Hasta hora está siendo difícil la de Ciencias porque hay mucho contenido semanal; el profesor de Matemática pone un contenido por semana; no me gusta mucho Portugués; hay profesor que habla de manera difícil, con palabras que no entendemos el significado</i>”. (EES A₁₄Tomás “No me gusta la Lengua Portuguesa, porque no entiendo lo que explica la profesora, en los ejercicios, utiliza palabras difíciles”. (EES A₁₅Carlos) |

El alumnado argumenta que esas dificultades están basadas en la falta de dominio en las operaciones aritméticas, en el caso de las Matemáticas, y en el lenguaje del profesor o profesora, tanto en las Matemáticas como en las demás asignaturas. En la tabla aparecen las asignaturas por orden de grado de dificultad conforme a los datos obtenidos.

En las escuelas analizadas los resultados del alumnado demuestran que las mayores dificultades y quejas están en las matemáticas, principalmente por la falta de dominio de las cuatro operaciones aritméticas básicas, pero también por las dificultades de comprensión del lenguaje utilizado. El aprendizaje del portugués viene en segundo lugar. En este contexto de análisis, también son relevantes las incidencias en Historia, Ciencias, Geografía e Inglés. Por lo tanto, es posible afirmar que para conseguir el éxito académico, es necesario tener en cuenta el lenguaje del alumnado de forma transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el lenguaje es el principal instrumento de comunicación y mediación entre todos en el contexto escolar y, además, la principal herramienta de socialización y transmisión del conocimiento y, lógicamente, una herramienta interdisciplinar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, es imprescindible que la escuela tenga en cuenta el contexto personal y social de su alumnado a la hora de construir el currículo que va a guiar los caminos hacia la construcción y reconstrucción del conocimiento del alumnado (Sacristán, 2000) para lo cual tiene como principal herramienta el lenguaje.

La escuela es el primer contexto social al que se somete el individuo para la educación sistemática. Es, por consiguiente, un contexto donde hay prácticas lingüísticas diversas. Estas prácticas lingüísticas, independientemente de la característica que posee, son las que utilizan el alumnado y el profesorado para la construcción, quizá, de una nueva realidad social.

El lenguaje está permeado, innegablemente, por diversos géneros de habla; poseer un solo género de habla no significa tener una sola forma de lenguaje, sino que existe más una manera de expresar un enunciado inherente al contexto sociocultural del hablante. También este mismo lenguaje es lo que define las pertenencias y que, por tanto, puede también ser un mecanismo que excluye y/o incluye a las

personas a través de las prácticas simbólicas (Bakhtin, 1994; Unamuno, 2007). Así siendo, el lenguaje se configura en objeto ideológico que merece ser descrito y estudiado en contextos reales.

Las quejas de que el alumnado no entiende las explicaciones del profesorado durante las clases se fundamentan principalmente en el lenguaje utilizado. Hecho que parece tener relación con el bajo rendimiento escolar en esas asignaturas. A pesar de los conflictos existentes entre el profesorado, que pone la Lengua como la principal responsable en desarrollar en el alumnado el arte de hablar y escribir bien, no es la asignatura que más suspenden y de la cual más se queja el alumnado, sino que las quejas afectan más a las Matemáticas, la Historia, las Ciencias y la Geografía y vienen no solamente del alumnado, sino también por parte del profesorado.

- *“No me gustan las Matemáticas, pero la más difícil es Geografía, veo difícil el lenguaje, la que me gusta más es Historia”*. (EMHO A₅ Camila)
- *“No me gustan las Matemáticas, no sabía nada, pero me gusta estudiar”*. (EMHO A₆ Miguel)
- *“Veo más o menos difícil Matemáticas, pero tengo más dificultad en Ciencias, explica bien, pero no me gusta esa asignatura”*. (EESJ T₁ Francisca)
- *“Matemáticas veo difícil porque no sé dividir. Portugués es fácil”*. (EESJA₁₀ Laura)
- *“Algunas fáciles- Ciencias - otras difíciles – Matemáticas, habla muy rápido y nosotros no entendemos nada, muchos compañeros suspendieron”*. (EEESA₁₂ Lourdes)
- *“En Matemáticas, ella no indica la página de estudio; las palabras que habla yo no entiendo, habla muy rápido y nosotros no entendemos mucho”*. (EEESA₁₇ Salomé)

Se observa que las quejas del alumnado hacia los/as maestros/as de Lengua Portuguesa es considerada insignificante en relación a las demás asignaturas. Según ellos, el profesor/a de Lengua Portuguesa explica mejor los contenidos y tiene un lenguaje más asequible; repite las actividades que presentan más dificultades para el alumnado y les pide que rehagan la actividad que no tuvo el éxito deseado; lo que no se sabe es hasta qué punto eso es positivo.

Se constata, también, que el alumnado no comprende lo que explican algunos profesores, principalmente en las áreas de Historia, Matemáticas y Ciencias, por causa del lenguaje que utilizan, que según los alumnos es “el lenguaje del libro”. Con lo cual se puede afirmar que es necesaria una adaptación del lenguaje que hay en los libros para conseguir un lenguaje reconocible por el alumnado.

Por otro lado, la falta de conocimientos previos y del dominio en la lectura, escritura e interpretación de textos por parte del alumnado ha sido también una queja bastante significativa por parte del profesorado. Y son hechos que pueden estar relacionados, también, con el bajo rendimiento escolar.

- *“En la Lengua Portuguesa es la producción de textos; en las Matemáticas es la división con prueba de los nueve y la prueba real”. (PE₁)*
- *“Alumnos sin conocimiento previo; a no participación de los padres con los hijos”. (PE₂)*
- *“En Lengua Portuguesa es la producción e interpretación de texto. En las Matemáticas, la mayor dificultad es la falta de dominio en las operaciones aritméticas y ese motivo se da por la falta de interés y acaba dificultando en la resolución de problemas”. (PE₃)*
- *“A diario, en Lengua Portuguesa, es más la escritura; partir de la escritura, trabajar a partir de la gramática, la lectura, la interpretación, que ellos tienen muchas dificultades; la mayor dificultad es la interpretación del alumno, porque si él interpreta bien un texto, él no va a tener dificultad para interpretar otros; de inmediato, él va a interpretar cualquier contenido que lea y entenderá. Y las Matemáticas son en las cuatro operaciones aritméticas”. (PA₃)*

Los resultados apuntan a que sería interesante un trabajo de cooperación entre las diversas áreas del conocimiento dentro del contexto escolar. Trabajo éste que priorice la utilización de textos de las diversas áreas del conocimiento para trabajar el lenguaje utilizado y a partir de él ir insiriendo los conocimientos específicos de esas áreas.

- *“...La lectura en sí misma, cualquier texto yo aprovechaba. De cualquier asignatura yo aprovechaba para trabajar la interpretación: tanto Lengua Portuguesa, como Matemáticas. Por ejemplo: si yo trabajaba un texto en Geografía, de aquél texto yo ya trabajaba Portugués; lo que yo podría inserir: Portugués, Matemáticas, una abría puertas a otra, la interdisciplinaridad. Cuando era Portugués, yo buscaba texto que yo pudiera inserir las Matemáticas, las Ciencias Naturales, la Geografía.” (PA₃)*

También se constató que, de manera general, con pequeñas excepciones, el alumnado no tiene muchas oportunidades para intervenir durante las clases y de esa manera ejercitar su lenguaje oral. No se quiere aquí responsabilizar únicamente al profesorado, porque además cada asignatura tiene solo cincuenta minutos de clase, y frecuentemente, aulas con más de cuarenta alumnos. Así mismo, a menudo, el profesor o profesora se ve presionado/a para cumplir el contenido programado. Lo que se intenta es exponer una reflexión sobre el sistema educativo como un todo, como por ejemplo, la estructura que se le ofrece al alumnado para que no esté todo el tiempo en clase, pendiente solamente de las explicaciones del profesor/a, sino que disponga de otros recursos de estudios, como: biblioteca, sala de estudio, excursiones, debates en equipo, etcétera. Podría ser una manera de que el alumnado pudiera exponer su lenguaje oral informal y naturalmente mejorarlo al nivel académico.

La lengua, como un patrimonio colectivo, no se puede modificar fácilmente. Pero al emplearla a través del habla, que es el acto que concretiza el lenguaje, revela las intenciones y estilos del hablante de acuerdo con el contexto en el que se encuentra inmerso, y de la/s persona/s de ese contexto lingüístico. De hecho, la necesidad de adaptarse lingüísticamente a los diversos contextos sociales, innegable y naturalmente, va a originar variantes de lenguaje (Bernstein). Los contextos analizados, y todo lo relacionado con ellos: profesorado, alumnado, familias, director, pedagogo/a y demás personas de ese entorno, y los factores sociales, económicos y culturales directa o indirectamente relacionados con él, demuestran que un instrumento que refleja y construye la realidad de esos contextos es el lenguaje.

En este sentido, el lenguaje informal y coloquial que trae el alumnado al contexto de clase es objeto imprescindible que merece ser tenido en cuenta en las diversas áreas del conocimiento. Y como se ha constatado, las quejas se basan en el lenguaje hablado por el profesorado y el lenguaje existente en los libros, dificultando la comprensión de los contenidos y, consecuentemente, el aprendizaje. Por tanto, desde esa perspectiva, trabajar verdaderamente los contenidos de cada asignatura, implicaría trabajar el lenguaje utilizado en esos textos, como por ejemplo, el vocabulario y su respectiva contextualización acorde a la realidad del alumnado. Se plantea una actitud interdisciplinar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del contexto de clase, en todas las asignaturas del currículo básico y donde todo el profesorado tenga como punto de partida la preocupación por si el alumnado entiende el lenguaje utilizado o no. Y en el caso de que la dificultad esté en el lenguaje utilizado, que se contextualice dicho lenguaje para obtener éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3 Aprendizaje de la lengua estándar, sistema de evaluación y exclusión

En la realidad analizada están inmersos grupos sociales de diversos municipios vecinos e incluso de otros estados del país, conforme se ha descrito en el capítulo III. Con lo cual, inevitablemente, existe una gran diversidad cultural y lingüística que llega al contexto escolar y con la cual la escuela tiene que tratar en su cotidianidad.

La cuestión del lenguaje y su relación con el bajo rendimiento escolar, pudiendo culminar en fracaso y exclusión social del alumnado es una realidad ya constatada y hacia la cual no se puede dar la espalda. La inclusión o la exclusión del alumnado, ocasionada por el éxito o el fracaso del alumno o alumna en su vida escolar son dos extremos presentes en la escuela. Sin embargo, la escuela, a partir de ellos, puede pensar y repensar sus prácticas educativas, principalmente la manera en cómo evalúa a su alumnado, lo que tiene en cuenta en ese proceso, y las ideologías presentes en ese contexto, principalmente en sus propias prácticas ideológicas que, a veces, sin darse cuenta, son reproducidas en el contexto de clase.

La exclusión y la inclusión son ideologías que están en un continuo inseparable, construidas y reconstruidas socialmente a partir de diversas variables (Parrilla; Soares), y que pueden estar presentes a diario en el contexto escolar. Pero, a pesar de que no es una tarea nada fácil para la escuela trabajar a favor de la inclusión de su alumnado, combatiendo cualquier tipo de exclusión dentro del contexto escolar, aun así se ve una salida a partir de un trabajo que priorice el lenguaje informal del alumnado, como principal herramienta para la adquisición no solo del lenguaje formal culto, sino también, para la adquisición de otros bienes socioculturales, como consecuencia del dominio del lenguaje estándar, que es lo que preconiza la escuela.

El dominio del lenguaje estándar, exteriorizado en la manera de hablar y de escribir, desgraciadamente, es una herramienta para la dominación, pero también para la inclusión, lo que convierte a la escuela en la principal vía de acceso para ellos, pues es la que tiene la función de reproducir y transmitir lo que se puede y lo que no se puede dentro de los patrones del hablar y el escribir bien.

- *“Creo que debido a las exigencias de la sociedad, ¿no? del medio social, porque el medio social exige eso. Él exige que las personas hablen bien, hablen correctamente, ¿no? Hasta la forma de expresarse cuando se está en local público. La persona que no sabe hablar correctamente, viene con aquella convivencia. En el hospital, por ejemplo, llegar una persona que sabe explicarse, expresarse, hablar bien, como he visto muchas veces, ella es atendida inmediatamente. Llega uno, pobrecillo, que no sabe hablar bien, expresarse, él queda sentado en la silla toda la noche, nadie le va a preguntar nada. Entonces, se hace necesario que la gente, esas personas, por lo menos aprendan a expresarse. Yo siempre digo: no es porque usted es así humilde que va a llegar y hablar de la misma manera que piensa, pero sin agredir a nadie, con educación, pero hablar. Si no usted va a quedar todo el día en la silla, sea en el hospital, en la policía, en cualquier lugar público”. (PE₆)*
- *“Para la inserción social sí, pero a veces la persona está tan adaptada a su manera de hablar que es difícil la escuela corregirla. Solamente cuando ella, por ejemplo, viene aquél*

cambio de la persona misma, porque el alumno mientras no quiera... Yo siempre comento al alumno: tienes que tener la voluntad de aprender, porque nosotros podemos ayudarte. Y si él consigue, tiene un objetivo de vida, creo, él va a lograr avanzar y se va a insertar en ese medio social. Entonces, la escuela es el único medio para que él lo consiga". (PE7)

La escuela puede favorecer la inclusión social y laboral futura de su alumnado, dependiendo de las prácticas que adopta para ello. Lo que se plantea es que el lenguaje informal del alumnado sirva de herramienta para la adquisición del lenguaje estándar y de esa manera, ese alumnado pueda acceder a otros medios socioculturales sin ser discriminado y también sin que sienta que su bagaje lingüístico es inferior, sino que es diferente. Que éste puede ser utilizado en otros contextos y, por tanto que no lo abandone, ya que forma parte de su cultura local.

2.3.1. Lenguajes informales y evaluaciones académicas

El alumnado de la realidad analizada es predominantemente de clase social baja y posee un lenguaje muy diferente y/o alejado del lenguaje utilizado por el profesorado y del lenguaje utilizado en los libros didácticos. Con ello, las dificultades seguramente vienen a su encuentro y comienza ahí la batalla por la igualdad. Porque en la escuela existe alumnado proveniente de varios contextos sociales y consecuentemente una gran diversidad de lenguajes, lo que la caracteriza como un espacio multicultural.

En la escuela, el alumnado encuentra un contexto distinto del suyo en todos los niveles. En esta investigación nos centramos en el contexto lingüístico y las actitudes lingüísticas de las personas, en el escenario comunicativo dentro del contexto escolar. En ese nuevo contexto, el alumnado exterioriza el lenguaje de su medio en las actividades desarrolladas tanto en el aula como fuera de ella. Si el alumno o alumna posee un lenguaje próximo o semejante al lenguaje utilizado en la escuela, todo será más fácil, porque podrá acompañar y comprender los contenidos y lograr éxito en los exámenes.

Sin embargo, es innegable que hay un “choque” entre lo que ofrece la escuela a su alumnado, a través del lenguaje patrón, y el bagaje

lingüístico que trae gran parte de ese alumnado al nuevo contexto escolar. El lenguaje está situado en un escenario comunicativo socio-cultural y este lenguaje tiene unas características, por ello sería imposible que al llegar a la escuela, el alumnado no llevara consigo el lenguaje que ha aprendido en su contexto familiar y socio-cultural. Pero, el abanico lingüístico que posee el alumnado no le imposibilita la adquisición del código lingüístico utilizado en la escuela. El alumnado llega a la escuela con un lenguaje, el suyo, característico de su medio, pero, podrá salir de ella dominando varios géneros de lenguaje, sin que abandone su bagaje lingüístico nativo tal y como plantea Bakhtin.

Se observa que los problemas surgidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje son debidos a que la escuela impone de inmediato su lenguaje formal culto generando un impacto lingüístico en aquellos alumnos que vienen de un contexto socio-cultural diferente, habitualmente considerado desprestigiado, y consecuentemente tienen un lenguaje distinto del lenguaje utilizado por el profesorado.

Además, la familia pone a sus hijos en la escuela con plena confianza en ella; deposita en la escuela la esperanza de lograr el desarrollo personal y profesional de sus hijos, independientemente del lenguaje que puedan tener. La escuela, para las familias, es la puerta de las oportunidades para un cambio de vida en el futuro de sus hijos. Y por medio de éstos ellas tienen, también, la esperanza de una vida mejor.

Sin embargo, no siempre es así. La escuela intenta cumplir con los objetivos de educar, pero no está solamente en las manos del profesorado el cumplimiento de esa meta. Es necesario que la escuela disponga de los medios necesarios para que su alumnado acceda a los bienes culturales y entre ellos el lenguaje considerado patrón, exigido y valorado en el contexto escolar y fuera de él. Si se siente bien en la escuela y valorizado por ella, el alumnado, seguramente, tendrá más éxito en su aprendizaje empezando por la adquisición del bien cultural lingüístico considerado de prestigio. De lo contrario, la exclusión y la discriminación empezarán dentro de la escuela, defraudando todo sentimiento positivo que estaba presente en la persona.

Desgraciadamente, las evaluaciones son mecanismos de los cuales la escuela no puede prescindir y uno de los criterios tomados en cuenta a

la hora de valorar al alumnado es su lenguaje, la manera cómo escribe, qué vocabulario utiliza y su adecuación al contexto académico. Entonces, no resta a la escuela más que empeñarse en que su alumnado domine el lenguaje estándar y lo ponga en práctica. Pero, para ello, el alumnado necesita de oportunidades dentro del contexto escolar, específicamente dentro del contexto de clase. Además, es posible afirmar que evaluar no es nada fácil, ni para el profesor que evalúa, ni para el alumno que está siendo evaluado. Por ello, es necesario tener en cuenta los instrumentos utilizados en el proceso de evaluación y la manera en que se hace. El proceso evaluativo, desde hace mucho tiempo, siempre ha sido tema de discusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque desde la época jesuítica los exámenes objetivaban de forma rigurosa para filtrar los que académicamente estaban preparados para formar parte de la clase dominante (Castro).

- *“Mira, yo trabajo con textos con ellos. Aun trabajo en grupo porque hay unos que aun no se han adaptado a escribir solos; hay unos que siquiera frases escribían. Mi alumno que tenía el peor comportamiento en clase, yo estoy feliz por él, ¿por qué? Porque en cuarto curso él no escribía, a veces escribía pero ni él mismo conseguía leer; ahora ya tiene sentido lo que él escribe; él ya escribe y va conmigo, yo miro, voy leyendo con él, corrigiendo, él también corrige. Cuando él sale de allá con un sobresaliente, él sale feliz, saltando por la clase. Doy una felicitación en su cuaderno; estoy feliz por él... porque él ya logra escribir tres, cuatro líneas con sentido, porque yo digo: escribir mal, voy corrigiendo, pero tiene que haber sentido en lo que escriben. Ahora ellos trabajan texto en grupo. Hicieron un poema, muy buenos los poemas que ellos escribieron; ahí ellos vuelven: van hacer otra vez, después de reescribirlos, elijo un día para corregir todos; al otro día, ellos van a presentar aquél texto, lectura. Ellos eligen uno del grupo, o dos, para leer el texto. Son textos pequeños. Yo exijo texto hasta de cinco líneas. Porque yo digo: es poco, pero hay que estar bien hecho. Ahí, después, ellos leen para mí, para la clase; ellos van en frente y leen sus textos, después yo leo sus textos para la clase. Pongo en la pizarra los textos de ellos, un a uno, da mucho trabajo, pero cada uno tiene los textos copiados en sus cuadernos. Lo*

máximo que hago son cinco grupos porque son muchos y queda mal para trabajar. Doy sentido en el que está malo.” (PE₇)

El mundo evolucionó y sigue evolucionando, y los grupos sociales luchan cada día por la igualdad de oportunidades, presionando, de cierta manera, al poder político. En la realidad analizada, el Ministerio de la Educación implantó el sistema en ciclos, descrito anteriormente, aumentando de ocho a nueve años la permanencia del alumnado en la enseñanza básica. Además de ello, en ese nuevo sistema, el alumnado accede de un año a otro con o sin suficiencia de aprendizaje. Es decir, el alumno o alumna solo suspende al final de cada ciclo (3º, 5º y 9º cursos). Realidad muy diferente a la de hace siete años, cuando el alumnado solo aprobaba si demostraba en los exámenes suficiencia en el aprendizaje.

Sin embargo, el nuevo sistema implantado está siendo muy cuestionado por el profesorado, pedagogos y familias del alumnado, porque según ellos es una “navaja de doble filo”, pues el alumnado puede fiarse de que aprobará sabiendo o no sabiendo y se relaja en los estudios. Según ellos, gran parte del alumnado ya no dedica interés, principalmente, a la lectura y a la escritura como hace algún tiempo y por ello, muchos alumnos están llegando al final de la enseñanza primaria incluso sin saber leer. Sobre el nuevo sistema hay diversidad de opiniones; los que lo ven positivo y los que lo ven negativo. Sin embargo, el profesorado entrevistado lo ve más de manera negativa que positiva, porque el alumnado al confiarse de que al final del año pasa al curso siguiente, da muy poca importancia al aprendizaje escolar.

- *“Creo que anteriormente era mejor porque el alumno aprobaba cuando tenía posibilidad para ello”. (FATomás)*
- *“Veo un lado bueno porque el alumno se empeña más: ella siempre dice que no quiere suspender”. (FAMarília)*
- *“Si el alumno tiene dificultad ¿por qué aprobarlo? Se aprueba al alumno si sabe leer, escribir y si sabe la tabla aritmética”. (FAPriscila)*
- *“Las dificultades, generalmente, comentadas por los profesores, y que nosotros percibimos e intentamos ayudar en la medida de lo posible, son referentes al lenguaje; en las expresiones de los alumnos, una de las dificultades más*

destacada es la cuestión del discurso, la práctica del habla, cómo el alumno se expresa, y cuando tiene que escribir acaba hablando de la manera que escribe. Algunos es el vicio del lenguaje que él transfiere a la escritura y acaba siendo una dificultad para el profesor, porque para el alumno es lo correcto... Entonces, el alumno tiene que salir con una noción muy bien definida sobre la cuestión del vernáculo, de la lengua culta.”. (CP4)

El profesorado se queja de la falta de espontaneidad por parte del alumnado al hablar de los contenidos en clase, incluso al dirigirse al profesor para preguntarle algo. En las actividades desarrolladas, se percibía una especie de temor y/o inseguridad a expresar sus opiniones; no tenían argumentos para sus puntos de vista. Incluso en los momentos de lectura, cuando el profesor/a les pedía hablar sobre lo leído, no presentaban un orden en el razonamiento para describir el contenido leído. Sin embargo, otros defendían contundentemente sus opiniones; manifestaban liderazgo frente a los demás, incluso en actividades que incluían alumnos de otros grupos.

Por todo ello, la tarea de la escuela no está solamente en la transmisión de contenidos, sino también en el dominio de esos contenidos por parte del alumnado y, principalmente, que el alumnado sepa expresarse con autonomía en su oralidad y en las actividades escritas, con un lenguaje acorde a lo que la propia escuela exige, pero sin desestimar su bagaje lingüístico.

Se ha observado que muchos alumnos, aparte de no dominar y consecuentemente no saber utilizar el lenguaje patrón, están llegando al final de la enseñanza fundamental sin estar siquiera alfabetizados. Desde esta perspectiva, la escuela podrá estar contribuyendo a la exclusión del alumno, pues sin estar alfabetizado este alumno se sentirá excluido y tendrá la consciencia de que no está preparado para seguir la vida escolar ni para lograr un espacio laboral socialmente reconocido.

2.3.2. Transferencia del habla oral a la escritura

Antes de leer las letras, el individuo aprende a leer su propio mundo, como afirma Freire (2003). La escritura viene mucho después como

medio para marcar las experiencias y realizar hechos, lo que proporciona al ser humano reafirmarse culturalmente y evolucionar en su consciencia reflexiva (Telles, 2006). Entonces, no debería extrañarnos de que el alumno escriba de la misma manera que habla, porque cuando entra en la escuela es normal que en el proceso de adquisición de un “nuevo lenguaje”, tanto escrito como hablado, transfiera a ese lenguaje el lenguaje que posee, adquirido en su contexto familiar. Solamente con el paso del tiempo, ese lenguaje podrá ir cambiando dependiendo de las oportunidades que le de la escuela y también de otras oportunidades sociales, conforme afirma Bruner. Así, el alumno va aprendiendo a adecuar su lenguaje a las situaciones que se le presentan, incluso en las situaciones de enseñanza-aprendizaje escolar.

- *“Mira, creo que depende mucho de la situación. Por ejemplo, si usted está en una familia y esa familia es humilde, usted no va a utilizar un lenguaje formal, pues tendrá dificultad para comunicarse. Ahora, si usted está en una conferencia, y si ya es una persona graduada, allá usted no va a utilizar un lenguaje que utiliza en su casa, a diario. Entonces, va a depender mucho de la persona; creo que cambia de persona a persona. Creo que para el niño eso se vuelve un poco confuso. Eso, creo, que él ya va teniendo noción ya a partir de los 12 a 15 años, ya en la adolescencia...en la juventud, saber usar diferentes lenguajes.” (PE₈)*
- *“Bastante dificultad en la escritura de textos y frases; en la mayoría de las veces escriben palabras de la manera que hablan, con muchos errores de ortografía”. (PE₃)*

Sin embargo, son cambios lingüísticos cuyo resultado, sea negativo o positivo, va a depender mucho de la interacción profesor-alumno en el contexto del aula y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha observado que el profesorado analizado, de manera general, intenta proporcionar un ambiente positivo de aprendizaje por medio de una buena relación con los alumnos/as y que, durante las explicaciones utiliza un lenguaje asequible, o sea, un lenguaje informal. Aún así, la mayor parte de las quejas del alumnado se centra en el lenguaje del profesorado; que no entienden las explicaciones y, principalmente, los enunciados que escribe el profesor/a en las actividades de clase. Ello aún se complica más en las tareas de casa, ya que el profesorado no

está ahí para ayudarles, y casi siempre, la familia está imposibilitada para ayudarles, porque no tiene ningún grado de escolaridad o porque está fuera trabajando.

A pesar de la espontaneidad y de la buena relación existente entre alumnado y profesorado, se pudo constatar, también, que muchas de las dificultades encontradas por los niños/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje suelen ocurrir porque no comprende el lenguaje utilizado en los libros, porque ese lenguaje no forma parte de su contexto familiar o cultural. Y, muchas veces, dejan de hacer determinadas tareas porque no logran contextualizar el lenguaje de los textos o de las actividades. A menudo, solamente cuando el profesor o profesora se acerca a la silla del alumno y se lo explica con otras palabras es cuando logra comprender y hacer las tareas.

En las tres escuelas analizadas, fue casi unánime la queja atribuida por el alumnado al lenguaje del profesorado como causa de las dificultades de aprendizaje. Sea porque es utilizado un lenguaje difícil, descontextualizado de la realidad del alumnado, sea porque el profesor habla muy rápido y el alumnado no logra acompañar su razonamiento durante las clases (**EEES A₁₂Lourdes**), (**EESJ A₈Hugo**), (**EEES A₁₄Tomás**), (**EMHO A₅Camila**).

Por otro lado, el profesorado se queja de que el alumnado no demuestra preocupación y atención a la hora de escribir y acaba por escribir tal como habla, o incluso copiar mal de la pizarra, generando dificultades en el entendimiento de los contenidos. Se ha observado, también, que a la hora de la lectura el alumnado lee como si estuviese hablando con su compañero y no se preocupa en pronunciar bien las palabras que aparecen en los textos. Una realidad que puede influir negativamente en el aprendizaje de la lengua estándar, ya que no la pone en práctica por medio de las lecturas textuales, y a la hora de escribir, escriben como hablan.

Durante las actividades de lectura, interpretación de textos y producciones textuales, se ha observado, por ejemplo, que la mayoría del alumnado analizado presenta una gran dificultad en la pronunciación correcta de las palabras, tanto en lo que concierne a la simple decodificación de ellas, como a la comprensión del texto leído. La parte superficial, como personajes, escenario, tiempo y título del

texto, era percibida fácilmente por ellos y así lo manifestaban sin ninguna dificultad. Pero cuando se trataba de la parte más profunda de la comprensión del texto, como el significado de las palabras dentro del contexto, la significación de la actitud de los personajes, etc., ellos/ellas no conseguían manifestar opiniones, lo que consecuentemente, generaba una inhibición en sus lenguajes, pues no podían hablar de lo que no comprendían.

Al oír y acompañar las lecturas de los alumnos y alumnas, así como al orientar las actividades de interpretación textual y sus producciones, junto con la maestra titular de la clase, se observó que la mayoría presentaba dificultades en su escritura, conforme se demuestra en las producciones abajo.

Se observaron dificultades para diferenciar la letra **q** y la letra **g**; no ponen **g**, cuando es necesario; cambiaban **e** y **o** por **i/u**; no escriben **l/u** cuando es necesario, o cuando lo escriben lo hacen de manera equivocada. Aparte de esas dificultades, presentaban también problemas con las sílabas consideradas difíciles en los cursos iniciales de alfabetización, que son: rr/ss/sc/lh/ch/x/xc/ dificultades que son reflejadas a diario en las tareas escolares. También merece destacar el fonema /o/ y //l/ en medio y al final de las palabras y que se realiza en el habla como [u], como por ejemplo “soldado” [soudado], etcétera; así mismo no aparece la señal de nasalización en algunas palabras, y aparecen diptongación en algunas [coisais], [espersiais]. Con excepción del alumno **AExterno₄ EESJGrupo₁**, cuya escritura presenta pocos errores, los demás tienen una escritura bastante diferente de la estándar.

- “*Eu cria que o balhero ceja lipo e o bêbedo não...; eu cria que os menino datrade idanote não ricase o colejo por que ele vai fica feio; escria se um sodado duquateu; eu esperi que eu pasi de ano*”.²⁰ (Lo correcto sería: Eu queria que o banheiro fosse limpo e o bebedouro não...; eu queria que os meninos da tarde e da noite não riscassem o colégio porque ele vai ficar feio; eu queria ser um soldado do quartel; eu espero aprovar no fim do ano) (**AExterno₁₁ EESJGrupo₁**)

²⁰ Me gustaría que el baño estuviera limpio y el bebedero...; yo quisiera que los alumnos de la tarde y de la noche no escribieran en el colegio porque se va a quedar feo; yo quisiera ser un soldado del cuartel; yo espero aprobar.

- *“Na escola tem paredes riscadas, portas sem trincos, as janelas que estão muito velhas, o sol dar no rosto dos colegas, os banheiros todos sujos, o chão da sala também é sujo, jogam papeis no chão, no fim da aula o lixeiro está cheio de papeis; espero conseguir uma ótima profissao”.*²¹ (Lo correcto sería: Na escola tem paredes riscadas, portas sem trincos, as janelas já estão muito velhas, o sol entra e bate no rosto dos colegas; os banheiros estão sujos, o chão da sala também é sujo, jogam papéis no chão, no final de aula o lixeiro está cheio de papéis, espero conseguir uma ótima profissão.) (**AExterno₄EESJGrupo₁**)
- *“Gostu di todus elis. Nun pensei”.*²² (Lo correcto sería: Gosto de todos eles. Não pensei.) (**EMHOA₂Dario**)
- *“Gostava di istudar di dia. Di noiti da muito sonu. Nun gostaria di mudar díscola nau. Us professoris di lá já sal cunhecidu us professoris.” “Eu queria trabalhar comu...eu num tinha pensadu sobri issu nau, ah eu quiria trabalhar cum cumputadoris, to fazendu um cursu dinformatica, contabilidadi.(tu achas que os estudo pode ajudar a conseguir?) Podi.”*²³ (Lo correcto sería: Gostava de estudar durante o dia. À noite, me dá sono. Na queria haver mudado de escola. Já conhecia os professores. Eu queria trabalhar....eu não havia pensado sobre isso. Ah! Eu queria trabalhar com computadores, estou fazendo um curso de informática, e também com contabilidade. Os estudos podem me ajudar.) (**EEES A₁₄ Tomás**)
- *Eu não gosto da cancha, do banheiro, etc, mais sir eu fosi dona eu reformava a cancha, fazia a iscola de dois pisus,*

²¹ En la escuela hay paredes con pintadas, puertas sin cerraduras, ventanas viejas y el sol entra y nos da en la cara; los baños están sucios, el suelo del aula también está sucio; echan basura por el suelo; al fin de la clase está lleno de papeles por el suelo; espero conseguir una buena profesión.

²² Me gustan todos, no pensé.

²³ Me gustaba estudiar durante el día, porque durante la noche tengo sueño. Ya conocía los profesores. Quiero trabajar con ordenadores, estoy haciendo un curso de informática.

*mudava a farda, botava computado, espenho no banheiro, botava uma piscina, mudava o horario, entraria 7:00 h saia 5:00 h da tarde, agente brinca, merenda mais o mais; a minha profissai er ser cartora e ser professora; eu espero conseguir muitais coisais espersiais na minha vida”.*²⁴ (Lo correcto sería: Eu não gosto da quadra de esportes, do banheiro. Mas se eu fosse dona, eu reformava a quadra, fazia a escola de dois pisos, mudava a farda, montava uma sala de informática, punha espelho no banheiro, piscina, mudava o horário; entraríamos às 7:00h e sairíamos às 17:00h; a gente poderia brincar, merendar mais; minha profissão é ser cantora e ser professora; eu espero conseguir muitas coisas especiais na minha vida.) **(AExterno, EESJGrupo₂)**

Se observa que, a pesar de que la escritura de esos alumnos difiere de la escritura estándar preconizada por la escuela, se entiende perfectamente lo que los alumnos quieren decir. Con lo cual, es posible planificar actividades ortográficas acordes a la lengua estándar a partir de sus propios escritos.

Recordando los estudios de Vygotsky, pensamiento y lenguaje están interrelacionados, y aunque las palabras escritas por el alumnado no presenten la escritura preconizada por la escuela, sí es entendible en su contexto original. La manera cómo la escribió el alumno no cambia la naturaleza psicológica de la palabra, como por ejemplo [muitais], [espersiais], [quadra], [pissus], etcétera.

En fin, el fenómeno de transferencia del habla oral del alumnado a su escritura es una realidad presente en la cotidianidad de clase. No es posible huir de ella, sino que hay que afrontarla y encontrar soluciones para que el alumnado supere tales dificultades y, poco a poco, vaya adquiriendo el lenguaje estándar escolar y, consecuentemente, poniéndolo en práctica en sus producciones escritas.

²⁴ No me gusta la cancha de deportes, el baño, pero si yo fuera dueña yo reformaría la cancha, haría la escuela de dos plantas, cambiaría el uniforme, pondría ordenadores, espejo en el baño, pondría una piscina, cambiaría el horario; entraríamos a las 7:00h y saldríamos a las 17:00 h; nosotros podríamos jugar y meriendar más; mi profesión es ser cantora y profesora; yo espero conseguir muchas cosas especiales en mi vida

3. Relación profesor-alumno y éxito escolar

La relación profesor-alumno en el contexto de clase es factor imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En clase, el alumno solo tiene al profesor o profesora para subsanar sus dificultades. El éxito en sus actividades puede estar condicionado, primero, por un cierto grado de empatía y acercamiento hacia el profesor y luego por la ayuda, atención y acompañamiento en sus actividades en la cotidianidad de clase. De hecho, el trato que da el profesor o profesora al alumnado en sus más sencillas actividades en clase es primordial para su éxito escolar. Tal como plantea Bruner, la relación profesor-alumno en el contexto de clase es tan esencial para el éxito escolar del alumno como son los juegos para los niños; y en los dos casos el éxito o fracaso depende del intercambio del lenguaje, el diálogo.

Además, el profesor representa el “andamio” para que el alumno progrese en el aprendizaje de determinado contenido, porque es quien le ayuda a ir subsanando las dificultades, y poco a poco es quien va dando autonomía al alumno para que camine solo en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, conforme plantea Bruner (Vila). Lo que se plantea paralelamente a ello es que el lenguaje informal que trae el alumnado al contexto escolar y que forma parte de su bagaje cultural, sea utilizado, también, como parte de ese “andamio” para la adquisición del lenguaje estándar. Una posibilidad que depende de las actitudes didáctico-pedagógicas del profesorado en el contexto de clase en la cotidianidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aun así, el éxito escolar del alumnado sigue siendo una meta para la cual resulta difícil establecer con exactitud las condiciones necesarias para alcanzarla. . En vista de ello, aunque sería necesario una investigación y análisis más profundos, aquí se señalan algunos aspectos detectados en los contextos analizados, que son el respeto al conocimiento y la valoración de la cultura del alumnado, así como la valoración de las actividades laborales de las familias, la indisciplina y el desinterés en el aula.

3.1. Respeto al conocimiento y valoración de las culturas

A pesar de que la escuela tiene un currículo que cumplir, también admite la necesidad de ser respetuosa con las tradiciones culturales, incluyendo el lenguaje que trae el alumnado de su contexto socio-familiar. Esta problemática en el contexto escolar incide en desencuentros entre los diversos grupos sociales que ahí se encuentran y la propia escuela, afectando a las prácticas educativas. Si bien es cierto que las problemáticas sociales que entran en el contexto escolar no son creadas por la escuela, la escuela puede reforzarlas, en la medida en que desconoce las tramas que subyacen al contexto familiar del alumnado y su nuevo mundo: la escuela.

El alumnado estudiado aquí viene de grupos socioculturales muy diversificados, pero lo que predomina es la clase social baja, la gran mayoría del alumnado proviene de familias con baja renta y escasa experiencia escolar. En este sentido, puede que el contexto escolar para ese alumnado sea completamente diferente del suyo en los diversos aspectos: social, cultural y lingüístico y que, por tanto, esas diferencias pueden ir en contra de su propia identidad.

- *“Muchas escuelas trabajan para incluir el alumno en el medio social, para que él mismo pueda conquistar y ser protagonista de su propio saber, pero aun hay escuelas que excluye el alumno, cuando no prestan atención a su cultura, su vida socioeconómica.” (EMHOGrupo₁João)*
- *“Las condiciones económicas, sociales y culturales del alumnado y de sus familiares condicionan muy fuertemente su capacidad de aprender, pero cuando la escuela está comprometida con la educación y el profesorado sabe hacer, el efecto puede ser significativo, contribuyendo positivamente en la mudanza de esas personas”. (EEESGrupo₁Enmanuela)*

A pesar de las dificultades que existen en el contexto escolar, convirtiéndose en un enorme desafío para el alumnado, la escuela puede proporcionar herramientas de apoyo para la construcción de la identidad de su alumnado, ya que son niños y niñas aún en formación. Es un contexto amplio y complejo donde hay diversas identidades en el aire, de las cuales, algunas podrán ser elegidas por el alumnado y otras son lanzadas e infladas por el grupo social cercano a él

(Bauman,), y puede que sean asimiladas inconscientemente. En este sentido, el papel que asume la escuela, a través del profesorado, es el de preparar y ofrecer recursos a su alumnado para que elija la identidad que quiere asumir y no deteriorar la suya, como por ejemplo sus hábitos y costumbres e incluso su lenguaje original.

En el contexto analizado, los alumnos y alumnas vienen de diferentes realidades socioeconómicas y culturales, y, por ello, tienen una cultura y un lenguaje también diversificados. En este escenario, el papel del profesorado, así como las actividades que utiliza en clase, y la relación que mantiene a diario con el alumnado adquieren un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *“Bueno, yo, generalmente, buscaba trabajar textos de la realidad de ellos: anuncios, cartas. Por ejemplo, para hacer anuncios de una sandalia, de una ropa, de las cosas que más les agradaban. Yo pedía que hiciesen una carta, por ejemplo. Hoy vamos a trabajar una carta y enseñaba un modelo, explicaba cómo se hace, solo después pedía para que trabajasen en la práctica. Y después del texto hecho, yo iba a analizar los textos, hacía la lectura de los textos y a veces corregía en sus propios textos, pero después de un tiempo yo fue solo ya señalando las palabras erróneas en sus textos. Es un proceso muy lento, porque para trabajar uno a uno, por ejemplo, hoy yo llamaba tres, porque después yo juntaba sus textos para montar una especie de portfolio. Porque aquél texto que él había hecho primero, como una especie de ensayo, yo devolvía y me quedaba con el otro. La oralidad, nosotros sabemos que es la manera como ellos hablan.” (PA₃)*
- *“En el primer año, aparte de trabajar la lectura con folios mimeografiados, yo pedía para que ellos trajeran también revistas de dibujos, algunas lecturas que les gustasen. Ellos mismos hacían la lectura para los colegas, o entonces, cuando eran muchos alumnos, y yo tenía que hacer la lectura constante, yo pedía a quien ya sabía leer para que ayudasen a los colegas en la lectura.” (PA₂)*

Así siendo, se constata que el profesorado es el “andamio” que sostiene el proceso de enseñanza-aprendizaje en el transcurso de la vida escolar del alumnado. En este sentido, él necesita, también, de apoyo de la familia del alumnado, de apoyo para su formación y de reconocimiento profesional, así como de buenas condiciones en el ambiente escolar, como por ejemplo, materiales didácticos apropiados y suficientes, para que favorezcan logro profesional y, consecuentemente, éxito escolar de los alumnos y alumnas.

4. Destacando la influencia de algunos factores ambientales en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar

En el Estado de Amazonas, por su ubicación geográfica, hay un clima tropical caliente y húmedo. Raramente hace un tiempo fresco. En verano, después de las lluvias y tormentas rápidas, típico de esta estación, el calor parece aumentar, con una sensación de bochorno. Esta realidad inquieta el alumnado en el contexto de clase, influyendo de forma negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si las aulas no están debidamente preparadas para ello. En invierno, tampoco se puede decir que haga frío, a pesar de las fuertes lluvias. Con lo cual el factor ambiente, se convierte, en el Amazonas en una cuestión primordial que debe ser tenida en consideración en lo que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, se analizan aquí las cuestiones ambientales en la escuela, tanto en su estructura física, como didáctico-pedagógica y el apoyo financiero que recibe para su mantenimiento. En el contexto del aula, también se analizan las condiciones físicas y el material didáctico-pedagógico disponible que pueda favorecer un ambiente propicio de aprendizaje. Son aspectos que en la realidad estudiada fueron considerados relevantes en las clases.

4.1 Factores ambientales en la escuela

La escuela está considerada como la segunda casa del alumno. De hecho, conforme aparece en algunos discursos anteriores, a muchos alumnos y alumnas les gustaría incluso estar todo el día en la escuela,

principalmente en lo se refiere a la merienda y el almuerzo. Sería necesario que la escuela estuviese debidamente preparada y equipada para recibir a su alumnado, y para ello necesita la inversión financiera por parte del Estado, del municipio donde está ubicada y de otros órganos e instituciones no-gubernamentales que tengan relación con la escuela. Respecto a los factores ambientales de la escuela se analizan diversos aspectos, conforme se señalan en la siguiente tabla.

Tabla 13: Factores ambientales en la escuela

| | |
|---------------------------------|---|
| Estructura física | - Condiciones físicas del edificio escolar |
| Estructura didáctico-pedagógica | - Profesorado de apoyo - Libros didácticos y otros materiales - Proyectos |
| Apoyo financiero | - Estado (SEDUC) - Municipio - Asociaciones (Padres/Madres, Maestros/as, Alumnado y Comunitarios) |

Estructura física

Se sabe que la apariencia física es la tarjeta de visita de un edificio; se juzga lo que se ve, aunque por dentro esa no sea la verdadera realidad. En la escuela pasa lo mismo. Las condiciones físicas del edificio, como pintura e incluso el color de las paredes influyen en la imagen que puedan tener de ella su alumnado, profesorado, familiares y demás personas inmersas en ese contexto y visitantes.

Las dependencias de la escuela y su buena condición física son imprescindibles para crear un ambiente acogedor y dar una buena imagen a las personas que en ella se adentran, principalmente para su alumnado, que se supone que es el que más tiempo está en ese espacio. Además, existiendo un ambiente acogedor, posiblemente será un ambiente propicio para una buena enseñanza y un buen aprendizaje. Por ello, se considera que espacios como la biblioteca, la sala de estudio, el auditorio, la sala de informática, la cocina, el comedor, los baños, los pasillos y las propias salas de aula, así como un ambiente adecuado para las actividades recreativas son puntos cruciales para el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las buenas condiciones de la escuela y lo que ella ofrece a su alumnado

demuestra cuánto el Estado valora la educación y, consecuentemente, a sus niños, niñas y jóvenes.

- *“Me gusta esta escuela, pero me gustaba más la escuela Eduardo Sá... Aquí en la escuela Armando Mendes me siento bien, pero hace mucho calor, no hay aire-acondicionado, no podemos centrarnos bien, ahí nuestra media queda baja; aquí hay mucho bochorno dentro del aula. Enviaron una encuesta para saber a quién le gustaría que la reconstruyera otra vez” (EEES A₁₇Salomé).*
- *“Yo mandaría reformar la escuela; poner aire-acondicionado en las aulas; una cancha deportiva para jugar a la pelota; reformar la biblioteca, que necesita pintura y más libros para lectura” (AExterno₃EEESGrupo₁).*

El alumnado muestra en sus discursos tener consciencia de las condiciones de su escuela, incluso expone lo que necesita y lo que sería mejor para él, su aprendizaje y su permanencia en la escuela. Desde esa perspectiva, la escuela sigue siendo para el alumnado el lugar más seguro. Y, a pesar de todos los problemas existentes, la escuela ofrece más seguridad y protección que la calle, aunque haya escuelas en las que ocurren situaciones de violencia, como se puede observar en el discurso del alumno **EMHO A₁Pedro**.

- *“¡Es guay! En la escuela Eduardo Sá no había cancha deportiva de calidad, y aquí en la escuela Wenceslau todos los días hacemos actividades de Educación Física” (EEES A₁₆Sidney).*
- *“Me gusta la escuela, está bien! Se aprende más; una escuela tranquila, que no acontecen cosas; en otras por ahí entran bandas y matan personas” (EMHO A₁Pedro).*
- *“Yo sugiero escuela limpia, organizada, y que los alumnos y alumnas fueran más educados en la hora de la merienda, que no peleasen en la hora de la merienda, ni pegando a nadie.” (AExterno₁₆ EESJGrupo₁).*
- *“Yo veo mi escuela sucia y mal cuidada, pero por otro lado las personas de la escuela cuidan todos los días de ella y dejan limpia y dan merienda; mis padres participan de las reuniones porque ellos vienen a saber como estoy en la escuela; yo espero*

conseguir con mis estudios una buena vida para mis hijos.”
(AExterno₁₇ EESJGrupo₁)

Se observa que en lo que se refiere a los aspectos físicos, las escuelas analizadas dejan mucho que desear a los ojos de su alumnado. Pero que, a pesar de ello, ese alumnado tiene esperanzas puestas en ella y en sus profesores y los valoran. Se constata que las condiciones físicas de la escuela influyen en el bienestar del alumnado y, parece ser un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje para sus protagonistas.

Sin embargo, no basta solamente con tener buena estructura física, es importante que estén disponibles en la escuela los materiales necesarios para su funcionamiento. No basta construir y/o reformar las escuelas, si después ellas no tienen condiciones de mantenimiento y con el paso del tiempo todo se va deteriorando, tanto en su aspecto físico como en su aspecto didáctico-pedagógico.

- *“Yo veo todo bien en la escuela; lo que no me gusta es el baño; pero me gusta la profesora y mi escuela; pero no hay espacio para jugar ni tampoco cafetería, pero bien. Yo lo que sí quería es un baño, pero la escuela es linda; yo espero y voy a aprender.”* (AExterno₃ EESJGrupo₁)

Como se ha observado, el espacio escolar puede ser un ambiente de acogida o de rechazo al alumnado, dependiendo de las condiciones en que se encuentren. Es imprescindible que el Estado y todas las instituciones de las que dependa la escuela para su buen funcionamiento estén alertas para que las condiciones del sistema educativo no den marcha atrás. A pesar de que, actualmente, han sido reformadas las escuelas Eduardo Sá y San José, mucho más hay que hacer para que otras tantas escuelas se encuentren en situación favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estructura didáctico-pedagógica

Otro aspecto considerado importante para la buena enseñanza y aprendizaje es la estructura didáctica y pedagógica de que disponga la escuela. Se ha constatado que el profesorado de apoyo y los coordinadores pedagógicos en las escuelas son importantísimos. Ese

personal puede auxiliar a los profesores titulares en dificultades muy particulares con algún alumno o alumna, incluso para dirimir algunas dudas, y también en sugerencias de actividades para optimizar la enseñanza, ya que las clases tienen más de treinta y cinco alumnos y no siempre es posible que el profesor atienda satisfactoriamente a todos. También es ese personal de apoyo el que puede asumir la clase con alguna actividad en la ausencia del profesor titular. En caso de que haya alumnos o alumnas que aún no dominen la lecto-escritura, el profesor de apoyo o coordinador puede auxiliar de manera más cercana a ese alumnado para que pueda progresar en sus estudios.

Sin embargo, para ello es necesario que el profesorado y el personal de apoyo también dispongan de un espacio adecuado y de materiales didácticos para que puedan innovar en los métodos de enseñanza y de esa manera el alumnado pueda aprender con más facilidad y tener éxito en su aprendizaje.

En la investigación, se constató que las escuelas necesitan del apoyo de diferentes órganos para un buen funcionamiento. Ellas reciben ayuda no solo del MEC (Ministerio de Educación y Cultura); sino también reciben la inversión de la SEDUC (Secretaría de Estado de Educación y Calidad de la Enseñanza), la APMC (Asociación de Padres, Maestros/as y Comunitarios) y del PDE (Plan Decenio de Educación). Aun así, la ayuda que reciben no parece ser suficiente.

- *“La escuela posee recursos didácticos que son utilizados para auxiliar en las actividades desarrolladas.” (D₃)*
- *“Los libros, algún material deportivo, apoyo pedagógico, juegos, dama, los pinceles de la pizarra, material de limpieza, una parte mantiene la APMC; la SEDC también compra material para carteles por medio de recursos propios que viene del PDE.” (D₂)*
- *“Por la necesidad que tiene la escuela, de buscar la calidad de la enseñanza, y una cosa que marca en ese período de trabajar con los profesores, dando apoyo pedagógico en la medida del posible, con mucho énfasis en los años iniciales cuanto a la cuestión de la alfabetización. Yo siempre soy muy solicitada por los profesores de primero y segundo año, los demás casi no piden... La dificultad en alfabetizar, las propias dificultades pedagógicas, didáctica, metodología... En ese*

sentido de querer alfabetizar y no estar consiguiendo, la meta no está siendo alcanzada como se debería. Yo trabajo mucho en ese sentido con ellos; eso sigue al día de hoy; los profesores que más me buscan son de los años iniciales.” (CP₄)

Las escuelas desarrollan Proyectos educativos y para ello es necesario inversión económica, pues los proyectos son iniciativas importantísimas para el buen desarrollo educativo. En la ciudad de Tefé y en pequeñas comunidades adyacentes, por medio de la Secretaría Municipal de Educación, poseen incluso Internet y muchas de ellas, a través del “Proyecto Vaga-Lume”, disponen de biblioteca equipada con buenos libros de literatura para incentivar la lectura y la escritura; incluso de mejor calidad que en las escuelas públicas de la ciudad. Los profesores y profesoras son jóvenes recién graduados que se desplazan de la ciudad al interior para trabajar, porque en la ciudad todas las plazas existentes ya están ocupadas. Con ello, llega a las comunidades del interior una educación actualizada a través de un profesorado más preparado y no como sucedía en el pasado, cuando la educación primaria era conducida por profesores sin la formación adecuada.

- *“Con relación a proyectos, la profesora Lúcia tiene un proyecto de lectura. Es un proyecto bueno. Por ejemplo, ella empieza ahora en agosto, ella siempre comienza en el segundo semestre y termina en noviembre. Ella está desde hace dos años con ese proyecto y percibimos que los alumnos buscan más la lectura. Ellos leen porque hay la competencia, quien leer mejor gana el premio; al final hay que hacer un informe, el mejor informe... Entonces, eso está incentivando de manera positiva a nuestros alumnos. (CP₃)*

El gobierno también ha incentivado la permanencia en la escuela de niños, niñas y jóvenes a través de proyectos de ayuda familiar, como por ejemplo, auxilio gas, bolsa foresta, proyecto ciudadano. Esos programas permiten que niños, niñas y jóvenes no tengan que trabajar, que la familia disponga de un incentivo económico y así pueda mantenerles en la escuela. Sin embargo, estos proyectos gubernamentales son considerados un cuchillo de doble filo en la concepción de algunos profesores. Muchos alumnos van al colegio pero no demuestran ningún interés, solo están para que no les pongan

una falta y la ayuda financiera no se suspenda. Otra situación que ocurre en el contexto analizado, es que algunos alumnos desaparecen del colegio durante varios días y semanas y solo cuando los profesores llaman a las familias y les dicen que van a enviar las faltas de ese alumnado al gobierno y, consecuentemente, se amenaza a la ayuda familiar, es cuando vuelven a escuela. Pero en ese momento el perjuicio para su aprendizaje ya es un hecho consumado porque ha perdido muchos contenidos.

- *“Creo que sí. Primeramente es una cosa que por un lado puede hasta ser buena, pero hoy se paga al alumno para estudiar. Yo, sinceramente, sería una cosa que yo quitaría. El alumno está hoy en la escuela por treinta reales, cien reales. Entonces, la educación, hoy, ella está siendo vendida a esos alumnos y no hay valoración ninguna porque esos alumnos están allá por ese dinero. Y los padres no acompañan. Entonces, ¿ese dinero podría estar siendo investido en qué? En recursos pedagógicos, en la estructura de la escuela, en reciclaje, recursos a los profesores... Antes el alumno estudiaba porque quería aprender, hoy el alumno va obligado porque no puede tener faltas en la escuela, del contrario no recibe la beca de ayuda familiar.... Ellos dicen, los pequeños de la tarde: ‘yo solo vengo porque me manda mi madre’, niño de siete años. Entonces, el sistema atropella mucho.” (PE₆)*

Por otro lado, los proyectos de incentivo a la lectura y a la cultura tienen muy buena aceptación, dentro y fuera del espacio escolar, y tienen el apoyo del profesorado, de los estudiantes, de las familias y de la comunidad en general. Pero para concretar esos proyectos es necesario disponer de dinero. La situación de las familias es precaria y el profesorado tampoco gana tanto como para echar mano a sus bolsillos. Muchos Proyectos son enviados a la SEDUC y aprobados, ¿pero de qué vale si no viene el dinero para la realización de las actividades propuestas en los proyectos? Un simple Proyecto de Incentivo a la lectura necesita de una serie de materiales para ser desarrollado. Los proyectos de incentivo y valoración de la cultura, como las fiestas de junio, por ejemplo, que ya son tradicionales en las escuelas, necesitan de inversiones financieras para ser concretadas. A la comunidad le gusta realizar actividades escolares, ¿pero sin ayuda financiera, como se va hacer? Además, en la ciudad de Tefé, gran

parte de las actividades socioculturales son iniciativas y realizaciones de las escuelas; un motivo más para que tengan ayuda no solo del gobierno federal, sino también del estadual y de otras instituciones.

- *“Nosotros enviamos un proyecto del festival cultural y ellos nos lo devolvieron, porque en el momento no había recursos y el proyecto había sido aprobado, pero que no pudimos realizar el festival. Los recursos financieros que tenemos en la escuela es de la fiesta de junio. Pero la APMC tiene que hacer un documento y puede dentro de la escuela adquirir recursos. Pero los miembros de la APMC son profesores y ellos tienen un día para hacer eso, para llevar al notario. Eso es para recaudar dinero para compra de tinta, computadores, pagar Internet, que pagamos una cuenta propia de la escuela, celebración de los profesores.” (D₂)*
- *“Reciclar es necesario; Pluralidad Cultural; Deporte y Salud.” (D₁)*
- *“Sí. Comunidad escolar y Comunidad Externa.” (D₃)*
- *“Nosotros tenemos un proyecto que promueve la aceptación del alumno dentro de la escuela: el proyecto sociocultural ‘Pequeño Ciudadano’, de la propia escuela, que funciona interdisciplinariamente. Los profesores y alumnos hacen investigación, principalmente ahora en “la sequilla”, pero también en época de llena de los ríos. En la subida de los ríos ellos observan la cuestión de la higiene de los igarapés, la vivienda de las personas. Hacen una concientización sobre las basuras en las aguas, en los ríos; ahora ellos van a la playa.” (D₂)*

Como se observa, las escuelas por medio del profesorado y demás personal involucrado en su administración, tienen muchos proyectos y buena voluntad para el buen desarrollo socioeducativo, pero que no depende solo de ellos. Desgraciadamente, sin dinero tampoco las escuelas pueden funcionar con éxito, influyendo en la buena enseñanza y en el buen aprendizaje.

- *“Hoy se habla mucho de inclusión social, pero cuando la escuela dispone de pocos recursos, o no ofrece cursos de capacitación a los profesores, en este sentido, ella puede estar siendo responsable por la exclusión de los discentes”. (PE₄)*

- *“Los recursos son dados por los alumnos. Nosotros no tenemos una verba propia para eso. Nosotros tenemos apoyo así: financieramente no. Yo estuve en Manaus y deje tres proyectos nuestros, aquí de los profesores, estamos aguardando.” (D₂)*

Infelizmente, todo de lo que pueda disponer la escuela está relacionado con el apoyo financiero que pueda tener para su buen funcionamiento, como por ejemplo, el destinado a desarrollar actividades innovadoras de aprendizaje en clase y otras actividades socioculturales en el ambiente escolar. Se ha constatado que las escuelas elaboran proyectos culturales y de enseñanza, pero no siempre reciben apoyo financiero del estado para su ejecución. La alternativa que encuentran es buscar aliados que ayuden económicamente el mantenimiento de las necesidades básicas, como pagar la factura del teléfono, comprar el gas para la preparación de las comidas del alumnado y otros gastos necesarios en la cotidianidad escolar y que por ello, se ve obligada a promover eventos para recaudar dinero. En fin, se ha constatado que la escuela, muchas veces, se encuentra sola para solucionar incluso problemas de mantenimiento.

4.2. Factores ambientales en el contexto de aula

Se ha analizado sobre las necesidades de la escuela para su buen funcionamiento y lógicamente una buena acogida de su alumnado. Este apartado se dedica a analizar los factores ambientales en el contexto de clase que aparecieron reiteradamente en el discurso de los participantes de la investigación y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es innegable que en cuanto al contexto de clase, el buen aprendizaje del alumnado puede estar condicionado por las buenas condiciones ambientales y la disponibilidad de materiales didácticos. Buenas condiciones para el profesorado y el alumnado, seguramente, proporcionarán un ambiente propicio al desarrollo socioeducativo en el contexto de clase y el bienestar de todos los que tienen que estar unas cuantas horas entre cuatro paredes.

Tabla 14: Factores ambientales en el aula

| | |
|-------------------------------|---|
| Condiciones físicas | - Las aulas y espacios - Sillas |
| Material didáctico-pedagógico | - Libros - Materiales para pintura y dibujos - Materiales para juegos |

Condiciones físicas

El ambiente en el aula es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un Estado como el Amazonas en el que siempre hace mucho calor, llegando en pleno verano a alcanzar los 40°C y un índice de humedad relativa superior al 90%. Un aula agradable en esa realidad supone primordialmente aire-acondicionado, de lo contrario, el alumnado estará tan inquieto que será imposible que el profesor o profesora pueda seguir con las clases y que ese alumno consiga aprender algo. Después del intervalo para la merienda, la mayoría va a jugar y vuelve a clase mojado de sudor y sucio, principalmente los niños. Con lo cual, la climatización de las aulas es condición indispensable para un aprendizaje satisfactorio, conforme indican los discursos de varias personas entrevistadas. El problema se agrava cuando no hay cancha deportiva cubierta, porque el alumnado se queda directamente al sol, principalmente en el horario de la tarde, y cuando retornan a clase ya es casi imposible desarrollar alguna actividad de aprendizaje, porque se encuentran en un estado de demasiada inquietud.

Sin embargo, se ha observado que cuando no hace mucho calor, el alumnado está más tranquilo en clase y las actividades se desarrollan con más éxito.

Desgraciadamente, no todas las escuelas poseen aulas climatizadas; algunas aulas poseen ventiladores, que no son suficientes para refrescar el ambiente. E, incluso en las escuelas donde sí hay equipos de aire-acondicionado, casi siempre están con problemas y no funcionan satisfactoriamente, porque las escuelas no siempre disponen de recursos financieros para su manutención.

Otros aspectos que merecen ser destacados en el contexto de clase son las condiciones físicas de las sillas así como la cantidad necesaria para todo el alumnado. Algunas sillas son incómodas para el alumnado y algunas están rotas. Y para el arreglo o confección de nuevas sillas es necesario dinero y la escuela no siempre dispone de él y queda a la espera de que el Municipio o el Estado solucionen el problema.

Algunas aulas poseen ventanas que no proporcionan una buena ventilación, con lo que el ambiente de clase alcanza temperaturas todavía más altas. La apariencia de las paredes, así como el color de las mismas también son factores importantes para un buen ambiente de aprendizaje.

- *“Ella es bonita, ella tiene cancha deportiva, grande comedor; ella no es muy sucia y ni muy limpia porque hay alumno que merienda y echa el papel de los bombones en el suelo”.* (AExterno₅ EMHOG_{Grupo1})
- *“La escuela tiene todo lo que quiero; para mejorar, pondría yo un aire-acondicionado”.* (AExterno₃ EEES_{Grupo1})
- *“Yo sugeriría aire-acondicionado y muchas cosas”.* (AExterno₁₀ EESJ_{Grupo2})
- *“Aquí en la escuela GM³ me siento bien, pero a veces calienta mucho y no podemos nos concentrar, y nuestra media queda baja; no corre aire en el aula”.* (EEES A₁₇ Salomé)²⁵

Se ha constatado la necesidad de prestar atención e invertir en adecuar las condiciones de aulas a la situación climática de la región. El desinterés del alumnado e incluso su indisciplina, de la cual tanto se queja el profesorado, su bajo rendimiento escolar y el absentismo, todo ello puede estar muy relacionado con el bienestar en el contexto de clase. Sin embargo, también se constató que en las reformas actuales de las escuelas, ya hay una preocupación por la climatización de las aulas. Lo que aún no se sabe es si estas escuelas tendrán soporte financiero para el mantenimiento de los equipos de aire-acondicionado.

Material didáctico-pedagógico

²⁵ Alumna que cambió de escuela.

Aparte de las buenas condiciones físicas de la escuela y de sus dependencias, como las aulas, por ejemplo, la disponibilidad de material didáctico para profesorado y el alumnado es imprescindible para una enseñanza y un aprendizaje satisfactorios. Materiales didáctico-pedagógicos necesarios como libros, juguetes, material para dibujar, son requisitos básicos para una clase mínimamente atractiva, y que pueda despertar un poco de interés en el alumnado para el aprendizaje. Y no solo eso; alumnado y profesorado también necesitan de actividades que no sean solamente dentro del contexto del aula. Ambos necesitan cambiar de aires y de actividades para que se sientan bien y a gusto con lo que hacen. Para ello, es necesario salir a la biblioteca o hacer una excursión; una sala de estudio para que el alumnado pueda desarrollar otras actividades fuera del contexto de clase, incluso escribir un pequeño texto fuera del ambiente habitual del aula. Son cosas sencillas, pero esenciales para enriquecer el aprendizaje. Libros atractivos y suficientes para la cantidad de alumnos, para que el alumnado se sienta motivado para la lectura. Además, la lectura es una actividad que exige un ambiente propicio. Con todo ello, quien más gana es el alumnado, que tendrá elementos de motivación para el aprendizaje y lógicamente tendrá más éxito.

- *“Mira, yo trabajo mi lectura más en aulas y pocas veces vamos a la biblioteca [pública]. Además, porque, por ejemplo, fue llevarlos, el alumno aun estaba eligiendo el libro, viendo el libro que quería y ya teníamos que volver. Entonces, eso no es lectura, él no llega ni a leer. Además, nosotros con tantos alumnos... hay horario determinado para estar en la biblioteca. El día que fuimos había horario determinado, porque son varias clases. Ahora mi clase, yo trabajo, hago lo posible para trabajar bien la lectura con ellos y así yo siento que ellos son hasta mejores conmigo en lectura que en las Matemáticas. Hasta me pregunto: ¿será que estoy trabajando bien las Matemáticas?”.* (PE₇)
- *Porque el Gobierno, por ejemplo, el material para los niños, la merienda escolar, no viene nada para los niños que debería haber. Por ejemplo: él [el Gobierno] envía material escolar, envía una vez, poco, un libro para cada asignatura, un cuaderno para cada asignatura, dos lápices. Nosotros sabemos que el niño, solamente eso, todo el año, gasta mucho más; envía*

lápices de colores, ceras, cuadernos, pero una sola vez, viene la merienda, uniforme... entonces, quiero decir, la escuela contribuye en parte, poco". (PA₃)

Se ha constatado que la escuela procura proporcionar unas condiciones mínimas de aprendizaje a su alumnado. Pero, ella sola tampoco puede hacer todo, ni solucionar todos los problemas.

- *“Los profesores incentivan mucho la lectura y la escritura con actividades diversas”. (PA₁)*
- *“La lectura, como mínimo cuatro veces a la semana. La producción de texto, una vez a la semana; utilización del libro didáctico y textos de periódicos, revista, textos de Internet.” (EMHOG₂Roberto)*
- *“Tres a cuatro veces a la semana; aparte de preguntas relacionada al título, autor, palabras difíciles, solicito que escriban con sus propias palabras lo que comprendieron del texto leído.” (EMHOG₁João)*
- *“A diario, a través de lectura e interpretación de texto.” (PE₂)*

El profesorado se queja de que el alumnado no domina la lectura ni la escritura. Por otro lado, también ese alumnado se queja de las dificultades en la lectura y en la escritura. Para subsanar tales dificultades no basta con buena voluntad por parte del profesorado y del alumnado, sino que también se necesitan recursos didácticos para ello. ¿Cómo incentivar la lectura si no hay libros para todos y tampoco una biblioteca que proporcione un buen ambiente para ello? ¿Cómo podrá el profesor trabajar actividades diversificadas para una mejora de la escritura, si no dispone de materiales didácticos para ello? El alumnado tampoco aguanta estar todos los días con las mismas actividades; es aburrido para ellos y para el profesor. El alumnado necesita ver una película, un programa educativo para que a partir de ellos el profesorado desarrolle actividades de lectura y escritura. ¿Pero, cómo hacerlo si no hay recursos para ello? Muchas veces faltan en la escuela cosas tan básicas como papel y pinceles. Así, es difícil proporcionar buenas clases que fomenten la motivación y el aprendizaje del alumnado.

5. Clase social, lenguaje y escuela

Los planteamientos de Bernstein han puesto de manifiesto que la estructura de clases actúa efectivamente en todos los pilares sociales; y cómo la familia y la escuela, inevitablemente, están afectadas a nivel social, económico, político, cultural y lingüístico. Según este autor, en ninguna sociedad hay igualdad en la participación, en la creación, en la producción ni en la distribución de valores, bienes y servicios, de manera que todos los individuos sean iguales en derechos y deberes. Por ello, el sistema de estructura de clases es una categoría relevante en la cuestión de la exclusión y de la reproducción de la exclusión social.

En este sentido, la escuela, después de la familia, es el puente que puede posibilitar al individuo acceder a las diversas esferas sociales y con ello un posible cambio y mejora de vida. Incluso, la escuela, sigue siendo el motivo principal del desplazamiento de familias del interior, porque ellas aún ven en la escuela oportunidades de que sus hijos puedan, en el futuro, tener una vida mejor; a pesar de que se sabe que en la ciudad existen familias que viven en peores condiciones.

Desde esa perspectiva, en este apartado se analizan aspectos relacionados con la cuestión del éxito y/o fracaso escolar del alumnado y su posible exclusión social. De esos aspectos, se destacan dos puntos encontrados en la realidad estudiada y que se considera relevantes: el primero, respecto a las condiciones socioeconómicas y sus implicaciones en el lenguaje y en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y el segundo, el significado que tiene la escuela para el alumnado. Son aspectos que puede incidir positiva y/o negativamente en el proceso de enseñar y aprender porque, en gran medida, va a depender de cómo ve el profesor a su alumnado; si lo ve como capaz de progresar, independientemente de sus condiciones financieras y socioculturales, o al contrario.

5.1. Condiciones socioeconómicas, lenguajes y enseñanza-aprendizaje

Se ha constatado que las condiciones socioeconómicas y el lenguaje están intrínsecamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula.

La escuela siempre será un contexto social distinto del contexto familiar. En este nuevo contexto, todo es novedoso para los niños y niñas: las personas, el medio físico y, principalmente el escenario y los formatos de comunicación. Su contacto con esta nueva realidad, va a ocasionar cambios en su vida, pues de inmediato ese niño/a comenzará por sentir y percibir que es una realidad completamente distinta a la que estaba acostumbrado. Puede, también, que la primera diferencia que perciba sea el lenguaje utilizado por los diversos individuos en ese nuevo contexto.

Sin embargo, el alumno cuando acude a la escuela no busca un cambio en su lenguaje; tampoco piensa que sus condiciones socioeconómicas puedan ser un problema en su aprendizaje. Al contrario, entra en contacto con perspectivas de futuro y de un cambio en su vida en sentido general; y ese deseo es independiente del sexo, etnia o clase social. Además, se ha constatado que gran parte de las familias que no han tenido las mismas oportunidades tanto de estudios como de trabajo, desean que a sus hijos no les pase lo mismo, y por ello ven en la escuela la salida para diversos problemas y como puerta de oportunidades.

- “Yo estudié a los sábados, pero no en escuela. Me he criado trabajando en el campo”. (**FASidney**)
- “Estudié hasta el 4º curso; trabajo en la agricultura; yo, cuando surge, hago trabajo de diarista”. (**FAPriscila**)
- “Yo no he estudiado porque donde vivíamos, en Codajás, cuando había maestra, ella daba clase un día”. (**FALaura**)

A partir de esa realidad, tanto la familia como el alumnado ven en la escuela la oportunidad de cambio en su actual situación, a partir del logro académico y un posible progreso laboral en el futuro, porque en ese contexto la escuela aún es considerada la principal vía de ascensión social. También es posible afirmar que el nuevo contexto escolar pueda ser un campo misterioso para esos niños y niñas, porque se mezclan ahí distintos grupos y puede que el niño o niña se

identifique o no con esos nuevos grupos y/o personas, empezando por las distintas formas de habla.

Tal como demuestra Bernstein en sus estudios, el lenguaje ocupa un importante lugar en los entornos sociales, porque es a través del lenguaje que se distingue el status de los grupos sociales. Y cuanto mayor sea la distancia sociocultural entre los diversos grupos sociales más se evidencian diferencias el lenguaje entre esos grupos. El modo de hablar, por ejemplo, se evidencia fácilmente entre clase media, clase media-alta y clase obrera-baja. De hecho, en el contexto escolar investigado se observa que el alumnado y el profesorado pertenecen a diferentes clases sociales y que utilizan diferentes lenguajes. Gran parte del profesorado, también, son personas que vienen de familias humildes y que tuvieron condiciones socioeconómicas difíciles, pero que el acceso a la escuela les permitió un ascenso social y mejora de las condiciones económicas vida, a pesar de las dificultades.

- *“Yo no vengo de familia con nivel social elevado. Hasta hoy tengo dificultad en la cuestión de la expresión oral. Una persona puede convivir en un medio social en que se comunica más o aprende más. Mientras tanto, otro puede convivir en un medio social en que el lenguaje es limitado. Hay niños y niñas, por ejemplo, que viven en comunidad pequeña donde la cultura es escasa, un poco cerrada; otros en que la cultura es más abierta a la investigación, a las informaciones. Entonces, el lenguaje será más limitado que el de aquellos que vienen de comunidades más desarrolladas; que tienen acceso a los medios de comunicación, como Internet y, incluso convivencia con personas de nivel escolar y cultural más elevado; entonces, desarrollarán mejor el lenguaje.” (CP₂)*

Es evidente que las condiciones socioeconómicas pueden condicionar fuertemente el desarrollo del lenguaje desde la más tierna infancia, y que ese lenguaje puede repercutir positiva o negativamente en toda la vida escolar del niño o niña. En la sociedad de hoy día se vive la teoría de variación de lenguajes y esta variación no está solamente en el contexto familiar y escolar, sino que forma parte de todas las estructuras de clases y es cuando se forma la batalla para saber cuál es el verdadero lugar de la lengua (Bagnó, Gagné y Stubbs) tanto en el contexto escolar como fuera de él. Pero hay que admitir que el

lenguaje sigue siendo la principal herramienta para que el individuo pueda acceder a otros contextos socioculturales.

- *“Si los padres son lectores asiduos; ven y leen con frecuencia los periódicos y otros programas informativos, pueda que esos alumnos sean más espontáneos en la lectura y en la escritura”.* **(EEESGrupo₂ Clara)**
- *“La posición social y el nivel de escolaridad de los padres, sin duda, ejerce influencia positiva o negativa en el aprendizaje del alumnado. Si un alumno viene de familia cuyos padres no tuvieran oportunidad de estudiar y por ello no pueden auxiliar a los hijos en las tareas escolares, sin duda que el nivel de escolaridad va a influenciar en el aprendizaje del alumno”.* **(EMHOGGrupo₁ João)**
- *“Tuve algunos padres que no estaban alfabetizados, pero que ayudaba constantemente a los hijos, aún sin saber leer, estaban allí ayudando a los hijos. También, cambia mucho de familia a familia; si la familia ayuda al niño a desarrollarse en clase; y veo que el grado de escolaridad no impide. Ellos ayudan a su manera, conforme su conocimiento, o entonces, yo digo en la Matemática y en la lectura, ellos ayudan así: yo no sé, pero llamo a mi hijo o sobrino, o a alguien que sepa para ayudar, pero ellos están allí al lado, acompañando. Yo veo que cambia mucho de familia para familia.”* **(PA₂)**

Se observa que tanto las condiciones socioeconómicas como el grado de escolaridad de las familias, despiertan opiniones diversas en el profesorado y que el reflejo de esas condiciones en el éxito y/o fracaso escolar del alumnado también puede tener relación con las concepciones de los profesores. En vista de ello, se analizarán más detenidamente algunos aspectos referentes a la imagen que tiene el profesorado del alumnado en el contexto escolar como por ejemplo, situación económica y acceso a la escuela, lenguaje y aprendizaje y cómo esos aspectos se reflejan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Imágenes del alumnado

Sería utópico pensar que al iniciar el periodo lectivo el profesorado no busca saber qué clase de alumnado se incorpora al contexto escolar,

específicamente en el contexto del aula. Para ello, se utiliza una serie de mecanismos para indagar en la vida del alumno en sus diversos aspectos. Ésta no es una actitud negativa desde el aspecto didáctico-pedagógico o sociológico, porque el profesor sabiendo cómo es su alumnado puede prepararse para afrontar las dificultades surgidas en el transcurso del año dentro del contexto de clase. Aunque ello también activa una amplia gama de estereotipos y prejuicios. Aquí se destacan algunas estrategias por las cuales el profesorado busca conocer a sus alumnos, algunas son instrumentos más o menos formales y otras son fruto de observaciones e hipótesis más o menos intuitivas.

Tabla 15: Instrumentos utilizados para conocer la vida del alumnado

| Instrumentos | |
|--|---|
| Instrumentos formales | Observaciones asistemáticas |
| - Diagnóstico inicial en clase (Conversación individual) - Visita a las familias (averiguar la actividad laboral y las condiciones de vida) | - Maneras de vestirse y comportarse - Lenguaje |

Una vez dentro del contexto de clase, el profesor conversa con el alumno o alumna con la intención de saber un poco de su vida familiar para así comprender mejor los porqués de sus posibles dificultades y/o facilidades de aprendizaje en la cotidianidad de clase.

- *“Al inicio del año lectivo hago un diagnóstico escolar con ellos, una entrevista de presentación. En la presentación pregunto con quien viven, la profesión de los padres. Entonces, a través de eso ya empiezo a hacer el diagnóstico del conocimiento de mi alumnado. En el transcurrir del año, dependiendo, el niño es muy puro, todo lo dice, entonces ella conversa; y a diario también, en la reunión de los padres ya empiezo a verificar más o menos el alumnado, la clase social de cada uno.” (PE₈)*

En el transcurso de las actividades, dependiendo de las situaciones que surjan, el profesor puede buscar a la familia para averiguar de manera más cercana posibles problemas que pueda tener el alumnado en su

aprendizaje. En el contexto familiar puede darse un amplio abanico de situaciones que puede interferir positiva y/o negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Una clase, así, muy baja, ¿entiendes? El propio lenguaje de ellos, el comportamiento, la ropa, y también las visitas que hago en las casas. Sábado y domingo, cojo una horita al inicio del año para conocer la familia de mis alumnos, y digo más, que conozco la familia de cada uno. Yo sé la situación en que ellos viven. Es el segundo curso [de primaria], matutino y vespertino, yo trabajo los dos horarios con clases del mismo nivel.” (PE₆)*

En clase existe, a diario, situaciones que permiten al profesorado conocer a su alumnado, como por ejemplo, su manera de vestir y comportarse ante los demás y, principalmente, el lenguaje que utiliza dentro y fuera de clase. Después de usar todas esas herramientas sería inevitablemente que el profesor no construyera, con al paso del tiempo, una imagen del alumnado que hay dentro de las aulas. El peligro está en que esa imagen construida esté muy marcada por estereotipos y prejuicios y tenga una influencia negativa en la relación profesorado-alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *“Según las investigaciones que hicimos aquí en la escuela, es la situación económica de las familias; porque la familia tiene que ir a trabajar en el campo y no hay con quien dejar a los hijos, a veces no hay como el padre sostener a la familia, los hijos en la ciudad; la metodología del profesor”. (PA₃)*
- *La mayoría de los alumnos es de clase social baja. Eso puede ser percibido por los padres y madres, pues la mayoría tiene trabajos de bajos ingresos”. (PE₄)*
- *“La manera con que nos comunicamos oralmente muestra un poco de lo que somos”. (EMHOG₂Roberto)*

Se constata que el profesorado construye imágenes sociales a partir de la conversación con los alumnos, las visitas a las familias y las observaciones que hace de los comportamientos, manera de vestir y el lenguaje utilizado por el alumnado. Así, esas imágenes son fuertes mecanismos para ubicar al alumnado que hay en el contexto de las aulas en determinadas categorías sociales.

Sin embargo, la preocupación que se manifiesta aquí es que esas imágenes construidas contribuyan negativamente en el proceso de aprendizaje del alumno. Es de primordial importancia que el profesorado, en el contexto de clase o fuera de él, no deje traslucir ningún tipo de discriminación o rechazo hacia determinado alumno o alumna por sus condiciones sociales, culturales, económicas o lingüísticas.

En fin, la imagen que la escuela construye del alumnado puede influir en el éxito o fracaso escolar, porque aquél alumno o alumna, que por sus condiciones socioculturales, se sienta bien acogido en la escuela estará más inclinado al éxito escolar, mientras que aquél que se sienta rechazado y/o discriminado en la escuela puede que ya esté encaminado hacia el abandono, fracaso y exclusión escolar y social.

Situación económica y acceso a la escuela

En la actualidad, independientemente, de la situación económica de la persona o de su familia, el Estado ya no puede permitir el analfabetismo total del individuo, porque marcaría visiblemente una falta de compromiso social, político, educacional y, principalmente, una actitud directamente en contra de la Democracia, ya que todas las personas tienen derecho a la educación.

Así, el acceso a la escuela es una conquista y un derecho que, independientemente de la clase social, sexo, edad o etnia, es obligación del Estado. Ya están extendidos, incluso, programas de educación para personas mayores, que nunca han podido tener acceso a la escuela, para que puedan ejercer su ciudadanía, firmando su nombre y alcanzando un mínimo de competencia en lecto-escritura. La asociación de personas mayores, denominada “La Mejor Edad”, por ejemplo, en la ciudad de Tefé, gana espacio en la Universidad con un Proyecto dirigido a la Alfabetización, como forma de mejorar la calidad de vida de esas personas, con el aumento de su autoestima y de su inclusión en otros espacios sociales aparte de su contexto familiar. Con lo cual, la participación, la motivación y el incentivo es la tríada que acompaña la vida del ser humano, primeramente en la familia, después en la escuela y le sigue en todo el transcurso de su vida.

Se observa que la postura que asume la familia de valorar no solo el acceso a la escuela, sino hacer que los hijos e hijas sigan en ella, es un factor primordial. Felizmente, son muy pocas las familias que no valoran la escuela y que no incentivan a sus hijos/as a estudiar. Sin embargo, el hecho de no acompañar el aprendizaje de los hijos/as no significa que no incentiven o que no valoren la escuela, sino que, en muchos casos, su situación socioeconómica les impide hacerlo.

- *“Porque yo digo a los padres de mis alumnos: usted no sabe leer, usted no sabe ayudar al hijo, pero usted sabe cuando él hizo [las tareas]. Usted no sabe hacer; ‘¿será que hizo mi hijo [las tareas]? Voy a mirar.’ Entonces, en parte ellos tienen la culpa, en parte no. Ponen los hijos en la escuela y tienen al profesor como espejo: la escuela. ‘Mi hijo va a aprender, porque le puse allá’. Por ello, muchas veces ellos no dan atención al hijo, porque ellos piensan que el profesor es todo allá, ¿sabes? Y a veces nosotros no lo conseguimos. Entonces, en parte, los padres analfabetos, algunos no valoran la educación, pero hay muchos que sí. Ya oí una persona decir: ‘yo no estudié y estoy viviendo hasta hoy, no me he muerto de hambre’. Yo le dije: verdad, usted está viviendo, pero con dificultades. Entonces, es un porcentaje muy pequeño. Entonces, mientras más conocimientos tiene el padre, mejor se salen los hijos en la escuela.” (PE₇)*
- *“He ido solamente una vez este año [a interesarse en la escuela], pero hay una persona que le acompaña y me pasa los informes” (FAHeitor)*
- *“Tengo grado superior. Soy profesora; estoy separada, pero antes la vida escolar de mi hijo era acompañada por su padre; él no trabajaba, estudiaba de noche y tenía más tiempo que yo; él realmente iba al colegio, estaba más presente que yo”. (FACarlos)*

La cuestión económica mantiene una fuerte relación con la escuela y puede contribuir tanto para el incentivo y la adquisición del aprendizaje escolar, como dificultar el acceso a ella. Se ha observado que la gran mayoría de las familias del alumnado que tiene un nivel económico muy bajo y poco o ninguna escolaridad, es porque no tuvieron oportunidades de acceso a la escuela y en consecuencia o no tienen un trabajo remunerado o tienen una actividad laboral poco

remunerada y sin reconocimiento social, como la agricultura y la albañilería, o son barrenderas o empleadas de hogar.

Hacer que los hijos e hijas accedan a la escuela aún es la meta principal de las familias, y más aún de las pobres. Las familias, a su manera, valoran la escuela e intentan transmitir eso a sus hijos e hijas con la esperanza de que tengan una vida mejor en el futuro. Las personas mayores, por ejemplo, atribuyen un incommensurable valor al saber leer y escribir. En la humilde concepción del mundo de esas personas, la gente que lee y escribe es vista como superior y con admiración y respeto, y más por parte de aquellos que no han tenido la oportunidad de frecuentar la escuela, o que aún disponiendo de oportunidad ya no le ven sentido al aprendizaje de la lecto-escritura por su avanzada edad o, incluso, porque ya se consideran incapaces de aprender.

- *“Mira, hijo, piénsatelo bien: tú no tienes padre; yo estoy al final de la vida; tú tienes que estudiar; ¡Estudia! ¡Porque más adelante solo va a servir para ti mismo!” (FA Miguel).*
- *“Yo trabajo de barrendera. Voy a todas las reuniones, porque si se deja el alumno a su voluntad, si no vamos al colegio a saber cómo se comportan y de su progresar, él va a pensar que puede hacer lo que quiere: ‘mi madre no viene aquí a saber de mi, que como estoy...’, por eso yo voy...” (FACamila).*
- *“Yo tengo 48, él, 55. Yo firmo mi nombre, él es analfabeto; tenemos cinco hijos; somos autónomos, trabajamos en las casas, tenemos nuestra taberna, yo hago merienda para la venta. Nosotros vivíamos en Juruá, pero los mayores necesitaban escuela. XXXX es nuestro nieto, pero registrado en nuestro nombre como hijo”. (FAHugo)*

Las familias hacen lo posible y lo imposible para que los hijos tengan acceso a la educación escolar. Demuestran a los hijos la importancia del acceso a la escuela, mostrándoles sus propias situaciones como ejemplos y a través de sus consejos. Sin embargo, no se puede negar que la cuestión socioeconómica es un factor marcadamente importante tanto dentro del contexto familiar como del escolar; en éste porque de una u otra manera influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Padres y madres que trabajan y están demasiado tiempo ausentes no pueden acompañar la educación de los hijos; y las familias tienen

plena consciencia de ello. El profesorado, a su vez, se queja de ese abandono, porque también se ve solo en una misión tan difícil como es la de educar.

Según los profesores, es necesaria la constancia de la presencia familiar en el contexto escolar, porque la ausencia de ella influye negativamente en el aprendizaje del alumnado. Según el profesorado, la mayoría del alumnado no tiene un acompañamiento en las tareas escolares debido a la baja escolaridad de la familia, lo que genera dificultades de aprendizaje en la escuela. Sin embargo, esta situación puede ser superada dentro del contexto del aula, dependiendo de las condiciones de la escuela. Por otro lado, si la familia no participa nunca con la escuela, ni quiere saber de sus hijos, apoyándoles e incentivándoles, el problema se complica aún más.

- *“Los padres son el espejo de los hijos, por esa razón ellos son importantísimos en la optimización del aprendizaje de sus hijos”. (PE₂)*
- *“El nivel de escolaridad y la posición social influye sí en el aprendizaje del alumno. Aquellos padres que tienen buena escolaridad están, siempre buscando una educación de buena calidad para sus hijos; son más presentes en el acompañamiento familiar. Sin embargo, no significa que solo tiene buena educación o buena calidad de enseñanza quien tiene padres con escolaridad; hay muchos hijos agricultores, analfabetos, que tienen buena formación, o sea, son bien graduados y no por eso dejaron de estudiar, depende del esfuerzo de cada uno.” (PE₄)*
- *“Hay niños que tienen una posición social bien baja y que son súper educados, tiene voluntad, son estudiosos; hay madre que no sabe escribir ni la letra A y el niño es excelente en clase”. (PE₆)*

También se constata que, en muchas situaciones, los abuelos y abuelas están implicados en la educación escolar de sus nietos y nietas y que muchos de ellos y de ellas gastan gran parte del dinero de su jubilación, con gusto, en la compra de enciclopedias y colecciones de libros, para que sus hijos, hijas, nietos y nietas tengan fuentes de información para el estudio. Esta realidad pone de manifiesto la valorización que atribuyen a la escuela y su consciencia de la necesidad de dominar la lecto-escritura y su importancia en el mundo

contemporáneo y, para ello, no miden sacrificios. En fin, a pesar del abanico de problemas existentes en la escuela, aun así la familia deposita en ella la confianza y la esperanza de una vida mejor. Acceder a la escuela y lograr el éxito académico, para muchas familias, sigue siendo sinónimo de progreso profesional, social y cultural.

Lenguaje y aprendizaje

Inevitablemente el lenguaje guarda relación con el medio socioeconómico y cultural del individuo, conforme plantea Bernstein (1989), realidad que se manifiesta en el habla diario del alumnado y del profesorado en el contexto de clase. Conforme se mostró en apartados anteriores, las mayores dificultades identificadas para el aprendizaje están en el lenguaje que el profesor utiliza, empleando dentro del contexto del contenido estudiado términos que el alumnado no comprende.

Las variantes lingüísticas no deberían ser un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de clase, porque la oralidad permite variaciones en función de su uso práctico. Es por el uso práctico e individual del lenguaje que ocurren variaciones fonéticas, fonológicas y regionales. Las personas son distintas y pertenecen a grupos y lugares distintos, llevando muchas veces a lo que la escuela define como error de ortografía.

- *“Describiría como reflejo del medio donde vive el alumno. Conforme el nivel socioeconómico, familiar, se nota claramente el lenguaje de los alumnos”. (CP₁)*
- *“El lenguaje de ellos es conforme el ambiente en que viven. Unos se expresan mejor, otros no. Otros vienen con mucha dificultad para expresarse. Por ejemplo, para que yo hable con algunos de ellos, es muy difícil, tengo que irme acercándome despacio, hasta que él me habla algo. En cuanto a la lectura, no sé si porque saben que están siendo evaluados, hay unos que se traban, se bloquean completamente. Por ejemplo, una, ayer, puso las manos entre las piernas, se cerró y no salió nada; ni una palabra, ni las vocales. Entonces, existe una mayoría así, con esa dificultad.” (CP₂)*

- *“Somos seres humanos y tenemos defectos. Entonces nosotros nunca podemos ser perfectos en esas lenguajes; hasta nosotros mismos, profesores, nos equivocamos de vez en cuando, no porque no sepamos y sí porque a veces, por nerviosismo, alguna cosa ocurre y nosotros acabamos hablando rápidamente y acabamos equivocando las palabras.” (PA₂)*

De un lado, el lenguaje oral se da de diversas maneras, como consecuencia de la interacción entre las personas, respetando la individualidad de cada una. Por otro lado, está el lenguaje escrito, que también es registrado de varias maneras por medio de los géneros textuales (Luna, 2001). Pero en este último caso es aceptado y reconocido por la escuela, porque ha sido creado y normalizado por ella y son enseñados en la escuela.

Una persona puede tener contacto con diversos grupos socioculturales y expresarse lingüísticamente de diversas maneras, incluso utilizando términos de los grupos y lugares con los cuales mantiene contacto. De hecho, el alumnado manifiesta en el contexto escolar y en el contexto de clase también un lenguaje que posee variantes de diversa naturaleza. El lenguaje oral no posee una norma rígida para su uso y es esa libertad de uso la que le hace variable. Y tal y como plantean Peramos, Soler y Batista Rodríguez (2008), el lenguaje escrito no tiene variaciones como el lenguaje hablado, porque obedece a estructuras rígidas impuestas por la Gramática.

- *“Dificultades de expresar lo que han leído, la entonación de voz no es clara; en cuanto a la escritura, existen muchos errores ortográficos”. (PA₁)*
- *“Generalmente, cuando ellos construyen frases utilizan más el singular; ‘vamo embora’; ‘vamo jugar bola, profesora!’; a veces hay alumno que pone /r/ final, hay otros que no” (PA₃)*

Como se observa, es la diversidad lingüística la que permite la adaptación del lenguaje acorde al medio en que se encuentra el individuo. Sin embargo, es necesario que la escuela prepare al alumnado para dominar varios lenguajes y sea capaz de hablar eficazmente con distintas clases de personas o grupos. Por ello, el lenguaje del alumnado no puede ser desvalorizado ni apagado de su bagaje lingüístico, porque seguramente en una u otra ocasión ese

alumno va a necesitar de ese lenguaje, hasta entonces desconsiderado por la escuela. Aunque ese alumno alcance un nuevo status social por medio de la escuela y, consecuentemente, con la adquisición de un nuevo lenguaje, que es el estándar, es necesario que el individuo siga con su bagaje lingüístico natural e informal y que lo ponga en práctica para que no sea rechazado por su propio grupo de origen, visto por los demás, como arrogante y superior, por el simple hecho de hablar siempre un lenguaje estándar.

La diversidad lingüística existente en el contexto escolar y que aflora naturalmente en el contexto de clase muestra que lenguaje, cultura e identidad caminan juntas en el medio social (Bernstein, 1989). De hecho, en el municipio de Tefé-Amazonas, donde están ubicadas las escuelas analizadas, los diversos lenguajes son una realidad constante porque viven personas originarias de comunidades y otros municipios lejanos y de familias que están ahí porque fueron en busca de escuela y con perspectivas de una vida mejor para sus hijos/as. Por lo tanto, sería imposible que este fenómeno no ocurriese, y que no se reflejara en el contexto del aula. Como consecuencia de ello, los niños/as llevan a la escuela una gran diversidad de lenguajes que van siendo percibidos en la cotidianidad del contexto de clase a través de su expresión oral y/o escrita.

- *“Leo atentadamente los textos, corrigiendo las palabras mal escritas. Al entregarlos, explico que hablamos de una manera, pero que escribimos de otra; que pongan atención y que releen cualquier texto que escriban para evitar ese tipo de errores.”* **(EESJGrupo₂ Ana Maria)**
- *“Hoy el poder de la comunicación, a través del instrumento lenguaje, tiene una relación muy fuerte con ser y tener como resultado el poder. Quien tiene una buena comunicación en el sistema actual tiene más oportunidades de empleo; consecuentemente pasa a tener más poder. Pero si miramos por un lado humano, necesitamos ser más personas, más humanos para convivir en sociedad”.* **(EMHOGrupo₁ João)**

Se observa que a pesar de ese entramado de problemas en torno al lenguaje, es necesario que la escuela no discrimine ni desvalorice al alumno por su lenguaje. La escuela en Brasil es una institución que tiene autonomía para estructurar sus metas de trabajo y su objetivo

principal es proporcionar oportunidades a su alumnado. Es en torno a esa política que están todos los propósitos escolares, porque la escuela no debería ser una empresa de fabricación de alumnos estándares, ni mucho menos una empresa que vaya a estar compitiendo con otros centros educativos. Su foco es el alumnado dentro de su contexto (Molina y Villena, 2010).

Se ha constatado que dependiendo de cómo el profesorado utilice el lenguaje en el proceso de enseñanza, ello facilita o dificulta el desarrollo del aprendizaje por parte del alumnado. Incluso, tal como aparece en los discursos de los participantes, dependiendo del lenguaje, el alumnado va a tener simpatía o antipatía por el profesor o profesora, influyendo en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se observa que no utilizar un lenguaje acorde a la realidad del contexto de clase puede ser un factor de riesgo para el fracaso escolar. Y el encontrar maneras de solucionar esa situación pasa a ser responsabilidad de la escuela.

La realidad constatada coincide con lo que plantea Soares (2002), de que el alumnado cuando llega a la escuela se encuentra con patrones sociales, económicos, culturales y lingüísticos que podrán ser iguales o no a los suyos. En caso de que esos patrones existentes en la escuela sean distintos de los suyos comenzarán los conflictos, porque este alumnado será evaluado de acuerdo con el “modelo” característico de la clase dominante. En lo que concierne al lenguaje, éste influye positiva y/o negativamente en el aprendizaje del alumnado. En los casos estudiados se constató que la dificultad de aprendizaje está en la naturaleza del lenguaje utilizado en los textos de los libros didácticos utilizados por la escuela y en gran medida por el lenguaje que utiliza el propio profesorado. Es la disparidad significativa encontrada entre el lenguaje hablado y escrito del alumnado y el lenguaje considerado patrón por la escuela que lo convierte en mecanismo primordial de acceso a otros lenguajes de prestigio en la sociedad.

Sin embargo, es posible afirmar que ni el sistema, ni los profesores imponen al alumnado un patrón de comunicación, porque en realidad el alumno tiene la posibilidad crear y re-crear sus diversas maneras de comunicarse. Pero la escuela puede construir las posibilidades y ofrecer condiciones para el acceso del alumnado al lenguaje culto. La democracia del lenguaje alude a un entramado pragmático de

posibilidades lingüísticas que es lo que posibilita una relación más cercana entre el contexto social y la escuela y viceversa (Casas y Esaú, 2009). El lenguaje es decisivo en la sociedad; inclusión escolar, social y laboral es sinónimo de dominar varios lenguajes, principalmente el lenguaje considerado formal culto.

5.2 Significados de la escuela para el alumnado

La escuela ha sido y seguirá siendo la principal referencia social en la que todos se apoyan para su crecimiento personal, social, cultural y laboral. La escuela parece ser considerada una segunda casa y una segunda familia para buena parte del alumnado.

Durante las observaciones hechas en las actividades junto a los maestros y maestras, se ha observado que el alumnado tiene gran entusiasmo y perspectivas positivas en relación a la escuela, teniendo o no dificultades durante su aprendizaje. Ellos y ellas ven en la escuela el único puente y el más seguro para su progreso en la vida en todos los aspectos: social, cultural, laboral y, consecuentemente, económico. Principalmente, porque no quieren tener la misma vida difícil que tienen su padre y su madre. Por supuesto que ésta es una realidad que sus familias no han elegido, ya que sus discursos demuestran que no estudiaron, o porque no tuvieron oportunidades, o porque tuvieron que dedicarse a trabajar para mantener a la familia, y que por ello, depositan en la escuela todas sus esperanzas de una vida mejor para los hijos.

Basándose en estas observaciones, se hicieron entrevistas al alumnado indagando sobre cómo ven a la escuela. Los resultados obtenidos apuntan a la escuela en dos niveles de importancia, como hogar y como medio de ascensión social, conforme se muestra en la tabla.

Tabla 16: Significados de la escuela para el alumnado

| Significados de la escuela para el alumnado | | |
|--|-------------------|------------------------|
| Como hogar | Espacio de ocio | Espacio de aprendizaje |
| Medio de ascensión social | Logro profesional | Mejoría de vida |

La escuela como hogar

La escuela, aparte de que todos, al inicio por lo menos, la tienen como una segunda familia, también se espera encontrar en ella lo que no se tiene en casa, aunque no siempre es así. Las familias y los niños y niñas que tienen procedencia de contexto socioeconómico menos favorecido son los que más sienten y ven la escuela como su segunda casa. Incluso puede que, en muchos casos, la escuela tenga más que ofrecer que la propia familia. Se constata que tanto la cuestión socioeconómica como la cultural están relacionadas con lo que la escuela puede ofrecer a su alumnado.

Se observa que la escuela es vista como un hogar idealizado mientras el alumno o alumna no compruebe lo contrario. Pero, aun así, ella no deja de ser para el alumno un lugar ideal. Si el alumno no tiene cariño en casa, espera encontrarlo en la escuela; si no tiene comida, también es en la escuela donde espera encontrarla y, por ello, se observa, cuanto valoran la merienda y/o el almuerzo que le ofrecen en la escuela. Quizás, la comida ofrecida en la escuela, cuando la hay, sea la herramienta que más sostiene a gran parte del alumnado en la escuela. Aún en el caso del alumnado que manifieste que solo está ahí por la comida o por la merienda, la escuela puede aprovechar su presencia para despertarle hacia la adquisición del conocimiento sistemático.

- *“Veo la escuela como un hogar para mí; en ella aprendemos muchas cosas, como tener educación”.*
(AExterno₁₃EESJGrupo₂)
- *“Yo veo mi escuela muy pobre; no hay merienda todos los días; y echan mucha basura en el patio; yo quería que mejorase la merienda, que no echasen basura en la escuela;*
(AExterno₇EMHOGGrupo₁)
- *“Limpia y saludable. Me gusta la merienda de la escuela; y de la profesora, de la directora, de las merendera, de mis colegas; médica; yo pretendo trabajar para sostenerme.”*
(AExterno₈ EESJGrupo₁)

- *“Me gusta la escuela, el profesorado, la directora; lo que no me gustan son las paleas entre los alumnos y las palabrotas”.* (EMHOA₅Camila)

También se constata que cuando el alumno no encuentra en la escuela lo que esperaba encontrar, asume una postura no de desprecio hacia ella, sino de crítica. Los alumnos que cambian de escuela manifiestan opiniones muy críticas ante esas escuelas, porque hacen un paralelismo entre lo que ofrece una y lo que ofrece la otra. Y muchas veces, solo siguen en la escuela que no les gusta por falta de opciones, porque hay unos criterios que deben ser seguidos para que el alumnado estudie en el colegio lo más cercano posible de su casa.

- *“Me gusta más esta escuela que la otra (Walter Cabral); allá, todo estaba prohibido: cancha deportiva; la directora no era nada solidaria con la merienda. Yo quiero ser merendera”.* (EESJA₁₀Laura)
- *“Estoy mejor en esta escuela que en la otra”.* (EEESA₁₅Carlos)
- *“No me gusta esta escuela, me gustaba más la otra (Eduardo Sá). Aquí hay mucha indisciplina y una chica que no me habla y busca pelea conmigo. Yo quiero viajar, conocer otras ciudades, pero voy a cambiar de escuela”.* (EEESA₁₂Lourdes)
- *“No me gusta mucho, porque siento falta de mis antiguos amigos. Aquí solo tengo unos tres compañeros. Aun no he pensado sobre mi profesión”.* (EESJA₇Francisca)
- *“Los profesores son Buenos, pero me gustaba más la escuela Helyon; en la escuela Wenceslau, sentí muchas dificultades en Matemática, no sabía nada. Este año ya no hay como estudiar, pero quiero ser jugador de fútbol”.* (EMHOA₆Miguel)

Se observa que en la escuela hay un conjunto de aspectos que hacen que el alumno la tenga como su hogar. El trato del equipo directivo, de la coordinación pedagógica, del profesorado, del personal de limpieza, de los grupos de compañeros y otras cosas más que pueda ofrecer la escuela para el bienestar del alumnado, tal como los aspectos ambientales, tratados en apartados anteriores.

La escuela representa para el alumnado también un espacio de ocio, donde él suponía que había todos los recursos necesarios para jugar con libertad y hacer amistades; un espacio de aprendizaje, ya que se ha constatado que ellos evalúan con que profesor o profesora tienen más facilidad de aprender. Además, manifiestan de forma crítica la falta de materiales y el trato personal por parte de algunas personas del equipo escolar. Si bien es cierto, que las escuelas, de manera general, están lejos de ser ese hogar idealizado. Pero, aun no siendo así, la escuela no deja de ser el ambiente donde todo niño y todo joven quiere adentrarse, porque espera crecer en y con ella.

La escuela como medio de ascensión social

Se ha constatado que la escuela no solo es vista como hogar, sino también como medio de ascensión social, aumentando la responsabilidad de proporcionar al alumnado el mecanismo necesario para la adquisición del lenguaje formal culto, porque es con ese lenguaje que él podrá acceder a otros bienes y medios socio-laborales y culturales. El alumnado que llega a la escuela y posee solamente el código restringido (Bernstein) tendrá más dificultades para ascender de status social. Ya que la sociedad está estructurada en clases, y es la clase dominante la que dice lo que puede y lo que no puede dentro de esa estructura. Y en este medio de normas está la manera de hablar y de escribir a la hora de lograr un espacio laboral y/o social. Como es sabido, en la actualidad, el título de graduado es la primera exigencia para ingresar en el mercado laboral (Benito, 2010).

- *“Espero ser dueño de mi propio negocio; espero conseguir una buena vida para mis hijos”*. (AExterno₁₇ EMHOG₁)
- *“Un buen trabajo y una buena facultad”*. (EMHOA₅Camila)
- *“Quiero hacer facultad y tener un trabajo, ser comercial de empresas”*. (EEESA₁₅Carlos)
- *“Yo deseo ser una profesora; una presentadora de televisión, o una empresaria, porque yo no sé lo que quiero ser de verdad”*. (AExterno₅ EMHOG₁)
- *“Yo pretendo trabajar para ayudar a mi padre y a mi madre, mi familia”*. (EEESA₁₇Salomé)
- *“Quiero un trabajo mejor para mí, porque empleo está difícil”*. (EEESA₁₃Marilia)

Se observa que el alumnado tiene siempre perspectivas positivas hacia la escuela, a pesar de percibir también puntos negativos. Y cuando él, por alguno motivo, se siente excluido en determinado colegio, cambia, pero con la esperanza de que en el colegio siguiente desaparezcan algunos problemas, sean de adaptación, o sean de aprendizaje.

- *“Quiero formarme; ser médico”.* (AExterno₆ EEESGrupo₂)
- *“Un curso de abogada y tener todo lo que quiero trabajando, con mi sudor”.* (AExterno₁ EESJGrupo₁)
- *“Yo deseo ser una juez; yo espero aprender más con mis profesores; aprender cosas buenas.”* (AExterno₇ EMHOGGrupo₁)

Se constata que el alumnado busca en la escuela no solo aprender, sino también acceder a un curso universitario y a través de una carrera lograr un trabajo bien remunerado y de reconocimiento y prestigio social. En este sentido la escuela asume un papel imprescindible dentro del contexto social, como institución de inclusión social a través del conocimiento académico. Y su responsabilidad de actuación aumenta porque en ella está depositada tanto por parte del alumnado como por parte de la familia la esperanza de cambio de vida a partir del conocimiento.

Por ello, es imprescindible que la escuela plantee los contenidos y las actividades práctico-pedagógicas para atender a su alumnado, proporcionándoles un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio en el aula. Para ello está el currículo ya que debe de ser construido a partir de las necesidades del medio escolar, teniendo en cuenta las prácticas políticas y administrativas que le modelan y le dan forma durante su desarrollo porque no es algo acabado e inmutable (Gimeno, 2000).

La escuela es una institución imprescindible en el contexto social. Quizá por ello, sea una institución, de alguna manera, abandonada por algunos órganos gubernamentales. Escuela de buena calidad es sinónimo de enseñanza y aprendizaje también de calidad. Así siendo, lógicamente, saldrán de ella jóvenes ciudadanos preparados y conscientes y puede que eso asuste al poderío de la clase dominante.

Una sociedad con escuelas de excelencia tendrá, consecuentemente, un pueblo consciente de sus derechos y de sus deberes. Es un pueblo que no se callará mediante el autoritarismo, el desprecio a la democracia y a la corrupción de los que gobiernan y administran el dinero público, y lógicamente será un pueblo que tendrá armas para luchar contra los engaños de los políticos. Eso puede explicar la falta de atención y de responsabilidad por la educación por parte de los que gobiernan, porque la educación sigue siendo el pilar más importante de la sociedad y el que mueve todos los demás pilares sociales.

CAPITULO VI: UN NUEVO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO Y CULTURAL A PARTIR DEL LENGUAJE INFORMAL EN LAS CLASES

Desde la entrada en el campo de investigación, específicamente, en el contexto de clase, las observaciones y participaciones en actividades con los profesores titulares tenían como propósito recoger las facilidades y dificultades surgidas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y si ello mantendría alguna relación con el lenguaje que utilizaban tanto el profesorado como el alumnado. Tampoco se imaginó que las actividades desarrolladas iban a tomar la forma que tomaron y con la aceptación y los resultados que se han obtenido. Parecía ser un campo desconocido y espinoso y los miedos y la inseguridad fueron una constante durante toda la investigación.

Basado en lo observado y en la experiencia a lo largo del tiempo de investigación, se fue teniendo una idea de cómo organizar las actividades para desarrollar con el alumnado y con la ayuda de los profesores y profesoras titulares. ¿Y por qué no tener como punto de partida el hablar y las producciones escritas del alumnado? Bien es

cierto que se pensó que tal didáctica pudiera asustar menos al alumnado, pues sería su propio lenguaje oral y sus propios escritos y, por tanto, ya estaban familiarizados con ellos. Además, conforme se ha demostrado en el capítulo anterior, el lenguaje de los libros e incluso del profesor, siempre resultaba difícil de entender. Entonces, trabajar el vocabulario, las construcciones sintácticas y la propia estructura de los párrafos a partir de los escritos del alumnado podría ser una alternativa positiva para una producción más académica y menos penosa para el alumnado.

Por ello, en esta última parte de los análisis, se presenta una muestra de algunas de las actividades desarrolladas en los colegios y en las clases analizadas durante el trabajo de investigación, así como los resultados obtenidos. Se intenta describir y narrar cómo fueron desarrolladas dentro del contexto escolar y cómo actuaron profesorado y alumnado frente a un nuevo tipo de actividad didáctica.

Por cuenta de ello, la propuesta que aquí se plantea es la valorización del lenguaje hablado y escrito del alumnado, entre las cuales están las narrativas. Éstas son un excelente mecanismo incluso para conocer al alumnado existente en clase. Y a partir de esas narrativas, aunque fuese una pequeña frase, desarrollar las actividades ortográficas, sintácticas y semánticas. Una propuesta que se construye a partir de los planteamientos de Bruner (2001; 2006); las narrativas son actividades a través de las cuales el alumno manifiesta su capacidad de volver a vivir sus vivencias pasadas y alterar su realidad actual a partir de su capacidad reflexiva, pues también cabe a la escuela potenciar esa capacidad del alumnado de manera que él tenga consciencia de las diferencias, pero también de su importancia dentro de un contexto real, que es la escuela.

Basándose en esta teoría de Bruner se puede añadir la práctica de utilizar los textos originales producidos por el alumnado y su propio habla, y a partir de ellos trabajar las estructuras sistemáticas de producción textual, así como, los elementos que contribuyen a ello como la ortografía oficial del idioma, los elementos articuladores de las ideas (conectivos), entre otros mecanismos de articulación, de producción y organización de los pensamientos a través de las palabras.

“Este proyecto, creo, ayudará mucho el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque se va a trabajar con lo que ellos ya utilizan a diario. Y por lo que observo, se va transformando ese lenguaje en otro más formal. Eso llama la atención de ellos, porque los niños, los jóvenes, todos, incluso nosotros, solo leemos lo que nos llama la atención, ¿no?, o entonces lo que esté relacionado con usted, ¿no? Entonces, será un proyecto placentero y todo lo que trae placer llama la atención del niño y él se queda involucrado en lo que hace”. (PE₈)

Se ha constatado que la propuesta de utilizar los lenguajes informales del alumnado para una enseñanza sistemática del conocimiento académico escolar conecta con un ansia de cambio de la realidad por parte del profesorado, del alumnado y de los familiares. Un cambio respecto no solo al aspecto educativo sino también al aspecto sociocultural del contexto local. Porque en ese contexto, la existencia de la Universidad es un aspecto que genera más responsabilidad para las escuelas, porque cuando el alumnado no logra aprobar la selectividad, el profesorado, de alguna manera, se siente fracasado. Así como cuando el alumnado aprueba, la escuela se siente orgullosa de decir que ese alumno o alumna pertenecía a su escuela.

Con ello, se constata la necesidad de un planteamiento y una política lingüística, a partir de una didáctica de enseñanza que empieza por el habla y los textos informales del alumnado para llegar al aprendizaje del lenguaje formal culto propuesto por la escuela. Una nueva *práctica pedagógica en las aulas*. Y para eso se hizo una rica recogida de material con el propósito de averiguar cómo la lengua es usada por el alumnado y por el profesorado y lo que puede suponer en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una lucha por cambiar de clase a través del lenguaje.

Si bien es cierto que los cambios no se dan de la noche a la mañana y puede que no todos lo vieran de manera positiva, en general, fue un trabajo muy bien aceptado. Y, por lo tanto, se espera que con él se pueda progresar en el campo educativo de manera que el alumnado sienta que su lenguaje es parte de su cultura y que debe ser valorizado y reconocido, pero que él puede acceder a otros lenguajes y utilizarlos como le convenga.

Este último capítulo se enmarca con una breve contextualización de las escuelas y de las clases, señalando algunos aspectos considerados claves para desarrollar las actividades. Se hace un relato de la primera experiencia propuesta y se muestran algunas actividades desarrolladas y qué resultados se han obtenido a partir de ellas, así como, la reacción del profesorado y del alumnado.

1. Lenguaje informal: recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje fueron una constante observada en las tres escuelas y clases analizadas, en mayor o menor grado, pero estaban ahí. Como se aludió anteriormente, el alumnado de esas escuelas proviene de un contexto socioeconómico considerado bajo. Una de ellas está ubicada en el centro de la ciudad y las otras dos en barrios de la periferia, conforme se ha mostrado en capítulos anteriores.

Las actividades, lógicamente, no podían tener los mismos resultados. Sin embargo, se destaca que el mayor éxito obtenido en el desarrollo de las actividades fue en las **escuelas de la periferia**. El profesorado estaba casi siempre presente en clase, con rarísimas excepciones, y cuando se ausentaban era rápido, luego regresaban y se involucraban en las actividades como si hubiesen sido planeadas por ellos mismos. Incentivaban a los alumnos y alumnas y ayudaban en las correcciones.

El alumnado de las clases estaba, en su mayoría, interesados en aprender; eran participativos y críticos. Eran pocos los que no hacían las tareas; aunque no estuviesen bien hechas, pero estaban listas. Además, todos manifestaban el deseo de ver sus escritos en los papeles o en la pizarra, y ver qué forma iban tomando mientras se iba corrigiendo. Daban sugerencias de cómo podrían ser, preguntando si estaban en lo cierto.

En las tres escuelas analizadas, la mayor dificultad estaba en las clases donde había repetidores porque, casi siempre, eran los que manifestaban menos interés y participación y molestaban a los que querían aprender. También la disparidad entre la edad de los repetidores y los no repetidores ha sido otra gran dificultad, no solo

para desarrollar las actividades, sino también en la cotidianidad de las clases. Pero, aun así, las dinámicas han tenido mejor éxito en esas escuelas.

En la **escuela del centro**, el profesor titular dejaba las aulas y las actividades más a cargo de la investigadora. No es que lo viera negativo, al contrario, era porque confiaban en la persona y en su trabajo. Pero tuvo sus efectos negativos, porque como eran muchos alumnos, muy inquietos y habladores, dificultaba las actividades y, consecuentemente, el éxito. Ellos también manifestaban interés, pero por causa de unos pocos repetidores e incluso mayores en relación a la franja de edad de la mayoría de la clase, además de la ausencia del profesor titular, las actividades se desarrollaban con más dificultades y eso, a veces, generaba un cierto desánimo, pero se insistía. Porque cuando el profesor se ausentaba, se ponían aún más inquietos y habladores. En las clases hay una mezcla importante de alumnado de distintas clases sociales; hijos de abogados, comerciantes, profesores, cargos políticos. Situación bien diferente de las escuelas de los barrios en las cuales la clase social del alumnado puede ser considerada homogénea. Durante las actividades se pensó que esa diferencia, también, podría ser la causa de un considerado grado de inquietud, algunas veces, actitudes indisciplinarias y cierto grado de desinterés por parte de algunos alumnos y alumnas. Pero puede que solo sean suposiciones, habría que investigar las causas reales.

Se enfatiza que en las clases dónde el profesor titular ha estado más presente acompañando las actividades, los resultados obtenidos tuvieron más éxito, porque la participación del alumnado fue más significativa. En todas las clases hay más de treinta niños y niñas, incluso en algunas hay más de cuarenta, entonces con el profesor titular y la investigadora desarrollando las actividades, era posible individualizar más la atención al alumnado y, de ese modo, ellos se sentían más motivados a participar en las tareas de clase.

Así mismo, la presencia del profesor titular en clase generaba más respeto y disciplina por parte del alumnado hacia las actividades propuestas. No es que la presencia de la investigadora no fuera respetada o valorizada, porque además ya había bastante conocimiento y confianza, sino que estando el profesor titular en clase, éste enfatizaba a menudo la importancia de las actividades para su

aprendizaje y que ello ayudaría en otras disciplinas, principalmente en el examen del SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Básica). Y que si la escuela tuviese éxito, iba a ser premiada. Eso era una motivación, también, para el alumnado. En la ciudad hay mucha competencia entre las escuelas en busca de mejor puntuación en el nivel de calidad de enseñanza.

- “*¿Ven Ustedes los resultados? Pues los resultados son vistos por el examen; fue a Sao Paulo y ya ha vuelto. Entonces, vamos a leer el texto que ustedes tienen en manos*”. (EEESGrupo₁ **Enmanuela**)

Los exámenes de la “Prueba Brasil” - Sistema de Evaluación Nacional de Calidad de la Enseñanza, de alguna manera dejan a los profesores pendientes y preocupados por los resultados. El riesgo es que el profesorado cambie la atención de la enseñanza de los contenidos y se centre solo en entrenar al alumnado para esa evaluación. Con ello puede que se obtenga buen aprovechamiento, porque ha entrenado dentro de los criterios del sistema, pero que el verdadero aprendizaje deje mucho que desear. Y así, en otra situación, como en una selectividad o en un examen para un trabajo, el alumnado no logre buenos resultados.

La propuesta que aquí se plantea, la valoración del lenguaje informal, converge con los fundamentos teóricos de este trabajo. La necesidad de la escuela de partir del lenguaje en uso de su alumnado para que acceda al lenguaje estándar, concuerda con la preocupación primordial de la pragmática, que prioriza la actuación del hablante y las relaciones que es capaz de establecer en el proceso comunicativo (Medrano, 2004). Además, las palabras y las estructuras que utiliza el alumnado, aunque puedan parecer absurdas desde el punto de vista del lenguaje escolar, en realidad manifiestan sus conocimientos. Y si esos conocimientos no son acordes a lo que la escuela exige, la alternativa que se plantea es buscar la manera para que ellos adquieran esos conocimientos y pueden alcanzar éxito escolar. Tal como plantea Austin (2008) en su Obra “Cómo hacer cosas con palabras”, las producciones del alumnado han sido una herramienta hacia una nueva mirada metodológica en el contexto de clase. Detrás de los textos del alumnado, hay una riqueza incommensurable de contenido que puede

ser utilizada para la adquisición y construcción de nuevos conocimientos.

Las actividades, que aquí se describen, incluyen aspectos ortográficos (escritura de las palabras, utilización de comas y punto), de coherencia y cohesión textuales, trabajados a partir de las producciones del alumnado, así como cuestiones relacionadas con la manera en como organizan los párrafos y las rayas que indican el habla de los personajes, una dificultad muy marcada en los contextos de las clases. Fueron actividades desarrolladas con éxito por el apoyo de los profesores titulares de las clases y el deseo de aprender de los alumnos. Porque, a pesar de todas las dificultades, hay más alumnos y alumnas queriendo aprender y progresar que al contrario.

Sin embargo, antes de adentrarnos específicamente en los escritos del alumnado en las escuelas analizadas, se presenta brevemente la primera experiencia trabajada en las clases, porque el propósito estaba en saber cómo reaccionarían alumnado y profesorado ante un texto producido a partir de un lenguaje típicamente hablado. Solamente después se ha pasado a trabajar con las producciones del alumnado.

1.1 Describiendo la primera experiencia

Hay que reconocer que, a pesar del largo tiempo de contacto con el profesorado y el alumnado de los colegios, se había sentido un gran temor e inseguridad; porque, al fin y al cabo, no dejaba de ser una intervención dentro del contexto escolar y, específicamente, en el contexto de clase. Una realidad que siempre genera miedo por la posibilidad de rechazo o poca aceptación. No es nada fácil proponer algo nuevo, como tampoco lo es aceptarlo. Pero, había que afrontarlo e intentarlo.

Durante todo el tiempo de observación en las clases, la mayor atención se centraba en recoger datos del lenguaje hablado, no solo del alumnado, sino también de los profesores. Los términos que utilizaban, cómo se dirigían verbalmente los alumnos/as a los profesores y éstos a los alumnos/as, a los compañeros y demás personal de la escuela; además de cómo respondían a las actividades propuestas por el profesorado. Pero todo eran apuntes a partir de la oralidad. Con el paso del tiempo, conforme ya se había acordado con

el equipo de dirección, se concedió un cuarto de hora en algunas aulas para recoger datos a partir de textos escritos por el alumnado.

Fueron situaciones que permitieron anotar palabras, términos y expresiones que surgían durante las clases, tanto en el lenguaje oral como en la escritura del alumnado y también del profesorado. Fue entonces cuando se concluyó que sería mejor empezar con una actividad que no necesitase utilizar directamente sus producciones, para evitar algún tipo de rechazo y/o impacto, y para tener una idea de qué podría pasar después con sus producciones. Entonces, se produjo un texto en forma de poema/poesía, con una escritura típica del lenguaje empleado por el alumnado. Incluso el título, se ha escrito tal como se habla: “As letras fazin historias” (autoría de la investigadora). Además, se intentó construir un texto cuyo contenido dejase un mensaje a partir del cual ellos pudieran reflexionar sobre el lenguaje, a pesar de la manera atípica en que se presentaba en su forma escrita. El propósito estaba en demostrar que no siempre importa cómo se escribe, sino lo que realmente se ha querido decir y el efecto que causa lo que se dice, sea como sea.

Cuando se empezó a distribuir el texto digitalizado, se observó de inmediato un silencio en las clases ocasionado por la curiosidad y por la peculiaridad que presentaba, de inicio, el título. Lo que generó una cierta comicidad, ellos leían y a la vez susurraban con el compañero de al lado. A partir de ahí se observó una clase diferente, más interesante y divertida, porque nosotros, profesores, también nos sorprendíamos y a la vez nos divertíamos con la actitud del alumnado frente al texto que tenían entre manos. Porque las conversaciones giraban en torno al contenido, no era algo ajeno, y eso no molestaba a nadie, sino al contrario.

Todas las características del lenguaje hablado que se encuentran en el texto fueron sacadas de la forma particular de hablar del alumnado, de los profesores y de las frases que se habían recogido con anterioridad. Ésta fue una actividad que despertó mucho interés y participación por parte del alumnado y también por parte de los profesores.

Tabla 17: Poema en lenguaje informal y traducción al español

| Portugués | Español |
|----------------------------|-----------------------------|
| As letras fazin historias; | Las letras hacen historias; |

| | |
|--|--|
| Historias que por geraçoins permanecein na memória. | Historias que por generaciones permanecen en la memoria. |
| Mas nun podem os alunos permiti; | Pero los alumnos no pueden permitir; |
| Que as letras li impesam a vitória. | Que las letras les impidan la vitoria. |
| No trabalhu o na iscola devem ser o trofel da vitoria. | En el trabajo o en la escuela deben ser el trofeo de la vitoria. |
| O /l/ perde paro [u]: auta, finau, animau, fenomenau; | La /l/ pierde para [u]: alta, final, animal, fenomenal; |
| Tambein paro [u] perde /o/: símbulu, pocu, medu, oriçu, porcu. | También para [u] pierde /o/: símbolo, poco, miedo, oriço, cerdo. |
| Mas num si entristece u /l/ porque nun é bobu; | Pero no se entristece /l/ porque no es tonta; |
| Bein engana em tauveis, papeu i chapel. | Bien engaña en talvez, papel. |
| Em outras sai para tomar méu como em devolver. | En otras sale para beber miel como en devolver. |
| Nun si pode esquecer do /e/ qui às vezis | No se puede olvidar la /e/ que a veces |
| Paru [i] perdi u papeu: quinzi, penti, denti. | Para [i] pierde el papel: quince, peine, dente. |
| /m/ i /n/ nen sempri sabin seus papeis: | /m/ y /n/ no siempre saben sus papeles: |
| Tenpo, tomtó, tanbein, vieru, falaru. | Tempo, tonto, también, vinieron, hablaron |
| I así se vau as letras si encontrando i si perdendo; | Y así se van las letras, encontrándose y perdiéndose; |
| Mas nun dexun de ajudar | Pero no dejan de ayudar |
| Os qui na cuva du mundu ainda conseguin triunfá. | Los que en la curva del mundo aun consiguen triunfar. |

Después de entregar el poema, se dio un tiempo para que hiciesen una lectura silenciosa. Se percibía en ellos la curiosidad sobre lo que iba a suceder. Incluso unos preguntaron: “¿Profesora, qué vamos a hacer con este texto?” Entonces fue cuando se explicó que la finalidad era hacer un paralelismo entre lo que hablamos y lo que escribimos, o cómo se podría reescribirlo. Lo que, de hecho, les pareció interesante, porque manifestaban gran entusiasmo.

A partir de la lectura silenciosa, se preguntó a quién le gustaría leer el poema en voz alta, y prácticamente todos levantaron la mano. Pero, como son muchos, sería imposible una lectura individual hecha por todos. Entonces, primeramente, la leyó el profesor o profesora tutora y otras veces ha sido la investigadora. Luego, se pidió a algunos estudiantes la lectura individual; enseguida, la lectura colectiva, como si fuera un texto cualquiera de un libro didáctico, teniéndose en cuenta la entonación de la voz, el modo como se cambia de un verso a otro, y el efecto que ello genera en la comprensión de la lectura, así como, el ritmo poético.

Al contrario de lo que se pensaba, no había risas ni chistes, sino atención, silencio para escuchar al profesor/a y al compañero/a. Los profesores de las clases analizadas participaron activamente de las actividades con ese texto, sin ausentarse y sin importarles que se usara hasta tres clases para estas actividades. Al principio, se pensó que dos serían suficientes, pero no fue así.

Después de la dinámica de lectura, se exploró el concepto de poema, de poesía, verso, estrofa y rima. Se buscó enfatizar la diferencia entre poema y poesía, y que ellos habían demostrado que no lo sabían. Conceptos que fueron registrados en la pizarra con un lenguaje simple y que, en algunos casos, fueron extraídos de las aportaciones del propio alumnado. Hecho esto, se solicitó que, en parejas, discutiesen sobre la grafía de las palabras del poema. Y cuando se preguntó lo que opinaban, respondían: “*Así hablamos y escribimos, fesor!*” (**EEESA₁₂Lourdes**); “*¡Eso tá interesante, gracioso!*” (**EMHOA₆Miguel**).

Concluida esta charla, se pidió que conversasen con su pareja sobre la escritura de las palabras y señalaran todas las palabras que caracterizaban el lenguaje hablado; en seguida, en sus cuadernos, hicieron dos columnas: de un lado las palabras como estaban escritas en el poema; de otro, cómo ellos creían que debieran estar escritas. Después de revisar los cuadernos, se constató que ellos habían reescrito muchas palabras correctamente. Pero no se comentó sobre las que no estaban re-escritas conforme a los patrones del lenguaje formal culto.

Luego se les invitó a que salieran a la pizarra para escribirlo como lo habían hecho en sus cuadernos. Y se preguntaba al grupo si estaba de acuerdo o no; y en caso de no estarlo, se pedía a alguien que viniera y escribiera como creía que debería ser. Cuando no salía la escritura correcta, el profesor o profesora intervenía y la escribía. Otras veces, se cogía el diccionario y se pedía a algún alumno que buscara la palabra. Fue una dinámica muy productiva, que no hacía la clase monótona, a pesar del tiempo que demandó y que no se esperaba que fuera a tardar tanto. Y así se procedió hasta el final de la revisión ortográfica del texto.

Cuando ya estaban todas las palabras revisadas dentro del texto, el texto fue otra vez expuesto por el profesorado, y se hizo una lectura conjunta. A continuación, se entregó una hoja con el texto en lenguaje hablado y con el texto reescrito conforme a las normas ortográficas. Y una vez más, se hizo una lectura individual, pero se pidió que declamaran y que cuidasen la postura, la altura y la entonación de la voz, la dicción, la musicalidad y la vida que podría dar el alumno o alumna al leer un poema.

Texto después de las correcciones

| |
|---|
| As letras fazem historias |
| Historias que por gerações permanecem na memória |
| Mas não podem os alunos permitir |
| Que as letras lhe impeçam a vitória. |
| No trabalho ou na escola, devem ser o troféu da vitória. |
| O /l/ perde para o [u]: alta, final, animal, fenomenal. |
| Também para o [u] perde /o/: símbolo, pouco, medo, ouriço, porco. |
| Mas não se entristece o /l/ porque não é bobo |
| Bem engana em talvez, papel e chapéu. |
| Em outras, sai para tomar mel como em devolver. |
| Não se pode esquecer do /e/ que às vezes |
| Para o [i] perde o papel: quinze, pente, dente. |
| /m/ e /n/ nem sempre sabem seus papéis: |
| Tempo, tonto, também, vieram, falaram. |
| E assim se vão as letras, se encontrando e se perdendo |
| Mas não deixam de ajudar |
| Os que na curva do mundo ainda conseguem triunfar |

Ha sido un trabajo, cuyo abordaje les pareció interesante al profesorado y al alumnado. La manera como fueron desarrolladas las actividades generó entusiasmo y atención en las clases. Sin embargo, se percibía un poco de inseguridad más por parte de algunos profesores, que por parte del alumnado.

- *“Lo veo muy bueno. Si tuviéramos a alguien que nos ayudara, profesora, a trabajar ese tipo de lenguaje con ellos. Porque nosotros también necesitamos ayuda. Aquí, en la escuela, aun tenemos ayuda de los profesores de apoyo, pero en otras escuelas por donde ya he pasado no hay ayuda alguna, toda la responsabilidad recae en nosotros y así es más difícil”.*
(PE₅)

Se constata que la escuela, a través del profesorado, no está cerrada a los cambios, sino que también, muchas veces, se encuentra sola frente a un enmarañado de problemas en la cotidianidad escolar. Pero, cuando percibe que algo puede ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, abre las puertas y abraza todas las oportunidades y trae con ella a su alumnado. Se constata que no es suficiente solo querer hacer, es necesario hacerlo, con críticas o sin críticas; no se va a saber si es bueno y productivo mientras no se haga. A continuación, se muestran otras actividades desarrolladas a partir de los textos producidos por el alumnado.

1.2 Convirtiendo la producción informal en lengua estándar

El lenguaje como símbolo de cultura y de la construcción del propio Yo no puede ser causa de fracaso escolar, tampoco motivo para aprobar al alumno sin que él esté realmente preparado para acceder al curso siguiente por simple paternalismo por parte de la escuela. Actuando de esa manera solo se reproducirán aún más problemas sociales y como consecuencia, se perpetuará más la desigualdad social (Serna, 2008), culminando en la exclusión social de aquellos que un día entraron en la escuela con la esperanza de progresar y vencer en la vida.

Se ha constatado que es necesario partir del lenguaje informal como herramienta principal de construcción y reconstrucción del

conocimiento escolar. De hecho es una herramienta a partir de la cual pueden derivar otros mecanismos de enseñanza de la lengua estándar, importante preocupación de la escuela y uno de los principales impedimentos para lograr situarse en la vida laboral y universitaria. El lenguaje informal del alumnado puede ser, por ejemplo, una razón primordial para el uso diario del diccionario en clase; razón para una rápida investigación de los carteles fijados en puntos claves de la ciudad, e incluso el montaje de un pequeño diccionario elaborado por ellos mismos con su lenguaje y las respectivas significaciones. De esa manera, la escuela valorizaría la cultura local a través del lenguaje. Y puede que las dificultades encontradas por el alumnado en el contexto de clase dejen de ser un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la escuela pasaría a ser un instrumento a partir del cual el alumno va percibiendo que su lenguaje puede tomar la forma que exigen las situaciones.

En este apartado analizamos algunas actividades desarrolladas en las escuelas estudiadas, pero a partir de las producciones del alumnado. Primeramente se va a describir una actividad que fue realizada en las tres escuelas y en las seis clases, a partir de algunas frases recogidas en ellas, ya que sería imposible trabajar con todas las producidas. En esas actividades, de inicio, se pensaba trabajar solamente la ortografía, pero en el desarrollo de las mismas la actitud del alumnado fue fomentando el abordaje de otras cuestiones relacionadas con el empleo del lenguaje estándar.

En un segundo punto, se analizan párrafos escritos por alumnos y alumnas de las tres escuelas, pero enmarcados específicamente en cuestiones de coherencia y cohesión textuales, organización de los párrafos, utilización de guiones en los diálogos y otros aspectos que fueron surgiendo en el desarrollo de las actividades.

- Ortografía estándar a partir de frases informales

Aquí se destacan las actividades desarrolladas a partir de pequeñas frases construidas por el alumnado, de las cuales se han seleccionado y mezclado frases de cada una de las seis clases, de manera que ninguno de los autores pudiese ser identificado. Además, al inicio de la actividad, se dejó claro que el autor de la frase no podría

manifestarse sobre ella y/o sobre su contenido. Que sí, lo podría hacer después a nivel particular con el profesor tutor o con la investigadora.

Como se afirmó anteriormente, ya se disponía de alguna producción del alumnado, pero se veía insuficiente para las actividades que se pensaban desarrollar. Entonces, conjuntamente con el profesor titular de las clases, se fue orientando para que el alumnado escribiese un pequeño texto espontáneo, o pequeñas frases; la mayoría prefirió escribir frases cortas. Sentían mucha curiosidad por el destino de sus textos, ya que se les había dicho que íbamos a recogerlos para programar una actividad.

El día de las actividades, cuando se entregó a cada alumno/a una hoja con algunas de las frases construidas en las seis clases de las tres escuelas, las reacciones fueron distintas en las tres escuelas y en las seis clases analizadas. Como no había identificación de la escuela, ni de la clase, ni del profesor de las clases, el grado de curiosidad fue mayor. Lo que se escuchaba en susurros era: “¡Éste no conozco! ¿De dónde será?”. En ningún momento se observaron comentarios negativos respecto a las frases. Lo que marcó la actividad fue la curiosidad y el interés por leer las frases y conocer su autoría.

A pesar de que, al principio, se temiera que pudiera haber críticas negativas hacia los textos de los demás compañeros, la realidad es que sucedió todo lo contrario. Al ver los textos originales se sentían entusiasmados, incluso indagando para encontrar el suyo, ya que no era posible utilizar el texto de todos el alumnado de las seis clases analizadas. Y preguntaban: “¿Fesora, por qué está el de fulano y no está el mío?” Entonces se explicó que no era posible utilizar las frases de todos y que se habían mezclado las escuelas y las clases para que no se sintieran intimidados. Se notaba que se sentían más importantes al ver sus producciones de mano en mano. Posteriormente se dio un tiempo de quince minutos para que leyesen los textos y comentarlos con el compañero de al lado.

Los procedimientos en esta actividad fueron semejantes a los realizados con el poema, con la diferencia de que las frases eran del propio alumnado. En esta actividad se ha dado énfasis a la ortografía, porque como se observa hay palabras escritas de manera muy diferente a lo que exige la lengua estándar. Pero con el desarrollo de

las actividades fueron surgiendo situaciones que no se podían obviar, como por ejemplo, la letra mayúscula al principio de las frases; ya que, como se constata, algunas están iniciadas con letra minúscula; el uso de la coma y del punto final, porque fueron situaciones indicadas por ellos mismos y no había manera de no abordarlas dentro del contexto de las actividades. Además de otras situaciones que se verán a continuación.

Listado de las frases elegidas y trabajadas

1. *“Marcelo viu macaco comento maça”.*
2. *“Minha mãe foi a uma papelaria, comprou caderno, borracha e caneta”*
3. *“A borracha serve pro estudante apagar o erro”*
4. *“O brinco furou o balão e botou na mala”*
5. *“A professora reuniu grupos para fazer um trabalho do lixo e nesse trabalho tinha que ter uma flor mal cuidada para saber que a poluição do lixo matou”.*
6. *“A minha professora fez um trabalho envolvido para todos ela paçou que era uma garafa corto o fundo dela e fazer um copo e botar dentro”*
7. *“Eu fui para a prai receca a minha pele no sol e tia verão Eu tome banho na água”*
8. *“Gente comer frutas e tomar sucos”*
9. *“um verão eu fui mipronsia a minha pele na água”.*
10. *“Vamos comer frutas e tomar sucos”*
11. *“No verão a minha pele fica rececada e com a água melhora”*
12. *“As crianças no futuro tem que ter educação”*
13. *“Estudar faz parte di conhecimento e aprndizagem”*

Ya con la hoja de frases en la mano, primeramente hicieron una lectura silenciosa, después, una lectura oral colectiva. En la lectura individual siempre se dejaba que ellos/ellas se apuntaran espontáneamente. Se contextualizaban las palabras que algunos no conocían, relacionándolas con algo práctico de la vida cotidiana, que fue el caso de “rececada”. Las demás palabras eran del conocimiento de todos y no hubo más problemas. También se observó que en algunas frases las palabras estaban escritas correctamente, aunque, les faltase una coma o un punto, como por ejemplo, las frases 1, 2, 3, 5, 10 y 13. En ésta última se supone que el alumno se olvidó de poner la

e. Al contrario de la frase 4 que no se puede saber lo que el alumno hubiera querido decir.

Enseguida, pedimos que señalaran todas las palabras que les parecieran extrañas. Al verificar los cuadernos, se observó que algunas palabras no habían sido señaladas por parte de algunos alumnos, pero no se hizo ningún comentario. Esta dinámica sirvió para tener una idea de lo que habían conseguido percibir y de cómo lo habían reescrito.

Por otro lado, en las seis clases hubo alumnos y alumnas que percibieron que las frases 4, 6 y 7 eran muy raras. Pero se enfatizó que estos aspectos se iban a comentar en el paso siguiente. Se dibujó en la pizarra un cuadro y, uno a uno, fueron escribiendo de un lado la palabra que habían señalado y de otro cómo la habría reescrito, conforme se muestra en la tabla a continuación. Hay que destacar, que se ordenan las palabras por filas correspondientes a la secuencia del listado de las frases elegidas y trabajadas.

Tabla 18: palabras señaladas por los alumnos/as en el texto

| Palabras señaladas | Palabras reescritas |
|------------------------------------|--|
| Comento - maça | Comendo – maçã |
| Envolvido – paçou – garafa - corto | Envolvendo – passou – garrafa - cortou |
| prai – receca - tia - tome | Praia – resseca, tinha, tomei |
| Gente – comer - | A gente - comer |
| um - mipronsia | No - bronzear |
| rececada | Ressecada |
| di - aprndizagem | De - aprendizagem |

Con esta dinámica se constató que socializar las dificultades en la escritura y trabajarlas colectivamente genera más motivación e interés por parte del alumnado, que solamente hacer correcciones individuales. Porque, como se observó durante el periodo de observación participante, el profesorado tiende a corregir los textos individualmente y el alumnado guarda los cuadernos sin ni siquiera verificar en qué y por qué se han equivocado. Dejando sin sentido las

horas de trabajo que ha dedicado el profesor. Por supuesto, es necesaria la corrección individual, pero la corrección colectiva socializada es primordial para dirimir dudas colectivas y despertar el alumnado hacia la importancia de la corrección individual que hace su profesor.

Además, como se observa en las frases, el alumnado presenta dificultades en los tiempos verbales y el mejor momento para socializar la importancia de utilizar el tiempo adecuado es a través de las frases construidas por ellos mismos. Ahí se puede preguntar al alumno o alumna cuál es el tiempo que tenía en mente a la hora de escribir.

A continuación se muestra en la tabla la forma que han tomado las frases después del trabajo de corrección colectiva, añadiendo los análisis y comentarios necesarios.

Tabla 19: Frases reescritas y traducción al español

| Escritura en la lengua estándar | Traducción al español |
|--|---|
| Marcelo viu o macaco comendo maçã. | Marcelo vio el mono comiendo manzana. |
| O brinco furou o balão e botou na mala. | El pendiente pinchó el globo y puso en la maleta. |
| A professora reuniu grupos para fazer um trabalho do lixo e nesse trabalho tinha que ter uma flor mal cuidada para saber que a poluição do lixo a matou. | La profesora reunió grupos para hacer un trabajo sobre la basura y en ese trabajo habría que tener una flor mal cuidada que indicara que la polución la mató. |
| A minha professora fez um trabalho envolvendo todos os alunos; ela pediu uma garrafa e disse para cortá-la e fazer um copo. | Mi profesora hizo un trabajo que involucró a todos los alumnos; ella pidió una botella y dijo para cortarla y hacer un vaso. |
| Eu fui à praia e queimou minha pele no sol por causa do verão. Eu tomei banho na água. | Fue a la playa y se quemó mi piel al sol por causa del verano. Me bañe en el agua. |
| A gente come frutas e toma sucos. | Nosotros comemos frutas y bebemos zumos. |
| No verão fui bronzear a minha | En el verano fue broncear mi |

| | |
|---|--|
| pele na água. | piel en el agua. |
| No verão a minha pele fica ressecada, e com a água melhora. | En el verano mi piel se reseca y mejora con el agua. |
| As crianças precisam de educação para ter futuro. | Los niños necesitan educación para tener futuro. |
| Estudar faz parte do conhecimento e da aprendizagem. | Estudiar forma parte del conocimiento y del aprendizaje. |

A la hora de pedir que salieran a la pizarra a reescribir las frases enteras, se fue destacando las palabras que ellos mismos habían olvidado o dónde no habían percibido que la escritura no concordaba. Además, se fue comentando algunas frases que no se entendían, como la 4, 6 y 7, porque presentaban problemas tanto de coherencia entre las ideas, como por la ortografía o por la falta de comas y/o puntos, o por la inadecuación del tiempo verbal.

En la frase 1, de inmediato, percibieron el cambio de la letra d por la t y la ausencia de la señal de nasalidad en a (□). En la frase número 3, se ha dejado la escritura de “pro” porque es una forma aceptada por las normas del lenguaje patrón culto. La frase número 4 tuvo un aspecto interesante, porque está escrita correctamente, pero ellos mismos no entendían lo que había querido decir el compañero; fueron tantas especulaciones en torno a esa frase, que se decidió dejarla como estaba. Pero quedó claro para el alumnado que a la frase le faltaba claridad, porque no había coherencia, de todas las maneras, hubo avance en el análisis de la frase. En la frase 5, lo único que se comentó es que sería necesario un pronombre masculino para dejar la frase más clara. La frase 6, como se observa, es una frase bastante confusa, porque se pueden sacar de ella varios sentidos, lo que causó discusiones en las seis clases, pues prácticamente cada alumno tenía una versión distinta y ha sido difícil llegar a un acuerdo. Pero como se imaginaban que había sido una frase construida basada en una clase de Ciencias, se fue reescribiendo la frase teniendo en cuenta su contexto.

La frase 7 también tuvo la reescritura un poco difícil, porque era muy confusa. Pero lo más difícil fue la cuestión del uso de la crasis, a pesar de que se enfatizó que no estaba mal decir “para a praia”, sino que era más breve decir “à praia”; y eso resultó muy difícil que lo entendieran; fue necesario dar varios ejemplos como: “fui ao colégio – fui à praia”; “fui ao parque – fui à praça”; a pesar de que se enfatizó

explicando que antes del nombre masculino no se utiliza crasis, solo antes de nombre femenino.

En la frase 8 se mostraron dos aspectos: la diferencia existente entre “agente” (persona jefe de una institución) y “a gente” que corresponde a nosotros. Otro aspecto fue la letra r marcando el infinitivo y que debería ser retirado por que el verbo es personal. Eso ellos/as lo comprendieron sin mayores problemas. Pero se tardó un poco más porque se aprovechó el momento para comentar sobre la utilización adecuada de los tiempos verbales. Fue cuando se dibujó una línea del tiempo en la pizarra para explicarlo, pero sin adentrarse en los diversos tiempos, pues son complejos.

| Pasado | Presente | Futuro |
|------------------|------------------|------------------------|
| Comí, cené, tomé | como, ceno, tomo | comeré, cenaré, tomaré |

También ha sido una dinámica que dio buenos resultados porque el alumnado manifestó interés por entender. En la frase 9 no hubo problemas para reescribirla; de inmediato ellos/as consiguieron darle la forma correcta. En la frase 11, el único aspecto que se comentó en forma de pregunta fue si no pensaban que quedaría mejor si se le pusiera una coma (,). Y ellos/as dijeron que sí, que quedaría más comprensible y que de esa manera se podría parar un poco a la hora de leer la última frase. En la frase 12, lo interesante fue que cómo ellos/as no habían percibido nada raro, se les comentó la expresión “no futuro” y entonces se pidió que la observaran bien. Y luego algunos/as soltaron un “¡hunnnn!” Y así surgieron algunas versiones como: “As crianças precisam de educação para ter futuro!”; o, “No futuro, as crianças precisam de educação”. Pero, ellos prefirieron la primera versión. La frase 13 no presentó ningún problema; el alumnado solo logró la versión que se presenta.

Como se observa, los tiempos verbales fueron situaciones y dificultades surgidas en el momento de la socialización de los textos, ya que no era el plan inicial. Y con este tipo de dinámicas podrán surgir diversas dificultades que se pueden, poco a poco, ir dirimiendo. Se supone que son situaciones que dejan a los profesores un poco temerosos e inseguros, conforme se constató al hablar con los profesores (**PE₅**) y (**P₃**).

Se constata que es necesaria en el contexto escolar una propuesta didáctica que valore el capital lingüístico traído a la escuela, pero que también el profesorado tenga más apoyo para desarrollar sus clases. La escuela es el principal contexto dónde el alumnado tiene acceso a varios lenguajes, a varias culturas, a varios medios sociales, o sea, un contexto de inclusión y no de exclusión. En ella el profesorado prioriza la programación de sus prácticas educativas sin abandonar los planes curriculares, pero también teniendo en cuenta la realidad del alumnado, en este caso, los lenguajes existentes en el contexto escolar. Lo que de hecho se constató, es que de esa manera el lenguaje no sería una causa de fracaso escolar.

- *“Nuestros alumnos vienen de clases sociales diferentes o de un contexto geográfico muy peculiar, por tanto, el lenguaje muchas veces sufre alteraciones por causa de la cultura, de la región. Muchos padres aun no están escolarizados y ellos tienen muchas palabras propias que se distancian del lenguaje formal. Necesitamos saber manejar esas variaciones de lenguaje en clase, de lo contrario la escuela puede excluir el alumno y los padres de la comunidad escolar. Es necesario saber comprender los términos del lenguaje traídos por los alumnos de su medio social. Sin embargo, no podemos dejar de enseñar el lenguaje formal, porque en diversas situaciones (concursos, entrevistas para un empleo, redacciones de selectivos), los alumnos van a necesitar del lenguaje formal”.*
(EMHOGrupo₁João)

Se ha observado que el alumnado necesita ver y sentir que su lenguaje no es rechazado en la escuela, que tampoco es un lenguaje que no se pueda utilizar, sino que es otro lenguaje de igual valor, y que puede utilizarlo en diversos contextos sociales. Por ello, ese lenguaje informal puede ser el puente que le dará acceso al lenguaje formal culto, porque es la manera más viable de hacer que el alumnado se sienta valorado en su cultura y, consecuentemente, en su contexto escolar. Esta nueva metodología puede despertar al individuo para una lectura y una escritura más placentera y correcta, incluso también desde los cursos iniciales, ya que muchos problemas en la lecto-escritura tienen origen en los cursos iniciales. Es posible que también pueda ser una manera de hacer que, sino todo, al menos gran parte del

alumnado, acceda al lenguaje formal, que es exigido en el mercado de trabajo, propiciando así, la inclusión social y cultural. La escuela pasaría a ser la protagonista de este hecho y no lo contrario, la que contribuye a la exclusión de gran parte del alumnado. Aunque en gran medida la escuela obedece a una propuesta curricular establecida, ella también tiene en su mano una propuesta concreta, real y posible.

Bien es cierto que las dinámicas aquí mostradas no son una tarea nada fácil ni sencilla, porque demanda tiempo y también exige un cierto grado de seguridad del profesor para abordar las dificultades surgidas en las clases en el momento de socialización de los textos. Sin embargo, es una propuesta posible de ser realizada y con resultados positivos para el alumnado en su proceso de aprendizaje. Se ha constatado que los textos didácticos motivan menos el desarrollo del lenguaje oral y escrito del alumnado, porque no le llaman tanto la atención como los suyos propios. Y si la enseñanza no está bien, hay que empezar a cambiar algo. En el apartado siguiente se muestra la utilización del lenguaje informal en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje estándar, a partir de pequeños párrafos contruidos por el alumnado en el contexto de clase.

- Coherencia y cohesión textuales en clase

Para no alargar demasiado los análisis, en este apartado se opta por una muestra de un texto de cada escuela y no de cada clase. También se destaca que para las actividades en clase se eligió, entre todos, el texto más corto de cada escuela para facilitar los análisis y no utilizar tanto tiempo de las clases de los profesores. Aunque a éstos no les ha importado nada dejar el tiempo que fuera necesario, porque han visto resultados positivos, así como la participación e interés del alumnado. Además, el alumnado, de manera general, pasó a prestar más atención a la hora de escribir y también se ha vuelto más crítico con lo que escribían. Se destinó solamente una parte del tiempo de cada clase a las actividades de producción textual. Las actividades de revisión ortográfica y textual acontecían siempre después de recoger las producciones, porque era necesario un tiempo para catalogar los textos y seleccionarlos por escuela y por clase. Todos los análisis de textos se hicieron de manera colectiva y contando con la presencia de los profesores titulares. A pesar de haber sido una tarea bastante larga, fue productiva.

Esta dinámica fue un poco más compleja, porque se destacaban todos los aspectos que comprometían a la estructura y, principalmente, a la comprensión de los textos, entrando así en el tema de la coherencia y la cohesión textual, y demostrando al alumnado que éstos pueden estar comprometidos por falta de comas, puntos y guiones en los diálogos. Durante los análisis se fue enfatizando que la utilización de las señales ortográficas, que indican parada y/o continuación de frases y/o párrafos, es muy subjetiva y que por ello, el alumnado siente más dificultades al emplearlos, pero que eso se aprende con la práctica. Prueba de ello, es que cuando se explicaba esa situación de manera concreta en los textos, se percibía mayor atención e interés y comprensión de esos detalles sintácticos y gramaticales, que son tan abstractos y complejos para el alumnado.

No es una tarea fácil, porque demanda paciencia. Pero es una oportunidad para que el alumnado conozca mejor la manera como escribe y articula sus ideas, percibiendo cómo ellas pueden ser mejor expresadas para la comprensión de los demás. Es una dinámica que consiste en una enseñanza y un aprendizaje compartido; todo se da de manera recíproca en el contexto de clase, lo que permite un mayor éxito.

Como ya se habían hecho varias actividades ortográficas, en esta fase de las actividades se observó que ya estaban más automatizadas, porque de inmediato el alumnado demostraba criticidad en cuanto a la escritura. El mayor problema encontrado en esta etapa fue la revisión textual, por ser más compleja y lenta, incluyendo la organización de las frases coherentemente, con la utilización correcta de las señales de puntuación dentro del texto. Al iniciar la revisión de los textos, se enfatizó, en un lenguaje sencillo, que la cohesión estaba relacionada con el uso de términos conectores adecuados, como por ejemplo, las preposiciones, los pronombres y las conjunciones entre las frases. Que la coherencia era más subjetiva dependiendo del sentido que tiene lo que se escribe, pero que coherencia y cohesión caminan juntas a la hora de escribir. Pero todas estas cuestiones eran explicadas a partir de sus propios textos y así, era más fácil que el alumnado entendiese.

Se ha constatado que es posible trabajar con las palabras informales del lenguaje cotidiano, a través de un estudio del vocabulario. Para

ello, en las actividades realizadas en las tres clases, se ha realizado un listado, primeramente las palabras informales utilizadas en el texto trabajado y al lado, alumnado, profesorado titular y la investigadora iban buscando y escribiendo la palabra más adecuada, para después sustituirlas en la reescritura del texto en la pizarra. Para evitar un análisis repetitivo se ha preferido añadir en una sola tabla las palabras de los tres textos analizados. Se destaca que las palabras que aparecen repetidas en los textos, no se repiten en la tabla.

Los textos fueron producidos en uno de los momentos de las actividades en que se trabajó con producción de texto colectivo, en pareja y en grupos de tres. Fueron dinámicas utilizadas para verificar cómo conciliaban las ideas entre los compañeros y cómo las organizaban en el papel en el momento de su escritura. Además, con esa dinámica, se disminuía la cantidad de textos y era posible trabajar por lo menos con tres de cada clase. Para que no se sintieran discriminados, se hacía un sorteo en la clase de cuál o cuáles textos se usarían para ser trabajados en conjunto. También se señala que puede que aparezcan palabras corregidas en la tabla y que no aparezcan en la reescritura de los textos porque fueron sustituidas por otra más adecuada a la hora de reescribirla.

A continuación se hacen las descripciones y los análisis de las actividades desarrolladas en las escuelas omitiendo los nombres de los autores de los textos.

El primer momento de las actividades, en las tres escuelas, fue señalar todas las palabras con características del lenguaje informal en el texto trabajado. Estas palabras se muestran en la tabla de abajo. Sin embargo, no aparece la escuela San José porque en el texto solo había una palabra escrita en lenguaje considerado informal.

Tabla 20: Palabras coloquiales en los textos analizados

| Eduardo Sá (1) | | Helyon de Oliveira (2) | | Traducción al español | |
|-----------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------|------------------------------|-----------|
| Ortografía informal | Ortografía estándar | Ortografía informal | Ortografía estándar | (1) | (2) |
| mia | Minha | agente | A gente | mi | nosotros |
| fessora | Professora | mais | Mas | profesora | pero |
| tava | Estava | igiene | Higiene | estaba | higiene |
| Pimentão | Pimentão | merenda | Meredam | pimiento | meriendan |
| moito | Muito | tenta | Tentam | mucho | intentan |
| pimento | pimenta | juja | Suja | pimiento | sucia |
| malagueto | Malagueta | jujando | sujando | guindilla | sucia |
| competução | Competição | ----- | ----- | competición | ----- |
| si | Se | ----- | ----- | se | ----- |
| conseta | concentrar | ----- | ----- | concentrar | ----- |
| intavam | estavam | ----- | ----- | estaban | ----- |
| nuo | não | ----- | ----- | no | ----- |
| dus | Dois | ----- | ----- | dos | ----- |
| ponto | Pontos | ----- | ----- | puntos | ----- |
| defereça | diferença | ----- | ----- | diferencia | ----- |
| Elis | eles | ----- | ----- | ellos | ----- |
| perderu | perderam | ----- | ----- | perdieran | ----- |
| porcalsa | Por causa | ----- | ----- | Por cuenta | ----- |
| du | do | ----- | ----- | del | ----- |

| | | | | | |
|----------|----------|-------|-------|----------|-------|
| é | e | ----- | ----- | y | ----- |
| fecaram | ficou | ----- | ----- | quedó | ----- |
| Por qui | Por aqui | ----- | ----- | Por aquí | ----- |
| erão | eram | ----- | ----- | eran | ----- |
| bucado | Bocado | ----- | ----- | muchos | ----- |
| porqui | porque | ----- | ----- | porque | ----- |
| nos | nós | ----- | ----- | nosotros | ----- |
| éramos | iríamos | ----- | ----- | íbamos | ----- |
| nous | nós | ----- | ----- | nosotros | ----- |
| ganhemos | ganhamos | ----- | ----- | ganamos | ----- |

- **Escuela Estadual San José**

Texto en lenguaje informal:

Título: Eu vou bem muito bem bem bem!

Zeca foi a um jantar na casa de Juca e encontrou-se com Edu lá.
 Como vai amigão? Disse ele ao Juca e estendeu-lhe a mão.
 Como vai, vai, vai? Brincou Zeca e estendeu a mão para Edu.
 E assim Zeca deu dois apertos de mão.
 Juca fez o mesmo, só com Edu pois já havia cumprimentado Zeca.
 Nesse grupo com 3 pessoas quantos apertos de mão foram dados?
 Se o grupo tivesse 4 pessoas quantos apertos de mãos seria dado?
 E se fossem 5 pessoas?

A la hora de recoger los textos, el día de la actividad de producción, se observó que éste estaba bien escrito ortográficamente, con excepción de la palabra “cumprimentado”, lo que facilitó el trabajo. Algo que se comentó con la profesora titular y se explicó que el texto se basaba en otro trabajado anteriormente, pero a éste no se tuvo acceso.

Se distribuyó a toda la clase el texto literalmente escrito por las y los alumnos-autores. Se pidió, primeramente, que hiciesen una lectura individual y silenciosa. A continuación, lo leyó la investigadora y luego hubo una lectura grupal. Después de la lectura, se apuntaron preguntas en la pizarra y se les orientó para que, en parejas, repitiesen la lectura señalando las palabras con características del lenguaje informal y también teniendo en cuenta las preguntas:

- * ¿Cuántos y cuáles son los personajes del texto?
- * ¿De qué habla el texto?
- * ¿Cómo usted interpreta el título del texto?

Después de quince minutos, se empezaron las actividades. Cuando se preguntó por las palabras señaladas en el lenguaje informal, ellos respondieron al unísono: “¡Solo hay una, fesora, porque ya escribimos un texto casi igual a ese con la otra profesora!”. Una pareja sí la señala que es la palabra “cumprimentado”. En este momento, se aprovechó para explicar que hay otra palabra con escritura semejante, pero con significado muy diferente. Y se escribe “cumprimento” demostrando que ésta significa saludos y que “cumprimento” significa tamaño, y

que en el lenguaje escolar no está bien decir “comprimentado”. Ellos parecían bastante interesados en la situación.

Después de ello, las correcciones se limitaron, básicamente, al empleo de las comas, puntos y guiones en los diálogos, así como, a la cohesión y la coherencia textual y al cambio de párrafos. También se discutió con el grupo los sentidos que pueden tener la expresión “bien”, denotando literalmente estar “bien”, o que puede tener un sentido irónico, explicando también el significado de irónico.

Por ejemplo, con relación al título del texto, hubo varias versiones. Unas parejas argumentaban que solo era necesario decir: “Eu vou bem!”; en cambio otras se manifestaron diciendo que no era simplemente eso, sino que el alumno había querido enfatizar que iba muy bien, y que por eso debería ser: “Eu vou bem, muito bem!”. Sin embargo, hubo una pareja que planteó que podría ser, también, que el alumno no estuviera muy seguro de que estuviese bien. Y eso llamó la atención no solo de las profesoras, sino también del alumnado, que de inmediato se preguntaron el por qué. Entonces, se preguntó a la pareja por qué habían sacado esa conclusión, pero no lo supieron explicar. Con ello, se constata que el alumno tiene capacidad crítica, es capaz de percibir más allá de las palabras, pero a menudo no está preparado para argumentar sus puntos de vista. Fue cuando, se paso a reescribir el título, de manera que pudiera ser entendido como la última pareja lo había hecho. “Eu vou bem, muito bem, bem!”. Pusieron cara de sorpresa cuando se explicó que la última palabra “bien”, sí puede dar a entender que la persona está muy bien, pero que hay algo por el medio que no está claro. Una vez explicado, ellos prefirieron dejar el título así. Además, nadie podía manifestarse como autor del texto.

En seguida, se pasa al cuerpo del texto. En la primera frase, ningún alumno hizo ningún comentario, pero se escribió la frase de otra manera y se preguntó como la veían. “Zeca foi a um juntar na casa de Juca e lá encontrou com Edu”. Dijeran que estaba mejor, y fue cuando se explicó que los términos que indican lugares pueden ser cambiados de sitio dentro de la frase y es necesario buscar el mejor sitio para ellos para que la frase quede mejor.

El próximo paso fue comentar sobre los diálogos, enfatizando que, siempre que aparece alguien hablando, es necesario poner un guión para que se sepa cuando uno u otro habla. Y que eso es un detalle muy importante para la comprensión del texto. Fue cuando casi toda la clase dijo: “Entonces está faltando ahí, fesora, porque no hay ningún guión!”.

Se dibujó un cuadro en la pizarra y se fue reescribiendo el texto, conjuntamente con la clase.

Tabla 21: Texto revisado de la Escuela San José

| Texto revisado em Português | Traducción al español |
|--|---|
| <p>Título: Eu vou bem, muito bem, bem!</p> <p>Zeca foi a um jantar na casa de Juca, e lá se encontrou com Edu. - Como vai amigo? – Disse Zeca a Juca e estende-lhe a mão. - Como vai? – Brincou Zeca e estendeu a Mão para Edu. Juca fez o mesmo, só com Edu, pois já havia cumprimentado Zeca. Nesse grupo com três (3) pessoas, quantos apertos de mãos foram dados? Se o grupo tivesse quatro (4) pessoas, quantos apertos de mãos seriam dados? E se fossem cinco (5) pessoas?</p> | <p>Título: ¡Voy bien, muy bien, bueno!</p> <p>Zeca fue a una cena en casa de Juca y allá se encontró con Edu. - ¿Qué tal te va amigo? – Dijo Zeca a Juca y le da la mano. - ¿Qué tal? - Dijo Zeca en bromas y da la mano a Edu. Juca hace lo mismo, pero solo con Edu, porque ya había saludado a Zeca. En este grupo de tres personas, ¿cuántos aprietos de manos se han dado? Si el grupo fuera de cuatro personas, ¿cuántos aprietos de manos serían? ¿Y si fuera de cinco personas?</p> |

Se ha constatado que la mayor dificultad está en la utilización de los guiones en los diálogos y en cómo saber cuándo utilizar punto y seguido y punto final al construir un texto. También se enfatizó la importancia de empezar las frases siempre dejando un margen (sangría) después de la línea límite que aparece en la orilla de cada página del cuaderno, para que se notara la diferencia entre los párrafos

y las frases seguidas. Además, el texto estaba confuso y se tardó un poco más para darle coherencia. En ese contexto de análisis se quitó la frase “E assim Juca deu dois apertos de mãos”, porque generaba incompreensión en el texto. Sin embargo, se observó que ellos estaban interesados en cómo se iba arreglando el texto para dejarlo comprensible.

Ha sido un trabajo laborioso, porque después de reescrito en la pizarra, se pidió que lo apuntaran en sus cuadernos y fue necesario ver uno a uno si lo estaban haciendo bien, ya que tenían dificultad para copiar textos de la pizarra o del libro. Solo después de reescrito el texto se comentó sobre las preguntas iniciales. Y fue cuando se percibió que el texto dado anteriormente había sido con el fin de enseñar las operaciones aritméticas. Al final de las discusiones sobre el texto, ellos concluyeron que a lo mejor podría estar dirigido a alguna situación con un compañero de clase, pero nadie se manifestó, porque había sido un criterio acordado al inicio de las actividades.

En definitiva, durante las actividades en clase, se observó que la gran dificultad al copiar de la pizarra o del libro era saber cuándo tenían que seguir en la misma línea y cuándo cambiar dejando el espacio que marcan los párrafos. Y si los guiones se quedaban al inicio de la línea o con margen después de la orilla de la página del cuaderno, cómo se había explicado al inicio. Sin embargo, lo que más llamó la atención fue que ellos/as no especulaban sobre la autoría de los textos, como suelen hacer los adultos, movidos por la curiosidad. Tuvieran un comportamiento muy ético y muy maduro por esa parte.

• **Escola Estadual Eduardo Sá**

Texto en lenguaje informal:

Título: A bagunça do 5º ano

Mia sala estava competindo com a outra sala.

A fessora Sheila tava vermelhona que nem um pimentão. A fessora tava gritando moito com a gente.

Mas a fessora Ivanete já estava vermelha que nem um pimento malaqueto.

A competição não deixa a gente si conseta na tabuada. Os meninos intavam falando sito irritada por isso nuo ganhamos por dus ponto defereça.

Elis perderu porcalsa Du barulho é fecaram confusão porqui erão um bucado e levamos o maior susto porqui nos ganhamos eu disse que éramos ganhar e nous ganhemos com maior ponto.

En esta actividad, los alumnos narran un momento que ocurrió en clase, del cual no participaron. El texto fue digitalizado tal cual lo habían escrito los alumnos. Al entregárselos, se les dio un tiempo de quince minutos para que leyeran y señalaran las palabras características del lenguaje informal; y seguidamente se pasó a la lectura. Los procedimientos de lectura fueron los mismos del texto anterior. Terminado el tiempo de quince minutos, se empezó escribiendo en la pizarra las palabras que ellos habían señalado, las cuales aparecen en la tabla de arriba. Tampoco en este caso, ellos han olvidado señalar palabras con características del lenguaje informal.

Las palabras señaladas constatan algunas dificultades traídas de los cursos iniciales del proceso de alfabetización. Se observa que existen muchas palabras cuya escritura se diferencia marcadamente de la escritura considerada patrón culto exigido por la escuela. Sin embargo, fue menos laborioso que el texto del caso anterior. Los alumnos y alumnas mostraron más espontaneidad y más criticidad; muchos de ellos ya tenían en las manos el diccionario para averiguar la escritura correcta de las palabras. Cuando una pareja no se había dado cuenta de una palabra en lenguaje informal, pero otra sí se la decían enseñada.

Tabla 22: Texto revisado de la Escuela Eduardo Sá

| Texto revisado: A bagunça do 5º ano | Traducción al español: Alboroto del 5º año |
|--|---|
| <p>A nossa sala foi competir com o 4º C.</p> <p>A professora Sheila estava vermelhona que nem um pimentão, porque a gente estava conversando muito e ela ficou irritada.</p> <p>Mas a professora Ivanete também já estava vermelhona, porque ela não gostou da nossa atitude de conversar na hora da competição.</p> <p>A conversa não deixa a gente se concentrar na competição da tabuada. As crianças estavam</p> | <p>Nuestra clase fue a competir con el 4º curso C.</p> <p>La profesora Sheila estaba roja como un pimiento, porque nosotros estábamos hablando mucho y ella se irritó.</p> <p>Pero, la profesora Ivanete también estaba roja, porque no le gustó nuestra actitud de hablar durante la competición.</p> <p>Conversar no deja concentrarnos en la competición de la tabla de multiplicar. Los niños estaban hablando mucho, por ello ganamos nosotros por</p> |

| | |
|--|--|
| <p>falando muito por isso ganhamos por dois pontos de diferença.</p> <p>Eles perderam por causa do barulho e fizeram uma confusão porque eram muitos alunos, mas levamos o maior susto.</p> <p>Dissemos que iríamos ganhar e ganhamos com o maior ponto.</p> | <p>dos puntos de diferencia.</p> <p>Ellos perdieron por causa del ruido y montaron un lío porque son muchos alumnos, pero llevamos un gran susto.</p> <p>Dijimos que ganaríamos y ganamos con la mayor puntuación.</p> |
|--|--|

En ese texto la problemática está, principalmente, en la escritura de los verbos; tanto en la ortografía como en la conjugación. También fue una parte que se extendió, porque fue necesario dibujar la línea del tiempo y se iban poniendo en ella todos los verbos del texto y se conjugaban conforme al tiempo que aparece en el texto, hasta que se encontraba la escritura correcta, también en concordancia con la persona que habla. Sin embargo, fue una situación que no impidió su comprensión, porque a pesar de la gran cantidad de palabras escritas en lenguaje informal, el texto posee una coherencia interna que no deja dudas sobre el sentido real del texto, con excepción de la expresión “sito irritada”, y que por consenso del grupo fue retirada porque no se encontró un sentido para ella dentro del texto. También la organización de las frases en forma de párrafos fue bastante laboriosa porque el alumnado aún no lo dominaban y se tardaba bastante.

Con lo cual es evidente que preparar bien al alumno en los primeros cursos es imprescindible para su éxito escolar en los cursos siguientes. Principalmente en lo que respecta a la organización de las palabras en la frase y en la organización de las frases al construir el texto. Para ello, es necesario que el alumno practique a diario en el contexto de clase. Además, son actividades que agudizan la capacidad crítica del alumnado, muy positiva para el proceso académico.

Escola Municipal Helyon de Oliveira

Texto en lenguaje informal:

Título: Na hora do recreio

Na hora do recreio agente merenda brinca, corre faz muitas coisas mais tem gente que não tem muita higiene alguns quando merenda não sabem pegar o saco de geladinho o saco de milito o jogar no lixo. Muitos tenta deixar a escola limpa. Em quanto outros só querem saber de deixar a Escola juja. Os professores explicam muito sobre a limpeza a escola muitos ate colaboram mais outros continuam jujando a escola. Jogam papel no chão pacote de bolacha plástica de bombom pacote de saco mais nem todos tem esse modo alguns são educados.

Al principio surgieron algunas dificultades en este caso, durante el periodo de la observación se había comprobado que era un grupo poco interesado y muy hablador. Muchos de los estudiantes son repetidores y otros habían sido expulsados de otros colegios. Cuando se empezó a explicar la naturaleza de las actividades no había silencio, incluso algunos se negaron a formar parejas para realizar las actividades. Entonces, no se alargó mucho la charla y se pensó que sería mejor entregar inmediatamente los textos. Cuando se empezó a entregar el papel con el texto digitalizado, fue cuando aquellos que estaban solos empezaron a buscar un compañero o compañera. Y se percibió su interés en ver lo que estaba escrito. Algunos dejaron escapar unas risas, pero como no había identificación, no pudieron saber quiénes eran los alumnos-autores.

Cuando se pidió que señalaran las palabras en lenguaje informal, lo hicieron de manera positiva; cuando una pareja no lo hacía, había otra que se apuntaba a decir cuál habían señalado. Y como se puede observar, no hay tantas palabras escritas con lenguaje coloquial, lo que facilitó esa parte de la actividad y pronto se lograron apuntar todas en la pizarra. Lo que más retrasó la actividad fue la falta de comas y puntos en las frases, porque ellos, así como los demás grupos, aún no lo dominaban. Sin embargo, también ha sido esa parte la que más retuvo la atención del alumnado. Y por ello, fue el grupo donde más se intervino a la hora de reescribir el texto, porque se esperaba que ellos sugiriesen alguna manera de hacerlo. Cuando nadie se ofrecía, entonces se indicaba una pareja y las demás se quedaban en silencio.

A pesar de las dificultades, por ser alumnos ya un poco mayores en relación a los demás grupos, en esta clase fue posible hablar de introducción, desarrollo y conclusión en el texto, porque se fueron aprovechando las situaciones proporcionadas por la propia naturaleza de la escritura del texto. Además, como las frases son largas, ha sido más fácil hablar sobre la importancia de las comas y de los puntos para establecer la cohesión y la coherencia en el texto, que facilita la lectura y la comprensión. Esos detalles les llamaron bastante la atención y se generó silencio en la clase.

Al ir reescribiendo el texto, se fueron explicando las frases que podrían funcionar como introducción; las que se podían considerar como desarrollo y, por último, las que se podrían dejar como

conclusión. Ésta ha sido la más fácil de entender por la propia naturaleza de la frase, porque sugiere una alternativa para el problema presentado en el texto. Se enfatizó que por ello era importante poner las ideas en orden al escribir un texto, ya que las frases no pueden ser tan largas porque dificultan la comprensión, y que para ello se utilizan las comas y los puntos.

Abajo en la tabla se expone la forma que ha tomado el texto después de una larga y ardua tarea colectiva.

Tabla 23: Texto revisado de la Escuela Helyon de Oliveira

| Texto revisado: Na hora do recreio | Traducción al Español: A la hora del recreo |
|--|---|
| <p>Na hora do recreio, a gente merenda, brinca, corre e faz muitas outras coisas (Introdução). Mas existem alunos que não tem muita higiene. Quando merendam, chupam o geladinho e comem milhitos, não tem consciência porque não jogam o que sobra no lixo. (Desenvolvimento)</p> <p>Os professores conscientizam o aluno da importância da limpeza na escola, mas muitos alunos continuam sujando o ambiente escolar. Porém, existem alunos educados que colaboram com a limpeza da escola, não jogando papel no chão e saco plástico de bolachas e de bombons pela escola. (Desenvolvimento)</p> <p>Podemos dizer, então, que a limpeza da escola e sua conservação são responsabilidades de toda a comunidade escolar. (Conclusão)</p> | <p>A la hora del recreo, nosotros merendamos, jugamos, corremos y hacemos muchas cosas más. Pero, hay alumnos que no tienen mucha higiene. Cuando meriendan, comen helados y saladitos, no tienen conciencia porque no echan a la basura las bolsas vacías.</p> <p>Los profesores mentalizan el alumno de la importancia de la limpieza en la escuela, pero muchos alumnos siguen ensuciando el ambiente escolar. Sin embargo, hay alumnos educados que colaboran con la limpieza de la escuela; no echan papel, ni las bolsas de plástico por el suelo de la escuela.</p> <p>Se puede decir, entonces, que la limpieza escolar y su conservación son responsabilidades de toda la comunidad escolar.</p> |

Con estas actividades se constata que las dificultades en la escritura por cuenta de la utilización del lenguaje informal están presentes en todos los casos analizados. Y no se puede decir que hay un caso en que el grado de dificultad es pequeño. Porque, como se observa en los análisis, la utilización del lenguaje informal está bastante presente en todos ellos, además de otras dificultades, como la organización coherente de las frases en los textos, la distinción entre los puntos y seguidos y puntos finales en las oraciones, añadiendo a todo ello saber distinguir los párrafos dentro del texto.

Con las actividades y los análisis se constata que, a pesar de las dificultades y de la gran labor que exige, con esta didáctica el alumnado puede ir reafirmando sus conocimientos gramaticales y sintácticos. De hecho, ellos ya no dejaban escapar palabras escritas en lenguaje informal; que no supieran como describirlas eso ya es otra cosa, porque para ello está la escuela y la labor del profesorado. La utilización de los signos de puntuación, la organización de las frases en los textos de manera coherente y la conjugación verbal fueron dificultades visibles en todos los casos analizados. La experiencia ha puesto en evidencia que esta práctica metodológica es positiva, porque a partir de ella es posible trabajar todos esos aspectos, poco a poco, incluso desde los cursos iniciales.

La realización de las actividades en las escuelas también permitió constatar que el profesorado intenta valorizar los trabajos del alumnado, incluso sus producciones. Sin embargo, lo que muchas veces les falta son alternativas y/o propuestas de cómo hacerlo. En este sentido, al trabajar las actividades, lo que se ha observado fue un interés muy grande por parte del profesorado de las clases analizadas. Aunque, también, una gran preocupación, ya que trabajar la gramática a partir de textos informales no es tarea tan sencilla, dado que exige dominio de conocimientos lingüísticos respecto a la sintaxis (de concordancia y regencia nominal y verbal), ortografía y semántica.

- *“Valoro los textos escritos de los alumnos, con las debidas salvedades. Les digo que al escribir, necesitan hacerse entender y adecuar el lenguaje oral a los padrones formales del lenguaje escrito. También tengo cuidado al hacer la corrección gramatical y solo la hago en clase. Oriento a los alumnos*

diciéndoles que pueden utilizar el lenguaje cotidiano con sus amigos y en casa... ”. (PE₄)

- *“La escuela practica una cultura alienada cuando valora y aplica textos hechos que en nada valoran la cultura local”.* (PE₂)

Se constata la necesidad que siente el profesorado de alternativas educativas inclusivas y de formación profesional continuada para ellos. El mundo evoluciona constantemente y el alumnado que llega a la escuela también es cada vez más exigente. De hecho, las actividades desarrolladas, en ningún momento hicieron aburridas las clases, sino todo lo contrario.

La socialización de los textos escritos por el alumnado, a través de la revisión en conjunto con los/as demás alumnos/as es un recurso eficaz para que el alumnado logre competencias sintácticas, gramaticales y ortográficas de producción autónoma de textos. Los momentos actuales, con el nuevo acuerdo ortográfico brasileño, piden una práctica textual más constante en las clases como forma de que el alumnado pueda enterarse de las nuevas normas. Además, escribir es una acción concreta que juega con mecanismos abstractos, porque el alumno o alumna va descubriendo que por ese proceso puede manifestar sus ideas y opiniones sobre su mundo y sobre las personas y hechos, permitiendo el pleno ejercicio de la ciudadanía.

Se ha constatado que con las actividades no solo el alumnado, sino también el profesorado, de manera general, se sorprendía con los aspectos trabajados dentro de los textos y manifestaban interés por el abordaje del trabajo realizado:

- *“Hasta yo aprendo así, porque para corregir también tengo que buscar más informaciones” (EEESGrupo₂Clara)*
- *“No es fácil, pero nosotros tenemos que estudiar para enseñar” (EEESGrupo₁Enmanuela).*

Lo que se ha constatado es que, muchas veces, tampoco el profesor se siente seguro para determinadas iniciativas didáctico-metodológicas en clase. Y eso, añadido a la falta de recursos para desarrollar actividades más interesantes y menos rutinarias en el contexto de clase, también causa desánimo en el profesorado y el alumnado.

- *“Tres a cuatro veces a la semana; aparte de preguntas relacionada al título, autor, palabras difíciles, solicito que escriban con sus propias palabras lo que comprendieran del texto leído.” (EMHOGrupo₁ João)*
- *“La producción de texto, una vez a la semana; utilización del libro didáctico y textos de periódicos, revista, texto de internet.” (EMHOGrupo₂ Roberto)*
- *“Pongo un vídeo, después pido que escriban un texto de lo que más les gustó y entendieran del video.” (EESJGrupo₁ Marisa)*
- *“Si no valoramos su medio cultural estamos contribuyendo para la exclusión de ese alumno; todo conocimiento sociocultural tiene que ser valorado y aprovechado porque cada cultura tiene valor especial para cada individuo”. (PE₃)*
- *“Si la escuela actúa de esa manera estará mutilando el desarrollo del alumno y su capacidad de demostrar y perfeccionar sus competencias y habilidades.” (PE₄)*

No valorar lo que trae el alumnado de su contexto socio familiar a través de su bagaje lingüístico es una actitud habitual por parte de la escuela. De hecho, se ha constatado que la producción textual es poco trabajada en las escuelas. No por falta de voluntad del profesorado, sino que la cantidad de alumnado existente en las aulas y, muchas veces, la falta de recursos es causa de falta de motivación. Porque el alumno para aprender a escribir necesita practicar su escritura, exteriorizar sus ideas, y poco a poco ir perfeccionando lo que escribe.

A pesar de todo ello, se ha constatado que reproducir la producción oral y/o escrita del alumnado y trabajar a partir de ella provoca un efecto positivo en clase, más motivación por su parte para trabajar la gramática. Al percibir la forma que han dado ellos al texto original, en el lenguaje hablado, convirtiéndolo en un texto con las normas del lenguaje escrito escolar, al contrario de lo que se pensaba, no deriva en una baja autoestima, sino que bien al contrario, genera motivación para un aprendizaje sistemático de la lengua estándar.

- *“La propuesta es muy buena. Primeramente, porque el interés creo que sería mayor, porque es un trabajo que ellos han producido. Entonces, creo que su enseñanza y aprendizaje sería*

mejor; iban a tener más motivación porque trabajarían a partir de lo que ellos mismos han producido”. (PE₆)

- *“Veo como algo en construcción. Los alumnos salen de aquí y llegan a la Universidad y allá ellos van a perfeccionar ese lenguaje; adquirir nuevos conocimientos. Y, seguramente, ese lenguaje va a cambiar, porque van a trabajar un lenguaje más académico, más técnico, más científico. Pero percibimos que hay una cierta pobreza en el lenguaje de nuestros alumnos, cuando conversamos con los demás profesores se ve una cierta insatisfacción de los profesores de la Universidad, por ejemplo. Porque los alumnos no saben parafrasear, principalmente ahora cuando están escribiendo la Monografía, porque hay una dificultad muy grande. Entonces, se percibe toda esa construcción que debería haber sido hecha y no lo fue. El alumno va a hacer, pero con dificultad. Incluso, estaba hablando hoy con un compañero sobre el lenguaje y nos preocupamos, porque nos gustaría que salieran buenos trabajos y una de las dificultades es esa”. (CP₄)*

Desde la perspectiva en que se ha tratado el lenguaje en este trabajo, lo que se plantea es que en el proceso de evaluación no se tenga en cuenta al principio, el lenguaje informal del alumnado, sin que antes sea trabajado ese lenguaje, para que así el proceso evaluativo no se convierta en un mecanismo que solo mide, sino que y, principalmente, sea un mecanismo que facilite al profesorado conocer la realidad de su alumnado, su manera de hablar y cómo se refleja en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Que el lenguaje informal sea la principal herramienta para el alcance del lenguaje estándar tal y como plantean Casas y Esaú (2009).

Los datos recogidos y analizados demuestran que el lenguaje informal que trae el alumnado al contexto escolar puede ser utilizado positivamente como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje para la adquisición del lenguaje estándar, además de ser una herramienta de valoración cultural y fomento de la autoestima, autonomía y empoderamiento de la identidad cultural del alumnado. De esta manera, la escuela actúa no solo como institución de enseñanza sistemática del conocimiento, sino como instrumento de inclusión social y laboral de su alumnado.

Conclusiones

El principal objeto de la investigación siempre fue un estudio profundizado sobre los lenguajes dentro de la escuela, más concretamente el lenguaje informal y cómo ello puede estar incidiendo en el fracaso escolar y en la exclusión social del alumnado. ¿Cómo se manifiestan los lenguajes en el contexto de clase, en los pasillos y en el proceso interactivo profesorado-alumnado y con las demás personas en ese contexto. La propuesta consistió en analizar el lenguaje informal utilizado por el alumnado y también por el profesorado en el contexto de clase y sus reflejos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente en escuelas de la ciudad de Tefé en Amazonas (Brasil). Para ello, fue necesario tener en cuenta otros aspectos como por ejemplo, la situación socioeconómica y cultural del alumnado y sus familiares y la ubicación geográfica de las escuelas analizadas ya que el lenguaje forma parte de la cultura y es herramienta imprescindible entre los seres humanos. Se veía necesario entender por qué el lenguaje supone un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como afirma Sapir (1921), el lenguaje es más antiguo que el arte de hacer brotar el fuego y de tallar la piedra, y además la manifestación más rudimentaria de la cultura material; y la posesión de los bienes culturales solo fue posible cuando el lenguaje tomó alguna forma.

Así, el lenguaje informal del alumnado en el contexto escolar es tanto la manifestación de su medio sociocultural, como también la herramienta para la adquisición de otros bienes y su inserción en otros contextos. Cada persona tiene la capacidad de adaptar el lenguaje a sus necesidades. En este sentido, a la escuela le toca el papel de aportar las herramientas necesarias para que el individuo adquiriera el lenguaje estándar y lo utilice acorde a los contextos en que se encuentre sin que anule su lenguaje natural y/o nativo.

Inmersa en el entramado de problemáticas educativas, en el papel de profesora y con una mirada científica hacia los problemas que permean el proceso de enseñanza-aprendizaje, se constata que en el contexto escolar se encuentran y se mezclan diferentes lenguajes: del profesorado, del alumnado y demás personal de la escuela,

contrastando con el lenguaje formal culto que la escuela tanto se empeña en enseñar a su alumnado. Se ha observado que en la cotidianidad de clase el profesorado utiliza un lenguaje informal más accesible al alumnado, pero aun así las quejas fueron bastante contundentes: que no comprenden los contenidos cuando el profesor está explicando; que entienden menos aún cuando el profesor pide que lean los textos de los libros didácticos y les pide que hablen sobre la lectura hecha, por ejemplo. También se ha constatado que el alumnado, inevitablemente, transfiere a la escritura escolar su lenguaje informal hablado, dificultando su aprendizaje de la lengua culta.

En el contexto escolar se encuentra un abanico amplio y complejo de problemáticas. Infelizmente, se comprobó que el lenguaje es un punto clave que desencadena serios problemas para la enseñanza y el aprendizaje escolar. Se constató que las condiciones socioeconómicas y culturales están intrínsecamente articuladas con el lenguaje en el contexto de clase, incidiendo en el éxito escolar del alumnado, pudiendo resultar en exclusión escolar y social. Además, se ha observado en los discursos de los casos analizados, y más marcadamente de los padres y madres, un acercamiento a los lenguajes utilizados en comunidades rurales o alejadas de las grandes ciudades, cuyo lenguaje aún guarda características del lenguaje nativo, aunque muchos términos hayan sufrido alteraciones ortográficas y/o fonéticas. Esa realidad, inevitablemente se va a reflejar en la cotidianidad de clase y es un motivo de discriminación social y académica.

En este sentido, el lenguaje, a su vez, es repositorio de cultura y a la vez una herramienta con que se crea la cultura (Hall, 2002). Así siendo, los lenguajes del alumnado reflejados en su lectura y escritura escolar constituyen su abanico sociocultural. Y lo que parece informal, rústico, no patrón, en realidad, no es más que el lenguaje originario aflorando en los lenguajes de las nuevas generaciones. Estos análisis corroboran los planteamientos de Casimir (2008) sobre la cuestión cultural y lingüística de un pueblo, mencionado anteriormente. Por ello, aunque brevemente, el abordaje sobre las influencias indígenas permitió un análisis más coherente y contextualizado de los lenguajes informales dentro del contexto del aula y de los papeles que juegan tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la lengua patrón exigida por la escuela.

Se ha constatado que el lenguaje incide en ese entramado de problemáticas escolares y sociales. El lenguaje y la comunicación son parte de la conducta social y son adquiridas primeramente en la familia y potencializada por los grupos de compañeros y los medios de comunicación, principalmente con las nuevas tecnologías del siglo XXI. Independientemente de la naturaleza del lenguaje, es éste el que permite la organización social. Pero, el mundo ha evolucionado y sigue evolucionando y con él el lenguaje. El lenguaje posee variaciones, porque los individuos lo adaptan a los escenarios comunicativos, y ese lenguaje refleja la cultura y la identidad del grupo y del sujeto. De hecho, conforme se constató a través de sus escritos, sería imposible que el alumnado no trajera a la escuela el lenguaje o los diversos lenguajes adquiridos en su contexto familiar, en su grupo de amigos e incluso los lenguajes adquiridos por la influencia de los medios de comunicación, que están muy presentes en el mundo contemporáneo. Además, cuando se ha visitado a las familias del alumnado se ha constatado que aún la más sencilla y humilde de ellas posee una televisión en casa, con lo cual aun siendo de clase pobre, ese alumno o alumna, a través de la televisión, tiene contacto con otros lenguajes, con otras culturas y conoce virtualmente otras realidades.

Clase socio-cultural, lenguaje y enseñanza-aprendizaje escolar forman una tríada inseparable en el proceso educativo del alumnado. El origen socio-cultural del alumnado y su contexto familiar ejercen, en gran medida, influencia en su lenguaje y, consecuentemente, en su éxito y/o fracaso escolar. Además, la escuela es un mundo completamente distinto de lo que estaba acostumbrado el niño o niña. Pero la escuela es vista positivamente tanto por el alumnado como por sus familiares, y más cuando estos niños y niñas provienen de familias cuyos padres y madres nunca se sentaron en una silla escolar o poseen muy poca escolaridad, a menudo la justa para firmar sus nombres. Con lo cual, aparece muy marcada en los discursos la impotencia dada a la escuela principalmente por la gente más mayor.

La realidad analizada, en sus varios aspectos, evidencia que el lenguaje escolar, al principio, puede ser para el alumnado un tecnoleto, tal como explica Giménez (1992), pues se ha observado que los alumnos y alumnas presentan grandes dificultades para entender la

significación de muchas palabras presentadas en los libros didácticos; y estas observaciones fueron corroboradas en los discursos del profesorado.

Queda patente que dentro del contexto escolar hay variantes lingüísticas, pero la variante que va a predominar en los trabajos escritos será la variante formal culta. Sin embargo, esta exigencia social de la escuela no debería implicar que el alumnado abandonase su lenguaje informal coloquial, sino que aprendiera a utilizar las demás variantes en su momento apropiado. Y la escuela puede contribuir a que el alumnado llegue a este nivel de consciencia e incluso de práctica.

Los discursos del profesorado y del equipo escolar de las escuelas analizadas ponen de manifiesto que la clase socioeconómica y cultural del alumnado tiene una relevancia relativa tanto en la cuestión del lenguaje como en el aprendizaje del alumnado. Incluso, ponen como ejemplo sus propias historias de vida, ya que gran parte proviene, también, de familias de clase social baja y no por ello han fracasado en los estudios. Sin embargo, también admiten que pertenecer a un nivel socio-económico y cultural desfavorable dificulta el aprendizaje escolar, principalmente en lo que concierne al dominio lingüístico. Innegablemente, el lenguaje siempre ocupó y sigue ocupando un lugar importante en los entornos sociales, porque es por el lenguaje que se distinguen los grupos de status, tal como destaca Bernstein (1989). Además, también es por el lenguaje que determinados grupos se separan, generando discriminación y estereotipos.

Los discursos del profesorado y del equipo escolar también ponen de manifiesto que pertenecer a una familia cuyo padre y madre no tienen escolaridad ni profesión socialmente reconocida no quiere decir que el alumno o alumna esté predestinado al fracaso. Porque muchos de ellos están presentes en la escuela indagando sobre la vida escolar de sus hijos, en contraposición a otros que ni siquiera saben en qué clase estudia su hijo o hija o siquiera en qué curso está. De los mini-casos analizados, por ejemplo, solo dos poseen madre con formación académica. Sin embargo, precisamente éstas acompañan poco la vida escolar de sus hijos porque necesitan estar todo el día trabajando. Además, son profesoras de turno matutino y vespertino, con un pequeño intervalo para almuerzo. Y no es muy raro que tengan clases

también en sábados. Con lo cual, las condiciones socioeconómicas pueden tener, o no, peso en el éxito y/o fracaso escolar del alumnado. Eso dependerá también del incentivo familiar, de la voluntad y del deseo de aprender del alumno o alumna y de las condiciones que ofrezca la escuela para ello.

La investigación demuestra que parte del alumnado tiene la escuela como su segunda casa y como medio de ascensión social, porque la escuela constituye para muchos en el principal referencial social en donde se apoyan para su crecimiento personal, social, cultural y laboral. Se ha constatado que la escuela no es para el alumno solo un ambiente de aprendizaje. En ella, el alumnado, en su mayoría, espera encontrar mejores condiciones de las que le ofrece la familia, ya que parte considerable del alumnado es de familia pobre y con pocas o casi ninguna posibilidad económica. La escuela es vista como el hogar idealizado mientras el alumno no compruebe lo contrario, porque lo que no tiene en casa espera tenerlo en la escuela, incluso cariño. La merienda y/o el almuerzo, por ejemplo, que la escuela ofrece, en gran medida, contiene la presencia del alumno en la escuela. En ésta el niño o niña espera tener espacios y juguetes para sus momentos de ocio. Incluso la biblioteca y el ambiente de estudio fueron exigencias muy presentes en los discursos. Y aunque muchas veces el alumnado vaya a la escuela solo por la merienda o la comida, o por el poco espacio de ocio que pueda haber, es posible aprovechar ese deseo y necesidad del alumnado para despertar su aprendizaje. También, por ello es importante que la escuela esté preparada y adaptada para recibir a su alumnado.

No solo eso, el alumnado espera por medio de la escuela cambiar su vida y de su familia, lo que aumenta la responsabilidad social de la escuela. Los discursos de los protagonistas ponen de manifiesto su anhelo por conseguir una profesión y/o una carrera de status y con ello proporcionar una vida mejor a ellos mismos y a sus familiares. Y esos anhelos son independientes del lenguaje que llevan a la escuela, porque, además, el alumno no se imagina que el lenguaje que posee pueda ser un problema para su éxito escolar. En este sentido la escuela tiene la responsabilidad de proporcionar a su alumnado los mecanismos necesarios para la adquisición del lenguaje formal culto, porque solamente con ese lenguaje podrá acceder a otros bienes socio-laborales y culturales, tal como plantea Bernstein (1989). Además, se

ha constatado que la gran mayoría del alumnado que llega a la escuela posee solamente el código restringido, lo que le puede dificultar el progreso académico. Pero eso no quiere decir que no puede lograr el éxito escolar. También dependerá de la escuela, cómo ve a ese alumnado, la imagen que construya y de cómo actúe en la cotidianidad del contexto de clase.

Se ha observado que la escuela utiliza estrategias y recursos para conocer a su alumnado. Algo que puede ser positivo, porque se trabaja mejor con lo que se conoce. Sin embargo, es necesario tener cuidado para que no se deje trasparentar que se acepta más y mejor a determinado grupo de alumnos, sea por sus condiciones sociales, culturales, económicas o lingüísticas. El rechazo y/o la discriminación que pueda sentir el alumno o alumna en ese comportamiento puede ser determinante en su proceso de aprendizaje con fuerte tendencia a la falta de éxito, culminado en su fracaso escolar. Con lo cual se entiende que el éxito y/o fracaso escolar del alumnado está condicionado por diversos factores; uno de ellos es la forma como actúa la escuela frente el lenguaje que manifiesta el alumnado en el contexto de clase y cómo toma ese lenguaje en los procesos evaluativos. No se quiere decir con esto que la escuela tenga que adoptar una postura paternalista de aprobar al alumnado sin que esté debidamente preparado. Sino que, antes de tomar el lenguaje como excusa para suspender, proporcionar los mecanismos necesarios para que el alumnado aprenda a escribir de acuerdo a lo que la escuela exige. Así, es necesario que la escuela, como institución encargada de diseminar el conocimiento sistemático, acoja el conocimiento de su alumnado para a partir de él formular estrategias de enseñanza. Y un recurso estratégico posible es el lenguaje que posee el alumnado, ya que ese lenguaje está cargado con sus conocimientos y su cultura.

También se ha constatado que las condiciones físicas de la escuela condicionan fuertemente el interés del alumnado para estar dentro de ella. El alumnado siente orgullo de su escuela cuando se encuentra en buenas condiciones; en cambio se avergüenza e incluso se rebela cuando está con las paredes agrietadas y sucias, y las ventanas y puertas estropeadas. El ambiente climático dentro de las aulas es otro factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estado del Amazonas posee un clima tropical caliente y húmedo, y si las aulas no están debidamente acondicionadas se convierte en un

ambiente inadecuado, contribuyendo al desinterés en las clases. En las aulas donde no había aire-acondicionado ni ventiladores, el ambiente era casi insoportable, principalmente después del intermedio para la merienda de los alumnos tanto en el turno matutino y más aún en el vespertino. En muchas aulas no había sillas suficientes para el número de alumnos; era necesario estar buscando en otras aulas, acarreado un perjuicio en la enseñanza, como mínimo, porque se perdía tiempo con ello.

Los datos recogidos y los análisis permitieron concluir que el fracaso escolar ocurre cuando el alumno o alumna, continuamente, no logra el éxito en las tareas escolares, porque no consigue superar las dificultades en su aprendizaje, conllevando al desánimo, desinterés, baja autoestima, impotencia, incapacidad y suspensión, resultando en absentismo y abandono escolar. También se considera como fracaso escolar cuando un alumno aun accediendo de un curso a otro, el profesorado detecta que ese alumno ni siquiera está alfabetizado cuando ya debería estarlo; o, cuando al final de la enseñanza fundamental, al acceder a la enseñanza media, el alumno suspende constantemente, retrasando su tiempo normal en esta etapa académica. También se considera fracaso escolar cuando el alumnado, al cumplir su tiempo de escolarización, no logra acceder por ejemplo a la universidad a través de la selectividad, o acceder a un puesto laboral porque se entiende que no ha tenido un aprendizaje satisfactorio en el transcurso de la vida escolar. Además, son situaciones que al final llevan a la exclusión de ese alumnado en cuanto persona y miembro de una sociedad.

Parrilla (2010) destaca que la exclusión es un proceso complejo porque en él se entremezclan variables de naturaleza económica, social, laboral y personal. Y la inclusión constituye un marco de referencia que permite al individuo una participación activa tanto dentro de su contexto sociocultural como dentro de otros contextos. Así, éstos son dos extremos que permiten pensar en itinerarios múltiples, porque no existe una única forma de exclusión y ésta puede ser parcial, permanente o transitoria.

En el contexto escolar se constató que, también, es posible que ocurran esas formas de exclusión. En la cotidianidad del contexto de clase, el alumno o alumna muchas veces puede sentirse atrapado en

los contenidos y sentirse incapaz de progresar, lo que le genera la sensación de fracaso y de exclusión comparado con aquellos que van logrando el éxito. Desde esa perspectiva, la escuela habrá sido un mecanismo de exclusión y no de inclusión social.

El lenguaje informal que manifiesta el alumnado en el contexto de clase, y que es considerado fuera de los padrones académicos, refleja que el alumnado aún no conoce y no domina las prácticas y reglas del lenguaje estándar. Pero, la escuela puede abrazar esos lenguajes y también enseñar el suyo, que es considerado culto desde la perspectiva de la clase dominante, pero sin anular o despreciar el lenguaje informal de sus estudiantes. Además, la escuela es la que posee autonomía y las posibilidades para proporcionar las herramientas para que el alumnado no solo aprenda el lenguaje estándar, sino que también lo adapte conforme a las exigencias de los diferentes contextos sociales y laborales.

La escuela tiene como fin no solo la enseñanza sistemática de contenidos, sino también, preparar a su alumnado para afrontar las competencias externas en las que el sujeto necesita logros sociales y profesionales. Logros que, inevitablemente, están condicionados al bien hablar y al bien escribir. Franz (1952, citado por Rosa, 2009) destaca que hablar conduce a una posición de poder, porque para ello es necesario cierto dominio de la sintaxis, de la morfología e incluso de las normas ortográficas de la lengua. Además, hablar una lengua significa asumir esa cultura y soportar el peso de la civilización que trae la evolución social, económica, política y cultural de determinada comunidad lingüística. Desde esa perspectiva y basada en los discursos de los protagonistas de este trabajo, se observó que el alumnado cuando entra en la escuela, lo que desea es su inclusión en los diversos contextos sociales y culturales a partir de sus estudios. Y para ello, es necesario que él, a parte de su lenguaje, domine también el lenguaje académico estándar enseñado y exigido por la escuela y por la sociedad dominante.

A partir del análisis de los datos recogidos se desarrollaron actividades en las escuelas que demostraron que la valoración del lenguaje informal es un puente seguro para que el alumnado domine las normas de la lengua estándar y gracias a ella alcance la inserción en diversos contextos sociales, culturales y laborales, que es lo que anhelan todos

cuando entran en la escuela. Las producciones escritas propias del alumnado, tanto para las actividades de lectura como de comprensión e interpretación, les despertaban mucho más interés y generaban más atención en las clases. Con esto no se quiere decir que los textos didácticos y literarios, así como las demás actividades realizadas habitualmente en clase deban ser descartados. Únicamente que los lenguajes informales existentes en el contexto escolar formen parte, también, de los mecanismos didácticos ya existentes y utilizados. Además, el alumno necesita tener contacto con otras literaturas de diversas áreas del conocimiento para ampliar no solo su lenguaje, sino también sus conocimientos académicos.

Las producciones propias del alumnado para las actividades ortográficas y de coherencia y cohesión textual mostraban efectos positivos: les despertaban más interés para las reglas gramaticales e incluso para el uso del diccionario; les agudizaba la capacidad crítica para identificar lo que es padrón y no padrón dentro de la lengua, etc. Se constató que es más fácil y más atractiva la enseñanza de la escritura estándar a partir de las producciones de los propios estudiantes. Enseñar coherencia y cohesión textual y las normas de puntuación interna del texto, por ejemplo, por los libros didácticos se vuelve más abstracto para ellos, generando desinterés y apatía por los estudios y hasta por el profesorado. Mientras que, contextualizar las normas de la escritura estándar y de la organización textual dentro de las producciones del alumnado genera un aprendizaje a partir de lo concreto. El profesorado puede señalar determinados contenidos dentro de los textos y trabajar con ellos. Pero eso no impide la utilización de libros didácticos. Los libros didácticos funcionan como recurso pedagógico cuando el alumnado ya domina satisfactoriamente determinados contenidos, la lectura y la escritura; mientras que sus producciones constituyen la primera herramienta a partir de la cual se va contextualizando los contenidos académicos que son exigidos por la escuela.

Después de todo el trabajo realizado de investigación se constató que utilizar esa mezcla de lenguajes como herramienta interdisciplinar en la enseñanza es una alternativa posible. Si el alumnado no entiende determinados términos y/o contenidos de Geografía, Ciencias o de cualquier otra asignatura porque no forma parte de su bagaje socio-cultural y lingüístico, lo que se puede hacer es contextualizar esos

términos y contenidos a su realidad como si fuera una traducción. Además, no es que el alumnado no entienda todo el contenido, sino que algunas palabras le dificultan comprender una gran parte del mensaje, comprometiendo el entendimiento global del texto. Las actividades desarrolladas en el proceso de investigación permiten concluir que hay formas más democráticas y participativas de suavizar las dificultades en el contexto de clase, por ejemplo, pidiendo a los niños y niñas que hagan carteles para la pared del aula con las palabras que no utilizan en su vocabulario cotidiano y poniendo al lado sus respectivos significados. Hablar de la importancia del respeto a las diferencias del otro también es papel de la escuela. Esa relación profesorado-alumnado en el contexto de clase es tan esencial y marcadamente importante para el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje como lo son los juegos para los niños, tal como plantea Bruner (1986).

Los datos recogidos, los análisis, las actividades experimentales desarrolladas en clase como propuesta para una nueva didáctica en la enseñanza del lenguaje estándar escolar, la experiencia como profesora de niños en la enseñanza básica, como profesora de jóvenes en la enseñanza Media y como profesora de Lengua Portuguesa en la Educación Superior, permiten concluir que es verdaderamente necesario un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, especialmente en los cursos iniciales. Y ese cambio se centra no solo en una valoración del lenguaje informal del alumnado, sino que y, principalmente, ese lenguaje sirva como herramienta didáctica en la enseñanza del lenguaje considerado culto. Además, el lenguaje informal es importante herramienta de que se sirve para el profesorado no solo conocer la clase de alumnado que hay en el contexto escolar, sino que, y principalmente, sirve de punto de partida para preparar los contenidos y que éstos sean mejor comprendidos y asimilados por el alumnado.

Por ello, es viable la adopción de un material didáctico que contemple una diversidad de textos: descriptivos, narrativos e disertados, informativos, crónicas, chistes, literarios clásicos, pero también producciones del alumnado. Las actividades de producción textual en clase con el alumnado, sobre temas diversos como la cultura local, hechos socio-políticos locales e incluso textos sobre los paisajes naturales de la tierra pueden ser seleccionados y organizados en obras

colectivas, y a partir de ellos producir actividades, contextualizando las reglas ortográficas oficiales de la lengua; es decir, a partir de las palabras de los textos escritos por el alumnado, estudiar la ortografía oficial. Se constató que es posible trabajar desde muy pronto con los niños las normas gramaticales como la sintaxis de construcción y semántica, la regencia verbal y nominal, las normas sintácticas y semánticas de construcción de las frases, oraciones y textos, de forma menos dolorosa a partir de sus escritos y, además, sin utilizar esos términos que más asusta al alumnado, generando antipatía y miedo por esos contenidos complejos, pero de aprendizaje necesario.

También se ve interesante, al final, presentar una especie de glosario con las palabras y términos utilizados por ellos mismos, sus respectivos significados, seguida de la palabra que se utilizaría en un lenguaje formal culto. De esta manera se estará valorando las dos culturas: la popular y la escolar, y seguramente, el alumnado se sentirá más incluido y valorado por la escuela. Se es consciente de que es un gran desafío hacia un nuevo recto educativo, pero que una vez experimentado y demostrado sus resultados, grandes son las posibilidades de aceptación, conforme se constata en los discursos del profesorado y del equipo escolar. *“Fátima, creo que sea de mucho provecho. Al volver en otra oportunidad que tú tengas, hacer una formación continuada no en las tres escuelas, sino que, por ejemplo, con los profesores de los 5 años ya que has trabajado en ese curso, específicamente. También podría coger uno de cada curso porque es algo nuevo y bueno para ser informado y como la base es lo que sostiene, ¿por qué no en los primeros años?” (CP₂).*

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación y las sugerencias del profesorado, se ha presentado a la Universidad un proyecto de “Formación en servicio” al profesorado de 4º y 5º cursos de escuelas públicas municipales y estatales; un proyecto aprobado y que será financiado por la PROGEX (UEA), con la ayuda de dos becarias. El proyecto culmina con la producción de una cartilla con producciones de diversos géneros textuales e ilustradas acorde la temática de cada texto, y con propuestas diversas de actividades gramaticales, ortográficas y de producción textual. Es una propuesta que ya está siendo utilizada por varios profesores de varias escuelas en sus clases, con resultados muy positivos.

En fin, tras algunos años de investigación y reflexión teórica concomitantemente a trabajos realizados en las escuelas y clases analizadas, éstos son los resultados obtenidos. Seguro que es solamente una mirada más, desde otro ángulo socio-cultural y político en el que se ha tenido la osadía de experimentar y proponer alternativas. No se piensa como un producto acabado, sino más bien un punto de partida, a partir del cual se pueden construir alternativas con el propósito de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es lo que todos anhelan.

Bibliografía

- Aikhenvald, Alexandra Y. (2001). *A real diffusion, genetic inheritance, and problems of subgrouping: a north arawak case study*. In: DIXON, R. M. W. (eds.). *A real diffusion and genetic inheritance*. Oxford University Press, pp. 167-194.
- Aikhenvald, Alexandra Y. (2002). *Language contact in Amazonia*. Oxford: Oxford University Press.
- Alario, Teresa Trigueros Et All (2000). "Identidad y Género en la Práctica Educativa." Cuadernos de coeducación, 2ª Ed. Lisboa – Portugal – SUENS – Universidad de Valladolid.
- Amores, Francisco Javier Fernández, Ritacco, Maximiliano Real (2011). "Evaluar en contextos de exclusión educativa – Buenas prácticas e inclusión social." *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*. vol. 4, nº 1.
- Angulo, J. Félix. (1990). Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa. En Martínez, op. Cit. (pp.85-93).
- Appel, René y Muysken, Pieter (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Título original: *Lenguaje Contact and Bilingualism* (1987). Traducción y versión española de Anxo M. Lorenzo Suárez y Clara I. Bouzada Fernández (1ª edición, septiembre 1996).
- Bruner J. S. (2004) por Aramburu Oyarbide, Mikel (2004).– "de la percepción al lenguaje". *Revista Ibero Americana de Educación*. Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco, España.
- Arispe, Sérgio B., Mazorco I., Graziela (2008). "Dicotomías étnicas y filosóficas en la lucha por la descolonización" *Polis: Revista académica de la Universidad Bolivariana*, nº 18.
- Arroyo, J. Luis. (1999). *Lengua en contacto – consecuencias lingüísticas del bilingüismo social en las comunidades de habla del este peninsular*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 1999. Impreso en España por Gráficas Almeida S.L. Santa María – Madrid.
- Attard, K. (2012). *The role of narrative writing in improving professional practice*. En *Educational Action Research*,

- Volume 20, Number 1, March 2012, 161-175, Routledge – Taylor & Francis Group.
- Austin, J. (2008). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagno, Marcos, Gagné, Gilles, Stubbs, Michael (1999). *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. Edições Loyola, São Paulo.
- Bagno, Marcos (2002). *Língua Materna – letramento, variação & ensino*. Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs – São Paulo: Parábola, Editorial, vol. 02.
- Bakhtin A. M. (1994). The problema of speech genres. In C. Emerson, C., & M. Holquist (Eds.) *Speech Genres and other late essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin A. M. (1999) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec.
- Bauman, Z. (2005) *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Benito, Laia Pericas (2010). *Los profesores de lengua y literatura ante el fracaso escolar – un reto asumible*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Berger, P. L., Luckmann, Thomas (1999). *La construcción social de la realidad*. Título original: *The social construction of reality*. Primera edición en castellano, 1968, decimosexto reimpresión, 1999 – traducción: Silvia Zuleta.
- Bernstein, B., (varios autores) PIEROLA, J. Goikoetxea y PEÑA, J. García (Org.) (1997). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial popular, S. A. Madrid.
- Bernstein, Basil. (1989). *Clases, códigos y control II – Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. 2ª ed. Ediciones Akal, 1977, Madrid-España. Traducción: Rafael Feito Alonso.
- Bernstein, Basil. (1989). *Clases, códigos y control I – Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Ediciones Akal, Madrid-España.
- Bigas , Montserrat Salvador (2008). “El lenguaje oral en la escuela infantil.” *Universitat Autònoma de Barcelona. Revista Electrónica Internacional – Glosas Didácticas*.
- Bogdan, R. C. y Bilklen, Sari Knopp. (1994). *Investigação qualitativa em educação*: tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, LDA.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Título de la edición original: *Raisons pratiques*. Sur la

- théorie de l'action. París. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona, cuarta edición, septiembre, 2007.
- Brandão, Ana Paula, Facundes, Sidi (2007). Estudos comparativos do léxico da fauna e flora Aruák - Comparative studies on the Arawak lexicon of fauna and flora. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 2, n. 2, (pp. 109-131), mai-ago.
- Bruner, J. S. (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- Bruner, J. S. (1986). *El habla del niño-Cognición y desarrollo humano*. Título original: Child's Talk. Learning to use Language. Publicado en inglés en 1986. Traducción: Rosa Premat. 1ª edición castellana, Paidós – Barcelona.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Alianza Editorial S. A. Madrid, 1984.
- Bruner, J. S. (2006). *Actos de significado – más allá de la revolución cognitiva*. Traducción de Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza. Alianza Editorial S.A, (2006) – Madrid.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Edición: VISOR DIS, S.A., 1997, Gráficas Rógar. Navalmorcaro (Madrid).
- Bruner, J. S. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación – selección de texto por Jesús Palacios*. Ediciones Morata, 1988, Madrid.
- Buendía, Leonor; Colas, Pilar y Hernández, Fuensanta (1999): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabedo, Adrián Nebot (2009). “Consideraciones gráficas y lingüísticas del lenguaje cibernético: el chat y el Messenger”. Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos, N° 18, 2009. Grupo Val. Es. Co. Universitat de València.
- Cabrolí, Augusto.(1996) *Tefé e a cultura Amazônica*. Carimbochave Ltda: São Paulo.
- Cáccamo, Celso Alvarez (2004). “A transmissão da língua na família e nas classes”. [Publicado no **Portal Galego da Língua**]
- Camacho, J. (2000). Sociolingüística - parte II. IN MUSSALIN e BENTES. *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*, vol. 1, 3ª Ed. São Paulo: Cortez.

- Carrasco, Natalia García - CNSE (2010) – “Faro del silencio” – La revista de todas las personas, N° 233, (pp. 17-21).
- Carrión, Roque Wam (2008). Codificación, Pluralidad, Cultural y Pragmática del Conflicto.
- Casas, Alejandro; Tibatá, H. E. (2009). “Una comprensión política del aprendizaje de la lengua escrita - Democracia del lenguaje”. Cuadernos de lingüística hispánica, N° 13, (pp. 113-128).
- Casimir, Jean. (2008). *Cultura y Creación*. Worlds & Knowledges Otherwise.
- Castilho, Ataliba Teixeira de. (2008 - USP, CNPq). “A hora e a vez do português brasileiro.” Museu da Língua Portuguesa. Museu da Língua Portuguesa - Estação da luz. Disponible en: www.poiesis.org.br/files/mlp/texto
- Castillo, Martínez del, Gerardo, Jesús (2001) “Benjamin Lee Whorf y el problema de la intelección”. _Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. ISBN84-8240-340-0.
- Castro, Rubens da Silva (Org.) (2006). Avaliação Educacional. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas.
- Coffaci, Edilene de Lima (1999). Universidade Federal do Paraná. ?
- Colina, Carlos Lozares (2000). “La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido.” Revista de Sociología n° 62, (pp. 97-131).
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual – FEAPS – 2006.
- Confederación Estatal de Personas Sordas cnse: disponible en: www.cnse.es/.../pdf/Guia_de_coeducacion_para_personas_sordas.pdf - para o Artigo: “Guia básica de coeducación para personas sordas. CNSE.”
- Castilho, Ataliba Teixeira de (2008). A hora e a vez do Português Brasileiro. Site do Museu da Língua.
- Costa, Luiz (2006). *Os outros dos Outros. Os Kanmari no vale do Javari*. Pesquisador Associado – CTI . Museu Nacional - UFRJ.
- Criado, Enrique Martín (1998). “Los decires y los haceres – Metodología Sociológica, Técnicas de Investigación, Discurso, Sociedad y Lenguaje.” Revista de Sociología, n° 56, (pp. 57-71).
- Cruz, Fátima Souza & Stake, Robert E. (2012). “Teaching for Equity, Learning about Discrimination in a Meritocratic Society.”

- Qualitative Research in Education. Vol. 1 N. 2, october 2012, PP. 112-134.
- Cruz, Fátima Souza (2006). *Género, psicología y desarrollo rural: la construcción de nuevas identidades*. Serie Estudios. Ministerio de agricultura, pesca y alimentación. Cuadernos Coeducación. 2ª Ed. Lisboa – Portugal – SUENS – Universidad de Valladolid.
- Cunha, Celso (1985). *A questão da Norma Culta Brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Cunha, Celso (2012). *Gramática do Português Contemporâneo*. Edição de bolso com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto.
- Curt, Nimuendajú (1952) Fontes: ISA.
- Curt, Nimuendajú (2004). Cadernos de educação escolar indígena - 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004.
- Cury, Augusto (2010). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Sextante.
- Chomsky, Noam (1978). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: A. Amado.
- Dascal, Marcelo (1989) “*Hermeneutic Interpretation and Pragmatic Interpretation*”, en, *Philosophy and Rhetory*. The Pennsylvania State University Press. Vol. 22 N° 4, 1989, (pp.241- 247).
- Delacroix H. (vários autores). (1952). Título del original francés: *Psychologie du langage*, publicado por Librairie Félix Alcan, París. *Psicología del Lenguaje*. Editorial Paidós: Buenos Aires – Argentina.
- Denevi, Marco (2008) “*Rosaura a las diez*”. Disponible en: (<http://sololiteratura.com/den/denrosauratrabajo.htm>)
- Soares, Cândia Dias (2007). *As concepções do fracasso escolar e as propostas de solução*. *Fragmanetos de cultura, Goiânia*, v. 17, n. 7/8, (pp. 693-708). diffusion and genetic inheritance. Oxford: Oxford University Press, 2001. pp. 167-194.
- Documento Base* (2010) – *Conferencia Nacional da Educação Básica – Junte-se ao Brasil pela Qualidade da Educação*. Disponible en: www.tribunadonorte.com.br/
- Echeita, Gerardo (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusión*. Editora Marcea. Madrid: España.
- Elliott, John (1994). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

- Enguita, Mariano Fernández. (1990). *La escuela a examen*. Ediciones de la Universidad Complutense S.A.
- Escandell, M.V. Vidal (1996) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística. 1996.
- Escobar, Ricardo Delgado (2009). “Los derechos humanos como prácticas discursivas: un enfoque desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas”. *Dialogo dos saberes: investigaciones y ciencias sociales*, nº 31, (pp. 157-170).
- Escobar, Nancy (2011). “La mediación del aprendizaje en la escuela.” *Acción Pedagógica*, pp. 58-73.
- Escudero, J. M. Muñoz (2005). “Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?” *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1)- Universidad de Murcia.
- Esponda, Eduardo Guzmán (1984). *Variedades literarias y lingüísticas*. Serie: La Granada entreabierta, 37, Instituto Caro y Cuervo: Bogotá: 1984.
- Estatuto da criança e do adolescente (2010). Biblioteca Digital – Cámara de los Diputados, 7º Edición.
- Esteban, Moisés Guilar (2009). “Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la revolución cultural”. Bruner’s Pedagogical ideas: From the “Cognitive Revolution” to the “Cultural Revolution”. Disponible en: www.ime.edu.mx/Constructivismo_y_Educacion_Superior.pdf
- Faulhaber, Priscila (1987b). “Estrutura Fundiária e Movimentos Territoriais no Médio Solimões – Notas Preliminares.” *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Antropologia*, v.3, N.1, (pp. 79-98).
- Fernandois, Eduardo (2000). “Verdad y metáfora: una aproximación pragmática em Critica, Revista Hispanoamericana de Filosofía. Vol. XXXII, Nº 95, Agosto, México, p. 87.
- Ferreira, Ana Claudia Fernandes (1999). “As variações da língua.” Disponible en: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/v00003.htm/>
- Fidalgo, Sueli Salles (2006). *A linguagem da inclusão/exclusão social escolar na história, nas leis e nas práticas educacionais*. Tese de doutorado, Pontificia Universidade Católica da São Paulo.
- Fiorim, José Luiz (2001). *Linguagem e Ideologia*. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática.

- Forero, Nancy Andrea Castillo (2010). “Nominación como construcción de sujeto de derecho en la comunidad LGBT.” *Revista Vía Iuris*, nº 10, 2011, (pp. 133-156).
- Franco, Francisco Manoel de Mello (2006). *Dicionário Enciclopédico Ilustrado: Veja Larousse*. Vol. 2 (24 volumes), Editora Abril S. A – São Paulo.
- Franchetto, Bruna (2000). “O conhecimento científico das línguas indígenas da Amazônia no Brasil”. *As línguas amazônicas hoje (The Amazonian Languages Today)*. F. Queixalós and O. Renault-Lescure (Eds.). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000a.
- Franchetto, Bruna (2000) “O que se sabe sobre línguas indígenas no Brasil.” *Povos Indígenas no Brasil, 1996-2000 (Indigenous Peoples in Brazil, 1996-2000)*. C. A. Ricardo (Ed.). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000b.
- Franchi, Tássio, Bursztyn, Marcel Drummond, José Augusto Leitão (2011). “A questão ambiental e o adensamento da presença do Exército Brasileiro na Amazônia Legal no final do século XX” – *Novos Cadernos NAEA* - v. 14, n. 1, p. 21-41, jun. 2011, ISSN 1516-6481.
- Franz, Fanon (1952). *Black skin white masks*. New York: Grove Weidenfeld.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Biblioteca virtual.
- Freire, Paulo (2003). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, Biblioteca digital.
- Frosi, Vitalina Maria, Faggion, Carmen Maria, Dal, Giselle Olivia Mantovani Corno (2007). “Linguagem da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul: prestígio e estigmatização.” *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 5, nº 9, agosto de 2007.
- Frühaufl, Elisa Garcia (2007). *O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional*. Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Pós-doutoranda em Antropologia na Universidade Estadual de Campinas e bolsista do CNPq.
- Gallego, Sandra Ramires. (2007). “El Desarrollo Cognitivo Cognitivo del Niño.” *Innovación y experiencias educativas*. ISSN 1988-6047, Dep. legal: GR 2922/2007 – Nº 32, julio de 2010 - Granada –España.

- García, Etelvina (2006). *Amazonas, notícias da História: período colonial*. 2ª Ed. Rev. Manaus: Norma Ed. Gasset. Cuadernos de investigación filológica nº 026, 2000, (pp. 69-80).
- Gelabert, Miguel A. Essomba (2003). Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Editora Praxis. Barcelona.
- Gil, Javier Flores (1994). Análisis de datos cualitativos – aplicaciones a la investigación educativa. PPU, Barcelona. Colección LCT-91.
- Giménez, Lluís Payrotó (1992). “Pragmática y lenguaje cotidiano: Apuntes sobre el Catalán coloquial.” *Revista de filología románica* nº 09, (pp. 143-154).
- Gimeno, José Sacristán (2008). A educação que ainda é possível – ensaios sobre a cultura para a educação. Porto Editora – Portugal.
- Gimeno, José Sacristán. (2000). O currículo – uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Giraldo, Daniel Pulido (2010). Evolución de la problemática de los pueblos originarios en Colombia: Cosmología nasa vs. discurso hegemónico. *Tynkuy* nº 12 - Section d'études hispaniques - Mayo 2010 Université de Montréal.
- Goffman, Erving (2008). Estigma- notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada – Título original: Notes on the Management of Spoiled Identity. EUA Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Goffman, Erving (2011). *A representação do Eu na vida cotidiana*. Tradução: Mara Célia Santos Raposo. 18ª Ed. Petrópolis, Vozes.
- Goffman, Erving (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires .
- Goffman, Erving (2006). *Estigma – La identidad deteriorada*. 1ª ed. 10ª reimp. – Buenos Aires: Amorrortu.
- Gonzales, Javier García (2001). “Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas.” *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 54, Nº 05.
- González, Beatriz, León, Aníbal Salazar (2009). *Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase*. *Acción Pedagógica*, Vol. 18, Nº 1, (pp. 30-41).ç

- Combes, Silvia Graciela (2006). “La adquisición de la lectoescritura en el nivel inicial”. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 40, N° 02.
- Graizer, O. L., Navas, Almudena Saurin (2011) “El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar.” Revista de educación, (pp. 133-158).
- Guerci, Beatriz de Siufi (2010). “Por la antropología, a la creatividad.” Anales de Psicología, Vol. 26, N° 2, (pp. 246-253).
- Guerrero, Matilde Rodríguez (2009). “El aprendizaje de la lectura y escritura en secundaria I.” Revista digital: Innovación y experiencias educativas.
- Guimarães, Fábio (2010). “Em Amazonas faz ciência?” Revista eletrônica Fapeam, n° 18, ano 06, Manaus, outubro de 2010. *Linguagem: modo de falar Amzônico*, Disponible en: http://www.fapeam.am.gov.br/arquivos/imagens/revistas/arq/20101021013424revista_fapeam_18_site.pdf
- Guizzo, João (1996). *Trabalhando com Mapas: as regiões brasileiras*. Editora Ática S.A. São Paulo.
- Haesbaert, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrabd Brasil (2009).
- Hall, J. K. (2002) *Teaching and researching language and culture*. London: Longman.
- Heikkinen, Hannu L.T., Huttunen, Rauno, Sirjälä, Leena, and Pesonen, Jyri (2012). “Action research and narrative inquiry: five principles for validation revistede”. En Educational Action Research, Volume 20, Number 1, March 2012, 5-21, Routledge – Taylor & Francis Group.
- Hernández, C. Sacristán (1999), *Culturas y acción comunicativa*. Introducción a la pragmática intercultural, Barcelona, Octaedro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. “Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju” (The Etho-Historical Map of Curt Nimuendaju). Rio de Janeiro: IBGE. 1981.
- Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (2010) - IBGE
- Iñiguez, Lupicínio Rueda, (editor), (2006). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales – Nueva edición revisada y ampliada*. Editora UOC, Barcelona.

- Izquierdo, Inés Miller(2007). “Mujer que sabe latín... (El sexismo en el lenguaje). Espéculo”. Revista de Estudios Literarios, Nº 36.
- Jackson, Bernard S. Law (1988) *Fact and Narrative Coherence*. Charles, Deborah. Publication, Liverpool, (pp. 8-10).
- Jakobson, Roman (1974, Cambridge). *Ensayos de lingüística general*. Editorial Ariel, S.A., Córcega, Barcelona, 1984.
- Jakobson, Roman (2000) *Lingüística e comunicação*. Cultrix, 17ed., São Paulo:SP.
- Jean McNiff (2012). *Travels around identity: transforming cultures of learned colonization*. En *Educational Action Research*, Volume 20, Number 1, March 2012, 129-146, Routledge – Taylor & Francis Group.
- Juan, Isabel O’Shanahan (1996). “Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado.” Serie Tesis Doctorales.
- Jürgen, Schriewer, Martínez, Carlos Valle (2007). “¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX.” Humboldt Universität de Berlin. Revista de Educación, 2007, pp. 531-557.
- Kappes, Mabel Pruvost de. (Argentina). Disponible en: <http://www.educar.org/articulos/ellenguajequenosidentifica.asp/>
- Karlberg, Luísa Galvão Lessa (2007). *Como salvar as línguas indígenas amazônicas*. http://www.agenciaamazonia.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1237&Itemid=232.
- Korta, Kepa (2001-2002). Conflictos territoriales entre la Semántica y la Pragmática. Contextos nº 37-40, Ejemplar dedicado a: En memoria de Eugenio Coseriu, (pp. 186-208).
- Korta, Kepa (2007). “Acerca del monoproposicionalismo imperante en Semántica y Pragmática” - (*On the Monopropositionalism Prevailing in Semantics and Pragmatics*). Revista de Filosofía nº 32. 2007, pp. 37-55.
- Labov, William (1972). *Modelos Sociolingüísticos*. Ediciones Cátedra S.A. Madrid – España, 1983.
- Ladislau, Alfredo (1923). “Terra Imatura.” Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1971 (publicado originalmente em 1923), pp. 73-81: Os Mongo-Malaios e os Sertanejos.

- Langshaw Austin, John (1962). *Cómo hacer cosas con palabras – palabras y acciones*. Compilado por J.O. Urmson. Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México (2008).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2007) por Cleide, Fátima - Senado Federal, Brasília.
- Lessa, Luísa Galvão Karlberg (2012). *Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia- Sul . Ocidental*, ano, 01, 2012, nº 02.
- Levin, Laura, Ramos, Araceli Marcela, Adúriz, Agustín Bravo (2008). “Modelos de enseñanza y modelos de comunicación en las clases de ciencias naturales.” *Tecné, episteme y didaxis: Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*. Nº 23, (pp. 31-51).
- Levinson, Stephen C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press, (p. 54)
- Liceras, Ángel Ruiz (2005). “Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. IBER.” *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* , n. 46, 2005, (pp. 109-124).
- Lippi, Valeria Martins, Siebert, Célia (2001). *Amazonas – historia - Ensino Fundamental*. São Paulo: FTD.
- Lucchesi, Dante (2001). *As duas vertentes da história sociolingüística do Brasil*. Universidade Federal da Bahia – CNPq.
- Luciano, Gercem dos Santos (2006). *O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Edições MEC/UNESCO.
- Luckesi, Cipriano Carlos (2003). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 15. ed. São Paulo: Cortez.
- Luna, Julia (2001). *III Seminário de aquisição fonológica – tendências metodológicas*. OBRA PUBLICADA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.
- Luria, A. R. (1993). *Lenguaje y pensamiento*. Ediciones Martínez Roca S. A. Santafé de Bogotá.
- Llmas, Carmen Saíz (2005). *Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE*. Acta del XVI Congreso Internacional de ASELE.
- Madrugá, Isabel Torremocha (2008). “La política familiar y los nuevos riesgos y necesidades sociales.” *Mediterráneo económico*, Nº 14. (Ejemplar dedicado a: Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura / coord. Por Víctor Miguel Pérez Díaz, (pp. 303-321).

- Lima, Deborah de Magalhães . (1999). “A construção histórica do termo caboclo – sobre estruturas representações sociais no meio rural amazônico.” *Novos Cadernos NAEA* vol. 2, nº 2.
- Magalhães, José Vieira Couto de (1876). *O Selvagem*. I. Curso da língua geral segundo Ollendorf, compreendendo o texto original de lendas tupis. II. Origem, costumes, região selvagem, método a empregar para amansá-los por intermédio das colônias militares e do intérprete militar. Rio de Janeiro: Typ da Reforma.
- Majfud, Jorge (2007). “¿Qué es un ideoléxico y por qué importa?” The University of Georgia.
- Manacorda, Mario Aligheiro (2002). *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 10ª edição. São Paulo: Cortez.
- Manolson, Ayala (2007). *Lenguaje y familia. Para saber + libro recomendado – “Hablando nos entendemos los dos”*. Editorial: Entha Ediciones. Junta de Castilla y León.
- Marajoara E. (2011). *Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis*, v. 2, Número 6, Set.- Dez. 2011.
- Marani, Alberto L. (1975). *De la Praxis a la Razón – Mano, cerebro y lenguaje Definición del hombre*. Ediciones Grijalbo, S. A. – Barcelona – España.
- Marcy, Paul (2006). *Viagem pelo rio Amazonas*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.
- Martín, Luisa Rojo (2007). “Discursos en guerra. Crónicas y humor político en torno a la ocupación de Irak.” *Revista Discurso & Sociedad*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martín, Luisa Rojo y Whittaker, Rachel (1998)- Eds. *Poder – decir o el poder de los discursos*. Arrecife producciones, S.L. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Mayorga, María Rosario Portillo (2003). “Reflexión sobre la adquisición desde la perspectiva lingüística. Cauce.” *Revista de filología y su didáctica* nº 23, (pp. 415-428).
- Medrano, Jorge Murillo (2004). “La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua.” *Revista Educación* 28(2): 255-267, 2004.
- Menezes, Maria Lucia Pires (2002). “Trabalho e território: as missões católicas no interior do estado do Amazonas – Brasil.” *Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Número extraordinario dedicado al IV Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio).

- Ministerio de la Educación y Cultura (MEC)/INEP – Censo Escolar - Series Estadísticas & Series Históricas. <http://seriesestadisticas.ibge.gov.br/>
- Miranda, Luis Alfredo Calderón (2011). “Lenguaje: Algo más que un mecanismo para la comunicación.” Revista electrónica educare. Vol. XV, nº 1.
- Ramos, Moisés (2011). “El problema de comprensión y producción de texto en el Perú.” RIDU, vol. 05, nº 01, 24 páginas.
- Molina, Elvira Fernández, Villena, José Luis Higuera (2010). “El discurso de la calidad en educación: ¿Escuelas ISO 9001/2000?” Tendencias pedagógicas, (pp. 112-123).
- Molina, Dra. Carolina de la Torre (2008). “*Identidades y ciencias sociales contemporáneas; conceptos, debates y retos.*” Disponible en: http://www.psicologia-online.com/articulos/2008/05/identidad_identidades_y_ciencias_sociales.shtml/
- Moltó, M^a Cristina Cardona. (2002). Introducción a los Métodos de Investigación en Educación. Editorial EOS. Madrid.
- Moog, Vianna (1975). *O Ciclo do Ouro Negro - Impressões da Amazônia*. Belém: Conselho Estadual de Cultura, (publicado originalmente em 1936).
- Moraes, Maria de Fátima Castro Amorim (2005). *Educação em Tefé – Pesquisa realizada nos bairros e escolas*. Imprensa Oficial del Estado de Amazonas
- Moreira, Miguel Angelo (2007). *Ruptura familiar e pobreza: a gramática da experiência no discurso de adolescentes*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Lingüística da Universidade de Brasília – UnB.
- Mori, Angel Corbera (2005). “A posse nominal em línguas aruak do sul e aruak central: uma abordagem descritiva.” Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Estudos Lingüísticos XXXIV, (pp. 263-268).
- Mudanó, Adela Franzé (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas (Sociocultural Diversity in Schools. Some Anthropological contributions). Revista de Educación, 345. Enero-abril, 2008, pp. 111-132.
- Muñoz, Kristine L. (2008). *Variación en los actos de habla de Colombianos urbanos: Creando y manteniendo las clases sociales*. University of Iowa. Iowa Research Online Communication Studies Publications.

- Mussalim, Fernanda, Bentes, Anna Cristina (orgs). (2004). Introdução à lingüística – domínios e fronteiras. 4. ed. – São Paulo, Cortez.
- Nenevé, Miguel, Pansini, Flávia (2008). “Educação multicultural e formação docente.” Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008 – Universidade Federal de Rondônia-Brasil.
- Netto, Angela Derlise Stübe (2008). Língua (gem) e identidade: a estranha-familiar língua da escola. Tese de doutoramento - Universidade do Contestado – UNC – Concórdia – SC – UNICAMP P - defendida no Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP, sob orientação da profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, e contou com o apoio financeiro da FAPESP. Também foi apresentado no II Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, no Rio de Janeiro, em 2008, e uma versão alterada consta dos Anais deste subgrouping: a north arawak case study. In DIXON, R.M. W. (eds.) Areal.
- Neto, Serafim da Silva (1988). Historia de língua portuguesa no Brasil. 5 ed. Rio de Janeiro: Presença.
- Neumann, Dora Beatriz, Quevedo, Mirta Edith (2004). “Diversidad sociocultural, variedades lingüística y fracaso escolar.” Revista Argentina de Sociologia, vol 2, nº 002.
- Neves, Maria Helena de Moura(1994). Gramática na Escola. São Paulo, Contexto, 1994, p. 22.
- Olza, Inés Moreno (2005). *Hablar es también cuestion de cultura. Introducción a la pragmática contrastiva o intercultural.* Universidad de Navarra. Hipertexto 1. (pp.81-105).
- Orrico, Helio Ferreira (2005). Inclusão social da pessoa portadora de deficiência: discurso e práxis institucional. Dissertação de Mestrado em Cognição e Linguagem. Campos dos Goitacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense.
- Otero, María de Lourdes Brabo Cruz (2005). “Competencia pragmática interferencias culturales en la enseñanza de E-LE para alumnos brasileños. ASELE.” Actas XVI (2005) Centro Virtual de Cervantes UNESP-Campus de Assis.
- Ovejero, Anastasio (2004). Globalización, Sociedad y Escuela: Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ovejero, Anastasio (2010). Psicología Social: Algunas claves para

entender la conducta humana. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Pacheco, Denise (2009). "A Língua Portuguesa em Macau e os efeitos da frustrada tentativa de colonização lingüística." *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa*, nº 39, (pp. 41-66).
- Parret, H. (1988). *Enunciação e Pragmática*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP.
- Parrillas, Ángeles Latas (2010) (et all). "El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica" - The complex transition of young people at risk of exclusion to active life. A personal perspective. *Revista de Educación* nº 351, Universidad de Sevilla.
- Patiño, Adriana Santos (2008). La construcción discursiva del fracaso escolar: conflictos en aulas, el caso de un centro escolar multicultural de Madrid. Tesis doctoral dirigida por la Dr^a Luisa Martín Rojo – Universidad Autónoma de Madrid.
- Paz, Octavio (1995) (por Andrés Gallardo). "Identidad y lenguaje" Disponible en: <http://www.educar.org/articulos/ellenguajequenosidentifica.asp/>
- Peramos, Natividad Soler, Batista, José Juan Rodriguez (2008). "Unidades fraseológicas y variación. Ogigia." *Revista electrónica de estudios hispánicos*, nº 03, (pp. 43-52).
- Plataforma por un lenguaje no discriminatorio. (1996 "Alternativas para un lenguaje no discriminatório." Asociaciones y Organizaciones: Ayuntamiento de Valladolid. Centro de La Mujer; Universidad de Valladolid. Facultad de Educación. Dto. De Didáctica y Organización escolar. 1^a edición.
- Ponzio, Augusto (2007). *Fundamentos de Filosofia da Linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Quintana, G. (1996). "El papel del lenguaje en la vida individual y social." *Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº 08, 1996, (pp.197-226).
- Quintero, Mari Paz Fernández (2006). "El papel de la familia en la educación." *Revista digital "Investigación y Educación"*. Número 21.
- Ramos, M^a Carmen Aguilar (2005). Las prácticas educativas en el ámbito familiar. (Publicado en Dávila, P. Y Naya, L. M. (Coord.) *La infancia en la historia: Espacios y representaciones* Ed. Espacio universitario erein). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

- Reguera, Gabriel Bello (1990). "De Kant a Wittgenstein: desde un punto de vista pragmático." *Daimon: Revista de filosofía* n° 02, ejemplar dedicado a: Aspectos de la filosofía de L. Wittgenstein, (pp. 47-70).
- Reviere, Peter (1972). "The Forgotten Frontier –Ranchers of Northern Brazil". *Case Studies in Cultural Anthropology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Reyes, Graciela (1990) *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Edición propiedad de Montesinos Editor, SL, Valencia – Barcelona. 2ª ed. 1994.
- Rodrigues, Aryon D. (1985). "The Present State of the Study of Brazilian Indian Languages." *South American Indian Languages. Retrospect and Prospect*. H. Klein and L. Stark (Eds.). Austin: Texas University Press, 1985.
- Rodrigues, Aryon D. (1985). "Relações internas na família lingüística tupi-guarani." *Revista de antropologia* 27/28, (pp.33-53).
- Rodrigues, Aryon D. (1986). *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola.
- Rodrigues, Aryon D.(1996). *As línguas Gerais Sul-Americanas: Laboratório de Línguas Indígenas*. IL, UnB.
- Rodríguez, Néstor Antonio Pardo (2004). *Familia, cognición, lenguaje y educación*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, Gregorio; GIL, Javier y GARCÍA, Eduardo (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Roja, Margarita (2002). "Aprendizaje transformacional en la familia y en la educación." *Revista Venezolana de Análisis y coyuntura*, Vol VIII, n° 001, (pp. 189-200), Universidad Central de Venezuela, Caracas-Venezuela.
- Rojo, Guillermo (1979). *Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de E.G.B. en Galicia*. Imprenta Paredes - Santiago de Compostela.
- Rojo, Luisa Martín y ALCALÁ, E. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003, pág. 16-68.
- Rosa, João J. (2009) "Iniciativas políticas e variações lingüísticas para além do debate colonizador/colonizado." *Currículo sem Fronteiras*, vol.9, n° 2, (pp.286-302), University of Massachusetts-Dartmouth – Estados Unidos.

- Rubio, Francisco Javier Arribas (2005). "El prejuicio y el lenguaje como factores de discriminación en la discapacidad." *Nómadas: Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 2005.
- Ruiz, Edgar Carrillo, Estrevel, Luis Benjamín Rivera (2008). "El papel del aula y la transformación del individuo." *Acta colombiana de psicología*, (pp. 135-144).
- Ruiz, Yolanda Pastor (2006). *Psicología Social de la Comunicación*. Madrid: Pirámide.
- Sacristán, Carlos Hernández (1999). *Cultura y acción comunicativa – introducción a la pragmática intercultural*. Ediciones Octadere, Barcelona:España
- Salazar, Cristian C. (2007). "Teletrabajo y la inclusión laboral de personas con discapacidad." *Revista Internacional de sostenibilidad, Tecnología y Humanismo*. N° 02, (pp. 69-83).
- Sánchez, Concepción Blanco(2008). "Discusiones curriculares críticas de la lectura y la escritura en la Etapa Infantil para el cambio social." *Revista iberoamericana de educación*, vol. 47, n° 01.
- Sánchez, Concepción Blanco (2008). "La Educación Infantil y la lucha por la igualdad:más allá de toda duda." *XXI Revista de Educación*. N° 10, (pp. 31-48).
- Santana, Agustín Talavera (2012). "Fundamentos del Paradigma ecológico en las ciencias sociales." *Pasos Santos Raposo – Revista de turismo y patrimonio cultural*, vol. 10, n° 01, (pp.167-172). 18 ed. Petrópoles: Vozes.
- Santos, Sueli Souza dos(2006). *Diversitas: perspectivas en psicología*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. ISSN: 1794-9998 / Vol. 2 / N° 2.
- Sapir, Edward. (1921). *El Lenguaje – Introducción al estudio del habla*. Traducción de Margit y Antonio Alatorre. Título original: *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Primera Edición en español 1954. Fondo de Cultura Económica: México. estructural publicado en francés por Plon, 1974. Traducción de Eliseo Verón.
- Saussure, Ferdinand de (1912). *Curso de Lingüística Geral*. Título original: *Cours de Linguistique Générale – tradução de: Antônio Cheline, José Paulo Paes e Ozidoro Blikstein*. São Paulo: SP, Edito Cultrix, 22 ed., 2000.

- Saussure, Ferdinand de (2002). Escritos sobre lingüística general. Traducción: Clara Ubaldina Lorda Mur. Primera edición, Barcelona.
- Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – SEDUC - (2008). Propuesta Curricular I y II Ciclo de la Enseñanza Fundamental.
- Secretaria de Estado da Educação e Cultura (1988). Núcleo de Recursos Tecnológicos Tefé. Estudos Sociais, 3º ano, 1º grau – Manaus.
- Seganfredo, Leandra Inés Santos (2005). Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor? – Tese de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – Orientador: Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson.
- Seganfredo, Leandra Inés Santos (2005). Cultura e ensino-aprendizagem da língua – *Tese de Mestrado*- Universidade Federal de Mato Grosso.
- Séries Estatísticas & Séries Históricas (2011) – Disponible en: <http://www.serieestatisticas.ibge.gov.br/> MEC/INEP/Censo Ecolar – Serie Nova – M.12 e M101.
- Serna Cristina, Yubero, Santiago, Larrañaga, Elisa (2008). “*Exclusión educativa y social: el contexto social como escenario del fracaso escolar.*” Boletín Informativo Trabajo Social, Departamento de Psicología, Universidad de Castilla-la Mancha.
- Silva, Mauricio (2006). “A Gramática brasileira novecentista: uma história. Revista Letra Magna.” Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 03- n.04 -1º Semestre.
- Silva, Joel Pantoja da, Pacheco, Agenor Sarraf, Neves, Ivania dos Santos (2011). Pelo caminho do jabuti e do veado: memórias em peles na Amazônia. Raposo. 18. ed. Petrópolis: Vozes.
- Silva, Márcia Vieira da (2012). Reterritorialização e identidade do povo Amágua- Kambeba na aldeia tururucari/Uka. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Amazonas, 2012- Orientadora: Profª Drª. Amélia Regina Batista Nogueira
- Silva, Thaís Cristófaró (2000). Fonética e Fonologia do Português. São Paulo: Contexto, 2000.
- Sombra, Raimundo Nascimento (1996). Fundamentos de Historia e Geografia o Amazonas. Manaus: Amazonas, Editora Prisma.

- Soares, Marília Facó (2008). Língua/linguagem e tradução cultural: algumas considerações a partir do universo Ticuna - Language and cultural translation: some thoughts from the point of view of Ticuna universe. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 3, n. 1, (pp. 51-63).
- Soares, Magda (2002). Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: Ed. Ática.
- Souza, Sérgio Augusto Freire de (2008). "Peculiaridades do falar amazonense: um dicionário e algumas reflexões pedagógicas." Disponible en: <http://www.indiamaanaura.blogspot.com2008/04/amazonas-peculiaridades-do-falar-html>.
- Stake, R. E. (2005) Investigación con estudios de casos. Ediciones Morata: Madrid. Tercera Edición.
- Stake, R. E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Graó.
- Stake, R. E. (2008). "Qualitative case studies." En DENZIN, K. Norman, LINCOLN, S. Yvonna. Strategies of qualitative Inquiry. Sage Publications. Los Angeles. 3 edition. pp. 199-142.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Ediciones Morata: Madrid.
- Strauss, C. L. (varios autores). (1988). La antropología como ciencia. Traducción: Antonio Desmonts, Helena Valentí y Manuel Uría. Editorial Anagrama S.A. Barcelona.
- Strauss, C. L. (1984). Antropología Estructural. Título original: Antropologie.
- Stubbs, Michael. (1984) Lenguaje y escuela – análisis sociolingüístico de la enseñanza. Editorial Cincel, Madrid.
- Tamis, Catherine Lemonda. Rodríguez, Eileen (2010). "El Rol de los Padres en el Fomento del Aprendizaje Infantil y el Desarrollo del Lenguaje." Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia - New York University, EE.UU.
- Tarallo, Fernando (1985). A pesquisa sociolingüística. São Paulo: Ática, 1985 (Série princípios).
- Tylor, E. B. (1871). Primitive Culture. New York: Harper.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

- Teixeira, Januário Coelho y otros nove elaboradores. (1988) Tefé Amazonas-Brasil.
- Telles, Tenório (2006). “Leitura e consciência.” Em BENTES, Arone, LIMA, ASSIS LIMA, Fancisco de, ALMERINDO ROSA, José. Comunicação e Expressão. Manaus: UEA, 2006.
- Tiba, Aguilar Içami(2009). *Quem ama educa*. Editora Saraiva- Brasil
- Trenado, Rosa, Pons, Gemma Salvador, Cerezo, M^a Angeles (2009). “Proteger a la infancia: apoyando y asistiendo a las familias. Papeles del psicólogo:” Revista del Colegio Oficial de Psicólogos. Vol. 30, N^o 01. Universitat de València.
- Tünnermann, Carlos Bernhein (2011). “El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes.” Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - Redalyc Universidades, Vol. LXI N^o 48 pp. 21-32.
- Unamuno, Virginia, Codó, Eva Olsina (2007) “Categorizar a través del habla: la construcción interactiva de la extranjería”. Discurso y Sociedad. p. 116-147. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Valdiviezo, Laura Alicia, Valdiviezo Arista, Luis Martín (2008). “Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta”. Revista Iberoamericana de educación, Universidad de Massachussets – Estados Unidos.
- Valero, Andrea Aguilar (2008). “Inmersión de la pragmática en el aula. Teoría y práctica docente.” *actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE, celebrado en Valencia de 15 a 17 de mayo de 2008*, Coord. por Jorge Martí Contreras, 2008, (pp. 363-378).
- Van, T. A. Dijk(1988). “Texto y Contexto.” Madrid: Cátedra. Las funciones del lenguaje según Roman Jakobson.
- Van, T.Dijk A. (2005). “Discurso, conocimiento e ideología Reformulación de viejas cuestiones y propuestas de algunas soluciones nuevas.” Traducción: Eva Aladro. Cuadernos de Información y Comunicación.
- Viera, Andréa Zanella. (2001) Vygotsky – Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajá: Ed. UNIVALI.
- Vieira, Analúcia Moraes (2009). “Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil.” Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 49, N^o 05.

- Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, Brasil.
- Vila, Ignasi (2002). “Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje.” En PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro, COLL, César (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación – Psicología Evolutiva*. Alianza Editorial, S.A. Madrid, pp. 133-150.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Título original: MIND IN SOCIETY, THE DEVELOPMENT OF HIGHER PSYCHOLOGICAL PROCESSES – Harvard University Press Cambridge, Mass. Traducción castellana de Sílvia Furió. Tercera edición en biblioteca de bolsillo, octubre de 2009, al cuidado de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Nota biográfica de A. R. Luria. Ed. Biblioteca de Bolsillo.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Título original: Thought and Language – Traducción: José Pedro Tosaus Abadía. Paidós: Barcelona, 2010.
- Walker, R. (2001). “La realización Del estudio de caso en la educación: Ética, Teoría y procedimientos.” En: Docrell, W.B. y Hamilton, D. (Comps.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, (pp. 42-82). Madrid:Narcea.
- Wittgenstein, L, (1987). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edición Electrónica disponible en: www.philosophia.cl /Escuela de Filosofía Universidad Arcis.
- Wittgenstein, L. (1987): *Tractatus Logico-Philosophicus*, Madrid, Alianza.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). “The role of tutoring in problem solving.” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, (pp.89-100).
- Woods, Meter (1986). *Inside Schools*. New York, Routledge & Kegan Paul.
- Woods, Petro (1989). *La escuela por dentro- la etnografía en la investigación* – Ediciones Paidós – Barcelona – Buenos Aires – México – M.E.C.
- Yin, R. K. (2001). *Estudio de caso: Planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi – 2ª Ed. – Porto Alegre: Bookman.

Anexos

ENCUESTA AL ALUMNADO

DATOS PERSONALES

Escuela: _____
Nombre: _____ sexo: (F) _____ (M) _____
Edad: _____ Grupo: _____ turno: _____

01. ¿Cómo ves tu escuela? Describe puntos negativos y positivos.
¿Qué sugieres para mejorarla?
02. ¿Los contenidos son fáciles o difíciles? ¿Por qué?
03. ¿Ya has suspendido alguna vez? ¿Por qué?
04. ¿Hacéis lecturas diversificadas en clase? ¿Qué tipo y con qué frecuencia?
05. ¿El lenguaje del profesor es fácil o difícil? ¿Por qué?
06. ¿En cuál disciplina tienes más dificultad? ¿Por qué?
07. ¿Qué hace el profesor cuando los textos que produces tienen muchos errores?
08. ¿Participan tus padres de las reuniones escolares? ¿Por qué?
09. ¿Qué esperas conseguir a través de los estudios?
10. Enumera palabras que sueles utilizar cuando hablas y cuando escribes.
11. ¿Te sientes discriminado dentro da escola? ¿Cómo? Por qué?

OBSERVACIONES ADICIONALES

¡Gracias por la colaboración!

ENTREVISTA GRABADA AL PROFESORADO

Nombre: _____ Escuela: _____

01. ¿Desde hace cuanto tiempo ejerce la profesión y cuál su formación?
02. ¿Cuántos alumnos hay en clase? ¿Hay repetidores? ¿cuántos?
03. ¿De qué clase social viene sus alumnos y cómo la percibe?
04. ¿Los padres y madres participan de las reuniones y otras actividades escolares? ¿A qué atribui esa actitud?
05. ¿Cuáles son las mayores dificultades encontradas a diario en clase?
06. ¿Cómo y con qué frecuencia trabaja lectura y producción textual en clase?
07. ¿Qué tratamiento da a los textos y lenguaje de los alumnos?
08. ¿Usted cree que cuando la escuela no valora el conocimiento que trae el alumnado de su medio socio-cultural está contribuyendo para la exclusión social de ese alumno? ¿Por qué?
09. ¿Considera que el currículo/Plan Anual de contenidos contempla las necesidades de la enseñanza-aprendizaje, de forma a promover el desarrollo en la producción oral y escrita del alumnado? ¿Por qué?
10. ¿Cree que la escuela debe cambiar el lenguaje del alumnado o concientizarlo de que debe aprender el lenguaje formal como mecanismo de inserción social? ¿Por qué?
11. ¿Cree que la escuela guarda relación con la inclusión y/o la exclusión social del alumnado? ¿Por qué?
12. ¿Cómo describe el fracaso escolar?
13. ¿Cree que el sistema educativo es de alguna forma responsable por el fracaso escolar del alumnado? ¿De qué forma?
14. ¿Cómo identifica la clase social (familia) y contexto geográfico del alumnado?
15. ¿Cree que la posición social y/o nivel de escolaridad de los padres ejercen alguna influencia (positiva o negativa) en el aprendizaje del alumno(a)?
16. ¿Cuáles los términos más comunes utilizados por los alumnos y que no están aceptados por el lenguaje estándar?
17. ¿Cómo ve la proposición didáctica que lleva en cuenta la producción del alumno en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje estándar?

OBSERVAÇÕES ADICIONAIS

¡Gracias por la colaboración!

ENTREVISTA GRABADA AL DIRECTOR DE LA ESCUELA

Nombre _____ Escuela: _____

01. ¿Hace cuanto está como director? ¿Ya ejerció la función de profesor? ¿Durante cuánto tiempo?
02. ¿La escuela posee Proyecto Político-Pedagógico? ¿Quién participa de su elaboración; cuáles los objetivos y Planes de Acción Educativa que contempla?
03. ¿La escuela tiene autonomía para ejecutar sus proyectos o depende de recursos de fuera del ámbito escolar?
04. ¿La escuela desarrolla proyecto que promueva la participación social del alumnado y su inserción en el contexto comunitario? ¿Cuáles?
05. ¿Dispone la escuela de recursos didácticos que contemplen las actividades desarrolladas por el profesorado en clase?
06. ¿El profesorado tiene autonomía para desarrollar sus clases acorde con las necesidades del alumnado o depende de alguna aprobación de la dirección o coordinación pedagógica?
07. ¿Usted cree que el lenguaje del alumnado guarda alguna relación con la cuestión de la inclusión y/o exclusión social y del fracaso escolar? ¿Por qué?
08. ¿Podría relacionar algunos términos utilizados por el alumnado en los pasillos escolares, o mismo fuera, que no están considerado padrón?
09. ¿Cómo ve la proposición didáctica que lleva en cuenta la producción del alumno en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje estándar?

OBSERVACIONES ADICIONALES

¡Gracias por la colaboración!

ENTREVISTA GRABADA AL COORDINADOR PEDAGÓGICO

Nombre: _____ Escuela: _____

01. ¿Hace cuánto está en la coordinación? ¿Ya ejerció la función de profesor?
02. ¿Cuáles son las principales dificultades encontradas por el profesorado en lo que di respecto a la expresión oral y la escrita de los alumnos?
03. ¿Qué tipo de problemas son llevados a la Coordinación Pedagógica? ¿Cómo hace para solucionarlos?
04. ¿Cómo describe el lenguaje utilizado por el alumnado?
05. ¿Qué tratamiento da el profesorado al lenguaje del alumnado? ¿Qué y cómo la hace para que él aprimore su expresión oral y escrita?
06. ¿Cómo define fracaso escolar? ¿Cree usted que fracaso escolar y exclusión social guardan alguna relación con el lenguaje del alumno? ¿Por qué?
07. ¿Hay proyecto Político-Pedagógico en la escuela? ¿Cómo ha sido elaborado?
08. ¿Cómo se presenta el índice de aprobación/suspensión en la escuela? ¿A que atribui ese resultado?
09. ¿Usted cree que el lenguaje tiene algo que ve con ese resultado? ¿Por qué?
10. ¿Usted cree que la escuela debe dar mayor atención al lenguaje del alumnado de forma a aprimorar cada vez más la expresión oral y la escrita para que él no se sienta discriminado o desvalorado? ¿Cómo hacer eso en el contexto de clase?
11. ¿Cómo ve la proposición didáctica que lleva en cuenta la producción del alumno en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje estándar?

OBSERVACIONES ADICIONALES

¡Gracias por la colaboración!

ENTREVISTA GRABADA A LOS FAMILIARES

Nombre: _____ Edad: _____

01. ¿Cuál la escolaridad? ¿En qué trabaja?
02. ¿Ha venido del interior o siempre vivió en la ciudad? ¿Por qué?
03. ¿Cuántos hijos tiene y cuántos trabajan?
04. ¿Seu filho se sente motivado a ir às aulas? A que você atribui esse comportamento?
05. ¿Qué tipo de motivación da al hijo para que persista en los estudios?
06. ¿Considera que su hijo presenta un lenguaje que corresponde a lo que exige la escuela? ¿Cómo afronta el problema?
07. ¿Percibe que la escuela está realmente preocupada con el aprendizaje del alumno? ¿Por qué?
08. ¿Su hijo suele llevar tareas escolares? ¿As cumple?
09. ¿Va usted a la escuela averiguar la situación escolar de su hijo? Por qué?
10. ¿Cuándo su hijo está en casa, qué suele hacer?

OBSERVACIONES ADICIONALES

¡Gracias por la colaboración!