



Diseño de imagen: Natalia Lucentini

Los materiales didácticos como textos para la enseñanza: escritura de maestras y maestros en escuelas de la región baja del chaco salteño

Teaching materials as texts for teaching: writing of teachers in schools in the lower Chaco region of Salta

Álvaro Guaymás, Rosa Guantay

Universidad Nacional de Salta

Resumen:

El proyecto de investigación socioeducativo que da origen a este texto explora los sentidos que las docentes y los docentes construyen sobre lo intercultural y lo bilingüe en el diseño de los textos para la alfabetización inicial con población escolar indígena. A través del mismo se profundiza el derecho de los pueblos indígenas a alfabetizarse en su lengua y el compromiso de la Universidad respecto a la inclusión en su agenda a este derecho. En este marco nos preguntamos a partir del estudio de los textos para la enseñanza acerca del sujeto indígena y de la lengua indígena en procesos de alfabetización inicial, para lo cual recuperamos material curricular destinado a docentes que fundamentan sus propuestas metodológicas en alfabetización bilingüe e intercultural. El trabajo se realiza desde metodologías cualitativas y epistemologías que permiten abordar las prácticas docentes en su carácter de experiencia personal y la memoria social. El contexto de indagación abarca ámbitos geográficos de la región baja del chaco donde reside la mayoría de la población indígena de la Provincia de Salta; con representatividad poblacional también en Argentina.

Palabras clave: Textos de la enseñanza; Escritura; Maestras y maestros; Población indígena, Salta.

Abstract:

The socio-educational research project that gives rise to this text explores the meanings that teachers and teachers construct about the intercultural and bilingual in the design of texts for initial literacy with indigenous school populations. Through it, the right of indigenous peoples to read and write in their language and the University's commitment to include this right in their agenda is deepened. In this context we ask ourselves from the study of texts for teaching about the indigenous subject and the indigenous language in initial literacy processes, for which we retrieve curricular material for teachers who base their methodological proposals on bilingual and intercultural literacy. The work is carried out from qualitative methodologies and epistemologies that allow to approach the teaching practices in their character of personal experience and social memory. The context of inquiry covers geographical areas of the lower Chaco region where the majority of the indigenous population of the Province of Salta resides; with population representation also in Argentina.

Keywords: Teaching texts; Writing; Teachers; Indigenous population.

Recepción: 02/11/2018

Aceptación: 22/12/2018

Introducción

El texto que aquí presentamos hace parte de un proyecto de investigación iniciado en el año 2016 por un equipo de educadoras y educadores en el micro espacio del aula, desde ahí intenta contribuir al desarrollo del conocimiento didáctico para la alfabetización, indagando el lugar de la lengua indígena en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura inicial.

La investigación socioeducativa apunta al desarrollo de objetivos sociales con históricas postergaciones en el territorio de la educación con población escolar indígena en la Provincia de Salta, noroeste de Argentina. Por ello, los resultados de nuestro trabajo pretenden incidir en la mejora de la enseñanza para impactar en procesos de alfabetización inicial con perspectiva intercultural y bilingüe, procurando hacer visibles los criterios docentes en el diseño de los textos de la enseñanza y el derecho de los pueblos indígenas del chaco salteño a alfabetizarse en la lengua oficial sin perder su lengua y su cultura.

En definitiva, se pretende arribar a resultados cuyo uso e implementación no ponga en riesgo condiciones de existencia de valores culturales y tradiciones de los pueblos indígenas, en especial los más sensibles que tocan a la infancia, quienes a través de la educación darán continuidad o no a la cosmovisión de su comunidad y a los adultos mayores, quienes aun sin escolaridad disponen de las herramientas culturales para dar continuidad a su legado histórico o transformarlo.

Preguntas de investigación, conjeturas y estado del arte

La investigación recupera un acumulado de experiencias del equipo de trabajo en proyectos de extensión universitaria, de investigación y de especialización en educación primaria, alfabetización, interculturalidad y pueblos indígenas que desarrollan en la región desde el año 2013. En particular, la conformación del Proyecto CIUNSa. N° 2415¹ "Los textos de enseñanza: entre el conocimiento especializado, la experiencia social y la memoria colectiva", reflexiona en torno al compromiso de la Universidad con la formación continua de docentes del nivel educativo primario en contextos de interculturalidad y avanzó en el análisis de los

¹ Proyecto aprobado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa), integrado por Rosa Guantay (Directora), Elizabeth Carrizo (Co-directora), Álvaro Guaymás, Noelia Lazarte, Milagro Guerrero, Juan Cruz, Luis del Campo, Leticia Canabide y Verónica Hoyos.

textos de enseñanza que producen las maestras y los maestros en escuelas de educación primarias con población indígena y no indígena de la región baja del chaco salteño. En consecuencia, puso en tensión el conocimiento teórico de un modelo didáctico alfabetizador provisto por especialistas calificados con la experiencia social y la memoria colectiva de las docentes y los docentes que trabajan en estos territorios, sumando las voces de educadoras y educadores bilingües de habla indígena del pueblo wichí.

El abordaje pedagógico didáctico de los textos de enseñanza en procesos de alfabetización, en particular en áreas con población indígena y rural, es la dimensión a estudiar. A través de los diversos proyectos desarrollados en los últimos años hemos aprendido que los enfoques antropológicos y lingüísticos, de inestimable valor para abordar la dimensión cultural, histórica y política de la diversidad en el aula; han fortalecido los actuales planes de formación docente inicial en la Provincia de Salta, sin embargo no pueden resolver -por sí solos- problemas que aquejan a la enseñanza en sentido estricto.

Por ello, nuestro estudio focaliza el análisis y prospectiva de los textos de la enseñanza para un contexto rural, con población escolar indígena, bilingüe, de pobreza estructural. Estas condiciones contextuales, remiten a que nos preguntemos ¿operan como desafíos para la mejora de las prácticas?, ¿cómo sostienen las docentes y los docentes su responsabilidad para generar, sostener y multiplicar situaciones de aprendizaje para todas y todos en el aula?, y, dado que todos las niñas y los niños son sujetos de derecho a los bienes culturales ¿existe un modelo didáctico alfabetizador que articule componentes que se suman en este contexto específico bilingüe?

La investigación en el tema formación docente inicial en alfabetización da cuenta de un desconocimiento docente de modelos de enseñanza de la lengua escrita (Zamero, M. 2014), además de nuestros propios registros de Trabajo de Campo en el área de cobertura donde pudimos registrar que es urgente fortalecer la formación docente inicial para áreas donde la lengua indígena es reconocida - pero no considerada- como punto de partida para la alfabetización.

Escritura de maestras y maestros, y el problema a investigar

Entendemos que los saberes previos de niñas y niños sobre las lenguas en contacto son un capital simbólico importante para diseñar y producir materiales

didácticos bilingües y/o textos de la enseñanza que valoricen ambos registros lingüísticos y que los reconozcan como punto de partida para la alfabetización. Desde lo normativo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 reconoce el derecho de los pueblos indígenas al uso de su lengua y promueve cambios en la formación docente, el pasaje de la relación un Estado-una lengua para dar lugar a la noción de un Estado-diversidad de lenguas es un camino de lento recorrido en la práctica.

En otras palabras, si bien a nivel del discurso y de líneas de fortalecimiento a la educación rural y a la alfabetización inicial se busca hacer efectivos los derechos adquiridos con una inclusión educativa con calidad y justicia para los pueblos indígenas; la histórica pobreza estructural del chaco salteño y el racismo indio (Álvarez Leguizamón, S. 2017) expresado en nuestro caso en la histórica desvalorización de las lenguas de los pueblos indígenas -cuyo sesgo persiste en las escuelas de la región- se imponen en la actual coyuntura.

Tanto la evolución de la matrícula de las niñas y los niños indígenas como las representaciones sociolingüísticas de las docentes y los docentes son problemáticas que requieren ser indagadas a la hora de considerar la estructura e intencionalidad de los textos de la enseñanza en el marco de las políticas de alfabetización en Educación Intercultural Bilingüe.

En este marco encontramos dos problemas en la escritura de maestras y maestros, por un lado la persistencia de escritura de textos anclados en métodos tradicionales de enseñanza, y por otra, textos pensados para un sujeto universal, donde la lengua indígena es concebida para la interpretación/traducción del saber universal y no para la transmisión de conocimiento, como sugiere la Didáctica de la enseñanza de segundas lenguas y como ha sucedido siempre con otras lenguas que han alcanzado prestigio.

La valoración de la lengua indígena en la práctica escolar no parece hallar las estrategias para su inclusión en los proyectos educativos. Esta desconsideración del sujeto indígena en la producción del texto de la enseñanza en procesos de alfabetización, genera problemas de sobre-edad por lo que dificulta que la población escolar indígena egrese del nivel primario e ingreso al nivel educativo medio.

El proyecto, por tanto, buscó producir conocimiento didáctico sobre textos de la enseñanza para la alfabetización inicial para/con pueblos indígenas. En el saber acumulado y la memoria colectiva de docentes buscó explorar sentidos que

subyacen de lo intercultural y lo bilingüe en el diseño de los textos para la enseñanza de lectura y escritura inicial en escuelas seleccionadas de la región baja del chaco salteño.

Se identificaron en la escritura de maestras y maestros y/o textos para la enseñanza, formas de abordaje del derecho indígena a su lengua y su cultura. Al tiempo de historiar el contexto normativo escolar que reconoce la diversidad lingüística en el territorio provincial y nacional. Finalmente, la sistematización de la producción de escritura de maestras y maestros en los textos de enseñanza y su contexto permitió analizar sujetos, instituciones y materiales con los que se hace posible el ingreso de las niñas y los niños indígenas del chaco salteño a la cultura escrita occidental.

En definitiva, el análisis de los textos de la enseñanza en las prácticas escolares y las escrituras pedagógicas de las maestras y los maestros, plantea en nuestra investigación en qué medida éstas dejan entrever la lógica de las docentes y los docente en la situación y contexto específico; y no solo si reflejan un modo diferente de pensar la enseñanza o si se trata de una adopción formal de la retórica del currículum.

Marcos teórico-epistemológicos

En relación a la hipótesis del capital cultural como alternativa teórica (Kaplan, K. y García, S. 2006), venimos analizando su vaciamiento en las prácticas pedagógicas cuando éste es usado para justificar “el no saber” de las estudiantes y los estudiantes. Este hecho puede ser visto también desde una dimensión simbólica, donde aparece igualmente una justificación de orden proyectivo, en consecuencia nos preguntamos: ¿si la estudiante o el estudiante tiene un capital cultural “pobre”, cuál es el capital cultural de las docentes y los docentes que no se puede avanzar en la mejora de los aprendizajes escolares? ¿Qué del orden de lo simbólico, de lo profundo, está presente en el acto pedagógico que su no resolución se explica por razón de un capital cultural (¿cuál?) restringido del estudiante?

Para avanzar en la operacionalización de la hipótesis teórica “capital cultural”, adscribimos al principio de que la misma puede estudiarse en tres estados: objetivado, bienes materiales; incorporado: esquemas de

pensamiento y de acción; e institucionalizado: títulos o credenciales escolares, puede ser "acumulado".

Que pueda ser acumulado implica reconocer que se encuentra desigualmente distribuido y por lo tanto adquiere valores diferenciales en los escenarios en los cuales participamos. La escuela, lejos de constituirse en neutral e igualitaria como la conciben las visiones encantadas de la socialización, consagra como la cultura "legítima" aquella que corresponde a la clase social dominante, otorgando propuestas y tratos diferenciales a estudiantes de acuerdo con la distancia o la cercanía respecto de su modelo cultural.

Estos tratos y apreciaciones diferenciales son ocultos, implícitos. Inclusive, las docentes y los docentes a veces no saben que están contribuyendo inconscientemente a reproducir esta valoración diferencial. Estas cuestiones nos llevaron a pensar la educación escolar y las prácticas docentes en términos de violencia simbólica, problematizando cómo se mira/identifica/comprende/interpreta clasifica/nombra a las estudiantes y los estudiantes.

Desde la perspectiva crítica de Bourdieu (1999) en la que nos referenciamos, son las desiguales condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación las que intervienen en los procesos diferenciados de escolarización. La escuela, en muchas ocasiones implícitamente, refuerza a unos y debilita a otros, llegando a menguar a los más desposeídos, lo cual está íntimamente vinculado a las condiciones socio-económicas y culturales de pertenencia de las estudiantes y los estudiantes.

A través de sutiles mecanismos las instituciones de educación formal legitiman, de modo no intencional, una diferencia social al tratar la herencia social como herencia natural. Y es en la no intencionalidad, en el ocultamiento de este proceso, donde se encuentra la garantía de su eficiencia.

Así pues la atención de estos supuestos teóricos contribuyó sustancialmente a pensar el lugar de las prácticas educativas en la

construcción de la subjetividad pedagógica de la formación docente inicial y continua, ubicándolas en el dilema de la "reproducción cultural".

Sin embargo esta perspectiva de análisis, que por una parte colabora en la crítica de las miserias de la pedagogía por cuanto a la negación de los saberes que emergen de las trayectorias individuales, desconsiderando las teorías implícitas de los sujetos de las prácticas en la construcción de significados y su complicidad en la inculcación y adoctrinamiento de la ideología de los discursos y el pensamiento único.

Por otra parte limita la investigación a estudiar los mecanismos y las lógicas de la reproducción.

En tal sentido podemos ubicar otro avance significativo en la investigación, en la incorporación de conceptos tales como el de solidaridad estructurante, propio del pensamiento decolonial (Quintar, E. 2004) del que este equipo cree necesario desarrollar, considerando el contexto de "diversidad" cultural en el cual se insertan nuestras prácticas de investigación y de formación docente. La decolonialidad como perspectiva de investigación social invita a revisar las ideas, representaciones y modos de leer la realidad con los que nos acostumbró a mirar la cultura occidental. En esta perspectiva, se torna posible abordar la subjetividad como proceso por el cual la información o los datos de la realidad percibida van adquiriendo un sentido y un significado particular en el mundo de sentidos y significados propios del sujeto y su mundo experiencial y vivencial en lo cotidiano de su vivir.

De allí que es posible pensar otras lógicas en las cuales los distintos lenguajes expresan saber a cerca del mundo (lenguaje musical, visual, plástico, literario, científico, técnico, corporal...) y que nos invitan a leerlos permanentemente, siguen siendo -a pesar de las múltiples formas tecnológicas² que han adquirido- un modo maravilloso de abrir nuestra humanidad, sujeta históricamente, a otros espacios geográficos y simbólicos.

² Nos referimos al uso de internet y los multimedia digital, entre otros avances de la micro tecnología.

Los desarrollos teóricos propios de lo que se conoce como pensamiento decolonial, invitan a reflexionar sobre las prácticas educativas y la formación docente, recuperando las miradas teóricas más autocriticas del pensamiento occidental junto a los aportes, que se engarzan en las realidades y contextos propios de las geografías que nos comprometen como sujetos históricos y situados.

Reposicionados se abre un mundo de interrogantes nuevos ¿Cómo pensar las prácticas educativas desde otro lugar o un lugar otro?, ¿Cómo empezar a ser y hacerse desde lo que nunca fuimos?, ¿Cómo lograr un cambio epistémico en la formación de profesores indisciplina la mirada e intervención pedagógica?, ¿Desde dónde pensar la formación docente?, ¿Cómo hacer para materializar espacios “heterárquicos” de posibilidad en la formación de profesores?, ¿Cómo escribir esos textos otros de la enseñanza? ¿Cómo hacer para ir más allá de Bourdieu, Foucault, Derrida, Deleuze, Larrosa, Skliar en el cuestionamiento de los lugares o no lugares del espacio pedagógico y los sujetos en las prácticas educativas desde un pensar epistémico diferente?

Sartre (1949, 20) denunciaba en una de sus obras, “la libertad no es un ser: es el ser del hombre”, continuaba diciendo,

el hombre no podría ser tan pronto libre como esclavo: es por entero y siempre libre, o no es” (...), “de hecho somos una libertad que elige, pero no elegimos ser libres: nosotros estamos condenados a la libertad (...), lanzados en la libertad o, como dice Heidegger, abandonados. (Sartre, J. P. 1949, 84)

La reflexión de Sartre es nodal para argüir el principal fundamento para hacer a un cambio en la concepción de las prácticas de formación docente: la libertad como condición y no como ideal liberal que, por otro lado estigmatiza y sitúa a las formas pedagógicas y a los sujetos pedagógicos como conjunto de procedimientos discursivos e institucionales, legitimando un status quo capitalista, eurocéntrico, monocultural, “objetivo” y en ello, un discurso legitimador de un orden negador de las diferencias. Otra gran tarea para desmontar la matriz de formación mono cultural y tecnocrática.

Es evidente y explícito que, quienes compartamos este posicionamiento

vamos a acordar en que la dualidad objetivo/subjetivo sucumbe ante la "heterotopía", concepto conocido a través de Michel Foucault (1986), de tiempos y espacios desde donde y en donde se generan "saberes" diferentes y conocimientos múltiples con múltiples formas de acción y aquí es donde la dualidad se quiebra dando lugar a una lógica donde discursos, poderes, saberes, historias y la misma condición humana se visibilizan en el tejido complejo, contradictorio y sinuoso que, a veces toman como nominación "realidad", "prácticas educativas", "éxito o fracaso en la formación", "luchas", "resistencias", "legitimidades" que prontamente se muestran ilegítimas a la finalidad pedagógica y educativa en las prácticas sociales y legítimas a favor de un tipo de sistema.

En palabras de Boaventura de Sousa Santos (2006, 101), "el asunto es como se puede hacer uso contra-hegemónico" de las variadas formas de pensamiento que nos llegan y elaboramos desde el centro. Ciertamente es que el autor ve a estos como monoculturales y eurocéntricos y no nos posicionamos en contra pero, sí en cautela de que ello se convierta en una nueva barrera que reste oportunidad a la generación de discursos fronterizos y que caigamos en fatalismos cuando bien se podría articular una vigilancia epistémica donde estemos atentas y atentos a nuevas formas de "colonialidad pedagógica" del saber, del poder y del ser.

El pensamiento latinoamericano de los últimos veinte años ha venido poniendo de manifiesto un punto nodal desde donde hacer pedagogía: desde su heterogénea experiencia histórica, política y social se deja por sentado que, la modernidad europea y todo lo que ella generó y genera en la actualidad, no puede ser antes ni después que el colonialismo. No hay modernidad sin colonialismo, no hay colonialidad sin modernidad. Este sería un macro tema para tratar, pero baste aquí explicitar que hoy convivimos con formas de colonialismo del poder, del saber y del ser.

Otro concepto de relevancia para nuestro estudio de las prácticas de escritura de los textos de enseñanza para/con población escolar indígena y no indígena es el de "conciencia histórica", que por su parte pone en evidencia el modo en que fue concebida la "educación" y el pensamiento pedagógico en nuestras geografías. Históricamente, en nuestro territorio, educación fue sinónimo tanto de "civilización" como de "futuras generaciones", esto es, nunca presentes, lo que conllevó a una suerte de trabajo con idealizaciones más que con sujetos concretos. En esa concepción venimos padeciendo la pretensión por homogeneizar en las

prácticas de formación tanto como la perversa tensión entre el ser sujeto crítico y el deber ser, en la que se separa al sujeto histórico que es tanto el que enseña como el que aprende, de sus "roles", el de maestro y alumno, cuanto más si estos se reconocen indígenas.

Decisiones metodológicas

Metodológicamente retomamos las reflexiones de Estela Quintar (2004) para tener presente que "la ausencia de conciencia histórica conlleva en la estructuración del mundo subjetivo la a-historicidad en los procesos de aprendizaje" cuestión que coloca al estudio de la formación de subjetividades en un imperativo para los estudios en el campo de la formación docente inicial y continua.

En la perspectiva didáctica que pretendemos explorar, enseñar es promover capacidades de pensamiento en la construcción de conocimiento de la realidad cotidiana que nos rodea y en la que vivimos -como síntesis de las relaciones macro mundiales- que no es lo mismo que transmitir información "sobre"; manipular información no es lo mismo que promover procesos de subjetivación³ de esa información para discernir y optar, desde una lectura crítica, nuestros propios sucesos y necesidades. Esto implica saber diferenciar, política y éticamente, lo que es información de lo que es pensar críticamente esa información; implica asumir el desafío de enseñar a pensar desde lógicas de razonamiento diferentes a la lógica con la que hemos sido parametralizados⁴.

Asumimos esta perspectiva porque conecta lo individual con lo social e histórico, como dimensiones que nos permiten reflexionar sobre la subjetividad pedagógica en el espacio del aula como cruce de historias y sobre el lugar que a éstas le damos para hacer significativas las prácticas docentes, en nuestro caso de escritura de maestras y maestros del chaco salteño, sin perder de vista la especificidad de la población indígena hablante de su lengua.

³ Con este concepto Estela Quintar denomina al proceso por el cual la información o los datos de la realidad percibida van adquiriendo un sentido y un significado particular en el mundo de sentidos y significados propios del sujeto y su mundo experiencial y vivencial en lo cotidiano de su vivir. Metafóricamente podría decirse: promover un proceso de "metabolización existencial" que permita hacer propio lo que no lo es, para hacer de esas percepciones simbólicas y/o materiales un uso crítico y categorial en la intención de construir conocimiento.

⁴ Para profundizar en estos aspectos ver Rodolfo Kusch, 2000, Obras completas I, II y III. Fundación Ross. Rosario.

De ahí que la metodología promueve el trabajo con procedimientos y técnicas que buscan revalorizar la singularidad de cada cual, el acontecimiento por sobre lo estructural, y lo subjetivado en perspectiva de la historia personal y social de docentes y estudiantes. Entre los procedimientos y técnicas que hemos previsto es importante la revisión de fuente documental y escuelas que han servido como referentes en la constitución de identidades docentes en la región, análisis de documentos curriculares para la formación docente en los dos últimos decenios y la video etnografía como soporte de la narrativa pedagógica e historias de vida.

Resultados o etapas alcanzadas

Como equipo de trabajo nos interesó poner en tensión el conocimiento didáctico con el saber experiencial de docentes de nivel educativo primario, sobre la enseñanza inicial de la lectura y escritura a partir de la escritura de sus textos de enseñanza en aulas con población escolar indígena del chaco salteño.

En la aproximación a escuelas comunes y profesorados con población indígena, pudimos registrar diferentes niveles de apropiación del derecho de los pueblos indígenas a su lengua; desde intervenciones docentes donde la lengua indígena es valorada y reconocida como punto de partida para la alfabetización a otras donde la lengua indígena tiene solo una función decodificadora u ocupa el lugar de objeto de enseñanza, como sucede en planes de estudios donde la lengua indígena es una materia de estudio, pero no es considerada como lengua de enseñanza.

Aspectos socio-comunitarios e institucionales

La localidad de Rivadavia Banda Sur, de características rurales, es cabecera del Departamento de Rivadavia, se ingresa a través de la ruta provincial N° 13, desde el Paraje La Estrella. Las distancias entre uno y otro poblado son de más de 10 km, los caminos son de difícil accesibilidad y la conectividad a internet se reduce a una sola empresa y no es uniforme en todo el territorio. La cabecera departamental se encuentra a 380 km de la Ciudad de Salta y cuenta con 8.126 habitantes, entre ellos población criolla y de pueblos indígenas (Censo 2010). La situación socio económica es de extrema pobreza. Solo un dato ilustrativo: el 88

% de la población vive en ranchos y sin agua segura⁵.

Desde el año 2012 la localidad cuenta con un Instituto de Educación Superior donde actualmente se forma la última promoción de Profesores de Educación Intercultural Bilingüe⁶. Con esta institución de Educación Superior, este equipo de trabajo estableció acuerdos de colaboración en tareas de formación docente inicial y continua, en particular con asesoramiento pedagógico para el diseño y producción de material didáctico.

La relación con escuelas primarias es gestionada en colaboración con el Profesorado a través de escuelas asociadas. En estas escuelas las y los estudiantes del Profesorado van a realizar sus primeras intervenciones en proyectos de alfabetización. El problema en las aulas es el desgranamiento de niñas y niños indígenas, de 10 niños ingresantes al nivel llega menos de un tercio al 7° grado (2 o 3 niñas o niños indígenas). Este problema intenta ser superado con parejas pedagógicas conformadas por maestras o maestros de grado y un auxiliar bilingüe hablante de la lengua, es este caso lengua wichí. El auxiliar bilingüe, en la práctica es un nativo que hace de intérprete de lo que el/la docente quiere transmitir sobre los contenidos del currículo escolar, de ahí que conforman una pareja pedagógica.

En nuestra última visita, realizada en el año 2017 y como resultado de la tarea de campo, logramos precisar esas características de las escuelas primarias de la zona. Encontramos de las siete escuelas asociadas, solo tres cuentan con parejas pedagógicas. La presencia o no de estos auxiliares está directamente relacionada con mayor o menor población escolar indígena en la unidad educativa.

En la cabecera departamental y en localidad de La Unión las escuelas funciona con tres y dos turnos respectivamente, y con todas las secciones de grados, pero en parajes como El Cocal, El Totoral, Finca San Miguel, Lhayis Phante, El Ocultar las escuelas son plurigrado y en Finca Grande la escuela es de personal único, estas últimas ubicadas en parajes rurales de población dispersa.

En las prácticas de aula observamos que los recursos didácticos y escrituras

⁵ Diario El Tribuno. Salta. Domingo 27 de mayo de 2018.

⁶ En la provincia de Salta, se crean, entre los años 2009 y 2010, el Diseño Curricular de la Carrera Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria, a través de la Resolución Jurisdiccional N° 6846/10. Posteriormente, en el año 2011 se pone en marcha esta oferta educativa en el Instituto de Educación Superior N° 6029 de la ciudad de Tartagal (Dto. de General José de San Martín), en el Instituto de Educación Superior N° 6011 de la localidad de Juan Solá (Morillo), y en dos extensiones áulicas, una ubicada en la localidad de Santa Victoria Este y la otra en la localidad de Rivadavia Banda Sur, estos tres últimos casos ubicados en el Dto. de Rivadavia (Guaymás, Á y Hernández Loeza, S. 2018).

de las niñas y los niños plasmada en carteles de los primeros grados, son producciones que se apoyan en ritmos gráficos como actividades de “aprestamiento” para la escritura inicial y cuando avanza en la escolaridad, las competencias desarrolladas para desempeñarse como lectores y/o escritores autónomos alcanzan resultados escasos.

Aspectos lingüísticos

Los aspectos lingüísticos resultan relevantes cuando pensamos en alfabetización inicial y la enseñanza de las primeras letras en población escolar con habla indígena. En la formación docente venimos registrando que Didáctica de la Lengua, habitualmente se dicta sin una referencia específica a la Didáctica de la Alfabetización Inicial y la cuestión intercultural si bien resulta considerada entre las variables del contexto y la comunidad, no resulta problematizada en términos lingüísticos, en términos de lengua primera o lengua de cuna.

Estas ausencias en la formación docente inicial y trayectos de Práctica en el Nivel Primario de los profesorados en general, intentan ser superados en el Plan de estudios del Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe. En su Plan de Estudios tiene una unidad curricular específica que se denomina Alfabetización en el que desarrolla contenidos específicos sobre Didáctica de la Alfabetización y plantea entre sus objetivos que los futuros docentes “adquieran herramientas teórico-metodológicas para la toma de decisiones y la intervención en el proceso de alfabetización en contextos de bilingüismo e interculturalidad”.

El programa de la unidad curricular de Alfabetización de la Lengua Castellana como Segunda Lengua aborda temas y bibliografía que distribuye el Ministerio de Educación de la Nación y de la Secretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires sobre alfabetización inicial. La población escolar infantil habla y se comunica con la lengua wichí, propia de pueblo indígena que conforma la comunidad escolar, de marcada distancia del español o lengua vehicular oficial de Argentina que se habla en la escuela.

Las/os estudiantes del Profesorado en conocen la lengua indígena, comprenden algunas expresiones del wichí, saben escribir palabras y algunas frases en esta lengua indígena. Por ejemplo en un taller realizado en 2017 de los veintiséis asistentes al taller de diseño de materiales para la alfabetización en Educación Intercultural Bilingüe, el 70 % escribió palabras en wichí entre las que

predominaban nombres de objetos y de animales de la zona (fwala, hep, inot, haloi, kaila). El resto mostró mayor apropiación de la lengua indígena logrando escribir frases (¿Tek kates fwala? - ¿La tierra es una estrella?), y oraciones con sentido donde predominaban formas de coloquiales de intercambio (¡Titu, mo lamo! - Tito, andá a dormir!). Lo mismo acontece con las niñas y los niños indígenas en mayor o menor medida según sus experiencias previas de intercambios lingüísticos en la comunidad.

Entendemos que los saberes previos de niñas, niños y estudiantes del Profesorado sobre las lenguas en contacto son un capital simbólico importante para pensar materiales didácticos bilingües, que valoricen ambos registros lingüísticos y que los reconozcan como punto de partida para conducir progresivamente al grupo escolar en el uso de la oralidad y la escritura de la lengua estándar.

Materiales didácticos como textos para la enseñanza en EIB

Los materiales didácticos que son empleados por docentes en actividad para ilustrar las salas tanto como los recursos que proveen a las niñas y los niños en el aula, distan mucho de los enfoques actuales de la alfabetización, mientras persisten enfoques orientados a la escritura como codificación y la lectura como decodificación. La valoración de la lengua indígena en la práctica escolar no parece hallar las estrategias para su inclusión en los proyectos educativos. La unidad curricular de alfabetización del Profesorado, aunque trabaja con bibliografía actualizada, no está resultando suficiente para incidir en la transformación de las prácticas cotidianas de escuelas asociadas con población indígena, en el marco del concepto un Estado/diversidad de lenguas.

El abordaje pedagógico didáctico de la alfabetización, en particular en áreas con población indígena y rural, es la dimensión más vulnerable en el nuevo paradigma un Estado/diversidad de lenguas. Los enfoques antropológicos y lingüísticos, de inestimable valor para abordar la dimensión cultural, histórica y política de la diversidad; son de hecho variables que fortalecen los actuales planes de formación docente en la Provincia de Salta, pero no pueden resolver -por sí solos- problemas que aquejan a la enseñanza en sentido estricto.

Estas condiciones contextuales del ámbito rural, con población escolar indígena, bilingüe, de pobreza estructural, operan como desafíos para la mejora de las prácticas, donde el docente como agente del Estado, es el responsable de

generar, sostener y multiplicar situaciones de aprendizaje para todos, dado que todos los niños/as son sujetos de derecho a los bienes culturales (Botte, E. 2016).

Texto de la enseñanza y lengua indígena

En escuelas donde las niñas y los niños indígenas tienen dificultades para egresar en tiempo y forma, curiosamente, son aquellos que hablan español más otra lengua (L2), quienes por no tener un dominio aceptable del español al ingresar a la escuela, son considerados niñas/os problemas.

En las escuelas predomina una representación sin prestigio para la lengua wichí. La cuestión del prestigio tiene que ver con representaciones sociolingüísticas, donde el status de los hablantes son vinculadas al poder, "si las personas que hablan esa lengua tienen poder y prestigio, la lengua que hablan también va a tener ese prestigio" (Nercesian, V. 2015). Se advierte en este caso que estas representaciones inciden en la práctica; materializando un discurso que niega el carácter multilingüe al grupo de alumnos que han aprendido wichí o castellano fuera de la escuela.

Resulta importante destacar para pensar los materiales didácticos que las niñas y los niños, sin distinción, llegan al aula con competencias comunicativas, y la escritura como objeto de conocimiento ofrecerá dificultades a ser sorteadas cognitivamente a todos. La sociolingüística deja en claro (Nercesian, V. op.cit) que la lengua escrita estándar es un código normativizado y siempre difiere de todas las variedades orales. Consecuentemente, al margen del origen social y/o la lengua de cuna, igualmente existirá una distancia entre la oralidad y la escritura, y por ello, finalmente, todos los niños deberán hacer un esfuerzo para aprender. La razón de los desafíos para aprender a escribir abarca a todos los hablantes.

En el análisis de los procesos cognitivos individuales a los procesos sociales de aprendizaje, Graciela Alisedo (2015) sostiene que "cuando se enseña a leer y a escribir se enseña un registro lingüístico nuevo, estandarizado e historizado", por lo que para enseñar lengua escrita, la escuela debe tener en cuenta el carácter social y simbólico de las lenguas naturales. Por una parte tiene que saber que todas las niñas y todos los niños están preparados genéticamente para adquirir el lenguaje, y, al mismo tiempo saber diferenciar que no todos aprenden en los mismos contextos sociales ni en las mismas condiciones materiales.

Reconocer puntos de partida y saberes docentes acerca de los métodos de

enseñanza, sus características y concepciones que subyacen acerca de qué es leer, escribir, cómo aprende la niña o el niño y cuáles son los ejes de la enseñanza para el diseño de los materiales didácticos resultan de valor cuando importa que aparezca la posibilidad de problematización del aprestamiento para la enseñanza de la escritura. Preguntarse ¿aprenden?, ¿que aprenden? para poder avanzar en la confrontación de estudios provenientes de las ciencias cognitivas, que demuestran la no incidencia de esas prácticas en el aprendizaje del sistema de escritura y -como contrapartida- mostrar desarrollos sobre el cerebro lector y la necesidad de una enseñanza explícita de la lengua escrita (Whiteman, M. 1981; Nercesian, V. 2016) se constituyen en tareas para la formación inicial y continua. Si el docente no ha objetivado estos aspectos difícilmente pueda considerarlos a la hora de escribir sus textos de enseñanza.

El objeto de las ciencias cognitivas es conocer el funcionamiento de la mente-cerebro. El cerebro cuenta con información innata específica de la especie sobre la cual irá desarrollando funciones cognitivas específicas como el lenguaje. Una información relevante de las ciencias cognitivas (Jaichenco, V. 2015) es que nuestro cerebro procesa información para la cual está dotado de forma innata, sobre la que irá desarrollando funciones cognitivas específicas como el lenguaje. Así la niña o el niño desarrollan el lenguaje oral sobre la base de estructuras cerebrales que están predeterminadas y disponibles para cumplir esa función.

La lengua escrita, a diferencia de la lengua oral, no es innata sino una invención cultural. El cerebro humano "recicla" una zona específica para almacenar esta información. Aprender a leer modifica la lengua oral y permite manipular los sonidos de las palabras de una forma más analítica. Un cerebro alfabetizado es un cerebro que se ha modificado y ha aumentado su poder de almacenamiento de datos. Tener como fundamento que el sujeto "recicla sistemas neuronales y aprende conductas y prácticas sociales vinculadas con el habla, la lectura y la escritura" (Jaichenco, V. op.cit.); es un aporte clave de las ciencias cognitivas para repensar la escritura de los textos de enseñanza e innovar en el diseño de los materiales para la alfabetización inicial.

Texto de la enseñanza y modelo didáctico alfabetizador

Finalmente cuando pensamos en el texto de la enseñanza, la docente o el docente se inscriben en un modelo didáctico. Este se constituye en el referente

para la toma de decisiones respecto al objeto, al enfoque y al método que va a incidir en la mirada de todos los componentes de la enseñanza. En este punto el modelo al que los docentes hacen referencia que el Estado les sugiere considerar se trata de un modelo que es cultural, sistémico, equilibrado y fundamentado en ciencias del lenguaje y de la educación. La descripción de este modelo se encuentra en materiales curriculares de la formación docente de nivel superior en programas de Especialización docente.

Sintéticamente, el modelo didáctico que se busca instalar es cultural porque concibe la alfabetización como tránsito del alfabetizando a la cultura escrita a través del progresivo dominio del conjunto de productos, saberes y habitus que la caracterizan. Es un modelo sistémico porque garantiza el acceso a la cultura escrita por el conocimiento del sistema de la lengua escrita que es su base. Es equilibrado porque dadas las dos características anteriores, articula y sostiene de manera pareja y simultánea, en constante equilibrio, la enseñanza de tres tipos de conocimiento: sobre a cultura escrita, sobre el sistema alfabético de la escritura; y sobre la norma y el uso de la comunicación escrita, en una clara diferenciación de la lengua oral (Botte, E. 2016)

La alfabetización inicial toma como punto de partida una unidad con significado, que reconocemos como texto. El trabajo con los textos da cuenta de una Escuela que hace una opción por la cultura letrada, por la distribución de valores y muestra al sujeto que se alfabetiza que existen opciones más allá de las determinaciones que lo constituyen. Los textos pueden ser literarios o no literarios y ambos pueden servir a los objetivos de la alfabetización inicial: conocer la ley y conocer que se puede vivir en un más allá de la ley. En esta segunda posibilidad aparece el texto literario, que ofrece la posibilidad a los lectores de “vivir en la pura potencia del texto y de lo imaginario” (Link, D. 2016).

La programación de las actividades de enseñanza se organizan para desarrollar en los sujetos del aprendizaje capacidades lectoras, escritoras y alfabéticas a través de una construcción metodológica con tres bloques de contenidos que abarcan todas las unidades lingüísticas que denominamos bloques global, analítico y sintético (Link, D. 2016; Alisedo, G. 2017).

Los materiales y recursos didácticos, aspectos esenciales de la programación posibilitan el andamiaje que tiene el docente para sostener las actividades y las tareas. Si las actividades de los alumnos son acompañadas con materiales que

incentivan construcciones apropiadas de los contenidos y los recursos se constituyen en andamios para la tarea en el aula, este componente de la planificación puede resultar clave para la alfabetización inicial.

Diseñar y producir materiales didácticos como textos para la alfabetización inicial en educación intercultural bilingüe requiere un modelo didáctico alfabetizador para desarrollar en ese marco, criterios disciplinares y pedagógicos. Los materiales didácticos son parte de la planificación didáctica, actividad en la que se define el momento interactivo de la clase.

Inscribir el diseño de materiales en un modelo didáctico es hacer posible la objetivación de intervenciones estudiadas desde una propuesta de enseñanza como docentes formados, profesionales, reflexivos y críticos; y no como amateurs, en términos de Cristina Davini (2009) y Botte (2016).

Bibliografía

Alisedo, Graciela 2015. Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Alisedo, Graciela. 2017. Alfabetización Inicial: Componentes de la Programación Didáctica. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Álvarez Leguizamón, Sonia. 2017. Racismo indio en la Argentina. Prometeo.

Botte, Emilce. 2016. Un espacio de Reflexión Didáctica. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Bourdieu, Pierre. 1999. Comprender en la mirada del mundo. FCE: Buenos Aires.

Davini, Cristina. 2009. La Formación Docente en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

De Sousa Santos, Boaventura. 2000. Crítica de la razón indolente: contra el desprecio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. San Pablo: Desclée de Brower.

De Sousa Santos, Boaventura. 2006. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO.

Foucault, Michel. 1986. Of other spaces. Diacritics N° 16: 22-27.

- Guaymás, Álvaro y Hernández Loeza, Sergio. 2018. "Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente". En Diálogos interculturales latinoamericanos, compilado por Sandra Liliana Londoño Calero, Julio César Ossa Ossa, Patricia Lasso Toro y Eleonora Castellanos Jaramillo. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Jacqui, A 2005. *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Duke: Durham.
- Jaichenco, Virginia. (2015). *Aportes de las Ciencias Cognitivas a la Alfabetización Inicial. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaplan, Karina y García, Sebastián. 2006. *La mirada acerca de la condición de origen de los estudiantes: La hipótesis de capital cultural como una alternativa teórica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Link, Daniel. 2016. *Aportes de los Estudios Literarios a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Nercesian, Verónica. 2015. *Aportes de la Sociolingüística a la Alfabetización Inicial. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Quijano, Aníbal. 2000. *Colonialidad del poder y clasificación social*. *Journal of Word- Systems Research*, VI. 2, 342- 386.
- Quintar, Estela. 2004. *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina*. S. XXI Editores.
- Sartre, J. P. 1949. *El Ser y la Nada*. Buenos Aires: Ibero-Americana.
- Whiteman, Marcia. 1981. *Investigación de la variedad oral y escrita en grupos de distintas etnias*. Meryland.
- Zamero, Marta. 2014. *La Formación Docente en Alfabetización Inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.