

Educar en la diversidad

#10

Noviembre 2024

**Materiales por la
interculturalidad
en las escuelas.
Presentaciones de
las II Jornadas de
materiales didácticos
interculturales**

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

María Gabriela Lapalma
Ana Carolina Hecht
Soledad Viel Temperley
Gabriela Carballo Díaz
María Laura Diez
Irma Juárez
Gabriela Novaro
Asociación Civil Comunidad Sariri de
Argentina
Marcela Alejandra Pereyra
Silvia Hirsch
Florencia Ciccone
Hebe González
Victoria Soledad Almiron
María José Ramírez
Yamila Liva

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Educación e
interculturalidad**



CLACSO



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL

Educación en la diversidad no. 10 : materiales por la interculturalidad en las escuelas: presentaciones de las II Jornadas de materiales didácticos interculturales / María Gabriela Lapalma ... [et al.] ; Coordinación general de Mariana García Palacios ; Ana Carolina Hecht. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2025.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-308-008-3

1. Materiales Didácticos. 2. Tobas. 3. Literatura. I. Lapalma, María Gabriela II. García Palacios, Mariana, coord. III. Hecht, Ana Carolina, coord.

CDD A860

PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres,

Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina. Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875

<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Coordinadoras del Grupo de Trabajo

Mariana García Palacios

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

mariana.garciapalacios@gmail.com

Gabriela Czarny

Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo

México

gacza_2006@yahoo.com.mx

Patricia Ames

Centro de Investigaciones Sociológicas,

Económicas, Políticas y Antropológicas

Pontificia Universidad Católica del Perú

Perú

pames@pucep.edu.pe

Coordinadoras del Boletín

Mariana García Palacios

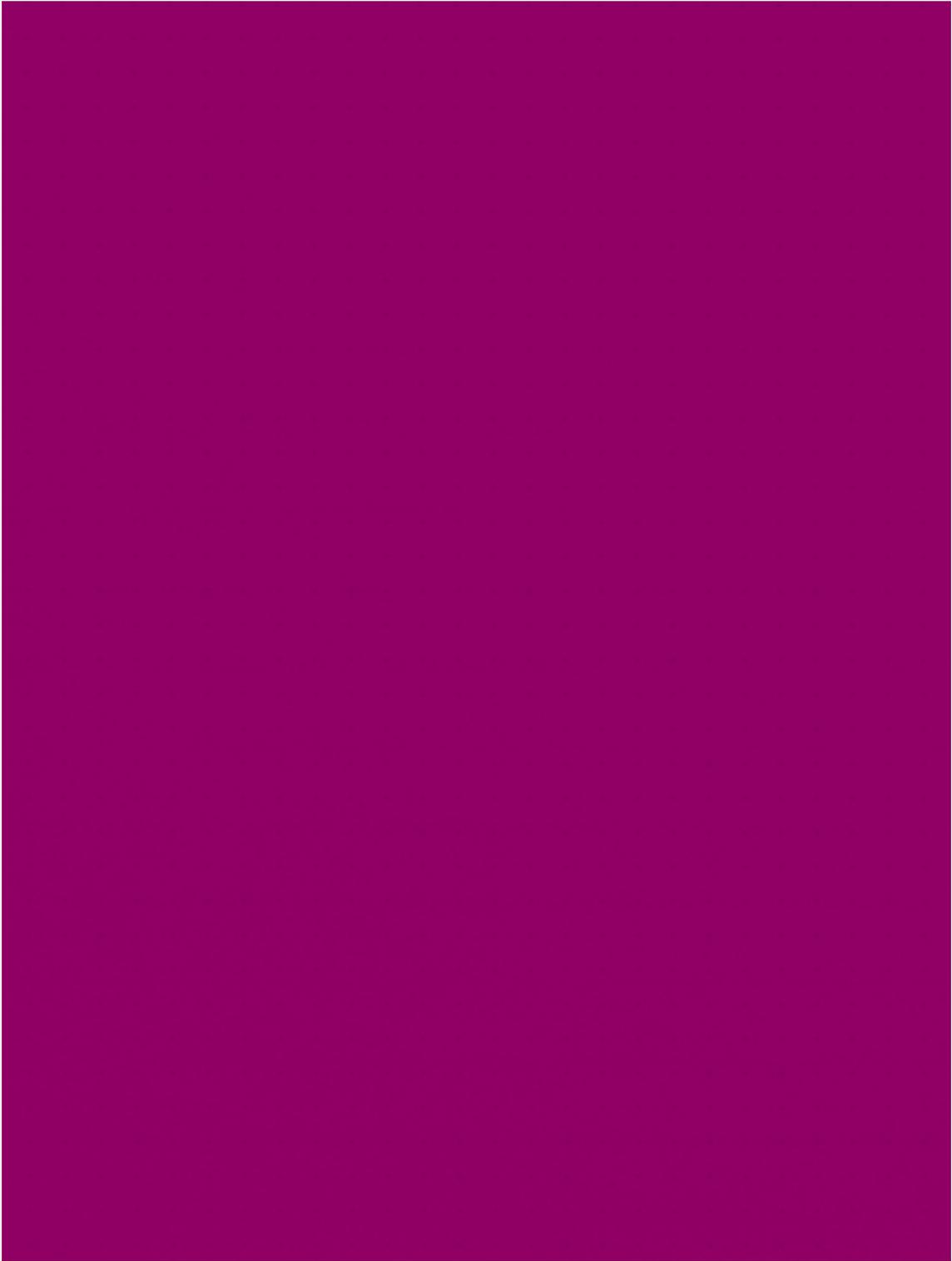
Ana Carolina Hecht





Contenido

- 5 Presentación**
Mariana García Palacios
Ana Carolina Hecht
- 11 Aprender en el camino**
Diseño de materiales didácticos desde la articulación entre el conocimiento científico, las comunidades indígenas y el ámbito educativo
Ma. Gabriela Lapalma
- 19 Voces Tobas**
Acerca de la documentación de la literatura oral del pueblo toba/qom
Ana Carolina Hecht
- 24 Aprendo a leer en lengua materna**
Soledad Viel Temperley
- 30 El trabajo con testimonios en la escuela**
Saberes en diálogo con estudiantes de diversas pertenencias étnicas y nacionales
Gabriela Carballo Diaz
María Laura Diez
Irma Juárez
Gabriela Novaro
- 36 Recuperación del Calendario Ancestral Andino Amazónico**
Asociación Civil Comunidad Sariri de Argentina
- 41 Interfaces didácticas para la oralidad académica**
Marcela Alejandra Pereyra
- 48 Materiales didácticos en lengua tapiete**
Aportes a una lengua en retracción
Silvia Hirsch
Florencia Ciccone
Hebe González
- 58 La elaboración de un material educativo sobre la Masacre de Napalpí con docentes de primaria y referentes indígenas (Chaco, Argentina)**
Victoria Soledad Almirón
María José Ramírez
Yamila Liva





Presentación

Los escritos que forman parte de este Boletín fueron presentados durante las *II Jornadas sobre materiales didácticos interculturales*, titulada “Materiales didácticos en lenguas indígenas: estrategias pedagógicas, colaboraciones interdisciplinarias y participación escolar”, que se realizaron el 19 de agosto de 2024.

Tanto esta edición de las jornadas como la primera, del 12 de abril de 2023, se llevaron a cabo en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM, campus Migueletes), y fueron organizadas por el Núcleo de Estudios de Pueblos Indígenas, Centro de Estudios en Antropología, Centro de Estudios Socioterritoriales, de identidades y de ambiente (EIDAES). Participaron también de la organización del segundo encuentro el Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”, el proyecto UBACYT “Experiencias formativas interculturales. Una aproximación etnográfica a los procesos de construcción de conocimiento y contacto lingüístico en contextos educativos comunitarios y escolares” (ICA, UBA), y el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL).

Durante la primera jornada, en el año 2023, se dieron a conocer los materiales “Efemérides interculturales”, del Equipo “Infancias diversas y desigualdades educativas en la Argentina a partir de la pandemia” (British Academy/ CONICET / ICA, FFyL, UBA), los elaborados en contextos migratorios urbanos a partir de experiencias de extensión universitaria en escuelas multilingües de la ciudad de Buenos Aires, de Florencia Ciccone, Camila Lozada, Santiago Durante e Ivo Santacruz (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), la página web “Pueblos Guaraní y Chané: abordaje

intercultural para la construcción de materiales educativos”, de Silvia Hirsch, Agustina Morando, Gisela Morinigo y Miranda Wicky González (UNSAM), y los relatos de la migración andina en una radio comunitaria, de María Laura Diez (UNIPE/ FFyL, UBA) y Gabriela Novaro (FFyL, UBA). Al compartirse las cuatro presentaciones, se evidenció la necesidad de continuar poniendo en común y sistematizando los materiales didácticos que se encuentran dispersos en los distintos territorios, así como de dialogar acerca de su utilización y sobre qué otros materiales es posible elaborar para el trabajo intercultural en las escuelas. A partir de ello, se concibió la organización de una segunda edición de las jornadas al año siguiente.

El segundo encuentro fue coordinado por Noelia Enriz (IDAES/UNSAM), Silvia Hirsch (UNSAM), Ana Carolina Hecht (UBA/CONICET/INAPL) y Mariana García Palacios (UBA/CONICET). Tuvo una gran convocatoria, puesto que se llevaron a cabo catorce exposiciones en las cuales se compartió el trabajo realizado con diversas comunidades por antropólogas, lingüistas, comunicadoras, miembros de asociaciones civiles y docentes de diferentes niveles educativos. Todas las presentaciones dieron cuenta de trabajos colaborativos con integrantes de distintos pueblos indígenas y de colectivos migrantes. La dinámica consistió en exposiciones breves y un espacio para comentarios y debate general. Consideramos que, de este modo, las jornadas han abierto un espacio propicio para el intercambio entre materiales didácticos elaborados a partir de las premisas que orientan las distintas disciplinas, en relación con diferentes lenguas indígenas, y creando formatos de lo más diversos.

Como hemos mencionado, la gran cantidad de propuestas recibidas superó la expectativa inicial. Sin lugar a dudas, esto nos habla de un gran interés y preocupación por la producción, circulación y puesta en común de materiales didácticos interculturales, pensados tanto para la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, como para el sistema educativo en general, destinados a población hablante de diversas lenguas indígenas o de variedades del español y para el abordaje de diferentes

contenidos para distintos niveles del sistema escolar y demás espacios educativos. Por lo mismo, hemos decidido dedicar este Boletín *Educación en la diversidad* a la difusión de las presentaciones. Este número se compone de los resúmenes ampliados de siete de los trabajos de las jornadas.

En primer lugar, en “Aprender en el camino: diseño de materiales didácticos desde la articulación entre el conocimiento científico, las comunidades indígenas y el ámbito educativo”, María Gabriela Lapalma presenta la creación de materiales educativos sobre el *Qhapaq Ñan*, uniendo conocimientos científicos y las voces de comunidades indígenas. Publicados en 2023 por el Ministerio de Cultura de la Nación, los libros *Aprender en el camino* (uno para estudiantes y otro para docentes de nivel secundario) incluyen actividades para trabajar la comprensión lectora, el vocabulario y la práctica oral. Además, buscando una articulación de la propuesta didáctica con los futuros usuarios del material, se llevaron adelante talleres con distintas comunidades educativas. El proyecto busca promover también la reflexión sobre temas como memoria, identidad y territorio, y el rescate y la revitalización de lenguas indígenas como quechua, aymara y huarpe.

Luego, en “Voces Tobas: acerca de la documentación de la literatura oral del pueblo toba/qom”, Ana Carolina Hecht da cuenta del proyecto “Documenting the Oral Literature of the Toba/Qom People (Chaco and Buenos Aires, Argentina) through a series of podcasts”, el cual busca crear una compilación digital de narraciones orales en qom y español, que se convertirá en una serie de podcasts sobre temas específicos como narraciones de consejos, juegos tradicionales, etnomedicina, recetas de platos antiguos, música, narraciones de historias de vida, etc. El objetivo es contribuir con la visibilización y revitalización del patrimonio cultural en un contexto de desplazamiento lingüístico y marginación histórica, usando el podcast como herramienta accesible para un público amplio, especialmente jóvenes. Esto también puede ser un insumo para la elaboración de materiales educativos sobre el pueblo toba/qom.

En tercer lugar, el proyecto “MATEO” es presentado por Soledad Viel Temperley en “Aprendo a leer en lengua materna”. Este proyecto busca mejorar la alfabetización de niñas y niños de comunidades originarias monolingües mediante la enseñanza intercultural bilingüe. Se publican libros-álbum bilingües con leyendas y relatos narrados por las personas mayores de pueblos originarios para ser leídos en las escuelas y las comunidades, para así revitalizar las lenguas indígenas y promover la lectura y escritura. Se da cuenta de cómo la propuesta MATEO también utiliza enfoques lúdicos y estrategias interculturales innovadoras para enseñar a leer y escribir en contextos de gran vulnerabilidad. Además, el proyecto ofrece formación continua a docentes, brindándoles materiales didácticos y apoyo en el fortalecimiento de su rol en el proceso de enseñanza.

Más adelante, Gabriela Carballo Diaz, María Laura Diez, Irma Juárez y Gabriela Novaro comparten la experiencia de trabajar con testimonios en escuelas secundarias de Escobar, en un trabajo de colaboración entre investigadoras de la universidad, organizaciones de migrantes y docentes de historia y geografía de escuelas secundarias. En “El trabajo con testimonios en la escuela. Saberes en diálogo con estudiantes de diversas pertenencias étnicas y nacionales”, dan cuenta de cómo, a través de entrevistas y programas radiales, se han reconstruido historias de jóvenes migrantes bolivianos, que pueden ser utilizadas en las aulas para abordar temáticas vinculadas a la migración latinoamericana, los derechos, el trabajo y la pertenencia. El proyecto busca visibilizar estas problemáticas en relación con la migración, repensar los contenidos escolares y promover la interculturalidad, cuestionando los modelos eurocéntricos y favoreciendo una mirada más inclusiva y crítica.

En quinto lugar, contamos con “Recuperación del Calendario Ancestral Andino Amazónico”, de la Asociación Civil Comunidad Sariri de Argentina. En el escrito se da cuenta del proceso por el cual, en 2017, un grupo de docentes y organizaciones culturales crearon la Comunidad Sariri de Argentina para promover la diversidad cultural en las escuelas de Marcos Paz. Realizaron distintas secuencias didácticas, recuperaron el

Calendario Ancestral Andino Amazónico y crearon materiales educativos sobre sus ocho celebraciones. En 2022, la Asociación Civil se constituyó como tal y presentó proyectos que lograron convertirse en ordenanzas municipales, reconociendo el calendario y declarando a Marcos Paz como ciudad plurinacional e intercultural. Para el proyecto, las distintas celebraciones, como la de la Pachamama y el Año Nuevo Andino, fortalecen la identidad cultural y la interculturalidad en la educación.

Luego, Marcela Alejandra Pereyra en “Interfaces didácticas para la oralidad académica” se enfoca en presentar el proceso de diseño de propuestas didácticas para la oralidad académica en contextos de diversidad lingüística en universidades. A través de un enfoque intercultural, busca que las y los estudiantes reconozcan y revaloricen su identidad cultural al expresarse oralmente en la universidad. Se diseñaron cuadernillos para fortalecer habilidades orales en géneros académicos y trabajar las emociones asociadas a la expresión. El objetivo es promover una reflexión crítica sobre las lenguas y saberes, e integrar a las y los estudiantes plenamente a la comunidad académica.

Por último, en el escrito “Materiales didácticos en lengua tapiete: aportes a una lengua en retracción” el equipo interdisciplinario conformado por la antropóloga Silvia Hirsch y las lingüistas Florencia Ciccone y Hebe González comparten los materiales didácticos elaborados junto a miembros de la comunidad indígena tapiete de Salta para la enseñanza de la lengua tapiete en la escuela primaria. Esta labor es muy importante porque el tapiete es una lengua minoritaria en situación de desplazamiento lingüístico frente al español y otras lenguas de la región del Gran Chaco donde habitan sus hablantes.

Esta es una selección muy representativa de los trabajos que se expusieron a lo largo de la jornada y da cuenta de algunos puntos que tienen en común los diferentes proyectos. En principio, se destaca el intento de diálogo entre disciplinas y la colaboración con distintas comunidades para el abordaje de la diversidad cultural y lingüística con pueblos indígenas

y migrantes. Los proyectos son realizados por antropólogas, lingüistas, docentes y miembros de asociaciones civiles y organizaciones comunitarias, en general, en colaboración con organizaciones locales e instituciones educativas de distintos niveles: primaria, secundaria, de formación docente y universidad. Por otro lado, se evidencia la creación de materiales educativos innovadores (como podcasts, secuencias didácticas, y recursos multimedia) para fomentar la enseñanza de temas culturales, históricos y lingüísticos. Por lo general, se promueve la participación de los miembros de la comunidad en la creación de los materiales. De este modo, se busca una reflexión sobre la interculturalidad, los derechos y la memoria histórica en las aulas, usando testimonios y narraciones orales. A su vez, y desprendiéndose de lo anterior, cabe señalar el uso de tecnologías y medios digitales: podcasts, videos y canales de YouTube, como herramientas utilizadas para llegar a una audiencia más amplia, incluidas las nuevas generaciones. Las radios comunitarias también son un medio relevante para la difusión de saberes y la participación activa de las y los jóvenes.

Les invitamos, entonces, a acercarse a estos resúmenes ampliados como una forma de conocer los desafíos que la educación intercultural aborda a través de sus materiales didácticos.

Mariana García Palacios y Ana Carolina Hecht
Coordinadoras del Boletín



Aprender en el camino

Diseño de materiales didácticos desde la articulación entre el conocimiento científico, las comunidades indígenas y el ámbito educativo

Ma. Gabriela Lapalma*

El proyecto Aprender en el camino y la publicación de los libros

En el año 2020, el Ministerio de Cultura de la Nación, a través de la Secretaría de Patrimonio Cultural, publicó el libro *Camino ancestral Qhapaq Ñan. Una vía de integración de los Andes en Argentina* (Sosa, 2020), que recopila la historia y la actualidad de este itinerario cultural transnacional a partir del diálogo intercultural e interdisciplinario entre la arqueológica, la antropológica, la gestión patrimonial y la visión de las propias comunidades indígenas. Considerando que la escuela es un actor fundamental de estos territorios, se realizó una propuesta para publicar dos libros dirigidos a la escuela secundaria. Los libros de la colección *Aprender en el camino* (*Libro de actividades para estudiantes* y *Guía para equipos docentes*) se plantean para que las escuelas y los y las docentes cuenten con un desarrollo específico para trabajar con el material de la publicación de 2020. La colección *Aprender en el camino* busca colaborar con la formación de conocimientos situados y colectivos desde el nivel escolar,

* Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de las Artes-Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. gabylapa011@gmail.com

incorporando contenidos educativos que permitan la articulación entre diferentes áreas curriculares y, a su vez, convertirse en un espacio de reflexión y diálogo para docentes y estudiantes de las comunidades destinatarias.

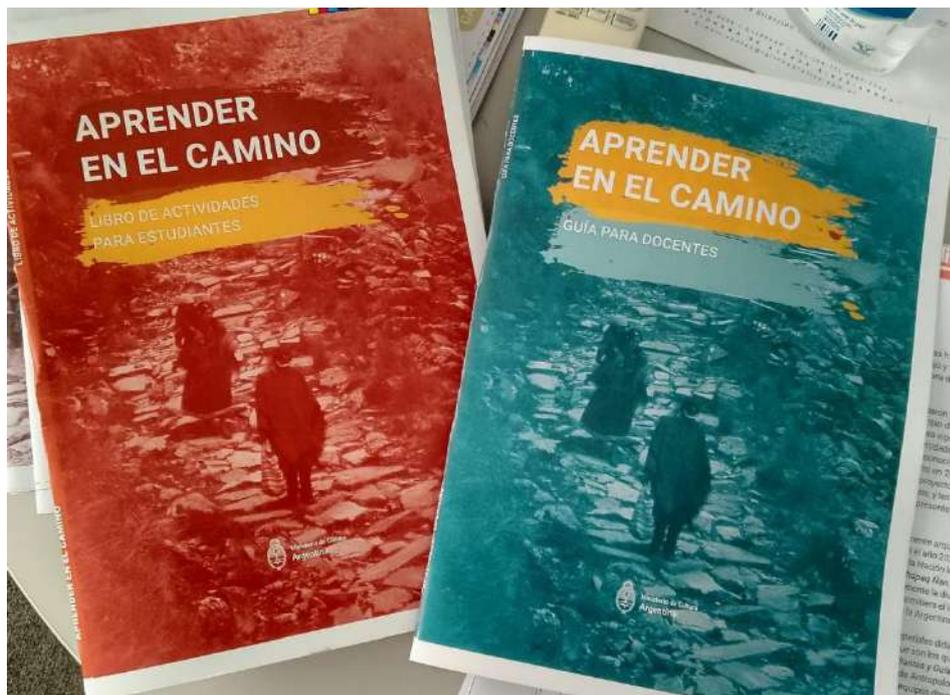
La propuesta didáctica del libro de actividades para estudiantes y la guía para docentes de *Aprender en el Camino* fue realizada por profesionales del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) de la *Secretaría de Patrimonio Cultural, Ministerio de Cultura de la Nación*: Gabriela Lapalma, bajo la dirección de Leonor Acuña, en colaboración con la *Secretaría Técnica del Qhapaq Ñan*, a cargo de Victoria Sosa.

Un aspecto clave del proyecto es la articulación de la propuesta didáctica con los futuros usuarios del material. En el marco de la realización del trabajo, se llevaron a cabo presentaciones parciales¹ en Valle Colorado, Jujuy; Uspallata, Mendoza; Famatina, La Rioja y Angualasto, San Juan. En cada uno de estos encuentros se presentó un capítulo de la propuesta y se realizó una lectura con docentes de las escuelas de nivel secundario que trabajan activamente sobre el Qhapaq Ñan, para validar las propuestas y plantear ajustes, cambios o agregados.

En los talleres que llevamos adelante con estudiantes de las instituciones involucradas, que tenían amplios conocimientos sobre el Qhapaq Ñan, presentamos algunas de las actividades propuestas y un cuestionario de opción múltiple, que denominamos *Trivia*, que resultó interesante para el grupo. A partir de esta experiencia, decidimos confeccionar una trivía para cada uno de los capítulos. Esta actividad se propone hacer una

1 En Valle Colorado, en Jujuy, se trabajó con docentes de la Escuela Secundaria Rural N°1. En los encuentros de Uspallata, Mendoza, trabajamos con docentes y estudiantes de la escuela N°4-032 “Nuestra Señora de las Nieves”. Asimismo, en la Escuela Provincial de Comercio Famatina, de Famatina en la provincia de La Rioja, llevamos adelante talleres con estudiantes y docentes. La última escuela en la que tuvimos encuentros para validar la propuesta didáctica con alumnos y docentes fue la Escuela Secundaria Antártida Argentina, de Angualasto, en San Juan. Agradecemos a los y las docentes y estudiantes que trabajaron con nosotras en este proyecto.

autoevaluación de lo aprendido y, en todo caso, volver a revisar las partes sobre las que no se haya obtenido una respuesta correcta.



La organización de Aprender en el camino y la pluralidad de voces en diálogo

Las palabras a continuación constituyen una adaptación del libro *Aprender en el camino. Guía para docentes* (Lapalma, 2023). En esta Guía, por un lado, hay una primera parte que explica cómo se trabajó en relación con las actividades propuestas para el libro de estudiantes a partir de *Camino ancestral Qhapaq Ñan. Una vía de integración de los Andes en Argentina*, qué se espera del uso del material, respuestas para actividades cerradas, respuestas sugeridas para otro tipo de actividades, y algunas reflexiones en torno a la comprensión lectora y al área de prácticas del lenguaje desde un enfoque transversal, para el nivel escolar.

En estos apartados, se proponen algunas respuestas para los ejercicios cerrados y orientaciones en cuanto a las respuestas de los ejercicios abiertos. Será el docente que trabaje con el libro la persona a cargo de establecer la dinámica de uso dentro de la clase y las posibilidades de respuesta de los grupos de estudiantes, de acuerdo con su propia realidad y circunstancias. En este sentido, proponemos una apertura al diálogo, respetuosa de cada contexto y comunidad y sus particularidades.

El libro *Aprender en el camino. Libro de actividades para estudiantes* propone cuatro capítulos, cuatro unidades, para abordar la lectura de las cuatro partes del libro *Camino ancestral Qhapaq Ñan. Una vía de integración de los Andes en Argentina*. Los equipos docentes podrán decidir si trabajan con la secuencia completa o si es mejor trabajar con actividades aisladas, que complementen lo que se trabaja en las materias. Siempre se busca contribuir al desarrollo de una mirada crítica respecto del *Qhapaq Ñan* y de su problemática, incluyendo conceptos complejos como memoria, identidad y territorio.

Cada secuencia cuenta con varias propuestas, organizadas según las siguientes referencias:

- *Aproximación al tema*: a partir de una imagen o frase se plantean varias preguntas con el objetivo de acercarse al tema sobre el que se va a leer.
- *Compartiendo información*: el grupo de estudiantes tiene la posibilidad de hablar sobre sus conocimientos previos en relación con *el tema a tratar*.
- *Preparándonos para leer*: se proponen aquí algunas consignas orientadas a facilitar la comprensión de lo que se va a leer a partir de la activación de lo que se sabe sobre el tema.
- *Conversar en grupos*: en este espacio se plantean preguntas para que los y las estudiantes puedan hablar en pequeños grupos, antes de hacer una puesta en común entre todos y todas.

- *Conversar entre todos:* a diferencia de lo anterior, en este caso, el/la docente guía la conversación sobre el tema propuesto.
- *Vocabulario:* Proponemos un trabajo con una parte del vocabulario específico sobre Qhapaq Ñan, que los y las docentes gradúan de acuerdo con el grupo con el que trabajan.
- *Leyendo sobre el Qhapaq Ñan:* espacio para trabajar sobre el Qhapaq Ñan, de acuerdo con la lectura de los capítulos del libro *Camino ancestral Qhapaq Ñan. Una vía de integración de los Andes en Argentina*.
- *Leer para comprender ideas principales:* las secuencias brindan varias actividades para reconocer ideas principales, atendiendo a qué es una idea principal.
- *Leer para comprender detalles:* se busca que el grupo de estudiantes pueda reconocer detalles y diferenciarlos de las ideas principales.
- *Leer entre líneas:* se proponen algunas actividades orientadas a reconocer la posición del enunciador respecto de lo que se escribe (hacer inferencias).
- *Expandiendo el tópico:* articulación con lo leído en el capítulo con un video, desarrollado por cada uno de los autores del libro *Camino ancestral Qhapaq Ñan. Una vía de integración de los Andes en Argentina*.
- *Articulando texto y video:* formulamos consignas para abordar la relación entre lo mencionado en el video y lo leído en el texto.
- *Explorando la lengua:* reconocimiento de diferentes aspectos vinculados con el discurso y el uso de la lengua española de acuerdo con lo que aparezca en el texto leído.
- *Prácticas de escritura:* se propone desarrollar un trabajo escrito a partir del trabajo con un cierto tipo textual, del reconocimiento de características prototípicas y de una práctica guiada específica.

- *Trabajo de campo*: se explora las posibilidades de utilizar los conocimientos adquiridos a partir de las lecturas en una actividad de apropiación y de acercamiento a la comunidad de pertenencia.
- *Prácticas de discurso oral*: apartado orientado a mejorar las habilidades para expresarse oralmente en diferentes situaciones comunicativas.
- *Trivia*: ejercicio de opción múltiple para revisar lo aprendido en cada uno de los capítulos.

CONTENIDO *i* SE PUEDE USAR TODA LA SECUENCIA O POR SEPARADO !

- 1. APROXIMACIÓN AL TEMA**: una entrada en calor sobre el tema de cada uno de los capítulos.
- 2. LEYENDO SOBRE QHAPAQ ÑAN**: actividades de lectura para reconocer ideas principales y secundarias, trabajar con el vocabulario y conversar sobre temas variados.
- 3. EXPANDIENDO EL TÓPICO**: una unión entre texto escrito y video. Actividades para articular lo leído con lo presentado en el video.
- 4. EXPLORANDO LA LENGUA**: observamos los rasgos comunes que tienen algunos textos y trabajamos sobre las formas lingüísticas.
- 5. PRÁCTICAS DE ESCRITURA**: para sintetizar lo aprendido y practicar la escritura de diferentes géneros textuales.
- 6. TRABAJO DE CAMPO**: llevamos lo visto a la práctica, nos involucramos con la comunidad en la que vivimos.
- 7. PRÁCTICAS DE DISCURSO ORAL**: la orientación para trabajar retórica y para perder el miedo a las exposiciones orales.
- 8. TRIVIA**: para chequear lo aprendido.

El lugar de las lenguas en Aprender en el camino

Mencionaremos, a continuación, cuál es la posición en relación con el uso de las lenguas indígenas que aparece en el texto. En general, las comunidades indígenas con las que trabajamos son comunidades en las que la lengua se ha perdido y está en un proceso de recuperación (ej. huarpe en Uspallata) o en las que las personas conocen algunas palabras de alguna lengua andina (quechua y aymara), pero son lugares en los que no hay un uso generalizado de la lengua indígena a nivel comunitario. A partir de esta situación, proponemos preguntas específicas para que las personas que hablan alguna de las lenguas puedan hablar al respecto, o comentar la historia lingüística de sus familias, y, en el caso de que corresponda, mantenemos el vocabulario específico en quechua o en huarpe. Nos interesa dar un lugar a este tipo de diálogo para trabajar los sentimientos lingüísticos de vergüenza y el sufrimiento lingüístico que ha contribuido a procesos de retracción y pérdida de lenguas en la región. Buscamos que el rescate de los conocimientos lingüísticos de estudiantes, docentes y familias contribuya a una mirada crítica y positiva sobre la diversidad lingüística de nuestro país. A modo de ejemplo, mantuvimos definiciones, como el nombre *Qhapaq Ñan*, ‘camino principal’ en quechua, el uso de vocablos conocidos: *Pachamama*; el uso de vocablos en quechua: *Wiracocha, Inti, Killa, Illapa, apus, wak’as, malquis, ayllus, kuraka, wak’as, qollana, payan, kayaw, khipus, mit’a, chaskiwasi* y el uso de palabras en huarpe: *Pecne Tao*.

BIBLIOGRAFÍA

- Lapalma, Ma. Gabriela (2023a) *Aprender en el camino: libro de actividades para estudiantes*, coordinación general de Luciana Delfabro; Victoria Ayelén Sosa; Leonor Acuña. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación. Secretaría de Patrimonio Cultural, ISBN 978-987-8915-94-4 1.

Lapalma, Ma. Gabriela (2023b) *Aprender en el camino. Guía para equipos docentes*. Coordinación general de Luciana Delfabro, Victoria Ayelén Sosa, Leonor Acuña. -1 ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación. Secretaría de Patrimonio Cultural. ISBN 978-631-6573-07-0.

Sosa, Victoria Ayelén et al. (2020) *Camino ancestral Qhapaq Ñan. Una vía de integración de los Andes en Argentina*. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Cultura de la Nación. Secretaría de Patrimonio Cultural.





Voces Tobas

Acerca de la documentación de la literatura oral del pueblo toba/qom

Ana Carolina Hecht*

En este somero escrito se presentan los primeros avances de un proyecto en curso que tiene como finalidad producir una compilación digital de audio de la literatura oral del pueblo toba/qom. El proyecto en el que se enmarca esta propuesta se titula “Documenting the oral literature of the toba/qom people (Chaco and Buenos Aires, Argentina) through a series of podcasts” y obtuvo financiamiento del Research Grants for the Documentation of Oral Literature and Traditional Ecological Knowledge de la Firebird Foundation for Anthropological Research. El equipo con el que trabajo de manera colaborativa se compone centralmente de una maestra indígena, Isabel Pereira y una artista plástica y antropóloga, Paula Blois.

Este proyecto tiene como objetivo producir una compilación digital de audio de diferentes narraciones del pueblo toba/qom, tanto en lengua indígena como en español. Con este material de audio, se diseñará y producirá una serie de podcasts con episodios temáticos. Así, cada episodio de la serie de podcasts abordará un tema específico (narraciones de

* Doctora en Antropología, investigadora del CONICET-INAPL (Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano) y profesora de la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e Interculturalidad. anacarolinahecht@yahoo.com.ar

consejos, juegos tradicionales, etnomedicina, recetas de platos antiguos, música, narraciones de historias de vida, etc.). Este proyecto integra un enfoque de investigación narrativa con aspectos etnográficos, con el objetivo de obtener una perspectiva amplia y menos fragmentada de las prácticas culturales del pueblo toba/qom. Además, el estudio y sistematización de este patrimonio lingüístico-cultural no solo es un aporte a la documentación lingüística, sino que también es un insumo para la elaboración de materiales educativos sobre el pueblo toba/qom.

La producción y elaboración de los podcasts está en proceso de producción, ya que al momento hemos recopilado diferentes grabaciones con materiales de audio muy interesantes. Los audios que tenemos grabados son valiosos archivos sonoros que registran la lengua y la cultura en uso, capturando no solo los sonidos de esta lengua, sino también historias, cuentos, conocimientos tradicionales y formas de vida que son esenciales para la identidad de este pueblo. Estos registros pueden servir como recursos valiosos para futuras generaciones, así como para investigaciones y producción de materiales didácticos escolares. Sin embargo, aún estamos en la etapa de registro y grabación, en un futuro nos resta la elaboración del guión en función de la totalidad de los materiales obtenidos.

Cabe señalar que, como antecedente de este proyecto, he realizado el guión y he ejecutado dos episodios de una serie de Podcast denominada Interculturalidad y Formación Docente producida por la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°55 de Escobar en el año 2022. Particularmente realicé los “Episodio 1-Diversidad lingüística” y “Episodio 2-Las lenguas frente a la escuela”¹. Esa experiencia fue muy significativa en mi trayectoria porque me habilitó a pensar en este nuevo registro de comunicación pública de investigaciones a un público más amplio que el normalmente acostumbrado.

¹ Disponibles en <https://youtu.be/sJl55dZ0pjY> y <https://youtu.be/GI0H8kcs8Jg?si=ZgHN8tg3GaB9tOR0>.

En este proyecto elegimos el formato de podcast porque el podcast permite que la lengua toba/qom llegue a un público amplio, tanto dentro como fuera de la comunidad, dándole un espacio de difusión en un contexto donde predominan lenguas hegemónicas como el español. Esta visibilización ayuda a combatir la histórica marginación de las lenguas indígenas, promoviendo su uso en diferentes entornos. Al ser un formato digital y de fácil acceso, el podcast llega a audiencias diversas, incluyendo personas jóvenes que consumen contenidos de manera digital. Esto es especialmente relevante en un contexto donde muchas veces las lenguas indígenas se asocian exclusivamente a las generaciones mayores. A través del podcast, la lengua toba/qom puede proyectarse hacia nuevas generaciones, aspecto fundamental en los contextos actuales de desplazamiento lingüístico.

Al presente hemos creado nuestro canal de YouTube: “Voces Tobas”². En el mismo hemos subido una canción en toba/qom “Ñaqpiolec/Niños”, la cual fue animada a través de dibujos creados por Paula Blois. La canción la hemos subtulado en español y en inglés, con el objetivo de ampliar su difusión y permitir que tanto hablantes de estas lenguas como aquellos interesados en el aprendizaje del toba/qom puedan seguir el contenido.

Además, hemos realizado la transcripción de la letra de la canción en toba/qom usando diferentes tipos de letras: imprenta en mayúsculas y minúsculas, y solo en mayúsculas. Este enfoque responde a la necesidad de ofrecer materiales que faciliten los procesos de alfabetización en la lengua toba/qom, considerando la diversidad de experiencias previas con la escritura que pueden tener los hablantes, especialmente los más jóvenes. Por un lado, para los que están en las primeras etapas de la alfabetización, las letras en mayúsculas son más sencillas de reconocer por sus formas claras y uniformes, lo que ayuda a familiarizarse con el abecedario. Por otro lado, el uso conjunto de minúsculas y mayúsculas introduce a los aprendices a la escritura tal como la encontrarán en

2 La dirección del canal es www.youtube.com/@vocestobas

otros textos y contextos de lectura. De ese modo, esta canción animada se transforma en un valioso recurso pedagógico en los contextos escolares, tanto para la población indígena como para un público en general.

La creación del canal de YouTube “Voces Tobas” se alinea con los objetivos del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032), proclamado por las Naciones Unidas con el objetivo de preservar, revitalizar y promover las lenguas indígenas en todo el mundo. Este decenio surge en respuesta a la creciente preocupación por los acelerados procesos de desplazamiento lingüístico y desaparición de muchas lenguas indígenas, y tiene como meta principal asegurar que estas lenguas no solo pervivan, sino que se fortalezcan y sigan siendo un vehículo clave para la transmisión de saberes.

Este canal se propone la difusión de la lengua y cultura del pueblo toba/qom, así como la revitalización lingüística. La revitalización no solo implica enseñar o documentar el idioma, sino hacerlo accesible y atractivo para las nuevas generaciones y para un público más amplio que el de la propia comunidad. Importa señalar el rol fundamental de contar con la colaboración y el asesoramiento de las personas del pueblo toba/qom, ya que la creación de contenido por y para hablantes de toba/qom fortalece la autoimagen de la comunidad e invita a un público más amplio a conocer y respetar tanto a esta lengua como a sus hablantes.

En resumen, el proyecto de creación de una serie de podcasts sobre la literatura oral toba/qom se presenta como un ejemplo inspirador de cómo la tecnología puede ser utilizada para enfrentar los desafíos contemporáneos de las lenguas indígenas, mientras que también honra las formas tradicionales de conocimiento. El enfoque de este trabajo no solo busca documentar las narraciones orales a través de podcasts, sino también visibilizar y revitalizar un patrimonio cultural en un contexto de desplazamiento lingüístico y marginación histórica. En un contexto de digitalización y consumo de contenido en línea, el podcast ofrece una alternativa innovadora y dinámica para revitalizar la lengua, vinculando tradición y

tecnología de manera efectiva. Constituyéndose además en un estimulante desafío para quienes venimos del ámbito académico y tenemos que traducir nuestro lenguaje y modos de comunicar a un formato más accesible a una amplia audiencia.

Aprendo a leer en lengua materna

Soledad Viel Temperley*

El proyecto surgió en el seno de la Propuesta de Alfabetización «MATEO» y es llevada a cabo por sus integrantes.



Disponible en: <https://www.soymateo.org/>

Contempla publicar una colección de libros-álbum bilingües sobre leyendas y relatos narrados por las personas mayores de poblaciones originarias para ser leídos en las escuelas y por los miembros de la comunidad con el fin de revitalizar la lengua indígena y promover la escritura y la lectura.

Tiene como objetivo favorecer la alfabetización de los niños monolingües de las comunidades originarias en la lengua materna. Este objetivo se sustenta en el derecho que otorga la Constitución Nacional, reformada en 1994, que establece en el artículo 75, inc.17 “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y el derecho a una educación bilingüe y bicultural”.

* Prof. Enseñanza primaria.

En 2022 se comenzó a recopilar leyendas y cuentos populares que forman parte del acervo cultural y que se transmiten oralmente en las comunidades de pueblos originarios. Participaron los maestros bilingües (EIB) de las comunidades Avá Guaraní, Chané y Wichi de las escuelas de Aguaray y Santa Victoria Este, Salta.

Ese mismo año, logramos nuestra primera publicación: “Cuentan los abuelos” en alianza con la Fundación Visibilia. <https://fundacionvisibilia.org> Y por tercer año consecutivo, editamos 1.000 libros para los niños y maestros.

En el año 2023 comenzamos el proceso de elaborar un nuevo libro que recientemente (febrero 2024) pudimos publicar. “Cuando las mujeres eran estrellas” es una narración sobre la llegada de las mujeres a la tierra, el origen del chaguar y del pueblo wichi. En el proceso de elaboración intervinieron maestros especiales del primer ciclo de la modalidad aborigen (MEMA) de Formosa quienes recuperaron la leyenda y validaron el texto final redactado en las dos lenguas. Simultáneamente se concretó una alianza con la editorial Laleliloluz <https://laleliloluz.com/libros/> para su publicación. El texto fue validado en los dos idiomas, se ilustró y se realizaron grabaciones en audio en las dos lenguas.

¿Por qué Mateo?

Nuestra ley de Educación Nacional 26.206 sostiene la necesidad de: “fortalecer la centralidad de la lectura y de la escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”.

Es un hecho reconocido que los niños que crecen en zonas pobres, rurales o urbanas, suelen enfrentar un desafío mayor que otros niños para aprender a leer y a escribir. Los datos de las Pruebas Aprender 2021, reflejan un mayor deterioro en el desempeño de Lengua por parte de los estudiantes en relación a las del 2018. Los alumnos de nivel socioeconómico

bajo son los más afectados. Los resultados indican que 7 de cada 10 niños de los sectores más pobres de nuestro país, egresan de la primaria sin poder comprender textos. 1

A pesar de ir a la escuela primaria, en muchos niños, se perpetúa la situación de exclusión. Y, erróneamente se sigue atribuyendo el fracaso escolar a la falta de competencias de los niños, cuando ya se ha demostrado que las dificultades que experimentan son el resultado del desajuste entre los saberes que la escuela espera que los niños tengan al ingresar y los que realmente tienen en relación a la alfabetización temprana.

La escuela, en tanto institución social, debe reconocer, respetar e incorporar las diferencias socioculturales para lograr un verdadero proceso de enseñanza aprendizaje.

¿Qué es Mateo?

MATEO es una propuesta de alfabetización innovadora, diseñada especialmente para niños que viven en contextos vulnerables. Fue elaborada sobre la base de evidencias científicas que ponderan el desarrollo de la conciencia fonológica, la conformación de una comunidad de aprendizaje más allá del aula, el empoderamiento del docente en su rol alfabetizador y la consideración de los saberes del contexto cultural como punto de partida para la enseñanza.

El nombre de la propuesta hace alusión al Efecto Mateo ya que se busca revertir el fenómeno de acumulación de diferencias entre quienes ingresan a la escuela con mayor o menor alfabetización temprana.

Es una propuesta sistemática que contempla el diseño curricular de Prácticas del lenguaje de primero y segundo grado. En MATEO, el juego está presente en el aula y es promovido para ejercitar funciones ejecutivas y desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales. La creatividad, la

imaginación y la reflexión sobre el lenguaje atraviesan toda la propuesta como componentes esenciales.

El encanto y atractivo de la propuesta es que todo el proceso de aprendizaje tiene como eje central una linda y entretenida historia de un niño llamado MATEO, que el docente narra diariamente. Su primera parte es «Los misterios de Mateo» y la segunda, «El libro mágico de Mateo».

Lo auténticamente original es que, a partir de la narración, cada pequeño lector reconoce a Mateo como a un igual que circula por su barrio, con el cual fácilmente puede empatizar. Los niños ingresan mágicamente al cuento como protagonistas teniendo el poder de modificar los eventos de la narración.

La interacción de Mateo con los niños se vuelve real ya que establece un canal de comunicación en el que se ponen en juego los recursos lingüísticos que van aprendiendo. De este modo, aprender a leer y a escribir junto a sus compañeros y acompañados por el docente se convierte en una práctica lúdica muy significativa.

Por otro lado, la propuesta empodera el rol del maestro ya que tiene una función invaluable en todo el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Es quien invita a los niños a participar y hace el andamiaje necesario para que todos logren desarrollar al máximo su potencial. A su vez, recrea, valora e incorpora las prácticas culturales de los niños, promoviendo espacios de intercambio con las familias y la comunidad.

Nuestros programas

Alfabetización intercultural bilingüe

Este proyecto intenta dar respuesta a una demanda concreta que se relevó a partir del trabajo realizado en escuelas bilingües del norte de Salta.

Dado que en su mayoría los niños de poblaciones de pueblos originarios son monolingües o tienen el castellano como segunda lengua, su alfabetización requiere estrategias específicas de abordaje y capacitación para los maestros bilingües que llevan a cabo la tarea.

Para eso se toma contacto con los docentes bilingües que junto con los maestros de grado alfabetizan a los niños de los primeros grados de la primaria y se desarrolla una capacitación y acompañamiento permanente.

Capacitación y seguimiento en la propuesta Mateo

Mateo busca acompañar a los maestros en su rol de “alfabetizadores” y para ello brinda capacitaciones y un seguimiento periódico con visitas al aula. Se entregan materiales como guías didácticas, fichas de actividades, libros y material didáctico.

Durante el 2024, *en alianza con Misión Franciscana, con Fundación Nordelta, Fundación Club Newman y Obispado de San Isidro* participarán de la capacitación anual y acompañamiento un total de 190 maestros de: escuelas bilingües en comunidades Wichi, Guaraní y Chané y de escuelas no bilingües en el Norte de Salta y de Centros comunitarios y escuelas públicas del conurbano que están implementando la propuesta Mateo en 96 aulas del país atendiendo a 2300 niños.

Proyecto de Referentes de cada escuela

Es un programa de formación y acompañamiento a los docentes “Referentes” de cada escuela. Es un modo de dejar capacidad instalada en aquellas escuelas donde ya finalizó el proyecto de implementación de la Propuesta MATEO.

A su vez, es un modo de dar protagonismo a aquellos maestros que trabajaron con mucho compromiso. Se realizan encuentros grupales una vez al mes, con lectura de bibliografía y puestas en común.

Espacios de formación y actualización docente

A distancia: A lo largo del año 2024 durante, los meses de marzo, abril y octubre, se dictan capacitaciones virtuales de 8 encuentros sincrónicos y asincrónicos. Participan maestros de todas las provincias y pueden acceder a todo el material de la propuesta para descargarlo libremente e implementarlo en sus escuelas.

Presencial: Por cuarto año consecutivo se desarrollará como parte de las propuestas de formación docente del Ministerio de Educación de Salta el curso de formación docente con puntaje: “Especialización docente: Alfabetización inicial en contexto”.

Para conocer un poco más:

-  Aprendo a leer en lengua materna
-  Propuesta Mateo. Video institucional
-  La murga de Mateo
-  La cumbia de Mateo
- Página web: www.soymateo.org
- Instagram: [@losmisteriosdemateo](https://www.instagram.com/losmisteriosdemateo)
- Youtube: Canal MATEO
- Mail de contacto: losmisteriosdemateo@gmail.com



El trabajo con testimonios en la escuela

Saberes en diálogo con estudiantes de diversas pertenencias étnicas y nacionales

Gabriela Carballo Diaz*

María Laura Diez**

Irma Juárez***

Gabriela Novaro****

En esta presentación compartimos la experiencia en el trabajo con *testimonios*, para desarrollar contenidos de ciencias sociales en el nivel secundario, más concretamente, para abordar temáticas vinculadas a la migración latinoamericana en escuelas de la localidad de Escobar. Esta localidad se ubica en la zona norte del periurbano bonaerense (provincia de Buenos Aires, Argentina) y se caracteriza, entre otras cosas, por el alto componente de población proveniente de Bolivia y el fuerte peso de las organizaciones comunitarias, en particular, la Colectividad Boliviana de

* EES NRO. 9, Escobar.

** UBA-CONICET-UNIFE. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e Interculturalidad.

*** EES NRO. 10, Escobar.

**** UBA-CONICET. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e Interculturalidad.

Escobar (CBE)¹. La propuesta se desarrolla en forma colaborativa entre un equipo de investigación de la universidad, organizaciones de migrantes y docentes de historia y geografía de escuelas secundarias.

Desde el equipo de investigación² nos propusimos analizar los procesos de identificación y las experiencias formativas de los jóvenes de familias migrantes provenientes sobre todo de localidades rurales de la zona andina de Bolivia. El trabajo se realiza desde hace más de diez años en espacios familiares, en organizaciones comunitarias y en las escuelas. La articulación con las escuelas y los organismos de gestión educativa local se produjo desde el inicio del proyecto. La vinculación con organizaciones de migrantes también se sostuvo desde los primeros tiempos del trabajo en la localidad, pero se profundizó a partir de 2019 cuando comenzamos a colaborar con la CBE a través de la producción de un programa sobre educación en la radio comunitaria de esta organización (FM 92.5 La Voz de Bolivia en Argentina). Las entrevistas realizadas a numerosos miembros y referentes de la CBE y población migrante de otras localidades para los programas radiales nos permitieron ir consolidando un importante corpus de narraciones biográficas de distintas generaciones y grupos de edad. Este material fue nutriendo no solo nuestras investigaciones, sino también diversas instancias de capacitación docente (cursos del Instituto Nacional de Formación Docente, seminarios temáticos en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Buenos Aires, entre otros). Los testimonios recabados constituyen además un insumo fundamental para producir material sobre las migraciones latinoamericanas para el sistema educativo en el marco de un convenio de vinculación tecnológica firmado entre el Consejo Nacional de Investigaciones

- 1 Se trata de una de las organizaciones de migrantes de Bolivia más grandes de Argentina, creada a inicios de los 90 por iniciativa de trabajadores hortícolas organizados.
- 2 Nos referimos a un equipo radicado en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires, integrado por cinco investigadores antropólogos/as, que sostienen sus trabajos de campo en distintos espacios de la localidad (María Laura Diez, Francisco Fariña, Julieta Ferreiro, Gabriela Novaro y Melina Varela).

Científicas y Técnicas y el Municipio de Escobar (Convenio de Asistencia Científica en Redes, 2022. DI-2022-626-APN-GDCT#CONICET)

Desde la docencia en el nivel secundario, venimos hace años trabajando en las escuelas céntricas y periféricas /rurales de la localidad, particularmente en la enseñanza de la historia, la geografía y la formación ética y ciudadana. Trabajamos también en múltiples proyectos distritales y provinciales (Programa Jóvenes y Memoria, Jornadas Docentes Regionales “Historia, Memoria y Escuelas”). En estos proyectos propiciamos la recuperación de la historia regional y local, y la construcción de una pedagogía de la memoria desde una perspectiva de derechos humano. Entre otros aspectos poco abordados en el material educativo tradicional, ponemos especial atención en la situación de la población migrante latinoamericana. Desde esta intención hemos sostenido experiencias y producido material novedoso en los contenidos de ciencias sociales y los festejos escolares, dando espacio a tradiciones y relatos históricos de población que en el país y en la localidad tendía a ser poco visibilizada. En particular destacamos el trabajo llevado adelante con los distintos grupos de estudiantes en la producción de biografías personales que recuperan historias familiares, procedencias y movilidad; la organización de una feria campesina que visibiliza saberes familiares vinculados a la horticultura; el trabajo con hechos de la historia que ponen en valor las relaciones con Bolivia y otros países de Latinoamérica.

En los años 2021, 2022 y 2023 realizamos diversas colaboraciones y visitas de los estudiantes (migrantes y no migrantes) a la radio de la CBE para participar en programas vinculados a temas como el trabajo familiar, los proyectos futuros, los derechos, entre otros. Estas visitas dieron lugar a la producción de contenidos y sistematización de reflexiones, por ejemplo, de jóvenes que recuperaban experiencias familiares en los mercados de la CBE. Esto nos permitió complejizar el análisis sobre el lugar de los trabajadores migrantes en la estructura productiva local, el impacto en el mercado de trabajo y la transmisión de tradiciones y prácticas de sus lugares de origen.

Desde la intención de sistematizar y replicar este tipo de experiencias estamos produciendo podcast para difundir en escuelas de la localidad. En

este material, los sujetos entrevistados en encuentros etnográficos y en la radio, comparten recuerdos y reflexiones sobre situaciones vividas de movilidad, trabajo, lucha y acceso a derechos, etc. La experiencia de uso en el aula de este tipo de material confirma situaciones donde los y las estudiantes se aproximan a un tema de estudio desde la significatividad que el tema adquiere cuando se aborda a partir de la voz de los protagonistas. Esto posibilita aproximarnos a la dimensión de la experiencia de vida de los sujetos (su perspectiva y subjetividad), y problematizar los marcos de referencia a partir de los cuales muchas veces pensamos y explicamos los procesos migratorios.

El trabajo con testimonios locales permite recontextualizar los saberes escolares y ofrece la posibilidad de que los jóvenes puedan inscribirlos en sus propias trayectorias, para alcanzar la construcción de saberes más complejos y críticos desde una mirada relacional. De este modo, el contacto con materiales primarios de estas características, intenta promover la reflexión sobre los procesos de movilidad familiar o personal de los jóvenes, abordados desde experiencias que producen saberes específicos que entran en diálogo con los conocimientos escolares. Entre ellos, los efectos de los desplazamientos en las clasificaciones de las personas desde la forma en que el Estado las define (como “extranjeras”), la producción de nuevas categorías sociales (los hijos de los migrantes nacidos en Argentina), la problematización de la visión de la población como naturalmente fija a un territorio, los derechos diferenciados, las distintas identificaciones y marcaciones, las múltiples pertenencias nacionales, los diversos sentidos de lo nacional, entre otros.

Por otro lado, los testimonios de personas migrantes de distintas generaciones, son una herramienta para revisar las narraciones de la historia de Escobar, que en gran medida han omitido el aporte de la migración latinoamericana en la localidad.

En el día de hoy y en la actual coyuntura argentina parece particularmente importante trabajar en un enfoque amplio de interculturalidad y de derechos, que piense cómo las experiencias diversas, las informaciones

diversas y las identificaciones diversas hablan de escuelas que tienen que repensar las formas del nacionalismo y de identificación con modelos eurocéntricos de desarrollo que muchas veces han transmitido. Esperamos que el material aporte a legitimar formas de identificación con la nación y vida social que incluya las múltiples pertenencias y referencias que atraviesan la vida de los y las jóvenes que transitan la escuela.







Recuperación del Calendario Ancestral Andino Amazónico

Asociación Civil Comunidad Sariri de Argentina

En el año 2017 un grupo de docentes e integrantes de diversas organizaciones culturales organizamos una serie de conferencias en Universidades y diferentes espacios académicos de la Provincia de Buenos Aires y CABA sobre el Paradigma Originario del Vivir Bien Buen Vivir, a cargo del ex Canciller del Estado Plurinacional de Bolivia, Fernando Huanacuni Mamani. Esta experiencia, si bien resultó altamente significativa para cada uno de nosotros/as, nos permitió tomar conocimiento acerca de la necesidad de seguir generando estos espacios de formación y reflexión en relación con los temas vinculados con la cosmovisión ancestral, por lo que decidimos seguir reuniéndonos una vez al mes para continuar profundizando e investigando estos temas.

Inspirados en la Comunidad Sariri de Bolivia decidimos denominar a nuestra organización Comunidad Sariri de Argentina, la mayoría de nosotros/as nos desempeñamos en instituciones educativas de gestión pública pertenecientes a la Provincia de Buenos Aires. Desde el comienzo nos ha convocado la necesidad de dar respuestas a múltiples inquietudes relacionadas con el abordaje de la diversidad cultural étnica en las instituciones educativas, por tal motivo decidimos comenzar nuestro caminar en el Partido de Marcos Paz, Provincia de Buenos Aires y desde allí articular con diferentes instituciones educativas de la localidad con la finalidad de realizar una serie de encuentros que permitan desarrollar propuestas en el marco de algunas fechas del calendario escolar que

motivan el tratamiento de estos temas. De estos encuentros surge la necesidad de continuar generando espacios de formación y reflexión acerca del abordaje de la diversidad cultural en las instituciones educativas del territorio municipal.

Es importante destacar que, si bien la mayoría de las instituciones educativas con las que articulamos no están insertas dentro de una comunidad indígena el abordaje de la interculturalidad en contextos urbanos constituye una oportunidad para valorar el legado cultural de las naciones originarias, entendiendo el sentido del concepto de interculturalidad analizado por Catherine Walsh como práctica de descolonización y crítica del conocimiento hegemónico.

De estos encuentros formativos e investigativos surgieron secuencias didácticas sobre algunos símbolos como la Chakana, la Wiphala, y el Wilka Kuti (Año Nuevo de los Pueblos Originarios) que fueron presentadas a las autoridades distritales del municipio y que ofrecen nuevas miradas y nuevos enfoques al conocimiento de los símbolos y fechas del calendario gregoriano.

Del trabajo con las instituciones educativas pudimos observar, que el tratamiento de temas relacionados con la diversidad cultural étnica era más acentuado en el mes de octubre, en clara consonancia con la fecha del 12 de Octubre. Por esta razón es que, de los encuentros de formación resultó interesante tomar el Calendario Ancestral Andino Amazónico como el punto de partida para recuperar y valorar el conocimiento de las naciones originarias. La posibilidad de incorporar las ocho celebraciones del Calendario Andino Amazónico nos motivó a realizar nuevas investigaciones. Para ello recopilamos información de dos comunidades cercanas a la población de Santiago de Machaca, Estado Plurinacional de Bolivia, quienes custodiaron este registro de los tiempos: el Ayllu Cóndor Amaya, uno de los centros de origen de la familia Huanacuni, y el Ayllu Machaq Uyu, de la familia Mamani. Estas comunidades guardaron los registros en chinus (nudos) y piedras de colores. A partir de estas investigaciones

elaboramos un material informativo en ocho trípticos, uno por cada celebración, material que es distribuido en forma gratuita por diferentes vías y que es utilizado por docentes del distrito como material de consulta. En el mismo ofrecemos información específica sobre la fecha e intentamos recuperar en lengua aymara el nombre de la celebración y algunas otras palabras que aparecen en cada una de las fiestas, dejando abierta la posibilidad para que otra nación cultural pueda aportar su vocabulario y de esta manera enriquecer el evento.

En forma paralela al trabajo de articulación con las Escuelas Primarias del distrito de Marcos Paz consideramos la importancia de tejer nuevas redes con otras instituciones educativas, como los Institutos de Formación Docente, las Bibliotecas, el Jardín Botánico, el Vivero Municipal, la Comunidad Qom “19 de Abril”, las diferentes áreas del gobierno municipal, Centros de Primera Infancia y ONG. Con todos ellos iniciamos el camino de recuperación de saberes y la resignificación de las ocho celebraciones del calendario ancestral. Las primeras celebraciones como comunidad fueron: la ceremonia de la Pachamama en el mes de agosto y la celebración del Año Nuevo de los pueblos originarios en el mes junio. Cabe señalar que desde el año 2013 se viene realizando la celebración de la Fiesta de la Chakana organizada por la Comunidad de Sikuris de la Chakana en forma conjunta con el Municipio de Marcos Paz.

La participación de toda la comunidad en estas celebraciones fue creciendo y este crecimiento da cuenta de la existencia de una memoria colectiva y de la profunda espiritualidad de la población marcospacense.

En julio de 2022 nos constituimos como Asociación Civil Comunidad Sariri de Argentina, situación que le dio un marco jurídico a nuestra organización. Ese mismo mes presentamos un proyecto que se convirtió en Ordenanza Municipal en el Honorable Concejo Deliberante de Marcos Paz, vinculado al reconocimiento del Calendario Andino Amazónico. En octubre del mismo año presentamos otro proyecto que también se convirtió en Ordenanza Municipal en el que se declara a la ciudad de Marcos

Paz Plurinacional e Intercultural, siendo la segunda ciudad de la provincia de Buenos Aires en declararse de esta manera.

A través de estas actividades fuimos reconstruyendo, a partir de la experiencia, la memoria ancestral de las celebraciones, recuperando y reinstalando términos en el idioma aymara que son utilizados para nombrar, explicar y vivenciar cada celebración. Así palabras como Willka Kuti, Mara T´aqa, Jach´a qhana, Yatiña Thakhi, Sata Qallta, Wiñaya Pacha, Qhaphaqa Punchawi, adquieren un significado dentro de una práctica cotidiana como lo es la de cada celebración y pueden ser leídas o escritas como estrategias comunicativas de difusión y promoción de las mismas. Además de ello nos reunimos para reflexionar junto con los abuelos y abuelas de la comunidad e identificar elementos, rituales y sentires en torno a estas celebraciones que les van otorgando nuevos significados

Un aspecto importante a mencionar constituye el grado de significatividad que le otorga la comunidad a cada celebración, manifestada en la participación de las mismas. La celebración de agradecimiento a la Pachamama durante el mes de agosto, es una celebración que con el correr de los años se ha ido recuperando en el territorio bonaerense. Cada vez son más las personas que participan de ella y lo mismo sucede en el mes de junio con el Año Nuevo de los pueblos originarios. Este despertar en conciencia permite recuperar y reconstruir nuestra identidad natural, en términos de Fernando Huanacuni, esa identidad natural que es fruto de una relación armónica y amorosa con todo lo que nos rodea. Poder llevar estas experiencias a las instituciones educativas constituye un desafío que permite el abordaje del concepto de interculturalidad en un sentido transversal e integral y por lo tanto constitutivo del proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

Huanacuni Mamani, Fernando (2007). *Vivir bien / Buen vivir*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración.

Medina Melgarejo, Patricia (2009). Repensar la educación intercultural en nuestra América. *Revista Decisio* 24, pp. 3-14.

Vázquez, María José (2010). Lo Intercultural: un análisis crítico. La subjetividad que me sujeta. <http://alfarcolectivo.wordpress.com/2013/02/20/lo-intercultural-un-analisis-critico-la-subjetividad-que-me-sujeta/>

Walsh, Catherine (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía* XIX (48), pp. 25-35.





Interfaces didácticas para la oralidad académica

Marcela Alejandra Pereyra*

Introducción

Varias son las razones que me han llevado a pensar, estudiar y diseñar didácticas orientadas a la inclusión e igualdad de posibilidades de expresión oral en un contexto de diversidad lingüística (Lillis, 2021) como lo es el ingreso y carreras de grado de la Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional de Avellaneda. En ese sentido, y en función al valor experiencial, abordo la oralidad académica desde el enfoque intercultural puesto que las y los estudiantes al decir(se) dan cuenta no solo de un saber previamente “alfabetizado”, sino de un saber que nos provee *antes*, de su historia debido a que ningún estudiante llega al aula desprovisto de sus humedales (Freire, 1972); al mismo tiempo, es una instancia que nos clama -en tanto docentes- una conciencia retórica (Bitonte, 2013) situada porque nuestro estudiante, al pronunciarse no solo da cuenta de su tenor sino de su corpósfera (Finol, 2021). En ese orden, dialogar con géneros discursivos (Bajtín, 1996) propias de la comunidad mapuche, como el epew o la ruka, me han posibilitado el diseño de didácticas interdiscursivas, habilitadoras de una espacialidad y temporalidad del decir en resonancia con la memoria discursiva de estudiantes hablantes bilingües en quechua y guaraní. El diseño de didácticas en interfaces -mapuche/quechua/guarani- nos propone agenciar didácticas sostenidas desde el

* Universidad Nacional de Moreno

ámbito de una cognición situada, geográfica e histórica e implicada con una pedagogía para la unidad en la diversidad (Portilla como se cita en Pereyra, 2021)

Acerca del cuadernillo

El cuadernillo que diseñé tiene como antecedentes trabajos previos sobre oralidad realizados en el marco de lo que fuera el taller *Experimentación de la Oralidad* en el aula universitaria, vinculado y desarrollado desde el área del Curso de Orientación y Preparación Universitaria - COPRUN- de la Universidad Nacional de Moreno. Desde febrero 2019, y luego en contexto de virtualidad, probamos y ensayamos de manera colectiva y colaborativa, junto al estudiante ingresante, distintas modalidades de trabajo con el objetivo de acompañarlos/las y fortalecerlos/las en los procesos de oralidad en instancia de evaluación; guiarlos/las en la inserción y experimentación de géneros orales específicos de los que se recorren en la Universidad: Final Oral, Exposiciones de Trabajos Prácticos -individuales y grupales-, Explicaciones orales sobre temas específicos, Coloquio, Comentarios de textos orales, Debates, entre otros.

En esa línea, y en la misma cocina en las que pensábamos, diseñábamos y probábamos las prácticas de oralidad, también indagamos sobre las representaciones con las que las y los ingresantes llegaban respecto a lo que implica y suscita –también, emocionalmente- pronunciarse oralmente. A partir de lo relevado, observamos que el acto de abrir la boca para decir no resultaba para nada sencillo. En ese sentido, nos interrogamos con los y las estudiantes sobre las fronteras, barreras o límites que nos separaban entre poder decir y no poder decir. ¿Qué cosas, qué de todo de lo que nos han dicho, nos dejaban imposibilitados de hablar, de levantar la mano para decir o preguntar, o mirar a los ojos a quien se presenta como profe para indicarle “no estaría entendiendo”? ¿Con qué cristalizaciones discursivas llegamos al aula? Es decir, ¿con qué ideas acerca de lo que representa hablar llegamos a esta instancia de cursada?; ¿qué desafíos

nos esperan por delante para deshacer y desentramar esos discursos que pudieron haber atenuado nuestra predisposición a decir, a hablar, a preguntar lo que no entiendo sin temor a ser juzgado/da?

Entre las nociones recuperadas de las distintas experiencias, las y los estudiantes destacaban: “estudio de memoria y cuando me toca hablar no me acuerdo de nada”; “me extiendo y complejizo las explicaciones”; “me enredo para expresarme por escrito también”; “no hablo de manera fluida”; “me frena el miedo a hablar y no sé por dónde empezar”; “hablo hasta por las ramas”; “me gustaría ser más seguro al hablar”; “me gustaría poner la voz más firme”; “repito las mismas palabras”; “no soporto la indiferencia de mis compañeros o la burla cuando me toca hablar”; “cuando hablo siento que mi voz se hace chiquitita en el silencio del aula y me transpiran las manos”.

Las y los estudiantes nos han advertido que el hecho de exponer(se) lo viven como “esquirlas” asociadas más a la experiencia de una lección oral que lo que se espera en clave de una exposición. Respecto a la lección oral, observamos que nuestros/tras estudiantes se ubican en un lugar en el que su saber debe ser “vomitado” ante alguien superior que está ahí no sólo para evaluarlo sino para acecharlo - a veces- ante una diversidad de preguntas que reproducen más un acto inquisidor que constructivo.

En efecto, nos es imperioso subrayar que abonamos la idea de que el saber además de no ser neutral (Elsegood, 2014) es una construcción que se entrama dialógicamente (Freire en Elsegood 2014) entre quien se enuncia como sujeto académico, su enunciado propiamente dicho - aquello que expone- y su enunciatario: los y las estudiantes, por ejemplo. Convalidamos entonces la idea de afianzar el trabajo de la oralidad en clave de exposición, a diferencia de lo que representa la lección oral, propulsamos una y un estudiante con autonomía, autorreflexivo y crítico, capaz de exponer(se) para construir(se) en el saber más que para transmitir y repetir de memoria un saber aprehendido.

Por otro lado, cuando experimentamos la Oralidad no podemos desmembrarnos emocionalmente ni corporalmente aunque sí animarnos a reconocer - una vez más- esas emociones que pueden intervenir nuestra exposición alterándola hasta dejarnos en “blanco”. En tanto ese cuerpo que también somos, nos toca mirarnos para comprendernos y así, aquello que evidencia nuestra vergüenza o nerviosismo -la piel del rostro colorada, el sudor de manos que lleva a juntarlas y hacer movimientos oscilantes de lado a lado, su tembladera, así como también los movimientos pendulares del cuerpo o los ojos que buscan con la mirada escaparse de la “exposición” (indicios a posteriori de la oralidad) - lograr reconocerlos para, con el tiempo, atenuarlos al mismo tiempo que la fuerza expositiva, explicativa y argumentativa de ese enunciador sea la que lo y la empodere.

Christian Platin (2014) explica que un discurso puede vehiculizar una emoción aunque los actores de ese discurso no expliciten ninguna y que se desarrolla sobre la base de tres vías: la vía directa (la emoción es declarada, anunciada, es un enunciado de emoción explícita: “tengo miedo”) y por dos vías indirectas: las señales a posteriori de la emoción (voz, postura, gestos, conducta en general) y las señales a priori, es decir, los rasgos que dan cuenta de la situación dentro de un formato narrativo-descriptivo adecuado para inducir una u otra clase de emoción (Platin, 2014:161).

De acuerdo al autor, la reconstrucción inferencial de un enunciado de emoción [Pedro está encorvado: puede ser que tenga problemas lumbares o una actitud de abatimiento o resignación] es tributaria de los lugares comunes asociados a las emociones en esa lengua, por esa cultura. En ese sentido, el contexto permitirá, además, operar las discriminaciones necesarias. Una misma forma puede estar vinculada con una familia de emociones.

La idea será entonces, aprovechar todos los indicios de los enunciados emocionales como orientadores discursivos, para andamiarnos en la

experimentación de géneros orales; lograr reconocernos como un enunciador/ra explicativo y crítico, atravesado por un cuerpo que nos constituye e instituye en tanto sujeto discursivo, que da cuenta de un lugar de procedencia, de una cultura determinada. De ahí la importancia, el cuidado y la atención sobre el trabajo de las emociones que resultan de la vivencia experiencial de la oralidad en la Universidad y en instancia de evaluación.

En adhesión a Paulo Freire (Freire, en Pereyra 2019), también remarcamos que ningún estudiante llega solo, desprovisto de sus raíces, con el cuerpo vacío y seco al aula. “Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura”, dice Freire y agrega que el desafío de los procesos de enseñanza y aprendizaje consiste en posibilitar el desarrollo del propio lenguaje de procedencia del estudiante, sin el “parloteo” autoritario y sectario de los educadores, sino de su lenguaje que emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ellas, perfile las conjeturas, las anticipaciones de un mundo distinto. Asimismo, partimos en esta propuesta de la idea de lengua como algo “vivo” (Bajtín, 1979) puesto que el lenguaje, tal como lo advierte Bajtín, se manifiesta en los intercambios que ocurren en los distintos espacios sociales, como sus marcas históricas e ideológica que acarrea su uso. A partir de esto, también hacemos comunión con el autor debido a que no pensamos a la lengua como algo homogénea, sino que presentada por “heterogeneidades”; esto nos exige pensar al ingresante universitario en clave sociodiscursiva y sociosemiótica.

Aproximaciones de cierre

A partir de todo lo expuesto, y en función al recorrido hecho hasta aquí en materia de didácticas orientadas a la oralidad académica, presentamos los contenidos del cuadernillo con los propósitos de ser un puente entre el proceso de construcción de la oralidad de la comunidad discursiva académica a la que ingresa él y la estudiante y la comunidad discursiva

de la cual proviene en clave de filiación universitaria; empoderarlos a partir del reconocimiento de nuevas voces que conocerán -e instituirán- como referentes de temas vinculados a su inserción y permanencia a la vida académica. En suma, nos proponemos fomentarles su inquietud e interés para DESCubrirse como portadores de la palabra; fomentarles el entusiasmo por intervenir en el proceso de construcción de una mirada crítica ante los fenómenos sociales que los interpelan y, en ese sentido, auspiciarles un espacio de diálogo, de conversación para que se habiliten en la autoidentificación y autorreflexión de su práctica oral consigo mismo y con el otro a partir de experiencias compartidas.

¿Por qué? Porque creemos que abordar la oralidad en el aula universitaria desde los aspectos antes señalados nos permitirá acompañar al estudiante en su proceso de reconocimiento como sujeto portador de una voz que le pertenece, lo subjetiviza y atraviesa como resultante de su práctica discursiva. En otras palabras, significa colaborar en la promoción de una/un metaenunciador académico cercano, nunca ajeno, a las representaciones de mundo que dan cuenta de sus raíces, de su procedencia y que en articulación con la comunidad académica a la que se inserta, se piense y proyecte humanamente profesional.

REFERENCIAS

Bajtín, Mijail (1996). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bitonte, María Elena y Lo Coco Mauro (2013). La enunciación como escenario de las relaciones entre sujetos en *Recorridos y Actividades para la Práctica de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Moreno: UNM

Elsegood, Liliana (2014). Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento, Avellaneda: UNDAV Ediciones Colección Aprendizaje en Movimiento.

Finol, José Enrique (2022). Cuerpo. De la semiosfera a la corposfera en *Lotman revisitado. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba:

Editorial del Centro de Estudios Avanzados. Recuperado de file:///C:/Users/marce/Downloads/Lotman%20revisitado%20(1).pdf

Lillis, Teresa (2021). Prefacio: Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En F. Navarro (Ed.) *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*. Universidad de Chile: Santiago de Chile.

Plantin, Christian (2014). *Las buenas razones de las emociones*. Buenos Aires: UNM Editora.

Pereyra, Marcela (2021). Educar en DDHH: Cartografía Discursiva. Recuperado el 19 de octubre de 2023 de https://www.academia.edu/en/60157865/DDHH_EOE2_MARCELA_PEREYRA

Pereyra, Marcela (2019). El ingresante en territorio: desafío de raíces. *Debates y Proyecciones sobre la Educación Superior. La formación docente. Jornada académica 2019*. Universidad Nacional de Moreno.





Materiales didácticos en lengua tapiete

Aportes a una lengua en retracción

Silvia Hirsch*

Florencia Ciccone**

Hebe González***

Introducción

Desde el año 2004 un grupo de lingüistas y antropólogas, junto a miembros de la comunidad indígena tapiete de Salta, hemos elaborado materiales didácticos para la enseñanza de la lengua tapiete en la escuela primaria. Este conjunto de materiales, que incluye cuadernillos, juegos, láminas, entre otros, fueron creados con el objetivo de facilitar a los y las auxiliares bilingües la enseñanza del tapiete como lengua segunda o de herencia en el ámbito escolar.

En Argentina la lengua tapiete, perteneciente a la familia lingüística tupi-guaraní, se encuentra en proceso de retracción, dado que su transmisión intergeneracional ha ido disminuyendo gradualmente, así como el

* Universidad Nacional de San Martín. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e Interculturalidad.

** CONICET, Universidad de Buenos Aires.

*** CONICET, Universidad Nacional de San Juan.

uso cotidiano de la lengua y la cantidad de hablantes fluidos en las comunidades de la provincia de Salta, donde realizamos nuestra investigación. La escuela a la que asisten los niños y niñas tapietes está incorporada a la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Salta y cuenta con un auxiliar bilingüe por turno desde el año 1986. El objetivo de este artículo es, por un lado, describir algunos de los materiales que hemos elaborado a lo largo de dos décadas y, por el otro, aportar a la discusión sobre el uso de materiales en lenguas minorizadas en proceso de retracción.

El pueblo tapiete y su lengua

El pueblo tapiete, es un grupo indígena que habita en el Gran Chaco, probablemente uno de los pueblos originarios menos conocidos de Argentina y Bolivia. Antiguamente el pueblo tapiete basaba su subsistencia en la caza, la recolección de frutos del monte y la pesca en el río Pilcomayo y se desplazaba en un amplio territorio. A partir de la Guerra del Chaco (1932-1935) y de las migraciones al norte argentino en busca de trabajo asalariado, cientos de tapietes del sur de Bolivia se instalaron de forma definitiva en la provincia de Salta, y en el Chaco paraguayo. En la actualidad, los tapietes viven en la región chaqueña entre Argentina, Bolivia y Paraguay, en comunidades rurales y urbanas. En la Argentina, se registran 654 integrantes de este pueblo (Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, INDEC, 2022) que habitan en un barrio de la ciudad de Tartagal denominado “Los Tapietes”, en la comunidad Tapiete 4 (departamento de San Martín, Salta), y la localidad La Curvita, cerca del río Pilcomayo (departamento de Rivadavia, Salta). La mayor parte del pueblo tapiete reside en Paraguay en el Departamento Boquerón en alrededor de 18 comunidades, donde se autodenominan guaraníes ñandeva, y en Bolivia residen en el departamento de Tarija en dos comunidades cercanas a la frontera con Paraguay (Hirsch 2006; Ciccone, 2015).

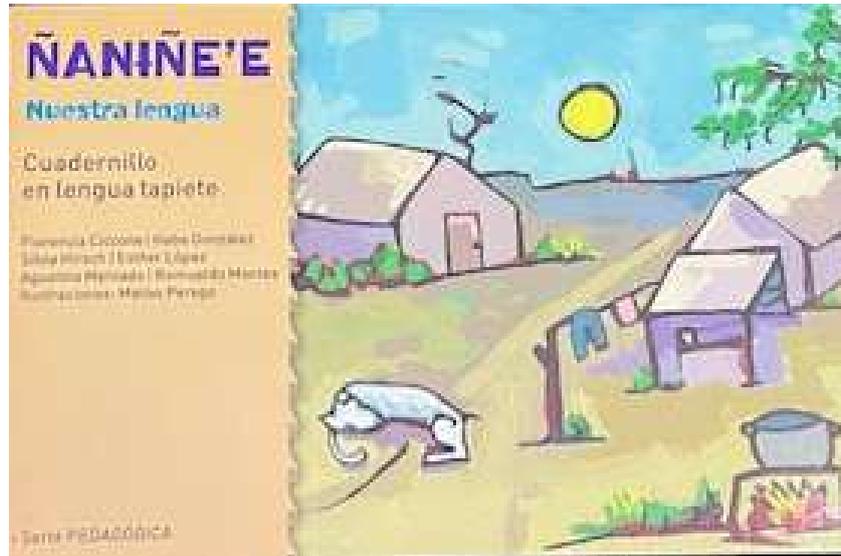
En el caso de la Argentina, la mayoría de los tapietes viven en un barrio multiétnico en la ciudad de Tartagal de alrededor de 800 personas (de las cuales el 60% estimativamente pertenece al pueblo tapiete), rodeados de barrios de pobladores criollos. Este proceso de asentamiento en un barrio urbano, sumado a los efectos de la escolarización, las relaciones interétnicas y laborales con criollos y miembros de otros grupos indígenas, fueron algunos de los factores que incidieron en la retracción de la lengua. Frente a esta situación, la comunidad se mostró interesada en que nosotras como lingüistas y antropólogas elaboremos materiales didácticos que aporten al aprendizaje de su lengua en la escuela, como así también a la preservación del patrimonio lingüístico.

Elaboración de material bilingüe

En el año 2004 elaboramos de forma colaborativa un cuadernillo titulado *Ñaniñëë. Nuestra Lengua. Cuadernillo en lengua tapiete* (Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2006) en coautoría con uno de los referentes lingüísticos de la comunidad, Romualdo Montes, y las docentes auxiliares bilingües, Agustina Mercado y Esther López. Este material es un vocabulario temático que incluye el alfabeto, los números, saludos, los términos de parentesco, entre otros campos semánticos. Además elaboramos un alfabeto ilustrado, un juego de dominó, láminas del cuerpo humano y cartas para el juego de la memoria. El objetivo fue diseñar materiales atractivos para los y las niñas, que tuvieran utilidad y que aportara a impulsar, en aquel momento de manera incipiente, el aprendizaje de la lengua. La experiencia fue sumamente positiva e involucró la participación no sólo de quienes colaboraron con sus conocimientos sobre la lengua, sino también de adultos y niños que se interesaron por los materiales y difundieron los juegos a través de su uso (véase Hirsch y Ciccone, 2010). A lo largo de los años hicimos numerosas reproducciones de este material por pedido de los auxiliares bilingües para que pudieran utilizarlos en las aulas. Asimismo, participamos en actividades escolares para

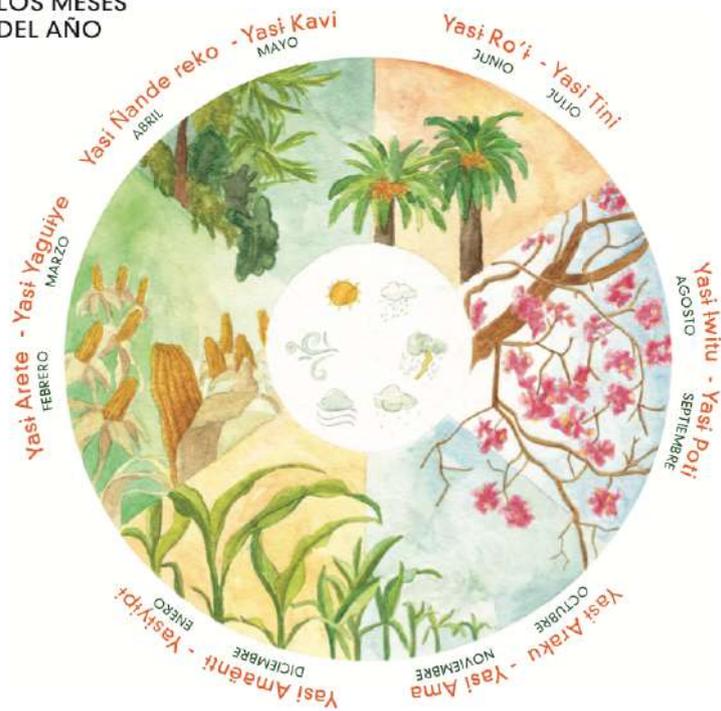
mostrar los materiales y acercarlos a los niños y niñas que asisten a la escuela de Misión Tapiete.

Cuadernillo en lengua tapiete



Durante este proceso incorporamos el diseño gráfico a las estrategias de revitalización y enseñanza de la lengua tapiete y, también, a la difusión de los resultados del trabajo de documentación lingüística. En el año 2017, junto a la diseñadora María Wright, elaboramos un calendario para incluir en el aula la enseñanza de los días de la semana, meses del año y las estaciones en lengua tapiete. Con el apoyo de miembros de la comunidad, recurriendo al uso de neologismos y de materiales utilizados entre los tapiete de Bolivia, el calendario se diseñó en forma circular buscando representar saberes culturales sobre los cambios de estación vinculado a la siembra, la pesca y el florecimiento de la flora nativa.

LOS MESES
DEL AÑO



Yasiyipi

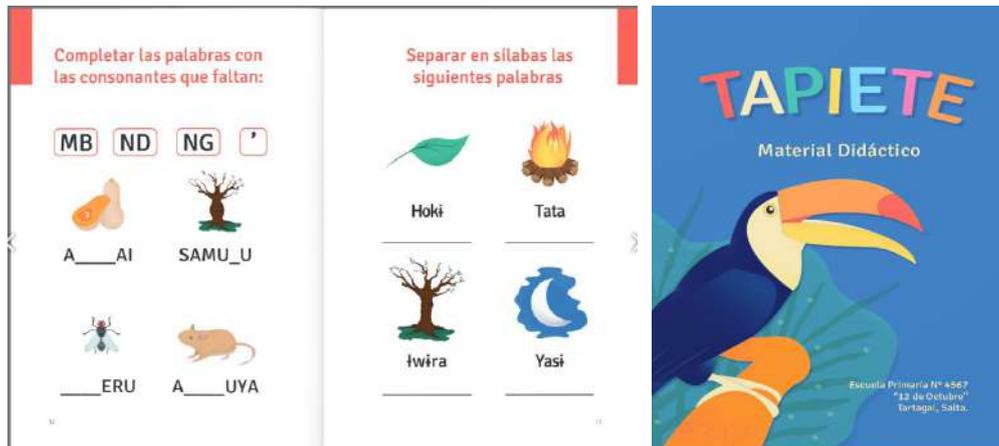
Enero

Arapête	Aramökoi	Arambahapĩ	Araürundi	Arapandepo	Araowa	Arashiu

Calendario Tapiete

Durante el año 2020, trabajamos en la elaboración de un cuadernillo diseñado para la enseñanza inicial de la escritura del tapiete como segunda lengua en el 1er. Ciclo de la escuela primaria *Tapiete. Material didáctico* (Universidad Nacional de San Juan, 2022).⁷ El proceso de diseño y corrección de las actividades se llevó adelante junto con Ivo Santacruz, becario doctoral en lingüística de la Universidad de Buenos Aires, con la colaboración de Hermelinda Romero, referente lingüística de la comunidad tapiete, y Analía Romero, profesora en educación primaria con orientación en EIB, integrante del pueblo tapiete. Asimismo, contó con la participación de Fernanda Torres, estudiante avanzada de diseño gráfico de la Universidad Nacional de San Juan. Este material está pensado para aplicar de manera simultánea a la alfabetización en español con el fin de acompañar la enseñanza oral del tapiete a estudiantes de la comunidad con distintos grados de familiarización con la lengua y a estudiantes no indígenas o pertenecientes a otros pueblos originarios que no conocen la lengua tapiete.

Material didáctico



7 Este material fue declarado de interés educativo por la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, Res. 215/2023, Exp. 148-213581/2023.

Materiales en línea

En los últimos años, hemos incursionado en el uso de herramientas digitales para la publicación del material elaborado en formato digital, accesible en línea. La incorporación de una estudiante avanzada de diseño gráfico con conocimientos de programación, nos permitió la concreción de tres tareas específicas: la elaboración de material didáctico en esta lengua (ver *Tapiete. Material didáctico*), la creación de la página web de la lengua tapiete y la diagramación en formato digital e interactivo del diccionario de la lengua en la página web.

El sitio web *Lengua y Cultura tapiete* (<https://lenguatapiete.unsj.edu.ar/>) presenta los resultados del trabajo de documentación lingüística y etnográfica sobre este pueblo y su lengua obtenidos a lo largo de más de veinte años de trabajo colaborativo con los tapietes de Argentina. El sitio se propone contribuir con las acciones de planificación lingüística, en particular con la Educación Intercultural y Bilingüe, a través de la puesta a disposición de materiales didácticos, un diccionario bilingüe tapiete-castellano y vocabularios temáticos, para el uso de hablantes tapietes, maestros, estudiantes, investigadores y público en general. Si bien, por el momento, se focaliza en el pueblo tapiete de Argentina prevemos incorporar, paulatinamente, información sobre el pueblo tapiete de Bolivia y de Paraguay. El sitio presenta los asentamientos actuales y ancestrales de este pueblo en la región chaqueña, así como aspectos de su cultura y de su historia. Es posible, además, acceder a información básica sobre la estructura de la lengua tapiete e información sociolingüística sobre sus hablantes.

El *Diccionario bilingüe tapiete-español en línea* surge de un pedido explícito por parte de la comunidad tapiete de Tartagal cuyo objetivo es fortalecer la divulgación de los avances relacionados con la documentación de la lengua tapiete. Durante el proceso de elaboración y por sugerencia de jóvenes tapietes de Tartagal, encaramos la tarea de elaborar un diccionario virtual que estuviera disponible en la web.

Este diccionario consta de un buscador de palabras que responde por medio de una plantilla de resultados en la que se puede ver la palabra en tapitee, su traducción al español, una frase de uso en tapitee con su traducción al español, una imagen (si es relevante o está disponible) y un audio con la pronunciación de la palabra cuando esto es posible. Con el objetivo de promover un uso didáctico, se definieron categorías temáticas: (1) Cuerpo Humano; (2) Objetos y Herramientas, (3) Vocabulario de Pájaros, (4) neologismos, (5) Vocabulario de Plantas. A continuación, se presenta un ejemplo de entrada del diccionario.

Aña yacha *n.*

Bot. Tipo de hongo

Lit. Pene del diablo

DESCRIPCIÓN:

Especie de hongo de color blancuzco.

INFORMACIÓN ETNOBOTÁNICA:

Sale donde comienza a pudrirse la madera que, en ese estado, se denomina *ñwa muñi'üwa* "madera podrida". Los tapitees lo consideran un tipo de *ñwa por*. Dado que no pudo colectarse material vegetal, su identidad botánica es, por el momento, desconocida.

PALABRAS RELACIONADAS:

1. Aña
2. Yacha



Ankä'ë *n.*

Zool. Urraca criolla.

Cyanocorax chrysops

PRONUNCIACIÓN:



COGNADO EN GUARANÍ CHAGÜLIRIC:

Ava guaraní: **Ankao** (Luis Domínguez, 16-05-22).

Isoséñho: **Akaë** (uraca toda negra) (Santo Sorla 17-05-22).

COGNADO EN GUARANÍ PARAGUAYO:

Acahé (Narosky y Canevare, 2007); **Aka'ë** (Guasch y Ortiz, 2008: 481).



Para facilitar las sugerencias de los usuarios, luego de cada búsqueda se puede acceder a un enlace para que, a través de un sencillo formulario, los hablantes tapietes puedan sugerir la incorporación de una palabra que no esté incluida en el diccionario. Creemos que esto es de gran valor para fomentar la retroalimentación con los usuarios y seguir mejorando y ampliando el diccionario.

Dado que la lengua tapiete también se habla en Bolivia y Paraguay, es necesario aclarar que, por el momento, este diccionario refleja principalmente la lengua hablada en las comunidades tapietes de la Argentina y, en particular, en la comunidad de Tartagal. Esto quiere decir que posiblemente los hablantes tapietes de Bolivia y los hablantes ñandevas de Paraguay no encuentren palabras o expresiones que forman parte de su variedad y encuentren otras que reconozcan como características del habla de sus parientes tapietes de Argentina. Esperamos que este diccionario vaya paulatinamente enriqueciéndose con palabras características de la lengua tal como es hablada en Bolivia y Paraguay.

Conclusión

El tapiete es una lengua minoritaria en situación de desplazamiento lingüístico frente al español y otras lenguas de la región del Gran Chaco donde habitan sus hablantes. Hemos observado y analizado en más de 20 años de investigación en la comunidad tapiete distintas implicancias de este proceso multicausal que ha significado la gradual disminución en el uso cotidiano de la lengua, su refuncionalización, fenómenos de cambio lingüístico por contacto con el español y una reducción de la cantidad de hablantes por un quiebre total o parcial en la transmisión de la lengua (Cicccone, 2015). En la actualidad, los hablantes fluidos tienen más de 50 años y algunos jóvenes poseen una competencia comunicativa parcial en la lengua tapiete con influencias del español ya que esta última es su lengua primera. Frente a una preocupación en la comunidad por esta situación y ante el interés de algunos referentes por fortalecer la enseñanza de

la lengua en la escuela o en ámbitos recreativos de la comunidad, hemos intentado realizar un aporte a través de la elaboración de los materiales antes mencionados, como un modo de preservar, además, el acervo lingüístico del pueblo tapiete.

REFERENCIAS

Ciccone, Florencia (2015) *Contacto, desplazamiento y cambio lingüístico en tapiete (tupí-guaraní)*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Hirsch, Silvia (2006) *El pueblo tapiete de Argentina*. Historia y Cultura. UBA.

Hirsch, Silvia y Florencia Ciccone (2010) La incidencia de los materiales didácticos en los procesos de recuperación de la lengua: una experiencia en la comunidad tapiete de Salta, en Tissera de Molina, A. y J. Zigarán (Comps.) *Lenguas: investigaciones y experiencias*. Salta: Universidad Nacional de Salta - CEPIHA, 239-249.





La elaboración de un material educativo sobre la Masacre de Napalpí con docentes de primaria y referentes indígenas (Chaco, Argentina)

Victoria Soledad Almiron*

María José Ramírez**

Yamila Liva***

Presentación

La Masacre de Napalpí fue una de las matanzas más crueles de la historia argentina del siglo XX en la que fueron asesinados centenares de indígenas Qom y Moqoit, a manos de las fuerzas represivas del Estado y de civiles. En 2022 tuvo lugar el “Juicio por la Verdad de la Masacre de Napalpí¹”, en el que participaron indígenas sobrevivientes, sus descendientes

* Instituto de Investigaciones Geohistóricas (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Universidad Nacional del Nordeste). solealmi82@gmail.com

** Instituto de Investigaciones Geohistóricas (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Universidad Nacional del Nordeste). ramirezmariajo302@gmail.com

*** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Universidad Nacional del Nordeste. yamiliva@gmail.com

¹ Poder Judicial de la Nación, FRE 9846/2019.

e investigadores/as que aportaron evidencias que permitieron declarar tanto a la Masacre como a la persecución posterior como “*crímenes de lesa humanidad, cometidos en el marco de un proceso de genocidio de los pueblos indígenas*” (Poder Judicial de la Nación, 2022, p.4). Además, estableció una serie de medidas de reparación, entre ellas, la obligatoriedad de la enseñanza de la Masacre en los distintos niveles educativos.

En este contexto, desarrollamos una investigación auspiciada por CLACSO que abordó las condiciones históricas de violencia organizada y sistemática que contribuyen a explicar dicha Masacre². Asimismo, a fin de aportar al cumplimiento de la recomendación mencionada y sobre la base de nuestra trayectoria previa de trabajo con docentes indígenas, que nos permitió identificar la demanda de materiales para la enseñanza de la Masacre de Napalpí, el equipo de investigación se planteó un interrogante más amplio: ¿Cómo articular la producción científica con la construcción de una pedagogía de la memoria sobre la Masacre en los ámbitos escolares?

En este trabajo describiremos el proceso de elaboración de un material educativo sobre el tema, implementado colaborativamente con docentes de una escuela primaria, referentes y traductores del pueblo Qom y Moqoit, y una diseñadora gráfica. Con fines analíticos, organizamos el trabajo en tres dimensiones.

Dimensión epistemológica o del diálogo entre saberes

El reconocimiento de los derechos indígenas, entre ellos, la consulta previa, libre e informada, la participación en cuestiones que los involucra y

2 “Políticas de violencia indigenista del Estado argentino contra poblaciones indígenas del Gran Chaco. Guerra de conquista y expansión y crímenes contra la humanidad, 1870 - 1924”. Convocatoria: Democracia, Derechos Humanos y Paz: encrucijadas y desafíos desde el Estado y las organizaciones sociales (2023-2024).

la educación intercultural bilingüe, nos marcaron el camino para iniciar un proceso fundado en la colaboración intercultural y la participación indígena en la elaboración del material educativo. En ese sentido, partimos de considerar que no existen jerarquías entre los saberes étnicos y científicos, sino que ambos contribuyen a comprender el mundo.

Entendemos que la *colaboración intercultural* implica establecer y sostener diálogos y relaciones de valoración y ayuda mútua, sobre la base del interés recíproco y el reconocimiento de la existencia de una diversidad contextos y saberes (Mato, 2008). Se trata de un proceso que busca la *complementariedad de saberes*, que en la práctica de enseñanza supone el acceso a “información, herramientas claras y fundamentales para que [se] puedan tomar decisiones correctas (...) sin perder de vista [las] pautas culturales” (Leiva, 2023, p. 11).

Con base en estas premisas, invitamos a participar de la actividad al integrante de la Fundación Napalpí y traductor qom, David García. Así también convocamos al traductor e integrante del Consejo General del Pueblo Moqoit, Juan Carlos Martínez. Finalmente, iniciamos el contacto con la Escuela Primaria °14 “René James Sotelo” de Colonia Aborigin Chaco. Se trata de la escuela más antigua, creada en 1914 en la Reducción de Indios Napalpí, por ende, presente en el contexto de la Masacre. Se encuentra en el casco céntrico de la localidad, atiende aproximadamente a 300 niños/as indígenas y no indígenas, y cuenta con más de 40 docentes, tanto maestros/as de grado como maestros/as interculturales bilingües. Estos últimos en menor proporción.

En términos epistemológicos, estas decisiones se orientaron a propiciar *el diálogo de saberes* para la construcción de contenidos interculturales, recuperar los aportes didáctico-pedagógicos de docentes, así como los conocimientos históricos que circulan localmente. Además, elaborar un material colectivo de esta índole aportaría ciertas garantías sobre su uso y la significatividad dada por la comunidad local.

Los espacios de diálogos fueron desenvueltos en jornadas de trabajo participativo entre docentes, referentes indígenas e investigadoras/es. Partimos con un intercambio acerca de la Masacre de Napalpí, compartiendo el conocimiento histórico que cada grupo tenía respecto al genocidio. A partir de esta base, continuamos con la tarea de construir contenidos específicos destinados a las/los estudiantes. Esta etapa estuvo orientada por los interrogantes: ¿qué enseñamos? ¿cómo enseñamos? ¿en qué idioma/s enseñamos?

En definitiva, los textos, la escritura en tres idiomas (qom, moqoit y castellano), las imágenes y las actividades de aprendizaje que dan sentido performativo al relato histórico del material educativo, son una expresión y el resultado de acuerdos epistemológicos alcanzados colectivamente en estos espacios: *“El contenido, formato, orientación y diseño fue consensuado mediante talleres y diálogos que se llevaron a cabo entre los meses de mayo y septiembre de 2024 en la Escuela de Educación Primaria N° 14 “René James Sotelo” ubicada en Colonia Aborigen Chaco, lugar donde funcionó la Reducción”* (Napalpí. Material didáctico para escuelas primarias, 2024).

La dimensión metodológica o de las certezas “cero”

Cuando comenzamos la diagramación del proceso, favorablemente, tuvimos más preguntas que pautas previas; lo que en términos metodológicos podemos denominar como *certezas “cero”*. Esta situación nos orientó a la reflexión grupal y la valorización de la participación de otros actores en la toma de decisiones. Como anticipamos, primero con referentes indígenas, luego con la incorporación de docentes de la Escuela Primaria N°14.

La valiosa apertura de las autoridades de la escuela nos permitió realizar dos jornadas presenciales con el plantel docente, los/as referentes y

traductores indígenas y la diseñadora gráfica. Posteriormente, se realizó una jornada virtual. Durante las dos primeras, se conformaron equipos de trabajo de acuerdo con los ciclos escolares definidos para las escuelas primarias chaqueñas. Al interior de cada grupo, formados por investigadores/as, docentes y referentes indígenas, construimos los acuerdos curriculares.

En la primera jornada, se establecieron los ejes que estructurarían el material en función de los ciclos (lo ampliamos en el subtítulo siguiente). También debatimos sobre los/as destinatarios/as del material y finalmente se optó por un recurso para los/as estudiantes. En la segunda jornada iniciamos el bosquejo del material, para lo cual resultaron fundamentales los materiales producidos por la escuela previamente (ilustraciones de niños/as, textos de lectura, actividades, etc.), que nos permitió recuperar la experiencia de enseñanza sobre el tema y los relatos históricos que circulan localmente.

Sin embargo, a raíz del tiempo limitado y la agenda institucional, las adecuaciones finales estuvieron a cargo del equipo de investigadoras/es. Por ello, surgió la necesidad de efectuar la tercera jornada virtual, para examinar colectivamente la versión preliminar del documento en la que concurrió una proporción muy reducida de docentes (sólo del primer ciclo) y parte del equipo de investigadores/as.

Dimensión didáctica o sobre la construcción del contenido

Como venimos adelantando, entre los acuerdos sobre el contenido del material podemos destacar: a) Plantear un abordaje diferenciado de acuerdo con los ciclos escolares; B) Organizar el contenido en 3 ejes asociados a los ciclos (“identidad” para el 1º, “memoria” para el 2º y “verdad y justicia” para el 3º); C) Evitar imágenes y representaciones estereotipadas, cuidar las formas geométricas y la armonía de colores con relación

al territorio. Y, en relación con ello, repensar su distribución y uso en el espacio de de manera más amplia.

Con base en esto, cada equipo de trabajo elaboró una propuesta. Así, el 1° ciclo decidió focalizar en el fortalecimiento de la identidad étnica, partiendo de una definición construida colectivamente y relacionándola con las biografías de indígenas sobrevivientes de la masacre, cuyos testimonios han sido clave para el esclarecimiento del hecho. En la selección, se consideró la representatividad étnica y de género, por ello, comprende a Melitona Enrique, Rosa Grillo (qom) y Pedro Valquinta (moqoit).

El 2° ciclo atiende a la construcción de la memoria sobre la masacre de Napalpí; el papel de los ancianos/as en la transmisión de dicha memoria y el cuidado de las nuevas generaciones ante hechos traumáticos; los/as recopiladores/as de la memoria y su aporte al esclarecimiento de la Masacre y los sitios establecidos para recordar este hecho, tales como el Memorial de la Masacre de Napalpí. Además del trabajo con entrevistas, se prioriza el uso de testimonios ya difundidos sobre la Masacre o sus consecuencias.

Por su parte, el 3° ciclo focaliza en la descripción de la Masacre mediante la lectura de textos y la observación de fotografías de la época; las consecuencias posteriores que tuvo el genocidio sobre la población como el silenciamiento, la pérdida de las lenguas indígenas, el borramiento de identidades y la discriminación, a través de diversos testimonios; así también, considera el Juicio por las Verdad buscando propiciar un análisis que permita reconocer los reclamos indígenas que iniciaron la huelga en 1924 y los reclamos actuales derivados del juicio y posterior a él.

En cuanto a las imágenes se priorizaron dibujos para los primeros ciclos y fotografías para el tercero. Por su parte, la paleta de colores del material busca contemplar las particularidades del territorio, siguiendo las recomendaciones de los referentes indígenas. También, se evitó el uso de los “cuadrados”, figura geométrica asociada al encierro, para dar lugar a la

fluidez, a los límites abiertos y difusos más acordes a las cosmovisiones indígenas sobre el mundo.

Consideraciones finales

La colaboración intercultural constituyó un prisma que guió las decisiones epistemológicas, metodológicas y didácticas descritas en este trabajo. La apertura y predisposición de los actores involucrados, resultó elemental para que este proceso permitiera la producción colectiva y participativa de un material educativo sobre la Masacre de Napalpí.

Esta experiencia busca constituirse en un antecedente para continuar pensando la enseñanza del tema en las escuelas y la producción de materiales didácticos desde una perspectiva intercultural, en lenguas indígenas, para el conjunto del sistema educativo. En tiempos de avanzada de los negacionismos, el abordaje de la Masacre de Napalpí bajo los ejes de la identidad, la memoria, la verdad y la justicia se configura en un espacio de lucha y reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Mato, Daniel (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*. México, 18 (35) pp. 101-116. Disponible en: <https://www.re-dalyc.org/pdf/747/74711467008.pdf>

Leiva, Soledad (2023). *La importancia de una ESI con identidad indígena. ESI con Identidad Indígena*. Chaco: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.





Boletín del Grupo de Trabajo
Educación e interculturalidad

Número 10 · Noviembre 2024