

Contextos de bilingüismo e interculturalidad y formación docente

Mónica Zidarich | monicazidarich@yahoo.com.ar | Universidad Nacional de Salta, Argentina

Recepción: 28/06/20

Aceptación final: 11/08/20

Resumen

En este texto sistematizamos siete viajes que realizaron estudiantes de tres ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) de la ciudad de Córdoba a escuelas y comunidades con población originaria de la provincia de Salta. Entre 2009 y 2012 viajaron veinticuatro alumnos y egresados de los ISFD René Trettel, ICA (Instituto de Culturas Aborígenes) y ENSAGA (Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agulla).

El texto recoge la voz de algunos de ellos en el momento en que se formaban como docentes y en la actualidad, que ejercen su rol en distintas modalidades del Sistema.

El acercamiento a ese contexto modificaría miradas fundamentales de los futuros docentes, no porque hubiera que prepararlos para desempeñarse en aquella realidad, sino porque toda situación social implica planteos pedagógicos originales y porque la diversidad está presente en todas las realidades educativas y debe ser atendida con respuestas didácticas situadas. Esas experiencias fueron reconocidas como valiosas para la formación docente y los atravesaron como seres humanos.

Summary

In this text we systematize seven trips made by students from three ISFDs in the city of Córdoba to schools and communities with a native population in the Province of Salta. Between 2009 and 2012, 24 students and graduates of the ISFD René Trettel, ICA and ENSAGA traveled.

The text gathers the voice of some of them at the time who were trained as teachers and currently, who exercise their role in different modalities of the System.

The approach to this context would modify fundamental views of future teachers, not because they had to be prepared to perform in that reality, but because all social reality implies original pedagogical approaches and because diversity is present in every educational situation and must be addressed with didactic responses located.

Those experiences were recognized as valuable for teacher training and went through them as human beings.

Palabras clave: formación docente, interculturalidad, contextos multilingües, enseñanza, aprendizaje, comunidades originarias

Contextos de bilingüismo e interculturalidad y formación docente

“Lo diverso se hizo infinito y el mundo mucho más grande” (Ignacio Tousedá, estudiante de magisterio del ISFD Trettel)

Introducción

“Gente calma; de mirada transparente y silenciosa.

Mirada ancestral, del color de la tierra.

Mirada que ha visto la barbarie, el despojo, y el olvido.

Mirada que perdura en el correr de los siglos”.

(Nicolás A. González, estudiante del ISFD ENSAGA)

En este texto intentamos sistematizar siete viajes que realizaron estudiantes de tres ISFD de la ciudad de Córdoba a escuelas y comunidades con población originaria de la provincia de Salta.

El objetivo principal de la propuesta fue que tomaran contacto con la multiculturalidad y multilingüismo propio del Este de la provincia de Salta, como realidad de identidades y lenguas originarias vigentes en nuestro país, desde una mirada escolar y pedagógica, considerando nuevas dimensiones de la diversidad.

Cada una de las experiencias tuvo características particulares, tiempos, espacios y encuentros propios, pero es posible encontrar también marcas comunes que fueron calando en los asombrados futuros docentes.

Estas visitas, más bien intervenciones construidas en cada ocasión, en territorios de lenguas y culturas en contacto, han sido para todos nosotros instancias profundísimas de formación docente y humana.

Se iniciaron en 2009, año en el cual asumí con el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta un proceso de capacitación docente destinado a todas las escuelas con población originaria del Este de esa provincia. Realizaron la capacitación 400 maestros de los cuales poco más de la mitad eran originarios pertenecientes a los pueblos guaraní, tapiete, wichí, qom, chorote, chulupí y chané. Entre 2009 y 2012 continué desarrollando capacitaciones

en la misma zona. Viajaba entre dos y cinco veces al año a las diferentes sedes (Rivadavia Banda Sur, Embarcación, Tartagal, Aguaray y Santa Victoria Este).

Intuí que a algunos estudiantes podía interesarles acercarse a esa realidad pedagógica, social, cultural y lingüística, de modo que decidí compartir mis viáticos e invitar a algunos. En 2009 fueron tres que estaban formándose como maestras de nivel primario en el ISFD René Trettel y que, por la conmoción y fascinación de sus reflexiones, muchas veces compartidas, me hicieron pensar en la necesidad de abrir y ampliar la posibilidad de participar en este tipo de experiencias a más estudiantes.

Entre 2009 y 2012 viajaron 24 alumnos y egresados del Instituto Superior de Formación Docente René Trettel, del Instituto de Culturas Aborígenes (ICA) y de la escuela Nacional Superior Alejandro Garzón Agulla (ENSAGA).

Intentamos infructuosamente escribir colectivamente un texto que comunicara la experiencia. Probablemente no fue posible porque pertenecían a diferentes cursos, instituciones, cursaban distintas etapas de su formación y muchos no se conocían entre sí. Fue muy difícil reunirnos con regularidad, por lo cual decidimos que lo escribiría sola, tomando una imagen de Germán Cantero: construir el texto “a modo de un vitreaux”, en el que cada uno fuera aportando los cristales que le fueron quedando de la experiencia vivida y sumándolo al de los demás, armando una imagen que dé cuenta, aunque sea de manera incompleta y parcial, de la intensidad, visiones, emociones y resignificaciones conceptuales a partir de lo vivenciado.

A diez años de esas experiencias, retomé la comunicación con algunos de ellos y ellas, siendo ya todos docentes en ejercicio, con el objeto de indagar cómo había decantado esta experiencia y si de alguna manera les había influido en el ejercicio de su rol docente.

En este artículo recupero las voces de muchos de los y las estudiantes que atravesaron la experiencia en un intento de mostrar el impacto inmediato, algunos supuestos que llevaban, sus reflexiones posteriores al viaje y cómo esta experiencia decantó en su práctica actual.

Con el objeto de poner en contexto, lo inicio con un desarrollo sintético de la situación sociolingüística de Salta, luego pongo el foco en la escuela, como espacio complejo de construcción de (inter)acciones para la (inter)culturalidad. Recupero algo de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en nuestro país y en Salta en particular y pongo en ese contexto la formación docente. Tomo textualmente lo escrito espontáneamente por los y las estudiantes organizado con títulos tomados de sus propios textos. Para cerrar,

transcribo las palabras de dos de aquellos estudiantes, ya ejerciendo el rol docente, a diez años de haber vivido la experiencia. Las palabras finales quedaron a mi cargo.

Para empezar a conocer algunas dimensiones de la diversidad

En la provincia de Salta la diversidad lingüística y cultural adquiere máximas dimensiones en relación al resto de las jurisdicciones del país.

Los pueblos wichí, chorote, chulupí, ava guaraní, chané, tapiete, qom y coya, coexisten en el territorio salteño con vigencia de sus propias lenguas y culturas, aunque con diferentes grados de vitalidad.

Todas estas lenguas actualmente tienen escritura producidas por grupos externos a estos pueblos y generalmente religiosos. En términos generales, los pueblos originarios las han asumido como propias. Oralmente, todas estas lenguas son utilizadas en intercambios sociales entre los miembros de la misma comunidad de hablantes, es decir, se trata de lenguas que se encuentran en plena vigencia, pero con diferente grado de vitalidad. Algunas se encuentran más relegadas que otras a usos únicamente familiares o religiosos. Es decir, en algunas comunidades la diglosia es más fuerte que en otras. Algunas lenguas, como el wichí y el chorote constituyen la lengua materna (es decir la lengua en la que la mamá enseña a hablar a sus hijos) mientras que otras lenguas originarias se adquieren como lenguas segundas entre los miembros de los pueblos originarios; es el caso de algunas comunidades ava guaraní y chané.

La coexistencia lingüística implica siempre una disputa en la cual, inexorablemente la lengua hegemónica va desplazando con mayor o menor disimulo a las lenguas originarias. No porque sean lenguas “superiores” o más completas o complejas, sino porque son habladas por pueblos que han ganado batallas económicas y políticas. Los hablantes de las lenguas de los pueblos vencidos van resignando su uso a ámbitos privados, asumiendo frecuentemente que las suyas son lenguas inferiores, incompletas, incluso vergonzantes por la identidad de quien la habla.

Esto sucede también con las variedades dialectales del español más distantes del estándar. Esta variedad, considerada “la norma”, descalifica a las otras como variedades legítimas de comunicación, por considerarlas dialectos “inferiores”. Es frecuente que se las asocie a “falta de cultura”, en el sentido de que representa una identidad local, lejana a la idea de “cultura” que proponen los medios masivos de comunicación y los significados propios de

la cultura euro-occidental, considerada superior. Dicho de otra manera, ningún dialecto del español, ni de ninguna lengua es superior o inferior a otro. Hay uno, el estándar, que por ser el utilizado en los textos escritos, se considera la norma y toda distancia de él se interpreta como “error”. Y en verdad, ese es el error: considerar al estándar “la manera correcta” de hablar una lengua.

Esto ocurre a tal punto que, por estas percepciones, algunos pueblos originarios deciden no enseñar su lengua a sus hijos, sosteniendo que enseñarles español como primera lengua les facilitará su inserción escolar, social y laboral. Pierden de vista en estos casos el costo cultural, social y también individual que conlleva.

Los pueblos originarios del norte de nuestro país desarrollan su vida en condiciones de extrema pobreza, quedando muchas veces excluidos del acceso a servicios básicos como salud, agua potable, alimentación suficiente y vivienda digna. Enfermedades como la tuberculosis son causa de muerte frecuente. La desigualdad, producto de un destrato histórico del Estado hacia estos pueblos, es una condición que marca el presente de todos ellos.

Para empezar a conocer la relación entre las escuelas y estas diversidades

En la escuela esta situación sociolingüística se reproduce a otra escala con crueles estigmas para los chicos hablantes de lenguas originarias o de dialectos del español distantes del estándar. Las connotaciones que a veces los docentes asocian al silencio de los niños originarios, al uso de su propia lengua para la comunicación entre compañeros, la incorporación del español como una segunda lengua no enseñada, sino aprendida a fuerza de presiones y de fracasos, las limitadas posibilidades de interactuar con textos en español construidos en contextos sociales desconocidos, entre otras observaciones, contribuyen a la construcción de valoraciones despectivas respecto al desempeño de los y las estudiantes indígenas. Al iniciar la escolaridad, se espera muchas veces desde la escuela el fracaso en sus aprendizajes, los “desajustes” en el uso del español oral y escrito, obrando como verdaderas biografías escolares de autocumplimiento. Marcas de desprecio, marcas de fracaso, marcas de “desajuste” en la producción de sus textos orales y escritos. En el lenguaje escolar esto se traduce frecuentemente como fracaso: aplazo, repitencias y exclusión.

No sólo la lengua de la escuela, sino todos los contenidos que en ella se transmiten, explícita o implícitamente, hablan de una institución que excluye las culturas, las identidades, los

saberes y las creencias que no pertenezcan a la cultura hegemónica. Esto ocurre sin dudas con las culturas de los pueblos originarios.

Sin embargo, esta característica de la escuela, cuyo mandato fundacional en nuestro país fue homogeneizar a partir del modelo euro-occidental, se ha venido fisurando. Desde la década del ochenta (1980), en el marco de corrientes sociales y políticas que comenzaron a visibilizar presencias y vigencias de pueblos y lenguas originarias de nuestro país, la escuela se vio fuertemente interpelada.

A partir de la recuperación de la democracia, y en el marco de movimientos que abarcaron a otros países de América Latina, sobre todo los andinos, fue que en nuestro país se fueron sancionando en varias provincias (Formosa, Chaco, Salta, Río Negro) leyes provinciales del aborígen. Constituyeron conquistas que dieron marco legal a procesos que ya se venían perfilando en las comunidades. Sus artículos abarcan aspectos relacionados con el derecho a la tierra, a la salud y a la “educación bilingüe”.

Algunos docentes junto a esas comunidades nos dispusimos a profundizar en las fisuras del Sistema Educativo. En 1985, siendo maestra de primaria y profesora en ciencias de la educación, me fui a vivir y ejercer la docencia en una pequeña población del impenetrable chaqueño, Sauzalito (Sipohi, en lengua wichí). La realidad misma se encargó de impactar sobre mi formación académica que, por otro lado, valoraba entrañablemente. Me sentí impulsada a repensarme y a buscar, junto a otros compañeros, maneras de adecuar la escuela y nuestras prácticas a ese contexto social, cultural y lingüístico. Nos permitimos discutir sobre lo que emergía como un fuerte supuesto: la inclusión de las lenguas originarias y sus saberes volvería a la escuela al menos, “amigable” para ellos y sus padres. Sin embargo, no nos conformamos sólo con la incorporación de contenidos propios de lengua y cultura, sino que además consideramos a las y los chicos capaces de construir experiencias escolares interesantes: descubrir, pensar, discutir, hablar, opinar, investigar, publicar. Así, muchas escuelas fueron tomando una identidad distinta, recreándose a sí mismas, intentando acercarse a lo que comenzamos a llamar Escuela Bilingüe Intercultural.

La escuela del paraje Carboncito, a 30 kilómetros al Este de Embarcación, Salta, es una de ellas. Con un equipo de docentes titulares y una gran capacidad de trabajo en equipo; con apertura, coraje y sostenidos años de búsqueda han logrado mostrar que “es posible”, en el marco de la escuela pública, en un contexto de pobreza material, en una comunidad originaria; la puesta en marcha de un proceso educativo que dé cuenta del respeto y la valoración de la diversidad lingüística y cultural, como así también de las capacidades de las y los chicos y el valor central del protagonismo en los aprendizajes y en la gestión institucional.

Para empezar a plantearnos maneras de interacción una escuela situada y la formación de docentes

Durante cuatro años llevamos a cabo la experiencia de viajes a comunidades y escuelas con población originaria del este de Salta. No formaron parte de actividades previstas en la planificación de espacios curriculares, sino del currículo como cúmulo de experiencias reconocidas como valiosas para la formación docente.

Yo estaba convencida de que el acercamiento a este contexto modificaría miradas fundamentales de los futuros docentes. No porque hubiera que prepararlos para desempeñarse en aquella realidad, sino porque toda realidad social implica planteos pedagógicos originales y porque la diversidad está presente en toda situación educativa y debe ser atendida con respuestas didácticas situadas.

La diversidad cultural y lingüística propia de las escuelas de las comunidades a las que nos referimos, coloca a todo docente frente al tremendo desafío de ensayar respuestas nuevas y a la escuela frente a la posibilidad de resignificar sus sentidos, de abandonar el mandato civilizador y homogeneizador y de generar modelos no sólo de aceptación, sino más bien, de valoración y desarrollo de lo diverso.

Estos jóvenes ya nunca más harán referencias teóricas o descarnadas a esa realidad, porque habrán podido construir nuevas representaciones. Frecuentemente, para un docente cordobés, las representaciones del mundo originario suelen ser estereotipadas, algunas cargadas de idealizaciones y otras, de estigmas.

La intensidad con la que trabajan algunos docentes de aquellas escuelas, merece ser vista, percibida y sentida por estos pichones de maestros. También como manera de reconocimiento y estímulo para quienes día a día amanecen en esforzados e invisibles intentos, año tras año en la trinchera de la educación pública.

Estaba convencida de que esta experiencia nos iba a modificar a todos: a las y los estudiantes, a las y los docentes de allá, a mí y a nuestro regreso, a algunos otros que pudiéramos contagiar de asombro y nuevas reflexiones.

¿Y por qué Salta?

Sencillamente por mis propios recorridos previos. Viví veinte años en el Impenetrable Chaqueño, trabajé como maestra y directora en escuelas en comunidades wichí, en la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes, en capacitaciones destinadas a docentes en función, en elaboración de materiales didácticos para la alfabetización en contextos de diversidad lingüística, en los procesos de estandarización de las escrituras de las lenguas originarias y participé en distintos períodos en los equipos coordinadores de EIB a nivel nacional y provincial. Desde 1998 he trabajado en capacitaciones en distintas comunidades y escuelas de Salta, generalmente con docentes y auxiliares bilingües del nivel primario, pero también he capacitado a supervisores, directores y docentes de nivel medio, en algunos casos de toda la provincia, y en otros, de los departamentos del este, siempre en torno a la temática de la EIB.

La propuesta que les hice a los y las estudiantes de los ISFD consistió en acompañar algunas de las capacitaciones y visitar escuelas y comunidades de las diferentes zonas. Cada viaje tuvo características particulares. Una experiencia nunca fue igual a la otra. Todas increíblemente ricas.

“A veces, lo que la vida nos muestra es sólo como la tapa de una revista” (Belén Suarez, estudiante de magisterio del ISFD ENSAGA).

“Cuando nos planteamos expresar qué es la interculturalidad, surgen innumerables respuestas: es una modalidad dentro del Sistema Educativo, un criterio analítico, una práctica social, un contenido curricular, un marco metodológico, un proyecto político, una ideología, una forma de ser y estar en el mundo; pero probablemente la respuesta más acertada sea la suma de todas las anteriores, sólo que algunos pondrán énfasis en un punto u otro.

Lo cierto es que en los últimos años parece que todo lo que haga referencia a lo intercultural está de moda y nos apropiamos de esta categoría, discutimos críticamente con y sobre diferentes teóricos, y hasta construimos nuestra propia conceptualización, que muchas veces se transforma no sólo en nuestra carta de presentación sino también en nuestra bandera de lucha. Nos acostumbramos a repetir nuestro discurso con bastante ligereza, muchas veces sin detenernos a analizar ni reflexionar críticamente sobre el verdadero contenido de lo que estamos reproduciendo, sin olvidar además que el mismo, generalmente, es producto de una combinación entre el discurso académico, con marco

histórico y sustento teórico por un lado y el relato popular, por otro, impregnado de subjetividades y también de percepciones estereotipadas de la realidad. Pero si uno tiene oportunidad de conocer y vivenciar una experiencia concreta de construcción colectiva de conocimientos a partir de la interculturalidad, descubrimos otro mundo ya que comenzamos a visibilizar todo aquello que no está presente en los textos científicos ni en los académicos”.

En estos párrafos, Julio Olmos (estudiante del ISFD ICA de los Profesorados de Historia y de Antropología) nos hace pensar acerca del bagaje conceptual y de los interrogantes que manejaba previo al viaje y cómo descubre en la interacción, que en la construcción de la interculturalidad emergen tensiones, contradicciones y síntesis verdaderamente creadoras de nuevos órdenes.

“Debido a la formación que se imparte en las escuelas en general y a la que yo recibí, donde se continúa valorando el concepto de civilización articulado a lo europeo y el desprecio a lo americano y autóctono... a la información seccionada que nos transmiten los medios de comunicación y a mi falta de curiosidad, durante un tiempo creí que los pueblos originarios habían desaparecido por completo”
(Fernanda Zamora, estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

Los estudiantes llevaban preguntas acerca de las características de aquel contexto social y cultural y también representaciones más o menos idealizadas de las comunidades originarias y del ejercicio de rol docente en contextos rurales:

“Si bien muchas veces había escuchado hablar de los pueblos wichí o guaraní, de que su vida no es como la presentaban manuales escolares de primario (con plumas y taparrabo), de que había que defender su derecho a la tierra y demás, nunca me había puesto a problematizar concretamente qué representación estaba yo manejando” (Paloma Contrini, estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel y de Letras Modernas de la UNC).

“A partir del viaje de dos compañeras (Palo y Caro) y al comentarnos cómo había sido su experiencia, despertaron en mí todas las preguntas y curiosidades. ¿Cómo serán esas escuelas? ¿Cómo serán esas comunidades? ¿Cómo es la vida actual allí, en cuanto al trabajo, la educación, la salud?” (José Pedermera estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

“Carboncito tiene una población 100% wichí, lo cual fue una novedad para mí. Salí de Córdoba pensando que en el norte quedaban “algunos” aborígenes; hoy me avergüenzo de mi falta de información. Reconozco que la falencia está, entre otras cosas, por la ausencia en las currículas escolares, reconozco la importancia de incluirlo” (Carolina Richard, estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

“Allí en Salta, más adentro, Embarcación; más, más adentro, Carboncito; me encontré con otra realidad. Realidad que convive (aunque distante) con la nuestra. Allí me sentí muy alumno y disfruté ser alumno. Aprendí de la comunidad, que nos recibió con un caluroso afecto (que tanto escasea hoy en día); aprendí de los niños. Cómo olvidar su entusiasmo, el color de sus risas, su simpleza, su alegría de ir a la escuela. Debo confesar que nunca había visto de cerca a un sector tan vulnerable de nuestro país. Lugar olvidado, muchas veces por el Estado y por aquellos actores que lo formamos” (Nicolás A. González, estudiante de magisterio del ISFD ENSAGA).

“Yo pensaba que el sistema de creencias de los pueblos (originarios) era completamente distinto, que había resistido a la colonización y circulaba intacto entre los habitantes. ¿Pensaba entonces que estos pueblos serían iguales a los pueblos precolombinos? Posiblemente. ¿Pensaba entonces que los habitantes de estos pueblos vivirían aislados con sus propios sistemas de creencias y de producción? Pareciera que sí. No había considerado la posibilidad de que la mayoría de estas comunidades habrían sido ya evangelizadas y que fueran, en efecto, profundamente religiosas. Los pueblos originarios hoy no son iguales después de la devastadora colonización” (Paloma Contrini).

“El ideal del aborígen indefectiblemente luchador existe como ideal. Según lo que yo percibí. Los miembros de las comunidades de los pueblos indígenas de Salta no son todos luchadores, no son todos políticamente fuertes y formados, como se imagina desde Córdoba” (Carolina Richard).

“Uno comienza a plantearse dónde está parado y desde dónde enunciamos nuestro discurso y construimos nuestras prácticas y comenzamos a plantearnos cómo deconstruir ciertas estructuras básicas, esquemáticas, elaboradas y sostenidas a través de la historia por distintos sectores hegemónicos, como si fuera la única forma de construir conocimientos” (Julio A Olmos).

“A pesar de haber escuchado las experiencias de los compañeros que fueron a Salta en los primeros viajes, no lograba dimensionar la realidad social de estos pueblos, ni mucho menos comprender la lógica de funcionamiento de las escuelas insertas en ese contexto”
(Fernanda Zamora).

“Al abrir la revista nos encontramos con miles de cosas”
(Belén Suarez).

“Después de viajar toda la noche, llegamos por la mañana a Salta. Ya no había sueño ni hambre, sino ganas de llegar... entramos por el camino de tierra y debíamos recorrer 30 kilómetros hacia adentro, pero para mí ya habíamos llegado, el camino formaba parte del viaje, del paisaje, de la comunidad, sus casas, las viejas vías de tren... hasta que llegamos” (José Pedernera estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

“Un paisaje agreste. Terreno abrupto de vegetación salvaje. El espeso verde, surcado por caminos de tierra, reviste la belleza del Gran Chaco. En el interior del interior, encontramos esas casitas dispersas; de humilde simpatía. Construidas por manos de carpinteros”
(Nicolás A. González).

“El camino es un poco pedregoso y no hay mucha gente en los alrededores, pero sí muchos pájaros, entre ellos cardenales” (Bárbara González, estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

“Me dijeron que los niños de la comunidad wichí son hijos del pueblo. Los vi en la escuela de Carboncito, inquietos, con ganas de ir a la modesta institución; los escuché en otra lengua cantar canciones; y se agolpaban para contarte todo lo que están aprendiendo. Vi sus dibujos. Dibujos que cuentan el mundo de la comunidad. Bocetos de los árboles, los animales y las aves” (Nicolás A. González).

“También pude ver niños descalzos, sin suficiente abrigo, sin una buena alimentación, sin una buena higienización. Sentí que la pobreza había sido naturalizada por quienes conviven con ellos en esa realidad. No era notorio ver un niño en remera de mangas cortas mientras nosotros teníamos campera. Sus maestros ya se habían acostumbrado a ese panorama. Fue impactante” (Carolina Richard).

“El puñado de docentes le hace eco al pedazo de territorio. Gente comprometida, que viaja desde la ciudad más próxima (30 km) todos los días. Los de sol y los de lluvia. Los brillantes y los grises. Maestros dignos de ser llamados como tales; ya que entienden su

tarea como un acto de amor y como un acto político” (Nicolás A. González).

“Nos distribuimos para compartir en las aulas las clases del día, yo crucé la calle y frente a la escuela, en un aula con techo de chapa, se encontraba el maestro Eduardo, junto a la maestra de religión, era 4° grado, los niños cantaban una hermosa canción, cantaban en castellano, pero entre ellos se comunicaban en su lengua el wichí” (Gabriela Bustos, estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

“Tuve la suerte de compartir dos grados. Por un lado, 1° grado junto a Norma, donde jugamos a la lotería de palabras, y...iiCómo se aprende... luna, wel´a, - loro, ele, - nubes, pule...!!Lo disfruté muchísimo. El otro grado fue 4°, junto a Rolo y José. Trabajo en conjunto, maestro y auxiliar, fue una clase dinámica, trabajando desde la vida cotidiana de los chicos, revalorizando su lengua, su cultura” (José Pedernera).

“En algunas de las escuelas que visitamos la falta de compromiso del docente repercute negativamente sobre la formación de los niños. Permanentemente se hace alusión a sus condiciones precarias de trabajo, y a las características negativas de sus alumnos, justificando la no acción frente a las problemáticas que vivencia la sociedad y se refleja en la escuela.

Pero en otras escuelas, a pesar de las condiciones donde se desarrollan los quehaceres educativos, pude ver que existen docentes comprometidos con su formación: concurren a talleres; elaboran materiales didácticos recuperando la cultura de los alumnos; realizan proyectos conjuntamente con los niños, logran una mejor calidad de educación para sus alumnos porque les permite ser creadores de sus propios conocimientos. Esta labor no se efectuó espontáneamente, sino que llevó todo un proceso de adaptación de los directivos, maestros y de la propia comunidad” (Fernanda Zamora).

“En la escuela de Carboncito nos esperaban desde temprano, estaban tan ansiosos como nosotros por el encuentro. Fuimos presentándonos y cada uno se fue con un docente a las aulas. Me quedé con Rolo, uno de los maestros, quizás uno de los de mayor antigüedad allí. Recorrimos la escuela, mientras me contaba la historia de la misma y de la comunidad. Visitamos el espacio donde funcionaba la huerta, proyecto que había sido trabajado con los niños y sus familias. iiiEn ese momento sentí una felicidad de estar allí!!! Ví en él la proyección de aquel sueño de algunos años atrás...me dije... ‘iSí es posible cambiar la realidad que vivimos por una mejor!’.

Fuimos a las aulas, allí quedé sorprendido de las producciones, de los materiales didácti-

cos, cuentos, fábulas, juegos.... *iii*Qué trabajo!!! Los árboles, las plantas, las esteras, todo estaba escrito en wichí y castellano. Cada cosa estaba en su lugar y a disposición de todos, no había ningún candado para guardar los cuadernos, lápices, juegos. Todo quedaba en la escuela. ¿Alguien se había imaginado una escuela así? *iii*Acá está!!! Tuve la suerte de presenciar una clase de Ciencias Naturales en 4º grado, me gustó cómo trabajaban, reconociendo a cada uno de los animales de la zona, su comportamiento, y su historia. Me llamó la atención cómo los clasificaban: si cantaba un pájaro o hacía su aparición: venían visitas; si cantaba otro: llovía, venía viento o frío. ¡Me encantó ese reconocimiento!!!

En el grado se encuentran el maestro que habla castellano y un auxiliar bilingüe que pertenece a la comunidad... más que ‘auxiliar’ yo diría ‘Maestro’ enseñando a los niños en su lengua, el wichí. Me resultó llamativo y admirable: el tono, las pausas con las que dialogan, comunicándose no sólo desde la oralidad, sino también con la mirada, con el cuerpo...” (José Pedernera).

“Terminamos de desayunar y con calma, pasos cortos, lentos, un poco dormidos algunos, otros más despiertos, fueron llenando muy lentamente el patio los chicos. Sin esperar que llegaran todos, izamos la bandera y Silvia, la directora, los saludó. De a poco y a un ritmo muy propio fueron entrando a las aulas.

Pasé a conocer primer grado. Sus cuadernos, sus bancos, sus carteles, sus materiales y juegos didácticos. Me emocionó ver un armario lleno de juegos didácticos. Deseé que algún día mis alumnos tuvieran esa posibilidad, deseé que todos los alumnos la tuvieran. Gracias al trabajo en pareja pedagógica de José, el auxiliar bilingüe, y Norma, la maestra, ese armario contaba con juegos de todo tipo y tamaño para ser aprovechados en el aula. Era notorio cómo los maestros ponían mucho esfuerzo para dejar entrar la interculturalidad a la escuela, para darle lugar y potenciarla (visible esto en el proyecto institucional, en los juegos y materiales didácticos, en los cuadernillos de trabajo, en los carteles, en cada rincón de Carboncito).

Me senté y contemplé la clase. Durante los primeros 20 minutos llegaron por lo menos 10 niños y, con total naturalidad se acomodaron en su banco. La diferencia de ritmo de los chicos y maestros me dejó boquiabierto. Venía de haber observado en Córdoba clases en un cuarto grado en donde los retos y gritos por hablar, levantarse, llegar tarde del recreo, comer en clase, ser desprolijo, etc, etc, etc. Llenaban las clases de principio a fin. Ver frente a mis ojos este respeto por los tiempos de cada uno fue sumamente emocionante” (Carolina Richard).

“En la escuela de Carboncito, lograron consolidar un proyecto educativo y una metodología de trabajo conjunta entre los docentes y el auxiliar bilingüe. Además, la escuela cuenta con variados materiales didácticos que intentan recuperar la cultura de los estudiantes y han sido elaborados conjuntamente con ellos en su lengua materna y en castellano” (Fernanda Zamora).

“Conocí sobre su territorio, sus trabajos, (carpintería, caza, pesca) las creencias y tradiciones, también la lucha que mantienen por defender su territorio del avance indiscriminado de los desmontes, que modifica y altera el hábitat de los animales, comenzando a verse amenazadas algunas especies. No hay un control al respecto, las políticas quedan una vez más, sólo para algunos” (José Pedernera).

“Al haberme encontrado en las comunidades, a mí, me pasaron miles de cosas, estaba impactada” (Belén Suarez).

“En el primer viaje visité varias escuelas de distintas comunidades: Carboncito, Yacuy y Aguaray; todas ellas diferentes en su estructura, en sus tiempos y ritmos, en sus modalidades, etc. Pero algo tenían en común que me impactó y que sin duda abrió más de estos interrogantes que no tenía en mente al comienzo del viaje: la religión. En todas ellas había alguna imagen de una cruz, un Cristo, o una oración a la hora del almuerzo. Así fue como apareció una de esas representaciones que había construido yo sobre los pueblos originarios. ¿Por qué me impactaba tanto la presencia de la religión cristiana o anglicana en estos espacios?” (Paloma Contrini).

“Llegué en un día de festejo: el día de la entrega de tierras. Festejaban que años atrás la Iglesia les había entregado los papeles legales de posesión de las tierras a los integrantes de la comunidad. Me pareció terrible festejar eso... me molestó agradecer la entrega de algo que ya les pertenecía, que históricamente les ha pertenecido... La tierra no debería tener dueños y ese día los tenía, ‘gracias a la solidaridad y a la movilización de la Iglesia’ (Carolina Richard).

“Viéndolos rezar antes de comer y luego de asistir al acto me brotó una incomodidad muy grande por el rol que la Iglesia jugaba en esa zona (y claro que en muchas otras) siendo que la Iglesia históricamente se ha impuesto sobre las culturas originarias declarándolas inferiores, incapaces de sobrevivir en el mundo ‘civilizado’. Está muy presente la religión católica en Salta y están cada vez más ausentes, según contaban maestros y auxiliares, las creencias, cosmovisiones y costumbres aborígenes” (Carolina Richard).

“Durante las capacitaciones percibí gente con mucho interés, motivación, intenciones de aprovechar la formación (que al parecer no es muy común en aquellos lados), ganas de darle un lugar a la interculturalidad en el aula (sin saber muy bien cómo). También noté que había quienes iban por obligación, o para sacar provecho de los viáticos. No los juzgué, pero sí me impactó bastante. También fue notorio el sentimiento de superioridad que tienen muchos docentes con respecto a los auxiliares bilingües, de desprecio” (Carolina Richard).

“Y la verdad que lo viví fuerte a todo, en mí significó muchísimo, fue algo importante para mi vida” (Belén Suarez).

“Sin duda esto fue uno de los aprendizajes más grande de los viajes: que somos todos parte de la cultura de estos pueblos, y también, responsables de mantenerla viva” (Paloma Contrini).

“A cada escuela que visitamos la describo como un oasis, en medio de la pobreza y el olvido. Allí dentro sentí la calidez de un hogar, sostenido por docentes valientes, que cargaban al hombro mucho más que la tarea de enseñar... la lucha por los derechos de la comunidad. Parece que allá lejos se hace más cuesta arriba” (Katya Brian, estudiante de magisterio del ISFD Reneé Trettel).

“El maestro propuso ir a visitar a una familia que había encontrado un yacaré, mi emoción era fuerte, no sólo estaba teniendo el privilegio de compartir esa clase, sino que podría recorrer las casas de esos alegres y especiales alumnos...iba feliz, esos niños, me tomaban de la mano, se ofrecían para llevarme el abrigo, seguían jugando y sonriendo, llegamos a la casa, vi al yacaré, a una pequeña corzuela, el horno de barro esperando los panes que luego eran vendidos. Estaba alucinada” (Gabriela Bustos).

“De aquel viaje, conservo las fotos, casi intactas en la memoria y en un pedazo no poco importante del corazón”(Nicolás A. González).

“Reconocí lo valioso de la experiencia desde antes de salir de Córdoba y ni bien volví eso se multiplicó” (Carolina Richard).

“Nos fuimos prometiendo volver... una sensación de plenitud desbordaba en mí...me sentía tan feliz de haber conocido Carboncito!!! Una comunidad aborígen, con su historia y particularidades, su escuela, su gente, sus

niños...

iiTengo muchas sonrisas grabadas en mí y esas ganas contagiosas de vivir... los maestros comprometidos con la educación, entregando amor sin mezquindad, educando con el ejemplo!!!” (José Pedernera).

“El pasaje de creer que los pueblos originarios habían sido exterminados por completos a poder saber que aún existen y sobre todo poder ir a una comunidad, a sus escuelas, conversar con sus maestros e intercambiar algunas palabras y miradas con los niños fue sumamente significativo y gratificante como futura docente y como parte de la sociedad a la que pertenezco” (Fernanda Zamora).

“Con respecto a mi rol como docente creo que sería muy rico que durante nuestra formación tuviéramos oportunidades como éstas, porque nos quedamos en la lectura y en la mayoría de los casos nos perdemos la realidad, lo concreto, lo palpable, lo visible. Es muy pobre la formación que tenemos con respecto a los pueblos aborígenes de nuestro país y de nuestro continente, lo cual casi inevitablemente, produce que nuestros alumnos ignoren todo lo relativo a las culturas originarias. Forma parte de nuestro territorio e inclusive de quienes somos, de nuestros orígenes y de nuestro presente y aun así no lo sabemos” (Carolina Richard).

“Maestros que entienden a la educación como una práctica de libertad. Maestros que creen que desde el interior del interior se puede gestar un cambio. Que lo olvidado debe ser recordado. Que el acto de educar, debe ser respetuoso de los pueblos. De la manera en que éstos entienden el mundo” (Nicolás A. González).

“Entonces uno reflexiona críticamente y se plantea por qué estas experiencias no forman parte de la capacitación docente en todos los IFD. Pero de ahora en más, nuestro compromiso y desafío es, por un lado, fortalecer el vínculo construido y por el otro socializar estas experiencias, de las cuales nos sentimos parte” (Julio A. Olmos).

La yapa

“Una tarde recibí una clase magistral. Observé a un anciano pacientemente trabajar la tierra; a unos metros lo acompañaba una mujer, también de avanzada edad, quizá su compañera. La casita, humilde y pobretona tenía de techo un cielo hermoso y más allá la vegetación salvaje, le hacía de medianera.

Me quedó la imagen del hombre trabajando, surcando la tierra, preparándola pacientemente. Para sembrarla. Y para esperar a su tiempo los frutos” (Nicolás A. González).

Actualmente todos los que participaron de estas experiencias son docentes en ejercicio. José Pedernera y Carla Cotta sintetizan claramente las huellas que estas experiencias dejaron, buceando en su presente como docentes de distintas modalidades del sistema educativo:

“Esos momentos han perdurado en el tiempo. Muchas de las prácticas docentes que allí viví, las continúo llevando adelante, en los juegos, en el aula, en la huerta, en el encuentro con el otro, en la mirada, en la escucha, en la vida.

Estas experiencias me han impactado de forma transversal, ya que me han ayudado a reafirmar mis ideales, mis valores y mis sueños, marcando así, el sendero hacia el camino de la educación rural.

Hoy, en la actualidad, tengo la suerte y agrado de estar en una Escuela Rural como personal único, trabajando con un plurigrado. Aquí y en el paso por diferentes escuelas, he compartido mis experiencias con mis alumnos, dando testimonio de las comunidades que viven al norte de nuestro país” (José Pedernera).

Algunas rupturas y continuidades de los viajes a Salta

“Escribir esto me permite un poco poder jugar con el tiempo: qué fue, de qué manera me marcó ...la experiencia de viajar a Salta y cómo creo que se manifiesta en el presente en mi labor como docente. Desde este juego con el tiempo, me pareció que podía ser útil contar sobre algunas rupturas en mi forma de pensar, sentir la docencia a partir de los viajes y también algunas continuidades que fueron aprendizajes, conceptos formulados que conservo, definiendo y creo que forman parte de mi manera de concebir la formación y el trabajo docente.

Una de las rupturas fundamentales a partir de los viajes a Salta fue poder asomarme a la diversidad educativa más allá del estrecho lente que nos permite nuestra propia experiencia. Como docentes nos imaginamos aulas en el campo o la ciudad muy parecidas a las de nuestras vivencias como estudiantes. Las escuelas en el monte de Salta proponen un espacio educativo totalmente diferente, en donde los límites entre la escuela

y la comunidad no están tan marcados. Recuerdo que cuando sonó el timbre en una de las escuelas en las que estuve las y los estudiantes salían de la escuela hacia sus casas a buscar algo o llevar algo que había sobrado del desayuno. Una escuela de puertas abiertas que en mi contexto no hubiera imaginado. Más allá del ejemplo puntual pienso justamente en que es importante poder concebir cada escuela como única para poder construir una propuesta educativa acorde a la realidad que esa comunidad necesita. La idea de una propuesta de enseñanza situada, me hizo recordar los libros que un grupo de docentes había elaborado para su escuela con palabras escritas en wichí y español, con dibujos realizados por un joven de la comunidad.

Después de algunos años, ya trabajando como docente de jóvenes y adultos pude utilizar ese aprendizaje para potenciar sus posibilidades e intentando reconocer sus necesidades específicas que, ciertamente son muy distintas a las que imaginamos cuando nos estamos formando. Varias veces pensé y luché contra ideas muy enraizadas de cómo 'debe ser una escuela', como si fuera un formato universal, para plantear que debe responder a las necesidades de las personas que la habitan. Abrir el abanico de escenarios educativos nos permite flexibilizarnos y crear un acto educativo único para cada contexto sociocultural y lingüístico. Eso era justamente lo que se habían animado a hacer algunas docentes en el monte de Salta, contextualizar la enseñanza para que ocurra el aprendizaje.

Me quedé con la idea de las parejas pedagógicas, porque para poder potenciar nuestro trabajo docente necesitamos a otras colegas que nos nutran, necesitamos de la comunidad, de lo propio, de sus saberes. Para que esto suceda hay que aprender en algún momento de la formación docente la importancia de trabajar con otros, reconociendo que el saber está en la escuela, pero también en la comunidad. Pude quedarme con algo de ese saber construido en los viajes.

A ser docente se aprende no solo en los libros, sino también viendo y estando con otros que desarrollan la profesión. En ese sentido no quería dejar de mencionar a quien nos convidó esta posibilidad de conocer lo desconocido que, con mucha solidaridad con el conocimiento, nos abrió las puertas de años de estudio y experiencia en el campo. Esta es una continuidad que me hace sentir muy conforme con mi formación ya que me enseñó que el trabajo docente es compartido y el conocimiento es solidario, público y horizontal. Otra ruptura, que podría calificar como estructural, se relaciona con un aspecto más ideológico. Estos viajes contribuyeron a que pudiera concebirme como docente inscrita en un contexto cultural e histórico. Nuestra formación, con todos los avances que le podamos conceder, sigue siendo principalmente descontextualizada y colonizada con un cúmulo de conocimientos que nos hablan muy poco de nuestra región, nuestro país y sus raíces desde una mirada crítica. Los viajes a Salta nos convidaron una parte de nuestra

historia negada, la vivencia de los pueblos originarios, así como el lugar marginal que aún tienen en nuestro país. La pobreza material extrema de la mayoría de las comunidades se ve reflejada en niñas y niños muy delgados, descalzos y desabrigados habitando las escuelas en un julio frío. Marginación y exclusión que se refleja en que por muchos años se enseñara a leer y escribir únicamente en español dejando de lado sus lenguas y sus culturas y negando el derecho de aprender la propia lengua para la transmisión de conocimientos. A partir de esos viajes pude ver lo poco que conocía sobre las lenguas que se hablaban en nuestro país, las que se van perdiendo y las lenguas muertas.

Me sentí comprometida a seguir aprendiendo, seguir conociendo nuestra historia poco contada. Tirar de esos primeros hilos me llevó a otras preguntas: ¿qué enseñamos? ¿Para qué sirve y qué reproducimos? ¿A qué ideología y visión del mundo responde eso que enseñamos? (Carla Cotta, maestra y licenciada en Ciencias de la Educación).

Palabras de cierre

“No hay una sola manera de ser un buen maestro”, he dicho muchas veces a las y los estudiantes. La clave está en poder conectar con el otro, en ser capaz de escuchar las voces que lo rodean y en disponerse a construir una escuela a la medida de la comunidad, que responda a sus necesidades y expectativas. A la manera de un sastre, que no ofrece el mismo traje para todos, sino que se los hace a medida, considerando las necesidades y deseos de sus clientes, teniendo en cuenta cada detalle que hace que la prenda sea lo que realmente necesita. Por eso el sastre no puede decidir en soledad el modelo del traje, sino que lo hace escuchando el pedido del cliente.

Entre otras cuestiones, la formación docente debería incluir experiencias que garanticen que los futuros docentes comprendan la necesidad de construir la escuela en función de quienes la transiten. Para eso, es fundamental mostrar que eso es posible, que la escuela puede ser pensada y construida entre la comunidad, los docentes, respondiendo a expectativas, deseos y demandas particulares, reconociendo en la diversidad su propia y esencial riqueza.

Epílogo

“Es muy difícil sobrevivir a la propia vida, pero como docentes sí podemos sobrevivirnos cuando alguno de nuestros alumnos toma nuestros sueños, nuestros ideales y se compromete con ellos.

Mónica Zidarich, docente de estos alumnos, encontró la forma. Y me permite a mí que comencé en los ‘70, en el Chaco, un sueño que después continuó Mónica, saber que los sueños colectivos son los únicos que pueden sobrevivir”. (Marta Tomé, 84 años, docente, investigadora, formadora, especialista en juegos didácticos).

Anexo

Año	Alumno/s	IFD	Actividades
2009	Carla Cotta	Reneé Trettel	Registró las intervenciones docentes durante los días de la capacitación en Embarcación, Tartagal y Santa Victoria Este. Visitó la escuela de Carboncito.
	Carolina Richard	Reneé Trettel	Registró las intervenciones docentes durante tres días de capacitación en Embarcación. Visitó la escuela de Carboncito.
	Paloma Contrini	Reneé Trettel	Registró las intervenciones durante la capacitación en Tartagal y Aguaray. Visitó la escuela de Carboncito, Yacuy y Tuyunti. Visitó la comunidad de Yacuy durante dos días.
2010	Eliana Manzanelli Cecilia Campaña Miriam Aladio Bárbara González José Pedernera	Reneé Trettel Reneé Trettel Reneé Trettel Reneé Trettel Reneé Trettel	Registraron la capacitación en Embarcación. Visitaron la comunidad de Tuyunti.
	Gabriela Bustos Marcela Vélez Melania Diaz Fernanda Zamora José Pedernera Alejandro González	Reneé Trettel Reneé Trettel Reneé Trettel Reneé Trettel Reneé Trettel ENSAGA	Registraron la capacitación en Embarcación. Visitaron la comunidad de Tuyunti y Piquirenda Viejo.
2011	Fernando Gaetán Juan Pablo Cuello Paloma Contrini Carolina Richard	ICA ICA Reneé Trettel Reneé Trettel	Registraron la capacitación en Embarcación. Visitaron la comunidad de Piquirenda Viejo, entrevistaron al cacique de la comunidad. Participaron en jornada comunitaria en Piquirenda.
	José Jacard Julio Olmos Belén Suarez Anahí Prado Aylen Lopez	ICA ICA ENSAGA Reneé Trettel ICA	Participaron con intervenciones en la capacitación, visitaron la comunidad de Yacuy y entrevistaron a Marcelo Soria (maestro guaraní) y a María Luisa Jalil ex directora de la escuela de Yacuy

Bibliografía

- Basurto, P. (1994). Tolerancia y rigidez en las sociedades multiétnicas. La discriminación de los pueblos indígenas. Revista Debate.
- Censabella, M. (1999). Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual. Eudeba.
- Citrinovitz, E. La alfabetización y la lengua de escolarización. ¿En qué lengua enseñamos a leer y escribir?
- Ferreiro, E. (1989). El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños, un análisis cualitativo. Boletín de Aique N° 17.
- Ferreiro, E. (1995). El bilingüismo: una visión positiva. UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.
- Ferreiro, E. La alfabetización en lenguas indígenas. Fragmento del Artículo “La situación de la alfabetización de niños en los países de América Latina”. UNESCO.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1985). Los sistemas de escritura en el desarrollo. Siglo XXI.
- Gigante, E. y otros. Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada.
- Golluscio, L. (1989). Unidad y diversidad en la Argentina. Una aproximación etnolingüística. Dirección Nacional de Educación Primaria.
- Golluscio, L. y otros. (1998). La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento Fuente sobre Lenguas Aborígenes.
- Iglesias, L. (1980). Diario de Ruta, los trabajos y los días de un maestro rural.
- Mazchrzk, I. (1988). Cartas a Salomón. Gobierno del Estado de Tabasco. México.
- Lerner de Zunino, D. (1990). El aprendizaje de la lengua escrita. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista. Kapeluz.

- Rivera Pizarro, J. (1987). Una pedagogía popular para educación Intercultural y Bilingüe. Ediciones Abya Yala.
- Siguan y otros. Educación y bilingüismo. Aulas XXI. Santillana. UNESCO.
- Suñica, M. y otros. (1987). Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina. Santiago de Chile. UNESCO.
- Stubbs, M. (1984). Lenguaje y escuela. Cincel. Kapelusz.
- Tomé, M. (1986). Juegos hilados a rueca. Centro de Estudios Cristianos.
- López, L. E. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. Revista Hispanoamericana de Educación N° 17.
- Yañes Cossío, C. (1989). La educación indígena en el área andina. Corporación Educativa Macac. Ediciones Abya Yala.
- Zidarich, M. (1994). Alfabetización en lengua materna y mediadores interculturales. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba.



Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.