

DIVERSIDAD CULTURAL Y FRACASO ESCOLAR

Educación intercultural de la teoría a la práctica¹



María de los Ángeles Sagastizabal (Directora)

Patricia S. San Martín

Bibiana Pivetta

Claudia Perlo

¹ Versión preprint. ISBN: 978-987-538-092-9 (Ediciones Noveduc 2004)

*Libro declarado de interés provincial (Santa Fe): SAGASTIZABAL, M. Á.; SAN MARTIN, P.; PERLO, C.; PIVETTA, B. *Diversidad cultural y fracaso escolar: Educación Intercultural, de la teoría a la práctica*. IRICE (CONICET- UNR). 2000. Rosario.

*Mención de Honor del Premio “XI Jornadas Internacionales de Educación” al mejor libro de educación de edición 2000. Feria del Libro, CABA.

Fotografías: Patricia San Martín

I
EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Una aproximación teórica



1. DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

M. Ángeles Sagastizabal

2. PEDAGOGÍA INTERCULTURAL: UN ESPACIO DE ENCUENTRO

Claudia Perlo

3. LA INTERDISCIPLINARIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Patricia San Martín

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

M. Ángeles Sagastizabal

1.1. En torno a lo multicultural y la escuela

*Las abuelas mapuches dicen que el hombre es como el agua.
El agua puede manifestarse como río o como lago, pero siempre es agua.*

Una de las características de las sociedades actuales es la multiculturalidad, la identidad Nación-Estado, ha dejado de ser una realidad -si alguna vez lo fue- y hoy prevalece en la mayoría de las sociedades la diversidad cultural o el reconocimiento de una diversidad antes negada. Según Kymlicka² existen dos modelos amplios de diversidad cultural: las denominadas “minorías nacionales” que surgen de la incorporación de culturas que se autogobernaban y tenían un territorio propio, a un Estado mayor; y los “grupos étnicos”, que surgen de la inmigración individual y familiar. Pero el término multicultural:

“...es también empleado de una manera muchos más amplia, para englobar una extensa gama de grupos sociales, no étnicos que, por diversas razones, han sido excluidos o marginados del núcleo mayoritario de la sociedad”.³

Consideramos que estos usos del término “multicultural” no son excluyentes sino complementarios pues permiten significar las diversas situaciones por las que grupos y/o individuos pertenecientes a ellos no participan plenamente de la sociedad global.

La consideración del “otro” desde la educación ha presentado históricamente diferentes modelos de acuerdo a las ideas vigentes en cada momento y a las finalidades subsecuentes asignadas a la educación.

²KYMLICKA, W. *Ciudadanía intercultural*. Paidós. Barcelona, 1996.

³KYMLICKA, W. *idem* p.35.

A estos tratamientos de la diversidad cultural se los puede ordenar desde la escuela en cuatro modalidades con respecto a la valoración del “otro”⁴:

1. **La asimilación:** responde a un modo **jerárquico** de considerar la diversidad, donde el “otro”, aquel que es distinto a nosotros, no tiene consistencia, no tiene derecho a diferir o a ser “otro”, por lo tanto se debe “hacer semejante” para “ser”.

La educación formal, especialmente en su nivel primario, era concebida como agente de la uniformización cultural: la escuela debía asimilar a los “otros”, los diferentes. Este rol lo cumplió la escuela con la “asimilación” de los inmigrantes europeos a nuestro país, y trató de cumplirla con los grupos indígenas y criollos, no sólo en Argentina sino en toda América. La cultura dominante se imponía como el único modelo posible, y la discrepancia con el mismo constituía la marginalidad. Se pretendía aplicar el modelo del melting pot, fusión de pueblos de orígenes diversos para dar lugar a una nueva nación, crisol de razas y culturas. Sin embargo:

“Numerosos historiadores y sociólogos han señalado que el melting pot no siempre cumplió su papel de tal, y muchos de los que abogaban por él, tanto en EE.UU como en Canadá, trazaban netas líneas demarcatorias en cuanto a quienes debían ser “acrisolados”, (excluyendo por el común, a los que no eran de piel blanca).⁵

Esta concepción fracasó en la tarea de integrar en la sociedad global a los “otros”.

2. **La compensación:** transforma la diferencia en deficiencia y por lo tanto relaciona la diversidad con **carencias**:

“Se concibe a la sociedad como polarizada entre un sector moderno y un sector obsoleto. Este sector deberá alcanzar al moderno para el beneficio de la sociedad nacional a través de medidas de aceleración externa.”

“Dentro de esta línea de pensamiento las etnias indígenas (y otros grupos socioculturales) se caracterizan por un sistema de carencias: todo aquello que no tienen en términos tecnológicos, de indicadores urbanos y modernos de bienestar, de consumo, y de aspiraciones a estilos de vida de sectores medios- urbanos.”⁶

En este caso también se erige a la clase media urbana como modelo social, y el modo de atender la diversidad es disminuir las “carencias” por medio de políticas educativas compensatorias. Se produce en esta concepción del “otro” una peligrosa correspondencia entre

⁴ Esta clasificación fue presentada en la “Reunión sobre Estudios Interculturales” realizada en el IRICE (1998), por el Prof. Felix Extcheberría de la Universidad de San Sebastián. Se la ha retomado y ampliado.

⁵ PALMER, H. Etnicidad y pluralismo en América del Norte: comparación de las perspectivas canadiense y estadounidense. En *Estudios migratorios latinoamericanos*. N°12, CEMLA. Bs. As. ,agosto 1989. p.260

⁶ MASSIMO, A. "Caracterización de la Educación Bilingüe Intercultural" en *Educación y Pueblos Indígenas en Centro*

carencias materiales con carencias de otros órdenes culturales, afectivas, intelectuales, y morales⁷. El alumno “carenciado” es visto como un desposeído, al que la educación y la escuela deben enseñarles “todo”, ignorando y desvalorizando el capital cultural que el niño ha incorporado en su socialización primaria.

Todo grupo cuenta con un saber social que regula sus comportamientos y que está profundamente internalizado. Con este saber se prepara para la función prevista o asignada a sus miembros en sus diferentes edades. En algunos casos existe una distancia menor entre la cultura del niño y la esperada por la escuela, aunque en otros esta distancia es tan acusada que provoca, conjuntamente con otros factores, el fracaso escolar.

Surgió así en el ámbito escolar para atender a los niños “carenciados” lo que denominamos “pseudoadecuación”, caracterizada por mecanismos que se siguen aplicando en la actualidad, tales como constitución de grupos “homogéneos” en secciones de grado según la escolarización previa: haber cursado o no el preescolar y la repitencia. En estas secciones se establecen criterios didácticos “compensatorios” tales como disminución y simplificación de contenidos curriculares, menores exigencias para la promoción, tratamiento secundario de determinadas disciplinas y priorización de las actividades de “socialización” sobre las de adquisición de conocimiento científico. En situaciones más extremas se recurre al grado o a la escuela especial transformando así en la práctica la diversidad en deficiencia.

Los resultados están a la vista, repitencia, repitencia reiterada, deserción y en el mejor de los casos, egreso con un nivel muy bajo de conocimientos -con escasa o ninguna posibilidad de proseguir estudios secundarios - en los alumnos de las escuelas urbano-marginales, las escuelas rurales o las escuelas indígenas.

3. **La educación multicultural:** confunde diversidad con desigualdad, asume la heterogeneidad cultural de la sociedad, pero niega la posibilidad de interacción positiva entre los diversos grupos, por lo tanto exacerba la “diferencia”, y transforma la diversidad cultural en ghettos.

Esta modalidad fue la que se utilizó en Sudáfrica para mantener el apartheid: cada etnia restringida a un hábitat determinado, escolarizada **exclusivamente** en la lengua materna.

Esta concepción muchas veces aparece acompañada de un discurso excesivamente respetuoso de la diversidad, casi en términos de revivalismo, en el que se expresa la posibilidad de

América. Un balance crítico. OREALC. Santiago de Chile, 1987, p. 19.

⁷ Al respecto DÍAZ-COUDER afirma “Cuando se trata de formular un perfil de los pueblos amerindios, las más de las veces el retrato resultante es de la carencia; carencia de recursos económicos y materiales, carencia de condiciones de higiene y sanitarias adecuadas, carencia de educación (y por tanto deficitarios culturalmente) e incluso carencia idiomática “ni siquiera hablan español” o “lo que hablan no es un idioma, es un dialecto”. De este modo la carencia aparece como uno de los rasgos principales de la indianidad. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº17 O.E.I. Madrid. 1998. Díaz-Couder, E. Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. p. 11.

mantenimiento de la cultura propia del grupo en términos de cultura originaria sin tener en cuenta los procesos de transculturación y recreación cultural que ha construido la etnia, esta visión se refuerza con la idea de las culturas tradicionales como más estáticas. Desde esta perspectiva se considera necesario crear escuelas “especiales” para los alumnos que provienen de grupos culturales diferentes a los de la clase media urbana, porque así se atenderá mejor su “diferencia”.

De esta manera se genera un sistema educativo fragmentado en tantos tipos de escuelas como alumnos “diferentes” existan, creando una situación de escolarización que en lugar de ayudar a la interacción de todos los grupos socioculturales, y a la mayor y mejor participación en la sociedad global, aísla culturalmente a los alumnos en una institución artificialmente “homogénea”. Homogeneidad que no se da en ninguna otra realidad social, por lo que acentúa y tiende a perpetuar la relación existente entre diversidad y desigualdad.

La diversidad cultural, en este y otros casos, se manifiesta en las sociedades actuales de manera múltiple y compleja, el antropólogo Rosaldo afirma que:

“...las fronteras culturales se han movido de un lugar marginal a uno central... Las ciudades del mundo actual incluyen cada vez más a las minorías definidas por la raza, el grupo étnico, idioma, clase, religión y orientación sexual. Los encuentros con la “diferencia” ahora invaden la vida cotidiana moderna en marcos urbanos”⁸.

En una sociedad globalmente intercomunicada cada día se convive más con la diversidad.

4. **La educación intercultural:** es la teoría actual superadora de las modalidades anteriores que responde a la idea de una sociedad multicultural con “integración pluralista”. A continuación la trataremos en detalle.

1.2. Una modalidad superadora: la Educación Intercultural

En 1973 en un coloquio organizado por la UNESCO denominado “Diálogo entre culturas”⁹ se realizaron una serie de recomendaciones destinadas a examinar y estimular el diálogo entre las culturas. Se transcriben aquellas que consideramos importantes para la aplicación de la educación intercultural. Se sostiene en ellas:

**que el diálogo intercultural tiene grandes analogías con el diálogo interpersonal.*

**que es preciso aceptar tanto la esencial diferencia y especificidad de las culturas, como la unidad otorgada por un mismo fundamento humano.*

⁸ROSALDO, R. *Cultura y Verdad*. Grijalbo. México. 1991. p.37

⁹OCAMPO, V., ARCINIEGAS, G. y otros. Diálogo de las culturas en *Sur*, Buenos Aires. 1978. p.p.5-7. Este coloquio fue el primero organizado por la UNESCO en Villa Ocampo (Mar del Plata, Argentina) y en el participaron destacadas figuras representativas de sus culturas de origen, entre otros Victoria Ocampo, Germán Arciniegas, Victor Massuh, Julian Marías, Ismael Quiles, Tadao Takemoto, Salah Stetie, Alionne Diop, Allhudin Bammate, etc.

**que es preciso afirmar en todo momento la tolerancia, el pluralismo cultural y la renuncia a los particularismos hegemónicos.*

**que es necesario reconocer al “otro” en tanto que distinto e igual al mismo tiempo.*

**que se tenga en cuenta que acaso la verdadera línea divisoria entre las culturas es la que pasa por dentro de cada una de ellas y separa lo auténtico de lo inauténtico, lo que es un estímulo para la vida, de lo que tiende a la aniquilación y la decadencia.*

**que se tenga en cuenta que el conocimiento de una cultura extraña supone una instalación y conocimiento de la propia. Sólo arraigando en suelo propio será posible acceder a lo ajeno, valorizarlo y amarlo.*

** que se estudie la posibilidad de intensificar los vínculos entre una cultura de cuño científico-técnico, y los contenidos de la tradición metafísica y religiosa. Un diálogo entre estos dos mundos del hombre acaso contribuya a atenuar la crisis del hombre contemporáneo.*

**que se examine la categoría de “sistema abierto” y de “respeto” (a la vida, a la realidad, al otro, a uno mismo) para la instauración del diálogo de las culturas. Sólo quien “respeto” la propia identidad podrá respetar la identidad del otro.*

**que se examine qué estructuras de una cultura “arcaica” pueden guardar modelos perdurables para la comprensión de la cultura contemporánea: “ritos de pasaje”, de “iniciación”, etc. Debe revisarse aquella idea que entiende a la cultura como lo opuesto a la naturaleza. Cultura es lo que rescata a la naturaleza de la destrucción y lo que muchas veces sigue sus dictados profundos.*

Una educación que respete la multiculturalidad no sólo es una herramienta para la convivencia en aquellos Estados caracterizados por su composición multicultural o pluriétnica, sino también debido a la globalización producida por los medios de comunicación que “han empequeñecido de tal modo la tierra que ya todos estamos o podemos estar profundamente implicados y responsabilizados respecto a cualquier hecho, ocurra donde ocurra. Se nos hace necesario entender lo que sucede en cualquier parte del mundo, entender las razones que en cada situación sostienen todos los implicados...

“Nuestro horizonte se ha tornado súbitamente pluricultural. Ya nunca nuestra mirada podrá captar un paisaje monocultural”¹⁰

Ya no se puede pensar a la educación como una adaptación a un medio homogéneo y coherente, culturalmente unitario.

¹⁰PUIG, J. M. Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación, en *Teoría y Práctica... o.c.* p.100.

La UNESCO en su informe sobre la educación en el Siglo XXI propone cuatro pilares para la educación del tercer milenio:

- aprender a conocer.
- aprender a hacer.
- aprender a ser.
- ***aprender a comprender al otro.***

La educación intercultural desde sus diversas corrientes y programas, supone el instrumento para el logro del cuarto pilar.

Este movimiento de renovación no se expresa en un único y exclusivo modelo actual, sino que reconoce antecedentes, y constituye una alternativa que los integra y supera recogiendo los aportes de diversas corrientes.

A pesar de esta convergencia de propuestas hay consenso en que el modelo que mejor traduce el concepto y los fines de la educación intercultural es el de ***“integración pluralista”*** que formula los siguiente postulados:

*“...la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje de la lengua oficial; se ve como algo positivo y no como una rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división”.*¹¹

Apreciar lo humano en su totalidad, comprender al hombre como un constructor de culturas y sociedades, únicas por su carácter humano y diversas por sus múltiples plasmaciones, es quizá uno de los conocimientos más completos. Relevar la inmensa gama de lo cultural, las posibilidades de adaptación, creación y recreación tanto en el mundo material como simbólico, permite dimensionar al “otro” como una expresión de las múltiples manifestaciones posibles del hombre que, por lo tanto, enriquece el patrimonio cultural, en general y en particular.

*“La riqueza de la naturaleza humana es tal que requiere una pluralidad para expresarse: no caben los uniformismos. El pluralismo cultural es, por tanto, expresión de sobreabundancia, no de indigencia”.*¹²

Las problemáticas que plantea el pluralismo cultural son actualmente motivo de análisis debido al incremento en muchos países europeos de la inmigración masiva de contingentes asiáticos, africanos y de otras procedencias a las principales ciudades luego de la descolonización

¹¹MERINO FERNANDEZ, J. y MUÑOZ SEDANO, A. idem. p.139.

¹²ARREGUI, J. El Valor del Multiculturalismo en Educación, *Revista Española de Pedagogía*, Nº 206.Madrid. 1997.p 73

de la década del 60, conjuntamente con el reconocimiento de los diversos componentes étnicos en los Estados. Esto ha llevado a una serie de reflexiones acerca de las relaciones sociales:

“El pluralismo producido por las inmigraciones propone una nueva reflexión sobre los desequilibrios de fuerzas existentes en las relaciones internacionales, sobre la interdependencia de las naciones, sobre el sentido de la comunidad internacional, sobre el desarrollo económico y cultural global. Por ejemplo, es precisamente a partir de los hijos de los inmigrantes que se ha desarrollado en las escuelas europeas la perspectiva de la educación intercultural: partiendo de los que parecían más “diferentes” se percibió la necesidad de construir en Europa una educación no para quienes son culturalmente diferentes, sino para todos y de todos, en la búsqueda de aquello que une y diferencia.”

La necesidad de la educación intercultural no es exclusivamente una demanda o una necesidad de las “minorías”, porque esta multiculturalidad genera no sólo “problemas sociales” sino también “problemas de sociedad”. Al respecto Rosoli¹³ afirma que

“...el pluralismo de los inmigrantes está desequilibrado, en el sentido de que se trata de una pluriculturalidad fuertemente jerarquizada en el plano social y jurídico por vía del estatuto socio-económico minoritario (es decir, de no-ciudadanos), donde el “distinto” se confunde con el “desigual” y el “discriminado”. Queriendo operar culturalmente de modo constructivo no se tratará solamente de integrar diferencias culturales, reconociéndolas como positivas, sino de integrar estas alteridades que se caracterizan por carencias sociales y necesidades que deben ser satisfechas.”

Por lo tanto, sostiene, no sólo se producen “problemas sociales” sino cuestionamientos más profundos tales como los referidos a las perspectivas del estilo de vida, y a la necesidad de efectivizar una democracia en sentido amplio, es decir una democracia social que combata las discriminaciones y la pobreza, una democracia cultural que valore otras culturas además de la hegemónica y una democracia internacional basada en la cooperación y la solidaridad.

Estos “problemas de sociedad” también se evidencian en nuestro país cuando el indígena y el criollo dejaron de ser una realidad lejana del “interior”, de algunas provincias o de otros países, para convertirse en una presencia cercana. Las migraciones internas hacia las grandes ciudades y la inmigración procedente de países limítrofes heterogeneizó más la población “europeizada” de las ciudades portuarias. En lo educativo, la escuela urbana debió enfrentar otro problema, atender una matrícula culturalmente diversa, tarea para la cual la institución y los maestros no estaban formados.

Para esta situación de desigualdad, desde la educación ha surgido esta propuesta que trata de generar cambios que posibiliten una escolarización efectiva, acorde con el principio democrático de

¹³ROSOLI, G. .Migraciones internacionales, nuevas identidades étnicas y sociedades multiculturales. En *Estudios Migratorios Latinoamericanos* N° 25. CEMLA. Bs. As. 19 p.347-348.

la igualdad de oportunidades, considerando que la alfabetización -en sentido amplio- es una herramienta indispensable en nuestra sociedad, adquisición básica para constituirse en ciudadano.

Esta propuesta de la educación intercultural, que responde al modelo de mosaico (contrapuesto al del crisol) procura que los diversos grupos culturales y/o étnicos conserven su peculiaridad pese a funcionar como parte de un conjunto.

La interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación, basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo. Constituye, pues, el instrumento más eficiente contra el racismo y la discriminación.

En *“Educación intercultural para todos los peruanos”*¹⁴ Zúñiga Castillo expresa al respecto:

“Concebimos la interculturalidad como el principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad.”

La pertenencia cultural está principalmente determinada por la etnia, la historia y la lengua, pero el hombre como ser social también pertenece a grupos conformados por su medio, su religión, su clase, su profesión. Estos grupos crean y recrean valoraciones, comportamientos, representaciones, lenguajes que les son propios, que los caracterizan y que transmiten, pero que se enriquecen a través del encuentro con el otro.

“El diálogo entre culturas implica diálogo entre sociedades con redes complejas de relaciones que no son sólo culturales sino económicas, políticas, jurídicas, sociales; sociedades además, por lo general socialmente estratificadas. La relación entre estas culturas es conflictiva y por ello reclama interculturalidad”.

El reconocimiento de esta diversidad sociocultural, la posibilidad de comprenderla y reflexionar sobre ella, de interactuar con el “otro”, de participar en la sociedad global constituyen los basamentos de la educación intercultural, como así también lograr el fortalecimiento de la propia identidad cultural al respetar y comprender culturas distintas.

La finalidad de la educación intercultural es por lo tanto:

*“una educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo.”*¹⁵

De acuerdo a estos principios las fases de la acción educativa intercultural¹⁶ son las siguientes:

¹⁴ZÚÑIGA CASTILLO, M. *Educación Intercultural para todos los peruanos*. Revista Tarea, Lima, nov.1995. p.40.

¹⁵SARRAMONA, J. *Como entender y aplicar la democracia en la escuela*. Ceac, Barcelona, 1993.p.34.

¹⁶SARRAMONA, J. Bilingüismo y biculturalismo en la escuela en *Revista Española de Pedagogía*, Nº 50. 1992. JORDÁN, J. A. *La Educación Multicultural*, Ceac, Barcelona. 1992. -VAZQUEZ GOMEZ, G. en *Teoría y práctica de*

- reconocimiento y expresión de la propia identidad /apertura a la identidad del otro.
- reconocimiento y “jerarquización” de los elementos comunes y diferenciales de las diversas culturas / búsqueda e impulso de la homogeneidad humana.
- respeto por los caracteres heterogéneos / práctica de los valores pluri interculturales conforme a principios básico admitidos.

Un relativismo cultural extremo imposibilitaría la educación intercultural, por lo tanto ésta parte de un principio axiomático:

“La dignidad de la persona como fuente de valores que se manifiesta, eso sí, con perfiles propios en cada cultura”¹⁷.

Pues el concepto de diversidad engloba dos términos correlativos: “diferencia” y “semejanza”.

1.3. La educación indígena bilingüe intercultural.

Conjuntamente con Cabrera podemos afirmar que la educación indígena forma parte de la educación general básica y su finalidad es posibilitar que la población aborígen de los países latinoamericanos se apropie de los símbolos y códigos de la cultura escrita, para mejorar su participación sociocultural en la sociedad global.

“Esta modalidad educativa tiene la particularidad de que su análisis precisa de una contextualización global en el plano sociodemográfico, económico y cultural, debido a la especificidad histórico- cultural de la población indígena en la región la cual en lo fundamental viene dada por la cosmovisión de la vida y la sociedad que tienen los indígenas, que se expresa en una lógica distinta a la sustentada por la cultura occidental”¹⁸.

La educación del aborígen en Latinoamérica ha pasado por diversas etapas, relacionadas con los diversos modelos de educación que respondían a enfoques educativos ligados a las políticas indígenas concebidas. En nuestro país estos modelos educativos fueron aplicados en distintos momentos de nuestra historia nacional, en la actualidad en un gran número de instituciones escolares convergen aspectos de estos diversos modelos.

Estos enfoques o modelos paradigmáticos son expresión concreta de las modalidades previamente analizadas en la educación intercultural en determinados contextos histórico-

la educación intercultural. PPU. Universidad de Sgo de Compostela, 1994.

¹⁷GOMEZ VAZQUEZ, G. ¿Es posible una Teoría de la Educación Intercultural? En *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural.* Santos Rego, PPU. Univ. de Santiago de Compostela, 1994, p.16

¹⁸CABRERA ONAVIS. Educación Indígena, su Problemática y la Modernidad en América Latina, en *Revista de Educación de Adultos.* PMET. O.E.A. Michoacán, México. 1995. p. 74

geográficos. Yañez Cossio¹⁹ los clasifica como: *el de castellanización, el transicional, el bilingüe bicultural y el bilingüe intercultural.*

La *castellanización* como modelo paradigmático responde a la política de asimilación de los pueblos indígenas, seguida tanto en el área andina como en nuestro país, sustentada en la idea de que el modo de incorporar al indio a la sociedad global es a través de la “civilización”, es decir aprendiendo las pautas y valores de la civilización occidental, desconociendo y negando los de su propia cultura, esta concepción aparece claramente manifestada en la Constitución de 1853.

Por lo tanto su característica principal es imponer el castellano y los elementos culturales occidentales como base de la educación, sin ninguna referencia a la lengua y cultura indígena; con una clara orientación urbana-occidental:

“...parte de la consideración de que los pueblos indígenas carecen de cultura y, por lo tanto, de elementos que les posibiliten su participación creativa para mejorar sus propias condiciones y las de la sociedad en su conjunto”

“En el proceso didáctico de este modelo el castellano es el instrumento exclusivo del aprendizaje...“El énfasis está dado en la enseñanza de la escritura (redacción y ortografía) y de gramática formal sin tomar en cuenta la necesidad de aprender a expresar oralmente con base en el conocimiento del sistema lingüístico de la segunda lengua.”

El *modelo transicional* se caracteriza por el empleo de la lengua indígena y la utilización de maestros indígenas como facilitadores del proceso de integración a la sociedad global. Surge a partir de reconocer la dificultad de los niños para alfabetizarse en una lengua diferente a la materna, pero la lengua vernácula es tomada exclusivamente como un camino para posibilitar la castellanización. En este caso no se niega la existencia de una cultura y lengua indígena, pero se la considera sólo como una vía, un medio, sin valor en sí misma, para la adquisición de la cultura occidental.

El *modelo paradigmático bilingüe-bicultural* que aparece en América Latina hacia los años setenta, significa:

“un notable avance con respecto a los anteriores puesto que se empieza a valorar el intercambio intercultural en el proceso educativo”.

“El modelo bilingüe-bicultural sin dejar de ser totalmente asimilacionista, promueve un tipo de educación en la que se respetan y reconocen los valores propios de los pueblos indígenas dándoles un espacio mayor para su desenvolvimiento.”

¹⁹YÁÑEZ COSSÍO, C. “Estado del Arte de la Educación Indígena en el Área Andina” en *La Educación*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Nº 102. 1988. OEA. p.p115-169.

A pesar del bilingüismo, los contenidos y la orientación de todo el currículum responde a los valores, y saberes exclusivamente urbano occidentales.

El modelo paradigmático bilingüe-intercultural, se manifiesta a mediados de la década de los setenta y principios de los ochenta. Es consecuencia de una presencia indígena más activa en relación a sus demandas y reivindicaciones, como así también de nuevas interpretaciones sobre la cuestión indígena. Realiza nuevas propuestas educativas en relación con el saber, la lengua y la cultura de las poblaciones aborígenes, Zúñiga, M.²⁰ se refiere así a esta transición hacia el paradigma intercultural.

“... la ideología dominante en los años 60 era un “indigenismo moderno” de corte marcadamente integracionista”.

“...Para entonces (1972), el “indigenismo moderno” dio paso a un nuevo “indigenismo crítico”... que postula una pluralidad lingüística que no ponga en peligro la existencia de un estado nacional, sino que más bien coadyuve a la formación de una cultura nacional”.

Por sus características, responde a los principios generales de la educación intercultural, pero en él se acentúa el aspecto participativo de las comunidades en el proceso educativo ya que:

“... promueve la colaboración directa y la correspondencia en las acciones de las comunidades en los procesos de investigación, preparación de material didáctico, capacitación de personal y ejecución de los proyectos, independientemente del grado de preparación formal que tengan los miembros de las comunidades, pues considera que la sociedad indígena dispone de un cúmulo de conocimientos válidos no integrados a los procesos educativos regulares por razones de discriminación”

Supone, pues una revalorización de la cultura y el saber indígena, en la que se respeta la realidad sociocultural de las comunidades aborígenes, su cosmovisión de lo humano y de la naturaleza.

“Este modelo tiene la particularidad de que por un lado procura integrar los conocimientos en lugar de desintegrarlos como sucedía con los anteriores modelos, y por otro lado tiende a recuperar la noción de relación existente entre conocimiento, realidad y práctica social en el mundo indígena”²¹

Yañez ejemplifica cómo las ciencias sociales pueden recuperar y valorar diversas expresiones de los pueblos aborígenes:

“En las ciencias sociales se intenta recuperar los espacios que corresponden a los pueblos indígenas como actores de la historia, a diferencia de la posición formal que los ignora; las denominadas artesanías y manifestaciones folklóricas adquieren el carácter de artes, con lo que se

²⁰ZÚÑIGA, M. Políticas y experiencias educativas con poblaciones indígenas en el Perú. *Perspectivas*, N°3. 1990. p.406.

²¹CABRERA, O. ...o.c. p.p. 87-88

intenta devolverles su capacidad creativa y estética. La literatura oral forma también parte del currículo y, junto con ella, la literatura escrita occidental, con la que se complementa.”

Pero esta incorporación del saber indígena, no supone la exclusión de un saber nacional y universal del cual también debe apropiarse el alumno, porque la escuela sistematiza los conocimientos propios de la cultura aborígen, y los amplía y contrasta con los de la sociedad global.

La educación indígena bilingüe intercultural, supone como señaláramos los principios de la educación intercultural, pero de éstos pone mayor énfasis en la necesidad de la participación de la comunidad aborígen en la escolarización.

La aplicación y efectivización de este enfoque a una realidad concreta, en este caso, una escuela toba de Rosario debía contemplar, pues, una acción que además de un mejoramiento de la calidad, mantuviera los valores culturales de los indígenas pero al mismo tiempo facilitara el intercambio y la participación en la sociedad nacional.

Desde la educación, las posibilidades de participación en la sociedad global presuponen la adquisición de un conocimiento imprescindible: la **“alfabetización”**²²

*“No puede desconocerse el hecho de que las sociedades orales disponen de mecanismos de conservación y aplicación de sus conocimientos tradicionales que corresponden a formas de manifestación diferentes de las empleadas en las sociedades habituadas a la escritura. De ahí que la alfabetización como medio de comunicación y como recurso de defensa cultural sea, en la actualidad, un factor imprescindible al que debe tener acceso el mundo indígena, dado que ya no es posible mantenerse al margen de un instrumento universal, tanto por las ventajas que puede proporcionar como por el estigma que representa el analfabetismo”*²³

Es preciso además conocer más y mejor a la comunidad porque:

*“Para que la educación realmente responda a los principios y derechos democráticos, debe existir un proceso de adecuación de la oferta educativa a las características particulares de los educandos, lo que a su vez supone un conocimiento de estos educandos. No puede existir igualdad, libertad, participación, etc., si la educación que se ofrece en zonas indígenas carece de significado para quienes participan del sistema.”*²⁴

²⁴Entendemos por alfabetización, lo que Graham denomina alfabetización en un sentido amplio, la define así: “La alfabetización es, en primer lugar una empresa cognitiva. Cuando digo alfabetización me refiero a la capacidad de leer, comunicar, computar, desarrollar juicios independientes y tomas de decisiones a partir de éstos”. GRAHAM, P. Whithers the equality of educational opportunity?, Daedalus, vol 109, 1980, p. 127.

²³YÁÑEZ COSSÍO, C. Estado del ..., o.c. p. 110

²⁴DÍAZ, A. *Una caracterización del niño indígena*. Univ. Nac. Centro de Inv. y Docencia en Educación. oct. 1993. Costa Rica. (Ponencia en el Seminario de Análisis de la Situación de la Educación Indígena en Costa Rica, no tiene n° de pág.)

²⁷ZÚÑIGA, M Políticas y expectativas... o.c. p.412.

Es necesario que en los modelos educativos que se apliquen se comprenda y valore el grupo de pertenencia del alumno, para ello es necesario conocer las características del niño, de su familia, de su cultura, de su contexto histórico y geográfico.

De lo previamente enunciado se desprende que un factor indispensable y fundamental para la aplicación de este modelo es la capacitación docente. Zúñiga²⁵ considera como la “capacitación ideal” aquella que:

“En líneas generales, ... debe ofrecer preparación técnica-pedagógica en las metodologías adecuadas a una enseñanza bilingüe, conocimiento de las culturas que convergen en el currículo y fortalecimiento de la identidad indígena o respeto y alta estima hacia ella, si no se es miembro de una etnia”.

Aceptamos, sin embargo las restricciones que emergen de una formación de grado monocultural.

“Los cursos nunca serán suficientes para llegar a dominar los aspectos técnicos de la educación bilingüe intercultural, pero cumplen la función de despertar interés por la propia superación profesional y de revalorizar la cultura vernácula e iniciar su revitalización”.

Una formación de grado que contemple la multiculturalidad, realidad históricamente ignorada por el sistema pero que la diversidad de la matrícula impone, es un elemento indispensable que deberá contribuir junto con otros, a una formación de grado con el nivel de una profesionalización docente, que la escuela y la sociedad están demandando.

De acuerdo a los principios teóricos de la educación intercultural aquí desarrollados podemos enunciar así los objetivos principales de nuestra investigación-acción en la escuela toba:

- Revalorizar, recuperar y sistematizar los conocimientos tradicionales característicos de la comunidad toba.
- Incorporar los conocimientos tradicionales a los contenidos escolares.
- Integrar al personal indígena y a la comunidad en el proceso educativo.
- Disminuir el fracaso escolar, enfatizando la “alfabetización” como logro principal e imprescindible.
- Capacitar a los docentes para esta tarea.
- Re-conocer las posibilidades de aplicación de la educación intercultural en una situación concreta.

PEDAGOGÍA INTERCULTURAL: UN ESPACIO DE ENCUENTRO

Claudia Perlo

“...Si todavía no hay suficiente corpus teórico para considerar la pedagogía intercultural como nuevo paradigma pedagógico, existe al menos una situación socio-educativa que lo está exigiendo...”²⁶

2.1. ¿Dónde hay diversidad cultural?

En nuestros días la educación formal ya no es concebida como una posible adquisición para ilustrar a un grupo determinado de sujetos, sino como un factor indispensable y decisivo del desarrollo humano individual por un lado y de inserción y éxito social por el otro. De allí la necesidad de hacer efectiva la igualdad de oportunidades entre los diversos sectores socioculturales que componen nuestra sociedad.

Al abordar el tema de la diversidad cultural consideramos que, en primer lugar, es necesario definir cómo se compone dicha diversidad.

Conjuntamente con Balaguer y Catalá ²⁷ nos preguntamos:

¿Dónde y cuándo existe multiculturalidad?

¿Dónde y cuándo hace falta una intervención educativa sobre diversidad cultural?

En general, cuando hablamos de diversidad cultural inmediatamente se hace referencia a los grupos étnicos indígenas, motivo por lo cual escuchamos a menudo a docentes expresar: “*En mi escuela no hay problemas de interculturalidad...*”²⁸. En segundo lugar, algunos autores reconocen grupos subculturales que comparten aspectos de la cultura con la sociedad global pero que, a su

²⁶MERINO FERNANDEZ, J. y MUÑOZ SEDANO, A Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural en *Revista de Educación N° 307, Educación Intercultural*. CIDE. Madrid.

²⁷BALAGUER, X, y CATALÁ, J.(1997). Uso (y abuso) de la interculturalidad en *Cuadernos de Pedagogía N° 252*, Noviembre, Fontalba, Barcelona.p. 81.

²⁸BALAGUER, X. Y CATALÁ, J. Uso (y abuso) de ...o.c., ibídem.

vez, tienen otros valores que los caracterizan y los diferencian, tales como el hecho de constituir grupos urbano-marginales, o rurales, u otros. Pero por otra parte, se habla de otra diversidad cultural en la que todos estamos implicados por el hecho de vivir en una sociedad global, compleja, heterogénea y cambiante en la cual se presentan como ineludibles temas tales como educación para la paz, para la tolerancia, la convivencia, la diferencia.

2.2. ¿Quién es el sujeto de la educación intercultural?

En este sentido amplio del concepto de diversidad cultural, debemos pensar que la educación intercultural no debe plantearse como una propuesta pedagógica para comunidades étnicas-aborígenes sino como criterio de organización curricular de los contenidos básicos comunes a todas las instituciones educativas.

“ La propia identidad cultural, nace de la toma de conciencia de la diferencia, lo intercultural es constitutivo de lo cultural.

*Todas las sociedades son heterogéneas culturalmente, ninguna cultura se desarrolla sin intercambios e interacciones culturales, los procesos de cambio cultural nos afectan a todos, **todos los ciudadanos necesitan educarse para la diversidad cultural**”²⁹*

“... Lo que tenemos que hacer es tener un sistema educativo que transmita un conjunto de valores y virtudes simples, que permita a la gente trascender las diferentes comunidades y culturas en las que han nacido y a las que pertenecen...”³⁰

En este sentido, la propuesta de la *educación intercultural* como respuesta a la educación para una sociedad diversa, implica su consideración como un eje organizador indispensable del proyecto educativo institucional (PEI).

“Nuestra sociedad necesita que sus sistemas educativos adopten un modelo multicultural de educación, como instrumento educativo general. Pues la educación multicultural no se limita a los hijos de inmigrados, sino que ha de hacerse extensiva a todos los alumnos del país, ya que es el único modelo educativo que responde a la situación social mundial de nuestro momento, en que hay tanta inmigración, tanta movilidad y una fuerte interdependencia entre los países”³¹

Hasta aquí, hemos hecho alusión a la *educación intercultural*, para denominar aquel hecho o práctica educativa compleja que se da en el seno de nuestra sociedad urbana occidental actual. Este hecho al ser observado, estudiado y explicado por diversas disciplinas -la sociología, la psicología

²⁹BALAGUER, X, y CATALÁ, J. Uso (y abuso) de...o.c., p.82

³⁰Elliot, J. (1989) Entrevista a John Elliot, De la autonomía al centralismo en *Cuadernos de Pedagogía* Nº 172. Julio-Agosto, Fontalba, Barcelona.

³¹ QUINTANA CABANAS, J.M. Características de la Educación Multicultural en *Revista Española de Pedagogía*, 193 Año L, Septiembre- Diciembre 1992. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.

y principalmente la antropología- ha generado un campo teórico propio, denominado con su mismo nombre, la *educación intercultural*.

Ahora bien, al considerar la aplicación de estos aportes disciplinares particularmente en los planos curricular y didáctico, preferimos hablar de un campo más específico de lo educativo, como lo es la *pedagogía*.

Como bien sabemos, para poder comprender la complejidad del hecho educativo la pedagogía necesita nutrirse de los aportes de otros campos y buscar explicaciones teórico-metodológicas que den cuenta de dicho hecho en su globalidad. De este modo consideramos que la perspectiva sociocultural de la educación y la concepción constructivista del aprendizaje hallan un espacio de encuentro teórico en lo que denominamos la *pedagogía intercultural*.

La concepción constructivista aporta explicaciones acerca de cómo el individuo en un proceso interno incorpora, asimila, acomoda, se adapta y adapta el medio, la perspectiva sociocultural de la educación da cuenta sobre ese individuo como parte de una cultura y una sociedad determinada en la cual se encuentra y en qué medida, de qué modo o forma puede desarrollar este proceso de aprendizaje como ser social.

Reconocer la diversidad cultural es una premisa esencial para comprender cómo aprende un sujeto en función de un contexto. En este sentido los aportes de Leontiev Vygotsky, pueden ser tomados desde diferentes campos epistemológicos, bien desde la psicología en tanto teoría del aprendizaje constructivista, bien desde la antropología como perspectiva sociocultural de la educación.

2.3. Criterios curriculares para la atención a la diversidad

A continuación, presentamos criterios, que apuntan principalmente a un mejoramiento de la calidad educativa a través de la aplicación de los principios de la educación intercultural, en un camino *hacia la construcción de una pedagogía intercultural*.

La organización del sistema educativo centrado en los principios de la educación intercultural, apuntará a la no exaltación de las diferencias, que provocan en muchos casos un nuevo etnocentrismo dentro de la escuela, sino más bien a la aplicación tanto en lo organizacional, curricular y áulico de criterios teórico-metodológicos basados en los principios de la pedagogía intercultural, algunos de los cuales intentamos delinear en estos párrafos.

Las organizaciones escolares deben constituir una matrícula de alumnos conformada por alumnos provenientes de la comunidad, entendida ésta como “el barrio”, independientemente de la proveniencia étnico-cultural de los alumnos.

Señalamos esto en relación a algunas experiencias en nuestro país que destacan como fundamental para trabajar con grupos étnicos la creación de escuelas propias y la formulación de un currículum aborígen. En algunos casos se ha llegado a cuestionar la inscripción en estas

instituciones de alumnos “criollos”. Reconocer las diferencias no implica anclarse en ellas. Para ilustrar lo expuesto, cabe recordar que en el caso de los niños con discapacidades especiales, las distintas teorías educativas han puesto de relieve el tema de la integración como estrategia clave para su desarrollo.

Por qué entonces pensar en distanciar aún más a los niños que sólo sufren las consecuencias de la discapacidad de un sistema social que no comprende al Otro.

Desde la educación intercultural consideramos a la escuela el espacio de encuentro óptimo para el reconocimiento de principios y valores propios, de otros grupos y universales.

Sobrado Fernández (1994), señala como objetivos del desarrollo intercultural, entre otros:

**Crear en los alumnos unas adecuadas actitudes socioafectivas: autoconcepto, conocimiento de sí mismo, autoestima, tolerancia, solidaridad, cooperación, igualdad de oportunidades, etc.*

**Facilitar un compromiso para rechazar los prejuicios y las discriminaciones entre las personas y para consolidar los derechos humanos y la solidaridad social*

**Desarrollar la comunicación entre los individuos teniendo en cuenta la diversidad, las semejanzas y las interdependencias entre ellos.*

**Desarrollar la comprensión de las relaciones entre diferentes ambientes y culturas.*

**Lograr destrezas, saberes y actitudes para vivir en una sociedad plural.*

Estos objetivos no se alcanzarán agrupando a “los iguales”, sólo podrán lograrse entre diferentes.

La organización escolar deberá tener en cuenta, tanto en la constitución institucional como en la conformación de los grupos dentro de cada escuela la inclusión de grupos cultural y cognitivamente diferentes.

Desde la pedagogía intercultural se apuesta a la constitución de grupos heterogéneos no sólo con el objeto de redimensionar favorablemente la diversidad en el aula, sino también de posibilitar la construcción de la propia identidad por parte de los sujetos que aprenden.

La constitución de grupos homogéneos, con niños problemas, deprime la autoestima, genera un autoconcepto negativo de sí mismo, en síntesis funciona como un mecanismo de refuerzo del fracaso escolar.

Díaz Aguado expresa *“en los contextos homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos”*

Ahora bien la constitución de grupos heterogéneos no es igual a la constitución azarosa de los mismos, implica reconocer e identificar la diferencia de modo tal de organizar agrupamientos que beneficien el aprendizaje de sus miembros, y posibiliten finalmente la propia identificación del grupo.

Tanto la organización institucional como curricular de una institución educativa deberá tener en cuenta la importancia del impacto de la cultura en la cognición.

Esto significa que nada podrá planearse en la escuela, si previamente no se realiza un diagnóstico sociocultural y cognitivo del grupo al cual pertenecen los alumnos. Supone indagar cuáles son las principales actividades de estos niños y sus familias, en qué espacios y tiempos las desarrollan, qué concepciones tienen respecto a la infancia, el aprendizaje, la escuela, el futuro, el trabajo, el tiempo, los proyectos, su destino, sus ideales, mitos y costumbres. Cuál es el lugar que ocupa lo cognitivo, lo intelectual en dicho grupo, con qué elementos materiales indicadores de esta actividad cuentan en sus hogares. Cómo se expresan, dialogan, conversan o cuentan. Muchas de estas preguntas nos brindarán valiosas razones de las conductas de niños y padres que concurren a la escuela. Nos ayudarán a despejar la visión de procesos complejos que cotidianamente se vivencian y repiten en las aulas, demostrándonos la estrecha relación entre cognición y cultura.

Se deberá orientar la organización del currículum hacia una Pedagogía equitativa:

“...La idea de una pedagogía equitativa se refiere a las oportunidades que tengan todos los niños a beneficiarse de la enseñanza del aula...”, “...La clasificación, la agrupación o la inclusión de los estudiantes en grupos con currículas de nivel inferior, en donde reciben del maestro una enseñanza mínima o ninguna en absoluto, mientras los alumnos de grupos de nivel superior se enfrentan a un currículum y una enseñanza exigentes y estimulantes, desde el punto de vista intelectual, constituye un ejemplo de cómo se estructura esa falta de equidad”³²

La falta de equidad provoca situaciones que nosotros hemos denominado de exclusión didáctica. Esta expresión refiere a aquellas prácticas pedagógicas que no posibilitan el aprendizaje de determinado grupo de alumnos dentro de una misma clase. Sin embargo Ladson-Billings (1997)³³ expresa: *...”Es probable que los alumnos a quienes se trata como personas competentes demuestren competencias”...*

La organización curricular deberá atender no sólo a los contenidos regionales, y particulares de cada grupo, encasillando de este modo al alumno en su grupo de pertenencia inmediato y aislándolo al mismo tiempo de la sociedad global a la cual también pertenece. Desde esta nueva concepción curricular los denominados CBO (contenidos básicos orientados) y CBC (contenidos básicos comunes), deben encontrarse en permanente interacción en la reelaboración del currículum en el ámbito institucional.

No se trata pues de implementar una educación diferente para los diferentes, sino una educación para todos que atienda las diferencias. Por lo que “lo cercano”, “lo próximo”, “lo

³² LADSON- BILLING, G.(1997) Dar sentido a las matemáticas en contextos multiculturales en *Equidad y enseñanza de las matemáticas: Nuevas tendencias* de Secada,W.G. Fennema,e.; I.b. Adajian(comp).

³³ LADSON- BILLING, G. (1997) idem o.c.

propio” del sujeto que aprende debe ser respetado e integrado a una tradición cultural nacional y universal -patrimonio que la humanidad ha construido desde los orígenes del hombre hasta la actualidad- de la que es transmisora la escuela.

La mayor parte de los autores que se ocupan de pedagogía intercultural se esfuerzan en destacar que la misma no debe circunscribirse al ámbito escolar. La pedagogía intercultural debe intervenir tanto en el ámbito escolar como en el social.

Esto no indica que la escuela debe hacerse cargo y resolver los problemas estructurales de la sociedad. Pero sí apunta a que las instituciones educativas deberían buscar, vínculos, convenios con diferentes instituciones gubernamentales que apoyen el aspecto social y coordinar acciones conjuntas de mayor integración de los diferentes grupos socioculturales.

Los modelos organizacionales actuales avanzan hacia diseños de gestión permeables al permanente cambio, en pro de satisfacer las cambiantes demandas del contexto hacia las organizaciones. La organización escolar, como otras organizaciones, deberá contar con una herramienta indispensable para ajustarse a dicha demanda: la flexibilidad organizacional.

Flexibilidad, no es sinónimo de debilidad o permisividad en las organizaciones, flexibilidad en las instituciones educativas implica adecuación a la diversidad -diversidad de matrícula, diversidad de demandas, de propuestas, estrategias, contextos, etc.-. Un currículum flexible es aquel capaz de responder a las demandas de los sujetos que aprenden, o bien porque previamente ha indagado en ellas, o también porque es altamente sensible para detectar problemas de inadecuación didáctica y suficientemente permeable y ágil para sufrir transformaciones.

“...La Pedagogía Intercultural...” “.....intenta contribuir al logro de un nuevo tipo de sociedad, en el que la lógica de la dominación y el sometimiento sea sustituida por la lógica de la interdependencia y la solidaridad. Desde esta perspectiva se demanda un tratamiento de la diferencia cultural como un bien en sí mismo, reclamando la lucha contra todo tipo de discriminación y la promoción de la igualdad de oportunidades...”³⁴

³⁴BARRON RUIZ, A. Pedagogía Intercultural: Justificación y Objetivos, en *Revista Perspectivas* N° 13, 1992, España.

LA INTERDISCIPLINARIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Patricia San Martín

El presente capítulo se propone describir y conceptualizar básicamente desde el marco de lo disciplinar y/o interdisciplinar, los diversos procesos abordados dentro de un proyecto de investigación - acción que trata problemáticas de la diversidad cultural en el sistema educativo argentino.

Para una mejor comprensión y en función de la extensión limitada de este trabajo se desarrollará el análisis desde dos campos de acción, a saber:

* El que constituye al grupo investigador con respecto al tema de la investigación relacionado a los principios de la educación intercultural.

* El que se relaciona con el desarrollo de cursos de formación por parte del equipo investigador, destinados a los docentes y directivos de las instituciones escolares de las comunidades educativas donde se realiza la investigación.

3.1. Los aportes disciplinares para el campo teórico de la Educación Intercultural.

Hacia la problemática interdisciplinar

Teorizar en la frontera del siglo XXI y en Argentina sobre los principios de la educación intercultural, implica en primer lugar, tener en cuenta las realidades migratorias internas de grupos conformados por distintas etnias indígenas o mestizos, históricamente marginados por una visión colonialista, hegemónica y centralizada.

En la actualidad, estos grupos migratorios buscan en las grandes ciudades de la pampa húmeda la ilusión de un bienestar, de un reconocimiento, una escuela que enseñe pero que también asegure al menos una comida diaria para sus hijos.

El indio y/o el “cabecita negra” se constituyen históricamente en la Argentina para muchas generaciones de “euroargentinos” (que comparten una visión etnocentrista de clases) como la antítesis del proyecto “para el bien nacional”.

...”A ambos lados de la autopista los chiquillos vieron el bosque: una tupida vegetación de extraños árboles cubría la vista de la llanura. Tenían troncos muy finos, tiesos o torcidos; y copas chatas y extendidas, con las más extrañas formas y más extraños colores cuando algún auto al pasar las iluminaba con los faros. Ramas en forma de dentífrico, de rostro, de queso, de mano, de navaja, de botella, de vaca, de neumático, cubiertas con un follaje de letras de alfabeto.

-¡Viva! –soltó Michelino-, ¡aquí está el bosque!

...Marcovaldo regresaba con su menguada carga de ramas húmedas, y se encontró con la estufa encendida.

-¿Dónde la habéis encontrado? – exclamó señalando los restos del cartel publicitario que, por tratarse de madera contraplacada, había ardido muy de prisa.

-¡En el bosque! – respondieron los niños.

-¿Y qué bosque?

-El de la autopista. ¡Está hasta arriba!”³⁵

La exclusión continúa vigente y el reconocimiento del patrimonio cultural del indígena o del mestizo pocas veces excede los límites de unas “oportunas” palabras televisadas.

Entre las escuelas urbanas de las ciudades tecnológicamente poderosas y las escuelas rurales, nacieron “otras” escuelas, las “**urbano - marginales**”.

Estas nuevas entidades educativas, cercanas a las autopistas, con características y realidades complejas conforman un tipo de escuela que a la sociedad le duele reconocer. Cobran notoriedad en los medios de comunicación a partir de algún hecho delictivo o de sus múltiples carencias, se las usa oportunamente para la acción del discurso político preelectoral pero luego se las “olvida” como a las inundaciones cuando baja el agua.

Sin embargo estas escuelas en nuestro país, desde hace aproximadamente dos décadas, han sido objeto de estudio por parte de investigadores provenientes de distintas disciplinas (sociólogos, antropólogos, lingüistas, científicos de la educación, psicólogos, etc.), motivados por esta problemática dan cuenta de esa realidad, elaborando conocimientos que pueden posibilitar el desarrollo de políticas sociales y educativas más justas y equitativas que atiendan a esa diversidad.

Estos principios que buscan revertir en la medida de lo posible, algunas de las múltiples problemáticas educativas de estas escuelas (deserción escolar, repitencia, etc.), trascienden la

inmediatez y las urgencias de las situaciones planteadas y pueden ser también considerados para abordar problemas complejos que se originan en otros contextos educativos.

En tal sentido las aportaciones teóricas y los análisis realizados por investigadores de otros países que estudian por ejemplo, problemáticas de marginalidad de grupos provenientes de otras etnias dentro de países desarrollados, bilingüismos no reconocidos en las instituciones educativas, etc., resultan valiosas a la hora de estudiar los casos y/o reajustar el campo teórico.

Este ida y vuelta de problemáticas críticas educativas, resultantes en gran medida de una nueva sociedad “globalizada”, con otras formas de colonialismo y exclusión, suscitan la necesidad de elaborar con profundidad principios teóricos que sustenten una acción educativa legítima reconociendo genuinamente a la diversidad cultural.

“Por eso, hoy no basta declarar -como lo hacían los modernos- que lo público de la escuela radica en la igualdad de oportunidades, presuponiendo la barbarie cultural y la tabula rasa en los sujetos, como condición previa frente al saber legitimado, sino que hay que entender que el desafío de los saberes públicos, en la escuela de hoy, pasa por la capacidad de construir la universalidad y la enseñabilidad, desde una articulación crítica de los contenidos que se transmiten con los saberes que ya se tienen, porque quienes llegan a la escuela no son salvajes culturales ni son inteligencias vírgenes.”³⁶

Dentro de estos nuevos marcos teóricos, se configura la conceptualización de un campo problemático llamado *educación intercultural* que se construye desde las **aportaciones de las distintas disciplinas** inscribiéndose en lo histórico como un **cambio de paradigma** con respecto a modelos anteriores que concebían por ejemplo a la escuela, básicamente como un agente de uniformización cultural.

Esta convergencia no es casual y se inscribe entonces, en una concepción teórica **crítica** sobre:

◆ La validez de un enfoque unidimensional:

“La conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre. Es necesario que sea religada a otras dimensiones; de allí la creencia de que podemos identificar la complejidad con la completud...”

Pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: “La totalidad es la no verdad”³⁷

◆ La escuela como modelo de hegemonía cultural:

“La escuela enseña intencionalmente, sistemáticamente, públicamente. Sin restricciones, ni

³⁵ CALVINO, I. *Marcovaldo*. Edic. Destino- Espasa Calpe. Buenos Aires, 1993. Pag. 70

³⁶ CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar...* Ob. cit.. Pags.163/4

³⁷ MORIN, E. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Edit. Gedisa. Pag. 100/101.

exclusiones, para todos, democrático y pluralista, sin discriminaciones de sujetos, sin dogmatismo de los objetos, sin autoritarismo en la práctica de los métodos”³⁸.

Llegado ha este punto podemos sintéticamente explicitar que:

- Se ha delimitado en principio, un campo problemático complejo:
La educación en las escuelas urbano-marginales con mayor matrícula **culturalmente diversa** a la esperada por el sistema, no es un conjunto de problemas de minorías sino que se constituyen como **“problemas de sociedad”**.
- Las aportaciones teóricas que refieren a este campo en los distintos enfoques disciplinares tienden hacia la formulación de criterios de corte epistemológico más fuerte, creando un campo conceptual que se articula internamente de forma coherente llamado **educación intercultural**.
- Dicho campo surge de una acción plural disciplinar que tiende hacia el consenso argumentativo y a la integración de perspectivas para la definición del problema elaborándose entonces, una **hipótesis del trabajo común**.

Por lo expuesto, podemos advertir que la matriz de lo llamado *Educación Intercultural* es **interdisciplinar** y que la acción de los sujetos provenientes de distintas disciplinas se configura dentro de este campo a partir de un *“Nosotros”* que transita y delimita un *horizonte común* desde la convergencia de lo *ético* y *epistemológico*.

3.2. Constitución de un grupo interdisciplinar de investigación en el área de la Educación Intercultural.

Hacia una “Polifonía horizontal contrapuntística”

En el arte, todo procedimiento compositivo es un punto de vista sobre la continuidad histórica que cobra forma cuando se articula como una ruptura. Le otorga a la obra identidad individual pero a la vez la inscribe en su contexto cultural y en un proceso histórico que le otorga su intertextualidad. Se establecen entonces, múltiples juegos de transferencias que generan a través

³⁸ CULLEN, C. idem ..ob. cit. Pag. 36

del tiempo, un infinito número de aplausos al igual que de rechazos. Las producciones artísticas nos atraviesan con distintas intensidades, sin embargo afines o no a ellas, nunca quedamos indiferentes: hay algo en nosotros que cambia profundamente luego de percibir y/o producir una obra a la que valoramos expresivamente.

Cuando percibimos en una composición musical una trama sonora a varias voces, independientes en sus ritmos y melodías, con mayor o menor grado de disonancia en sus superposiciones, con contrastes formales, tímbricos y dinámicos marcados, nos preguntamos cómo logran los ejecutantes comunicar convergentemente esa obra contrapuntística como unidad de sentido expresivo.

Justamente desde esa extrema complejidad, surge para los buenos músicos el desafío y la posibilidad de entrever, elaborar e interpretar diálogos entre las líneas que integran el contrapunto... La posibilidad dialógica en la complejidad polifónica es el camino más arduo de construir. La comprensión de la partitura como representación de una unidad posible pero no única, es indispensable para poder interpretar la parte individual. A la vez, el dominio técnico y expresivo de la parte es indispensable para pensar una posibilidad de integrar e integrarse a un todo que nunca es absoluto.

A pesar que aparentemente la obra está claramente escrita en la partitura, con determinaciones de orden formal, instrumental, etc. no puede salir del *encierro* del papel si no median los intérpretes-ejecutantes. En el largo camino de **disponerse a tocar juntos, en conjunto**, reconstruyen nunca igual, quizás aparentemente parecido, algo que alguna vez fue parcialmente fijado. El músico, a partir de esa experiencia (vivida siempre como un difícil recorrido grupal) redimensiona cualitativamente sus conocimientos y su práctica. Su “mirada” se integra a su oído adquiriendo una *dimensión polifónica interpretativa* que se escapa de las simples notas y figuras o de una cierta “rutina de ejecución” atravesando comprensivamente los discursos musicales en la riqueza de su intertextualidad y sumergiéndose en el “juego” de hacer música.

Esta explicación pretende plantear una posible analogía considerando a quienes transitan por un trabajo interdisciplinar en función de un campo problemático investigativo. Nos referimos a:

- la problemática constitutiva de un grupo interdisciplinar
- los modos de relación
- el registro de cambios individuales que modifican formas de reflexionar sobre lo disciplinar..

Opus 1: “Identidades dialógicas”

Movimiento: Andante tranquilo

“La disponibilidad interdisciplinar es, en definitiva, los modos en que cada disciplina concibe su inserción y su lugar en el universo del saber, modos que deban ser confrontados con los intentos formalizantes u operacionales, que, en última instancia, deciden esa modalidad de inserción y ese lugar desde la abstracción de la forma o desde la concreción del fin. Nuestra tesis es que la interdisciplinariedad no sólo necesita lenguajes de organización e instrumentos de conceptualización, sino que además exige conflicto de interpretaciones. Sólo un reconocimiento de las diferencias y de la disponibilidad para el diálogo, puede hacernos entender el “inter” más allá de claridad de la forma y de la eficacia del instrumento, como la verdad del diálogo”. (Cullen)

“Nunca podremos llegar al meta- sistema, es decir al sistema superior que sería meta humano y meta social. Incluso si pudiéramos lograrlo no sería un sistema absoluto, porque tanto la lógica de Tarski como el teorema de Gödel nos dicen que ningún sistema es capaz de autoexplicarse totalmente a sí mismo ni de autoprobarse totalmente. Todo sistema de pensamiento está abierto y comporta una brecha, una laguna en su apertura misma. Pero tenemos la posibilidad de tener meta-puntos de vistas. El meta punto de vista es posible sólo si el observador-conceptualizador se integra en la observación y concepción. He allí porqué el pensamiento de la complejidad tiene necesidad de integrar al observador y conceptualizador en su observación y conceptualización”(Morin)

”Se explicitaron las fases de la acción educativa intercultural que según diversos autores, son las siguientes:

- reconocimiento y expresión de la propia identidad/ apertura a la identidad del otro.
- reconocimiento y “jerarquización” de los elementos comunes y diferenciales de las diversas culturas / búsqueda e impulso de la homogeneidad humana.
- respeto por los caracteres heterogéneos/práctica de los valores pluri interculturales conforme a principios básicos admitidos” (Sagastizabal, Perlo, San Martín)

Si modulamos hacia la *polifonía de pensamientos Opus 1: “Identidades dialógicas”*, que el lector podrá reconstruir desde una posibilidad interpretativa abierta, podemos advertir la intención de constituir una perspectiva teórica y metodológica sobre aspectos de la interdisciplinariedad que intenta incluir también, cuestiones específicas de la problemática intercultural...

“Leer es aventurarse a dar un paso en falso. Pero no se trata de decir que la interpretación es imposible. Se reconoce el valor de un acto de lectura, de un ensayo de significación, cuando estos no caen en la ilusión de la certeza. Si una interpretación se confunde con lo cierto se supondrá un acierto, cuando –en rigor- se tratará, en el mejor de los casos, de una dirección de sentido posible.”³⁹

Crear en la utopía del diálogo, del reconocimiento del otro, más allá de la “simple conversación” en pos de hablar y confrontar sobre algo que de alguna manera nos involucra a todos, es una dirección de sentido posible.

³⁹ PERCIA, M. *Notas para pensar lo grupal*. Lugar Edit. Bs As. 1991.

Dentro de estos sentidos también surge otra pregunta...

¿Quiénes integran el grupo interdisciplinar?

*...”Pero hay que comprender que hay algo más que la singularidad o la diferencia de un individuo a otro, el hecho de que cada individuo sea un **sujeto**...*

Ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo...

Ser sujeto, es ser autónomo siendo, al mismo tiempo, dependiente...

La noción de autonomía humana es compleja porque depende de condiciones culturales y sociales. Para ser nosotros mismos, nos hace falta aprender un lenguaje, una cultura, un saber, y hace falta que esa cultura sea suficientemente variada como para que podamos hacer nosotros mismos, la elección dentro del surtido de ideas existentes y reflexionar de manera autónoma”⁴⁰

De alguna manera, el problema, la demanda, los condicionantes contextuales, la disponibilidad de los profesionales (*de los distintos sujetos*), recorta lo que siempre e indefinidamente podría ser perfectible.

La conformación del grupo interdisciplinar en el caso de la investigación acción a la que este trabajo desea aludir: “*La diversidad cultural en el sistema educativo argentino*”, se constituyó básicamente desde las siguientes áreas disciplinares:

- *Antropología
- *Pedagogía
- *Ciencias Sociales
- *Educación Musical

Esta selección dentro de todas las posibles, responde a dos aspectos:

*A las características específicas de la demanda hacia la institución de investigación. Esta se manifestaba principalmente legitimada desde los maestros y directivos de escuelas del gran radio urbano - marginal de Rosario y se relacionaba con problemas muy puntuales dentro de sus prácticas educativas.

*A la gestión de uno de los investigadores que desde la Antropología y las Ciencias Sociales, estudiaba el tema teóricamente relacionándose con otros grupos de investigación que abordaban en el ámbito nacional e internacional la educación intercultural.

Visto este equipo desde el lugar que históricamente se le otorga a las distintas disciplinas, o sea desde una cierta hegemonía científicista, podría interpretarse que hay disciplinas “principales”

⁴⁰ MORIN, E. *Introducción al Pensamiento ... Ob. Cit. Pag. 97.*

con mayor peso científico y otras auxiliares que en realidad nunca se sabe muy bien cuáles son sus roles.

Sin embargo, esta conformación implica desde su origen, una visión sobre la interdisciplinariedad basada en:

- La crítica teórica de ciertos criterios jerárquicos con respecto a algunas disciplinas en detrimento de otras.
- La oposición a la disyunción y al reduccionismo.

“Podemos diagnosticar, en la historia occidental, el dominio de un paradigma formulado por Descartes. Descartes ha separado, por una parte, al dominio del sujeto, reservado a la Filosofía, a la meditación interior y, por otra parte, al dominio de la cosa de lo extenso, dominio de conocimiento científico, de la medida y de la precisión (...) Ha separado cada vez más ciencia y Filosofía. Ha separado la cultura que llamamos humanista, la de la literatura, la poesía, las artes, de la cultura científica.

La primera cultura, fundada sobre la reflexión, no puede alimentarse más en las fuentes del saber objetivo. La segunda cultura, fundada sobre la especialización del saber, no puede reflexionar ni pensarse a sí misma.

El paradigma de simplificación (disyunción y reducción) domina a nuestra cultura hoy, y es hoy que comienza la reacción contra su empresa.”⁴¹

3.3. Principales aportes desde las disciplinas a la producción teórica interdisciplinar del grupo investigador.

A continuación se puntualizarán conceptos relevantes que permitirán comprender más globalmente el fundamento teórico de esta experiencia interdisciplinar.

En primer lugar, se reconoce que la matriz disciplinar de las especialidades nombradas está constituida de forma compleja. Esto implica decir, que también en la delimitación de lo “disciplinar” se observa la recursividad con lo interdisciplinar y que el concepto de esa disciplina como área de conocimiento delimitada, tiene un recorrido histórico-cultural que está ligado, entre otras cosas, al problema de su comunicatividad en la instancia de lo formal y sistemático y a las redes de conexión interdisciplinaria que la van integrando.

Trascendiendo una visión de relación interdisciplinar instrumental, que utiliza algún aspecto de una disciplina en función de las necesidades de otra, podemos señalar que la Antropología, además

⁴¹ MORIN, E. *Introducción al Pensamiento ... Ob. Cit. Pags. 109/10.*

de la aportación metodológica de tipo cualitativo utilizada para el relevamiento de campo relacionado a nociones sobre la distancia cultural, abrió un camino fundamental que permitió teorizar interdisciplinariamente sobre dicha distancia.

En principio se conceptualizó la distancia cultural como dependiente de una *circulación social compleja* de los objetos culturales *textuales* que se comparten.

En un primer nivel, donde se trata de identificar objetos empíricos, podemos hablar de *textos*. En el contexto social actual nos encontramos frecuentemente con “paquetes” textuales, conjuntos compuestos en su mayor parte de una pluralidad de materias significantes: escritura – imagen – sonido; imagen - palabra, imagen –sonido, palabra –sonido, etc. Ellos son *textos*, término que en este enfoque se extiende más allá de la escritura.

*“La noción de extra-textual debe ser siempre definida en relación a un conjunto textual dado, sometido al análisis: esta observación es importante en la medida en que una buena parte de las condiciones de producción de un conjunto textual dado consiste en otros textos, ya producidos. En otras palabras: una parte de lo extra-textual, que se vuelve pertinente para el análisis discursivo también es textual”.*⁴²

Un mismo texto puede ser sometido a diversas lecturas. En cada caso la teoría por la cual conceptualizamos las condiciones de producción son diferentes. Esta noción de texto no supone principio alguno de unidad u homogeneidad de tal objeto; por el contrario, un “paquete textual” cualquiera identificado en lo social es, desde este punto de vista, *el lugar de manifestación de una multiplicidad de huellas que dependen de niveles de determinación diferentes*”⁴³.

La institución, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los conocimientos, se configuran en los distintos sujetos desde una dimensión sociocultural. Refiriéndonos a objetos producidos culturalmente, textualmente reconocibles, podemos decir que, entre sus condiciones de producción y las condiciones de recepción de los mismos, hay siempre una diferencia. La circulación social del objeto textual, relacionada a esta diferencia entre condiciones, está sumida en el tiempo a la variación perpetua. Aunque las condiciones de producción no se puedan variar, las condiciones de reconocimiento están sujetas siempre a distintos tipos de cambios. Esto sucede tanto con objetos que permanecen y se reciben dentro de la propia cultura como en aquellos que pueden ser reconocidos por otras culturas. La circulación en una situación de multiculturalidad está doblemente complejizada, se plantea por un lado relacionada a la diferencia que deviene al analizar las condiciones de producción y de recepción de un objeto que a través del tiempo permanece en la cultura de origen y por otro lado se configura también desde una diferencia que se establece sobre ese objeto cuando las condiciones de recepción se ubican en una cultura diferente a la de origen. De esta manera, se podría decir que la distancia cultural existe entre la delimitación de los puntos de vistas que confrontan sobre un objeto textual que siendo en ese momento socialmente compartido

⁴²VERON, E. *La semiosis social*. Editorial Gedisa. Argentina. 1987. Pag. 18

no tiene un origen común; de allí que la distancia que en algún momento se pueda objetivar es sólo un corte en un tiempo y lugar estando sujeta a una circulación compleja, de donde se desprende la incierta posibilidad de establecer constructivamente o no el diálogo.

Desde las Ciencias Sociales, se ha jerarquizado el planteo teórico que confronta el discurso histórico hegemónico institucionalizado, con la historia oral que transmiten aquellos que nunca se les concedió oficialmente el derecho a narrar.

“El problema para una pedagogía liberadora, crítica y popular radica, pues, en la articulación de los contenidos que la escuela enseña con los contenidos de la memoria popular”⁴⁴.

Se ha escuchado para confrontar con lo leído. Se ha documentado para poder comprender lo que el “poder” no cuenta para constituirse como tal, asegurándose que “los otros no cuentan” en todas las acepciones posibles.

La producción interdisciplinar se centró en la articulación analítica de la información brindada por la comunidad con la historia oficial conocida por los maestros. Se elaboraron lineamientos básicos para la confrontación de la información y el desarrollo de contenidos en función de la planificación curricular de dichas escuelas.

Dentro del vasto campo de la Pedagogía los problemas relacionados con el curriculum, selección y organización de contenidos, enfoques didácticos para la enseñanza de la lengua, proyecto institucional, fueron los emergentes concretos dentro de las situaciones planteadas por los equipos de docentes y directivos.

Desde la revisión crítica de los distintos enfoques de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura y de la valoración del desarrollo del lenguaje oral relacionado a la expresión y comunicación, se desarrollaron y enriquecieron a través del aporte interdisciplinar algunos conceptos estudiados en las bibliografías específicas. La “desnaturalización” de la escritura a partir de una perspectiva de corte antropológico y el análisis de los procesos de comunicación que se manifiestan en los medios masivos, fueron entramados con una visión que cuestiona la simplificación lineal de los hechos y procesos.

La Educación Musical teorizó sobre la comunicatividad expresiva de los lenguajes no verbales relacionado a los contextos sonoros y producciones culturales.

La producción interdisciplinar se centró en la intersección de los mismos con la propia lengua, los entornos sonoros y su constitución como sonidos propios de la cultura, el análisis y la recepción de las producciones valoradas como “artísticas” en contextos interculturales y la comunicación con el otro en el contexto escolar.

⁴³ VERON, E. idem. pag. 19

⁴⁴ CULLEN, C. *Crítica de las razones ... Ob. cit. Pag 65*

3.4. La elaboración teórica interdisciplinar como base para la formación del docente en áreas curriculares.

Hemos abordado ya, algunas conceptualizaciones sobre lo relacionado a la constitución del grupo investigador con respecto al tema de la investigación, relacionado a los principios de la educación intercultural. A continuación explicitaremos en un nivel macro, características fundamentales que delimitan el marco teórico de la acción del grupo investigador relacionado a la tarea de formación docente.

¿Cómo formamos a los docentes para que su relación con el conocimiento tenga simultánea y articuladamente competencia disciplinar, disponibilidad interdisciplinar y generalidad transversal?
(Cullen, C.)

A partir de una pregunta tan actual como compleja, todo lo hecho se constituye en un intento de encontrar no ingenuamente una certeza, sino una dirección de sentido posible.

Se realizaron entonces, cursos de formación en las áreas de Antropología, Didáctica de la adquisición de la lectoescritura, Ciencias Sociales, Educación Musical y Gestión Directiva, destinados a los docentes y directivos de las escuelas urbano–marginales que establecieron la demanda de investigación- acción.

Legitimados desde los docentes, estos cursos se desarrollaron con un muy buen nivel de disponibilidad y comunicación, que se reflejó entre otras cosas, en la masiva asistencia, la participación grupal e individual en los trabajos presentados, los intercambios de experiencias entre las escuelas y el nivel de compromiso responsable que se asumió ante las evaluaciones.

Transitamos hasta aquí el camino hacia lo interdisciplinar fundado en **la identidad disciplinar que en relación con otras disciplinas, posee disponibilidad dialógica en función de elaborar una visión menos restringida y/o simplificada de la problemática en estudio.**

A continuación se citan las principales conceptualizaciones elaboradas desde el marco teórico interdisciplinar para luego abordar algunas problemáticas en la relación de contenidos y áreas curriculares observadas en los proyectos didácticos diseñados grupalmente por los docentes de las escuelas.

Principales conceptualizaciones desde el marco teórico interdisciplinar:

- La noción de distancia cultural.
- El proceso de Oralidad secundaria en la posmodernidad.
- La “desnaturalización” de la escritura.
- La comunicación como conjunto expresivo desde lo verbal y no verbal.
- La transversalidad del objeto cultural textual.
- El aprendizaje como proceso no lineal y “polifónico” de apropiación de contextos culturales.

- La enseñanza como diseño de espacios de reflexión y acción sobre los contextos culturales.

Los proyectos presentados por los docentes

Una currícula que plantee la relación disciplinar a partir de áreas específicas (por ejemplo el caso del área de **Educación Artística**) *no se debe concebir como una sumatoria de disciplinas con algunos rasgos en común.*

Es fundamental pensar sobre el enfoque epistemológico que otorgue marco y sentido al área como tal. Dicho enfoque implica una metodología de trabajo y diseño de proyectos que concibe a cada identidad disciplinar (Teatro, Música, Plástica, etc.) como **entidad particular compleja** que se vincula como receptora y depositaria al conjunto de otras identidades complejas que conforman el área. Sin embargo estos conjuntos (áreas) no se cierran en sí mismos sino que fluídamente son atravesados por otros y conforman una trama.

Observamos que frente a esta nueva problemática, los planteos de interrelación disciplinar que realizaban los docentes en el marco de lo curricular, se configuraban más en un intento para abordar el conocimiento de una manera más integral y compleja, que en la constitución de una relación interdisciplinar fuerte, con distintos procesos constitutivos, como se ha desarrollado generalmente en áreas científico - investigativas, de producción y/o desarrollo tecnológico. Sin embargo esto resultaba auspicioso como un primer paso para elaborar un nuevo marco teórico y daba cuenta del interés y disponibilidad hacia otras formas de comprender el conocimiento y la expresión.⁴⁵

A veces sucede, que ante una directiva que solicita a los docentes trabajar “**interdisciplinariamente**” dentro de un área, o en vinculación con otras áreas, queda bastante difusa la cuestión sobre qué contenidos se quieren o se deben vincular, desde dónde y de qué manera. Obviamente, esto crea una gran incertidumbre acerca de:

- la identidad de lo disciplinar en la relación interdisciplinar,
- el rol de cada docente especialista en relación con otros especialistas y la organización del trabajo frente a alumnos.
- el sentido general de la propuesta (fundamentación)
- y qué se desea “producir” con los alumnos (finalidad)

45 Ver “Educación Intercultural: Formación docente e Intervención Didáctica”. Patricia San Martín

Una estrategia didáctica interdisciplinar bien planteada colabora para que el alumno elabore y vivencie el conocimiento de forma más *integrada*, sin embargo esto no basta para “convertir” al sujeto en *interdisciplinar*. El **sujeto interdisciplinar** no es un yo, sino un **nosotros que piensa**.

Dejando de lado en este trabajo, todos los problemas de orden institucional y de reconocimiento laboral que dificultan aún más la cuestión interdisciplinar dentro y fuera de la escuela, explicitaremos brevemente, cuestiones teóricas emergentes a partir de los proyectos presentados por docentes en el marco de los cursos de capacitación nombrados, al relacionar contenidos de diversas disciplinas y/o áreas, por ejemplo:

◆ **Educación Artística (Plástica, Música) y Lengua**

◆ **Ciencias Sociales – Educación Artística**

En un orden más general, podemos decir que frecuentemente no se tiene en cuenta, que los procesos de interdisciplinariedad más genuinos se realizan cuando efectivamente se afrontan nuevas problemáticas relacionadas a cosas sumamente significativas que despiertan interés e inquietud y que de alguna manera conmocionan un aparente estado de “completud”. Dada esta situación individual y grupal, transcurrido un período de tiempo, se comienzan a vincular los distintos conocimientos y experiencias en forma múltiple (relacionados a toda una gama de variables culturales de orden social e individual) tratando de encontrar otros puntos de vistas que nuevamente no se configuran como un único punto sino como un núcleo complejo de puntos de vistas.

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores observamos que:

- Muchas veces se tergiversa el sentido de lo interdisciplinario: lo que se intenta proyectar interdisciplinariamente no es suficientemente relevante, no se percibe como problema u horizonte para el desarrollo del conocimiento y la expresión, resultan forzadas y/o superficiales las relaciones disciplinares o temáticas.

- En la escuela actual resulta difícil entre los docentes la interdisciplinariedad, sin embargo puede resultar una buena estrategia para la adecuación curricular tendiente a la integración dialógica del grupo y de los conocimientos, desarrollando un pensamiento que permitiría elaborar mejores herramientas de análisis. Esta nueva relación que podrían establecer con el conocimiento aunque no les “promete” todas las respuestas, quizás baste para poder formular buenas preguntas y para disponerse a dialogar con el otro, su colega, más allá de lo siempre urgente o lo meramente cordial.

- En tal sentido, si a partir de la toma de conciencia del contexto complejo, surge la reflexión y la necesidad de un marco conceptual ampliado, la relación con sus pares se establece

desde una alternativa horizontal de construcción conjunta, vivenciándose un enriquecimiento mutuo y una noción más clara de trabajo en equipo.

*“Se trata de reforzar la aptitud interrogativa y de vincular el saber a la duda, la aptitud de integrar el saber particular a un contexto global y a la propia vida, de plantearse los problemas fundamentales de la propia condición y el propio tiempo. El conocimiento progresa no tanto por complejización, formalización y abstracción sino por la capacidad de contextualizar y globalizar”.*⁴⁶

En nuestra experiencia realizada en la escuela “Nueva Esperanza”, el marco conceptual común, sustentaba el planteo disciplinar de cada uno de los docentes, enriqueciéndolo **intradisciplinariamente**. En la medida que podíamos profundizar en la disciplina (en lo **intra**), se manifestaban situaciones claras que demandaban ampliar la visión desde una perspectiva más compleja dando lugar a lo **interdisciplinar**.

Si se realiza un buen diagnóstico grupal y se cuenta con cierta experiencia docente efectuando el diseño a partir de imaginar posibles y reflexionando profundamente sobre los contenidos a desarrollar, no resultan tan aleatorios los tiempos disciplinares y los interdisciplinares.

La experiencia recogida nos habla de compartir a través de una trama, un tejido de relaciones que se construyen antes y durante el desarrollo de las clases. Los momentos compartidos se enriquecen si también hay espacios de reflexión disciplinar. Lo cual no implica estar cerrado, ni salir del paso presupuestariamente sino considerar distintos momentos de reflexión y de acción con una lógica ligada a una dinámica más real del trabajo cotidiano en otros órdenes laborales y/o productivos. La posibilidad de preverlos con cierta organización existe si tenemos en cuenta la siguiente expresión como *una manera de estar y de educar en la escuela*: **no siempre solos, no siempre juntos y no por casualidad**.

Estas distintas experiencias de formación docente realizadas, tendieron hacia la toma de conciencia de una metodología interdisciplinar de abordaje del **trabajo profesional docente sustentado por un marco teórico común**. Pero esta metodología no sólo se apoyaba en la teoría sino que se elaboraba aprendiendo a discutir con profundidad y sin encono, admitiendo lo provisional, pensando lo hecho como modificable, perfectible, inacabado, manifestando lo **compartido como producto de todos los consensos y discensos constitutivos**.

Los participantes comprendieron el trabajo interdisciplinar del equipo en sus distintas etapas y procesos como un contenido básico para la propuesta de investigación – acción pero cabe aclarar que lo realizado por ellos como “interdisciplina”, se configuró al nivel de ejercicio grupal teórico – práctico pensado estratégicamente para colaborar en una mejor comprensión e integración de la totalidad de los contenidos desarrollados en los cursos.

⁴⁶ MORIN, E. *Cómo enseñar a pensar* Artículo publicado en el diario “Clarín” del lunes 6/7/98. Argentina

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR MORA, M.E. Y MONGE PIEDRA, M. *Plan de Estudios para la formación de maestros con énfasis en educación indígena*. Univ. Nac. Costa Rica. Seminario de análisis situacional de la educación indígena en Costa Rica. Oct. 1993
- AYUSTE, A.(1997). Pedagogía crítica y modernidad en *Cuadernos de pedagogía* N° 254, Enero, Fontalba, Barcelona.
- BALAGUER, X, CATALÁ, J.(1997). Uso (y abuso) de la interculturalidad en *Cuadernos de Pedagogía* N° 252, Noviembre, Fontalba, Barcelona.
- BARRON RUIZ, A. (1992)Pedagogía Intercultural: Justificación y Objetivos, en *Revista Perspectivas* N° 13, España.
- BENOIST, J.M. Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas. Tecnos-Unesco. Madrid, 1983
- CABRERA, O. Educación Indígena, su Problemática y la Modernidad en América Latina, en *Revista de Educación de Adultos*. PMET. O.E.A. Michoacán. México. 1995.
- CALVINO, I. *Marcovaldo*. Destino. Argentina 1993
- CALVINO, I. *Seis Propuestas para el próximo milenio*. Siruela. Madrid, 1989.
- CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata y Fundación Paideia. España 1996.
- CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós. Buenos Aires, 1997
- DEBRAY, R. *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada de Occidente*. España. Paidós. Serie Comunicación (58). 1994.
- DÍAZ, A. *Una caracterización del niño indígena*. Univ. Nac. Centro de Inv. y Docencia en Educación. Costa Rica. oct. 1993.
- DUSCHATZKY, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad en *Propuesta educativa*, Año 7, N° 15. Flacso. Buenos Aires.
- ELLIOT, J. (1989) Entrevista a John Elliot, De la autonomía al centralismo en *Cuadernos de Pedagogía* N° 172. Julio- Agosto, Fontalba, Barcelona.
- ETXEBERRÍA, F. *Interpretaciones del multiculturalismo en Europa* en Educación intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Soc. Esp. de Pedagogía. Salamanca. 1992.
- FERNÁNDEZ, F. G. *El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: La educación indígena bilingüe- bicultural*. Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües. 1994.
- FOLLARI, R. *Interdisciplinariedad*. UAM-Azcapotzalco. México, 1982
- GARCÍA CASTAÑO, F.- PULIDO MOYANO, R.- MONTES DEL CASTILLO, C. *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural* en Revista de Educación N°302. Madrid. 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1993.
- GÓMEZ VÁZQUEZ, ¿Es posible una Teoría de la Educación Intercultural? en *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. Santos Rego, M. A. Editor. PPU. Univ. de Santiago de Compostela, 1994.
- GURDÍAN, G. Y SALAMANCA, D. Educación bilingüe en Nicaragua. UNESCO *Perspectivas*. N°3. 1990.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata. Madrid, 1996.
- JIMENEZ, A. *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1979.
- KYMLICKA, W. *Ciudadanía intercultural*. Paidós. Barcelona, 1996.
- LANDOW, G. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós. España,1995
- MAUVIEL, M. Ou'appellet on études interculturelles? en *L'interculturel en education et en sciences humanines*. Toulouse. Université. 1985.
- MCCARTHY C. (1994) *Racismo y Currículum*. Morata. Madrid.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. Y MUÑOZ SEDANO, A. Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural en Revista Monográfica Educación N°307 *Educación*

Intercultural. CIDE. Madrid. 1995.

MERINO FERNANDEZ, J; MUÑOZ SEDANO, A; Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural en *Revista de Educación N° 307, Educación Intercultural*. CIDE. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA(1995) *Documento: Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona, 1994

OCAMPO, V. ARCINIEGAS, G. Y OTROS. Diálogo de las culturas en *Sur*, Buenos Aires. 1978.

PAEZ, A. *Políticas del lenguaje*. Derrida. Habermas. Rorty. Davidson. Atuel. Buenos Aires. 1995.

PALMER, H. Etnicidad y pluralismo en América del Norte: comparación de las perspectivas canadiense y estadounidense. En *Estudios migratorios latinoamericanos* N°12, agosto 1989.

PERCIA, M. *Notas para pensar lo grupal*. Lugar, Bs As. 1991

PUIG, J. M. Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación, en *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. Santos Rego, M. A. Editor. PPU. Univ. de Santiago de Compostela, 1994.

QUINTANA CABANAS, J.M. Características de la Educación Multicultural en *Revista Española de Pedagogía*, 193 Año L, Septiembre- Diciembre 1992. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.

RABOSI, E. (comp.) *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva*. Paidós. España. 1995.

REVISTA DE EDUCACIÓN 307. Educación Intercultural. CIDE. Madrid. 1995.

ROSALDO, R. *Cultura y Verdad*. Grijalbo. México. 1991. p.37

ROSOLI, G. Migraciones internacionales, nuevas identidades étnicas y sociedades multiculturales. En *Estudios Migratorios Latinoamericanos* N° 25. 1993.

SAGASTIZABAL, M.A., PERLO, C., SAN MARTIN, P. *Educación intercultural: Formación docente e intervención didáctica*. I.R.I.C.E. (CONICET/ UNR). 1997

SANTOS REGO, M. A. (1994), (editor) *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. PPU. Universidad de Santiago de Compostela. Barcelona.

SANTOS REGO, M. A. (editor) *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. PPU- Universidad de Santiago de Compostela. Barcelona. 1994. Bib. GRal.

SARRAMONA J. Bilingüismo y biculturalismo en la escuela en *Revista Española de Pedagogía*, N° 50. 1992.

SARRAMONA, J. *Como entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona, Ceac. 1993

SCHLEMENSON S. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos* Kapeluz. 1996.

SECADA, W.G.; FENNEMA, E.; L.B. ADAJIAN (comps) (1997) . Dar sentido a las matemáticas en Contextos multiculturales en *Equidad y enseñanza de las matemáticas: Nuevas tendencias*.

VERON, E. *La semiosis social*. Gedisa. Argentina. 1987

YÁÑEZ COSSÍO, C. Estado del Arte de la Educación Indígena en el Área Andina en La Educación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. N° 102. 1988. OEA.

ZÚÑIGA CASTILLO, M. *Educación Intercultural para todos los peruanos*. Revista Tarea, Lima, nov. 1995.

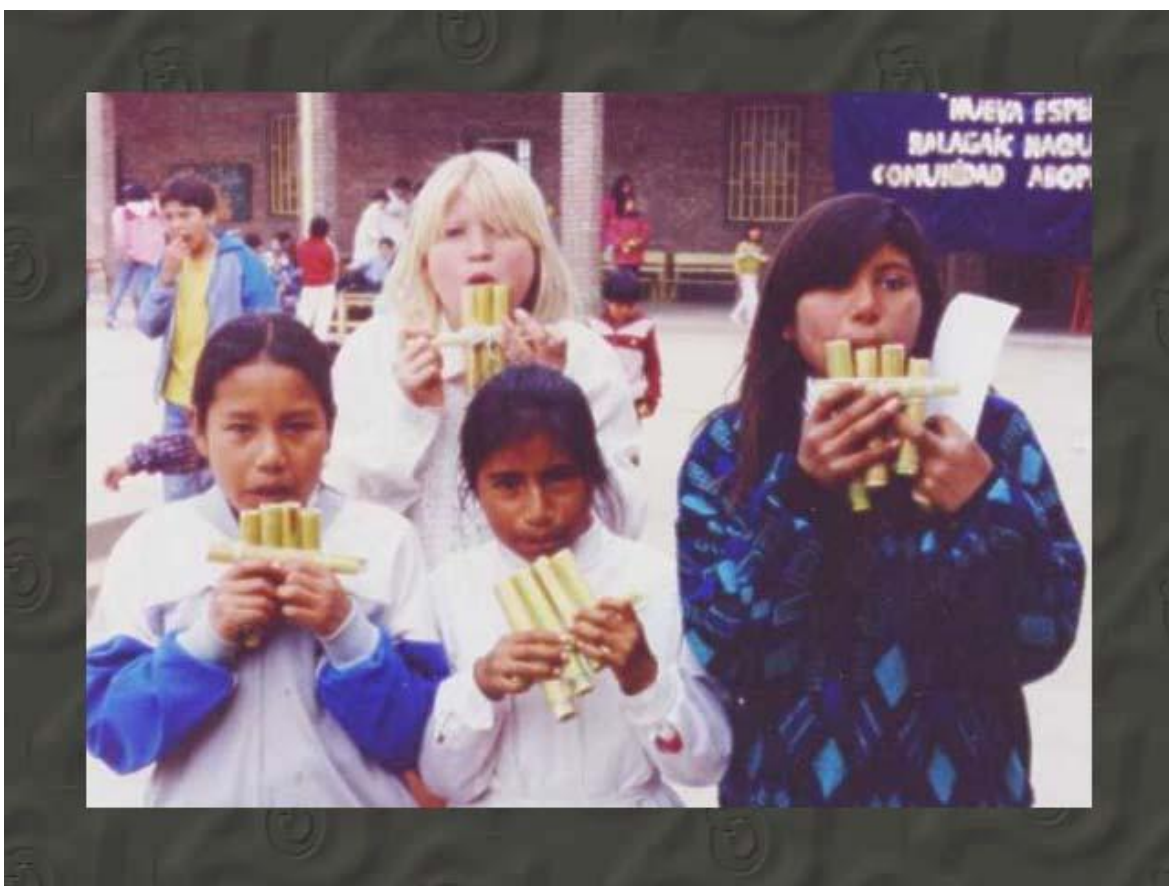
ZÚÑIGA CASTILLO, M. Políticas y experiencias educativas con poblaciones indígenas en el Perú. *Perspectivas*, N°3. Unesco. 1990.

ZÚÑIGA, M.; ANSION, J.; CUEVA, L. Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y Estrategias en América Latina. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1987.

II

Hacia una realidad concreta: LOS TOBAS EN ROSARIO

M. Ángeles Sagastizabal



1. LA ESCUELA TOBA EN ROSARIO

2. DISTANCIA CULTURAL COMUNIDAD – ESCUELA

LA ESCUELA TOBA DE ROSARIO

Reuniendo datos para el diagnóstico

M. Ángeles Sagastizabal

Como hemos referido la Escuela N° 1333 “Nueva Esperanza” está ubicada en el Barrio Toba de Rosario, su matrícula está constituida por alumnos aborígenes. Respondiendo al pedido formulado por sus directivos el equipo de Educación Intercultural del IRICE, trabajó conjuntamente para aplicar en la misma los principios de la educación intercultural que permitieran viabilizar un proyecto educativo institucional fundamentado en la teoría de la educación bilingüe intercultural.

El conocimiento de la comunidad aborigen a quien está destinada la acción escolar, como así también un diagnóstico preciso acerca de la relación escuela-comunidad, conjuntamente con un relevamiento de las concepciones y problemáticas docentes que a diario se presentan, se constituyeron en elementos imprescindibles para orientar las acciones a emprender.

Tanto en el relevamiento de datos históricos, biográficos, como en las entrevistas, se trató no sólo de conocer comportamientos, actitudes y opiniones, sino también de profundizar en los aspectos culturales que los sustentan y de esta manera lograr una comprensión del “otro” indispensable para la aplicación de los principios de la educación intercultural.

Una primera etapa de la investigación se destinó pues al diagnóstico -imprescindible para orientar los pasos posteriores- de la escuela y de su relación con la comunidad del barrio toba a través de los padres y las madres de los alumnos/as y de los docentes

Interesaba sobre todo cotejar la visión de padres y maestros acerca de la realidad escolar: sus conceptos, opiniones, expectativas, dificultades y demandas, para posteriormente caracterizar la “distancia cultural” entre la familia del alumno y la escuela.

1.1. Una breve mirada histórica

Al respecto, los autores⁴⁷ que se constituyen en los clásicos referentes en estos estudios coinciden en señalar la pertenencia del grupo que ocupó esta área a la familia lingüística guaycurú,

⁴⁷Entre estos se destacan los primeros trabajos sobre la zona como los de Lozano, P.P. *Descripción chorográfica del*

conformada por pueblos de origen patagónico que habitaban la zona chaqueña meridional y oriental, de poblamiento tardío comparado con otras áreas, ya que ésta fue una región pantanosa y lacustre hasta el séptimo o sexto milenio a.c.

Las etnias que integraban esta familia eran las de los abipones, los payagues, los mbayaes, los mocovíes, los tobas y los pilagaes. De estas sólo sobreviven las tres últimas, siendo el pueblo más numeroso el de los tobas, voz que en guaraní significa “frentón”, y que alude a la antigua costumbre de este pueblo de afeitarse la frente. Se designan a sí mismos como “kom” o “komlek”, existiendo subgrupos o parcialidades que toman otros nombres especiales.

El pueblo pasó por diversas etapas que Cordeu y Siffredi⁴⁸, denominan:

a) Momento cazador: Caracterizado por un conjunto de rasgos culturales comunes a las sociedades de este tipo, pueblo cazador – recolector organizado en bandas o grupos locales con territorio propio. Transcurre desde la llegada de las primeras influencias cazador-esteparias y perdura hasta la formación del *complejo ecuestre* a principios del siglo XVII.

b) Momento ecuestre: Se inicia con la asimilación de un elemento -el caballo- al que se suma el ganado vacuno. Esto modificará su economía y organización social, que se tornará centralizada y estratificada, cambio este último facilitado también por la influencia andino-amazónica. La etapa comprende desde los fines del siglo XVI o principios del siglo XVII hasta la conquista militar del Chaco.

Esta etapa se cierra con la conquista del territorio, iniciada entre 1848 y 1870 con el fortalecimiento de las fronteras. Martínez Sarasola⁴⁹ señala que hasta esta fecha se continúa con “*la tradición de los conquistadores españoles que como no pudieron tomar la región se limitaron a rodearla a través de fortificaciones.*”

c) La Conquista: Una vez finalizada la guerra con el Paraguay, la conquista del Chaco se consideró de fundamental importancia. La tarea se vio facilitada por la militarización de la región durante el conflicto. De las campañas para el sometimiento del indio se ocuparán los partes de guerra y la literatura militar⁵⁰

Terreno, de los Ríos, Árboles y Animales del Gran Chaco Gualamba y de los ritos y costumbres de las innumerables Naciones bárbaras e infieles que lo habitaban, Córdoba, 1784. De los jesuitas M. Dobrizhoffer *Historia de los Abipones*, Viena 1784, Paucke F. *Hacia allá y para acá (una estada entre los indios mocovies 1749-1767)*. Los trabajos monográficos de Nordenskiöld, E. *La vie des indiens dans le Grand Chaco*. París 1912. Kersten, L. *Indianer Stämme des Gran Chaco zum Ausgange des 18. Jahrhunderts*. Leiden 1904. Leman Nitsche, R. *Estudios Antropológicos sobre los Chiriguano, Chorotes, Maticos y Tobas*, Bs. As. 1908, Palavecino, E. *Los Indios Pilagás del Pilcomayo*, 1933. Las obras clásicas como la de Serrano, A. *Los aborígenes argentinos*. Nova. 1947, Canals Frau, *Poblaciones Indígenas de la Argentina*, Sudamericana, 1953.

⁴⁸ CORDEU, E. y SIFFREDI, A. *De la algarroba al algodón*. Juaréz, Buenos Aires. 1971

⁴⁹ MARTINEZSARASOLA, C. *Nuestros paisanos los indios*. Emecé. Bs. As. 1992, p.296

⁵⁰ CARRANZA, A. (auditor de guerra, acompañó a Victorica en su campaña) *Expedición al Gran Chaco Austral, bajo el comando del gobernador de estos territorios, coronel Fco. F. Bosch*. Bs. As. Imprenta Europa, 1884. COMANDO GENERAL DEL EJERCITO *Política seguida con el aborígen*. Dirección de Estudios históricos. Círculo Militar. 1974-75. FONTANA, L. (comandante en la frontera norte durante nueve años) *La conquista del Chaco*. Hachette. Bs. As. VICTORICA, B. (ministro de guerra, encabezó en 1885 la campaña de conquista del Chaco) *Campaña del Chaco*. Bs. As. Imprenta Europa. 1885.

Sobreviene luego la explotación económica de la región y se procura incorporar al indio a los obrajes. En abril de 1870 el Cnel. N. Uriburu, manifiesta:

“Juzgo que los tobas que ocupan la gran región del Chaco ascienden a 20.000 hombres, cuya conquista a sangre y fuego, que no haría sino alzarlos impulsándolos a vivir en lugares más apartados, se podría hacer por medio de una política que no siendo débil los atraiga sin gran rigor, sujetándolos al trabajo”.

*“...de los mismos tobas se encuentran como 1.500 hombres ya consagrados al trabajo de los obrajes de maderas en las proximidades de Corrientes y que, como es natural, han experimentado un cambio feliz en sus hábitos”.*⁵¹

El proceso de conquista se considera cerrado cuando se crea en 1911 la reducción de Napalpí pero los levantamientos indígenas continuarán sucediendo esporádicamente hasta 1936. (1918, 1919, 1923, 1930, 1933, 1936). En 1938 se disuelve el Regimiento de Gendarmería de Línea y se da por pacificado el territorio.

d) Después de la conquista: Se extendió desde principios de este siglo hasta la actualidad. Los cambios permiten dividir este período en diversas etapas, siendo la más significativa para comprender a la etnia toba la que se inicia con la acción de los movimientos religiosos pentecostales. En términos generales podemos decir que en el momento posterior a la conquista se aniquiló el poder bélico indígena con la pérdida también de su territorio y rebaños, y se transformó en la mano de obra necesaria para la economía regional.

En 1936 se resume así su situación laboral: *“...tenemos establecimientos de empresas particulares, en algunas de las que el indio trabaja de sol a sol, sin descanso, mal alimentado, casi desnudo, durmiendo en huetes hechos con paja, llena de piojos y donde se producen las más grandes enfermedades infecciosas. Los indios están directamente bajo la acción de un “tratante” que los contrata y maneja como bestias y que después de haberlos hecho trabajar todo lo que es necesario, terminada la zafra, los despide, dándoles unos trapos viejos, algún animal doméstico (burro o buey) que ya no sirve y algunas moneditas”.*⁵²

Esta situación que se mantendrá por muchas décadas, ha sido caracterizada como de despojo. El más serio fue la pérdida al acceso a sus recursos alimentarios y la explotación del trabajo indígena en las industrias regionales.

Su hábitat tradicional se convirtió en tierras fiscales, perdieron así la posibilidad de la caza, la pesca y la recolección. Sus recursos se hicieron más escasos, mientras en la etapa ecuestre consumían carne vacuna y ovina posteriormente disminuye drásticamente el consumo de proteínas. Esta dieta de inferior calidad los predispone más aún a las enfermedades “europeas”: sarampión, viruela, sífilis, tuberculosis, entre otras. Sus conocimientos ancestrales no son valorados por los blancos, se desploman los mecanismos tradicionales de control social y se alteran los roles.

⁵¹En MARTINEZ SARASOLA, o.c. p 296-297.

⁵²GALINDEZ, I. Informe para la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios. Consejo Agrario Nacional. Bs. As. 1936 en MARTINEZ SARRASOLA, o.c. p. 336.

Ante esta destrucción de su mundo los tobas se rebelan, ahora a través de movimientos milenaristas, sustentados en la creencia en una edad futura en las que todas las injusticias serán reparadas y desaparecerán la enfermedad y la muerte. Posteriormente buscarán refugio en las iglesias pentecostales.

Las iglesias protestantes comenzaron sus actividades entre los tobas a partir de 1932, la primera fue la misión Emanuel (británica) en El Espinillo (1934).

Los menonitas se establecieron en 1943, la adaptación de esta iglesia a la realidad toba, el estudio de su lengua para transmitir la palabra de Dios y el estímulo para que los tobas formaran su propia organización, dio origen a la Iglesia Evangélica Unida (I.E.U) que tomó como modelo de jerarquía el de las iglesias pentecostales. Fue inscrita en 1961 en el fichero de cultos del Ministerio del Interior.⁵³ Es actualmente la iglesia más difundida, si bien existen otras como la Congregación Cristiana Cuadrangular y la Nazarena.

Según Miller ⁵⁴: *“El singular fracaso de las misiones protestantes para lograr funcionar entre los Tobas de la manera originalmente prevista es de gran interés, sobre todo visto con la perspectiva del fracaso de las misiones católicas. Pero lo más llamativo es que, a pesar de la desintegración y finalmente el abandono de los lazos institucionales entre los Tobas y las diferentes misiones -Emanuel, menonita, Go Ye, Rayos de Luz, Gracia y Gloria (persisten algunos lazos en Formosa, pero ninguno en el Chaco) y finalmente, la Iglesia de Dios Pentecostal- las congregaciones en las comunidades tobas continuaron creciendo y prosperando bajo el liderazgo aborígen. Estos líderes encendieron un movimiento religioso vital en el tiempo en que las misiones protestantes se estaban desintegrando”*.

La Iglesia Evangélica Unida, organización religiosa toba se basa en una interpretación personal del Evangelio que se adapta a la vida cotidiana y se amolda a las propias vivencias, combinándolo con los temas míticos tradicionales.

1.2. Características culturales del barrio toba de Rosario

La capacidad de adaptación de la etnia kom a los cambios sociales se manifiesta nuevamente cuando surge la necesidad de migrar. Este hecho, por otra parte común al ámbito latinoamericano e internacional, generará a su vez readaptaciones. Por lo que en el análisis de la comunidad toba nucleada en torno a la escuela en la cual se realizó el trabajo, estarán presentes dos aspectos fundamentales, el de la etnicidad y el de migrantes internos.

“En el mundo contemporáneo las migraciones con fines de empleo constituyen un importante mecanismo de relocalización de población de trabajadores y sus familias en regiones y países que

⁵³Esta temática ha sido abordada específicamente por P.G Wright entre otros trabajos en Tradición y Aculturación en una organización socio religiosa toba contemporánea en *Cristianismo y Sociedad*, N°95, 1988 y Crisis, Enfermedad y Poder en la iglesia cuadrangular toba, en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Universidad de Colima .sept. 1989.

⁵⁴ MILLER, E.S. *Los tobas argentinos. Armonía y disonancia en una sociedad*. Siglo XXI. México, 1979 p.89 (subrayado nuestro)

*presentan diferentes niveles de desarrollo relativo y distintas oportunidades de empleo. En tal sentido, las migraciones laborales contribuyen no solamente al traslado e intercambio de conocimientos laborales y técnicos, sino también a la difusión de elementos étnicos, culturales e ideológicos dentro del complejo proceso de pluralismo que caracteriza al mundo actual”.*⁵⁵

Esta situación de minoría étnica, migrante en la zona suburbana de Rosario, complejizará la situación. Encontramos en los habitantes del barrio toba de Rosario una relación física, mental y afectiva con su lugar de origen -el Chaco- muy especial:

*“... Los modos de vida y las relaciones son recreados luego de la migración según modelos internalizados pero bajo el impacto de nuevas estructuras sociales. Este proceso de construcción de la comunidad ocurre en un espacio geográfico delimitado, el vecindario. No se extienden más allá de la distancia a pie, son vividos personalmente cada día. La existencia aislada, sin embargo, puede conducir a lo que Fredelle Bruser, viviendo en las praderas canadienses, llamó “raíces horizontales”: ausencia de compañía cultural en el espacio social inmediatamente circundante. Los contactos/raíces se extienden a través de distancias mayores hasta donde residen los co-étnicos o co-religionarios.”*⁵⁶

Esta adaptación a un nuevo hábitat, en este caso la ciudad de Rosario, implica también

*“Un balanceo constante de los modos tradicionales de vida -la identidad de la primera socialización- con las aspiraciones surgidas de los cambios socioeconómicos y con las exigencias y estructuras de la nueva sociedad tal como eran experimentadas en una variante regional y social particular.”*⁵⁷

Este balanceo se manifiesta en la comunidad mencionada como una manifestación frecuente del Chaco y “lo toba” como “lo mejor”, pero a su vez el deseo de adoptar modos de vida urbanos occidentales para no ser discriminados por la sociedad global y mejorar su situación socioeconómica para lo cual la escuela cumple un rol fundamental.

Don Victoriano Arce reside actualmente en el Barrio Toba, es Presidente del Centro Aborigen que solicitara la creación de la escuela para su Comunidad, junto a otros integrantes de la misma; también es Presidente de la Asociación Cooperadora de la escuela y Miembro del Consejo de Idóneos. Don Victoriano cuenta así los motivos de su migración y la importancia que le asigna a la escuela:

“En el 68 llegamos...venir a la ciudad, nos da la posibilidad que nuestros chicos puedan venir a la escuela, es decir no estar al lado de mí, que tiene que trabajar a la par mía porque el trabajo es por ejemplo en la construcción y tiene que trabajar solamente el papá y los hijos se quedan en la casa , en cambio en el campo no, en el campo tenía que acompañar al papá, a la mamá , el hijo

⁵⁵TORREALBA, R. Política de migraciones laborales y crisis regional latinoamericana: notas para una redefinición en Estudios Migratorios latinoamericanos. 1987.Nº6-7. p.309

⁵⁶HOERDER, D. Mercado de trabajo, comunidad, familia: un análisis desde la perspectiva del género, del proceso de inserción y aculturación en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*. CEMLA. Bs. As. agosto 1995 p.p 261-262.

todo en conjunto se hace el trabajo ahí entonces la diferencia que hay acá es que los chicos tienen posibilidades de estudiar, entonces es una gran cosa que nosotros estamos encontrando un plan que los lleve más o menos a tener un oficio, algún cargo en una oficina todo esas cosas hoy están las posibilidades... muchas veces yo le digo a mi hijo "usted sabe que yo trabajé el hacha, trabajé en el campo yo no quiero que usted haga todo lo que yo hice ahora hay oportunidad de que usted sea un hombre que tenga su oficio..."⁵⁸

Movilidad de la comunidad toba.

La comunidad toba de Rosario, y por ende también los habitantes del barrio toba, tiene una comunicación permanente y fluida con otras comunidades aborígenes del Norte de la Provincia de Santa Fe y del Chaco. Esta comunicación se mantiene fundamentalmente a través de los viajes, desplazamientos frecuentes, especialmente de los hombres, con diversos fines aparentes, pero con una profunda motivación, el Chaco es su tierra y allí están sus raíces.

"Una comunidad de migrantes debe conservar intactas sus relaciones con la comunidad de origen para proporcionar continuidad a la identidad..."

... En la mente de los migrantes la distancia no tiene relación con los mapas geográficamente correctos, sino con la proximidad de las relaciones emocionales.

... Estos "mapas mentales" proporcionan orientación y continuidad"⁵⁹

Los diversos fines son tareas estacionales, cosecha de algodón, de tabaco, zafra, visita a parientes y amigos, encuentros con fines religiosos, asistencia a determinado culto, llegada de un pastor.

Tanto en las historias de vida, como en las entrevistas y observaciones, parecería que el nomadismo constituyente de su patrón de subsistencia cazador-recolector originario hubiera tomado en la actualidad una nueva forma, los viajes periódicos al Chaco, en algunos casos organizados masivamente por los líderes de la comunidad para participar en tareas agrícolas estacionales, para lo que se contratan servicios de ómnibus, en grupos más reducidos, (en los últimos años se alquilan combis por su precio menor que el de los servicios de transporte de línea regular) o individualmente. Estos viajes que realizan más frecuentemente los hombres se facilitan por la seguridad de alojamiento y comida que brinda la reciprocidad entre los kom.

Los niños de las familias, muchas veces acompañan a sus padres, otras se quedan bajo el cuidado de abuelos, tíos u otros parientes cercanos. Como veremos en las entrevistas esta

⁵⁴ HOERDER, D. Mercado de... o.c., p.267.

⁵⁸ PIVETTA, B. En *Migración a Rosario y Memoria Toba*. Secretaría de Cultura y Educación, Centro de Documentación histórica. Municipalidad de Rosario, 1998. (en imprenta)

⁵⁹ HOERDER, D. Mercado de... o.c. p.p.261-262

movilidad es reconocida por los padres de los alumnos y por los maestros como una de las causas principales del fracaso escolar, porque produce interrupción de la escolaridad.

Los tobas y la escuela.

La relación de la comunidad con instituciones o personas ajenas a la misma, por ejemplo la contratación del grupo para determinadas tareas, o con la escuela, aparece mediatizada por los líderes o representantes, que asumen las funciones tradicionales de los caciques,

Estos “caciques” son los que han luchado por conseguir “su” escuela y tienen una alta valoración de la educación, especialmente como herramienta para defensa de la comunidad.

“Nosotros queremos que los chicos se preparen bien, que aprendan mucho para que un día esta escuela esté llena de maestros de nuestra propia Comunidad, que no se olviden que son aborígenes así ellos lucharán por nuestros derechos el día de mañana. Yo quiero preparar a otros jóvenes para que sigan esta lucha... así entonces podré descansar, llevo muchos años de andar, de hablar y esperar”.(Don Victoriano Arce, en “Desde la Escuela”).

La comunidad del barrio toba siente a la escuela como propia, se refieren a ella como “su” escuela y si bien ésta admite a todos los niños que se inscriban en ella por razones de localización, y de posibilidades de atención a un determinado número de alumnos, su matrícula es casi exclusivamente de niños tobas. A pesar del riesgo que esto implica en cuanto a transformar la escuela en un ámbito cerrado y artificialmente homogéneo, esto es visto con agrado por parte de los miembros del grupo, que señalan que cuando sus hijos van a escuelas con blancos, se sienten “incómodos”, “aislados”, no integrados⁶⁰.

La existencia de una escuela propia, en la que algún día los propios miembros de la comunidad puedan ser los maestros de sus hijos es hoy un deseo compartido por la mayoría de los padres de los alumnos de la Escuela “Nueva Esperanza”.

1.3. De los padres y madres de los alumnos/as

Se realizaron entrevistas a los padres y a las madres de los alumnos⁶¹. El muestreo fue intencional, se entrevistaron personas de acuerdo a características que considerábamos relevantes para nuestra investigación. Entre éstas se tuvieron en cuenta: género, tiempo de permanencia en Rosario y relación con la escuela.

⁶⁰Al respecto en La Educación Encierra un Tesoro se señala que “no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes (por ejemplo, en escuelas a las que concurren niños de varias etnias o religiones). Por el contrario, ...si estos grupos no están en una situación equitativa en el espacio común, ese tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflicto” DELORS, J. *La Educación Encierra un Tesoro*. Santillana. UNESCO. Madrid. 1996.

⁶¹En esta tarea participó la Lic. Bibiana Pivetta quien desarrolló con mi dirección un trabajo de pasantía acerca de *La Educación Intercultural: una necesidad para la comunidad toba de la ciudad de Rosario*, publicado en la Revista *IRICE*, (UNR-CONICET) N° 10. oct. 1996. Rosario.

El primer grupo estuvo constituido por madres con residencia más prolongada en Rosario y una relación más fluida con la escuela, tomando como indicadores la concurrencia a las diversas convocatorias, actos y fiestas escolares y reuniones informativas. Las entrevistas fueron realizadas en la escuela, durante una fiesta, en la que se compartía tortas fritas, elaboradas conjuntamente por las madres y maestras. Una característica común a este grupo era el uso correcto del “castilla”, denominación que le da el grupo a la lengua castellana. En cuanto a su tiempo de residencia en Rosario, la familia que hacía más tiempo que había migrado del Chaco lo había hecho en 1970 y la de llegada más reciente en 1992.

El segundo grupo comprendió padres y madres de alumnos, con menos tiempo de residencia en Rosario, y que no frecuentaban la escuela. Algunos de los entrevistados tenían en parte dificultad para comprender las preguntas formuladas en “castilla”. Para este grupo, las entrevistas se realizaron en sus propias casas, en algunos casos fue necesaria la intervención del maestro bilingüe, que ofició de acompañante, para aclarar en lengua toba algunos conceptos. Estas familias se fueron radicando en Rosario entre 1983 y 1996.

En las entrevistas se trataron diferentes aspectos, principalmente aquellos que influyen en la relación entre la familia y la escuela. Interesaba conocer sus experiencias, ideas, expectativas con respecto al saber y la escuela, y también sus actitudes con respecto al conocimiento del español y de la lengua toba de sus hijos, como así también sus ideas sobre el aprendizaje, la educabilidad y determinados valores familiares y sociales.

Las respuestas han facilitado un acercamiento y una mejor comprensión del ser y pensar de los padres y madres de los alumnos de la escuela estudiada.

En la mayoría de las respuestas no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos, por lo que se las analizará conjuntamente, señalándose aquellos ítems en los que sí las hubieran.

De los padres y madres entrevistados, la cuarta parte no sabe leer y escribir, el 40% abandonó la escuela antes de cuarto grado y el resto terminó la primaria.

Conocimiento y expectativas con respecto a la lengua toba

- La mayoría de las madres hablan toba (90%), y los padres que no son “mestizos” (paraguayos o correntinos que hablan guaraní) también lo hablan.

- Señalan que sus hijos no hablan el “idioma” (palabra con la que el grupo designa la lengua toba), y a la pregunta sobre si les gustaría que sus hijos aprendieran toba en la escuela, la mayoría contestó que sí. Los que aclaraban la razón de su respuesta positiva mencionaron principalmente dos motivos: *para no perder la tradición y para comunicarse con sus mayores.*

Función de la escuela

Al preguntárseles “para qué sirve la escuela”, la mayoría de las repuestas fueron: *para no ser analfabeto, para leer y escribir, para aprender bien el castellano, para conseguir trabajo, para ser alguien, lo más importante es escribir, es un armamento.*

Conocimiento y aprendizaje

La idea tradicional de conocimiento entre los tobas, como se ha referido, se aproxima al concepto occidental de revelación, pero este conocimiento se refiere a un “saber” vinculado al “poder”⁶². Pero ¿cómo se transmite el saber cotidiano, ese conocimiento que permite la realización de las tareas asignadas a los miembros de una comunidad, según la edad y el sexo? Según los padres se adquiere principalmente *mostrándole y mirando.*

Esta idea de que el aprendizaje se realiza por observación e imitación del modelo, es compartido por la mayoría de la comunidad, y constituye el método tradicional por el cual el niño va adquiriendo los conocimientos necesarios e imprescindibles para subsistir como miembro del grupo.

En una reunión informativa del equipo de trabajo con los miembros del Consejo de Idóneos, uno de sus integrantes planteó si no era posible que realizáramos un video en el cual las maestras mostrarán “todo” lo que los chicos deben aprender, para luego ser visto por los alumnos y de esta manera facilitar el aprendizaje.

Demandas con respecto a otros conocimientos escolares

Nos interesaba relevar si la escuela colma los deseos de los padres y madres de los alumnos, o si ellos desean que sus hijos adquieran además algún otro conocimiento. ¿Qué otra cosa, además de las que ya aprenden, les gustaría que su hijo estudiara en la escuela? fue la pregunta formulada. Las respuestas se desgranaron en varios ítems, entre estos los más representativos son los que insisten en la función específica de alfabetizar y enseñar el español: *aprenda más a leer y escribir; termine la primaria; hablar bien castilla*”.

Otros expresan el deseo de mantener su lengua y cultura: “Toba, que aprendan toba y castellano, porque a veces yo le quiero hablar en toba y no me entienden algunas palabras”. “No perder tradición, costumbres, cultura”. También se mencionaron aprendizajes puntuales: artesanías, cantar, pintura de tela (artesanía esta última que se enseña en algunas escuelas del Chaco).

⁶² “Dentro de la cultura toba el término “poder” no alude fundamentalmente a procesos políticos que implican toma de decisiones y ejercicio de autoridad, sino a relaciones humanas con el universo fenoménico, en términos del control de las fuerzas que permiten preservar la salud, la armonía y el bienestar”. MILLER, E. Poder y Cosmos entre los tobas en Uno mismo, Bs.As. 1985. p32.

Causas del fracaso escolar

Los padres y las madres consideran como causas de que a los chicos les vaya mal en la escuela, en primer término a “los viajes a las cosechas”, en segundo lugar “porque no entienden”

Algunos de los entrevistados ampliaron el “no entienden”, señalando que es por “*falta de explicaciones*”, por lo tanto la causa no se atribuye exclusivamente al niño, sino también al método de enseñanza.

“A algunos chicos les cuesta la escuela, los que vienen 2 ó 3 meses y los padres se van al Chaco y se los llevan, están 2 o 3 meses y vuelven de vuelta y entonces no aprenden nada, porque cuando hay cosecha, como hay colectivo gratis aprovechan y como no hay trabajo...” (Fidela Arce).

La frecuentación de la escuela

Como era previsible, apareció una clara diferencia entre los dos grupos entrevistados. Las madres del primer grupo respondieron que se acercaban a la escuela para *informarse, saber como va, conocer el comportamiento; informar sobre el hijo, si sale a vender artesanías o rompió el cuaderno; o cuando el maestro pide algo*. En el segundo grupo la mayoría indicó que *nunca se ha acercado; que no sabe, ¿cómo? o incluso ¿puedo ir?, no sabía; ¿tengo que pedir permiso?*

Si bien existe como ya indicáramos un grupo de madres y padres que frecuentan la escuela, y a medida que pasa el tiempo esta situación se está incrementando, los líderes de la comunidad (cacique, pastor, consejo de idóneos) son los portavoces e interlocutores representativos, ellos son los que se acercan a la escuela para plantear situaciones conflictivas habituales de algún alumno.

Familiaridad con el material gráfico

Debido al escaso acercamiento que los niños tobas tienen con el material gráfico hasta el momento de ingreso a la escuela, -situación señalada por los docentes como un inconveniente- se quería conocer si ésta a través de la asistencia de los hermanos mayores, se proyecta de algún modo se proyecta en la vida familiar, posibilitando un primer acercamiento con lo escrito. Este factor es considerado importante para la adquisición de la lecto-escritura. Se preguntó si los hermanitos menores, los que todavía no iban a la escuela, se acercaban o jugaban con material gráfico. La mayoría de los padres (58%) contestaron que: *se pelean por los cuadernos de sus hermanos; miran los cuadernos de los más grandes; hacen dibujitos; tratan de escribir; están apurados por venir a la escuela.*

Los niños/as en la comunidad

Con respecto a los niños y niñas nos interesaba conocer cuáles eran los comportamientos esperados de ellos como hijos, cuáles eran los de un “buen padre” y los de una “buena madre”. Su

idea sobre la educabilidad de los niños (innatismo o ambientalismo) y si el trabajo es considerado un factor de progreso.

En lo referido al comportamiento esperado de un “buen hijo” el 65% de los padres y madres entrevistados contestaron: *obedecer; cumplir; conformarse; respetar*. También se mencionó con menor frecuencia *estudiar; cumplir con las responsabilidades escolares; trabajar; aprender las responsabilidades que hay en la casa*.

Cómo se comporta un buen padre o una buena madre: un buen padre es el que *enseña; aconseja; corrige*. Una buena madre: *se ocupa de estar con los hijos, los cuida; hace todo en la casa; educa a sus hijos lo mejor posible, enseñándole a ser buenos, amigables, no robar, no contestar*.

Cuando un hijo se porta mal ¿cuál es el mejor modo de corregirlo?

Hablándole fue la respuesta más frecuente (56%); *reto* (10%); *penitencia (no ver los dibujitos)* (12%); *pegar*” (12%); *rezar para enderezarlo* (10 %).

Con respecto al innatismo de determinadas características en los niños, prevalecieron los siguientes conceptos: *nacen todos iguales; aprenden después a ser buenos o malos, depende de la educación de los padres; nacen sanos* (sanidad concebida como equilibrio, armonía física y espiritual) *pero cuando se los maltrata se ponen malos*. Existe pues, una visión ambientalista, visión que atribuye un papel relevante a la educación en la formación de los niños y por lo tanto valoriza la acción escolar.

Con referencia al trabajo interesaba conocer si se le asignaba como finalidad principal lograr el sustento para los hijos: la respuesta más generalizada fue el hombre debe trabajar *para vivir; para comer; para conseguir el pan nuestro de cada día*. En segundo lugar *para mantener a los hijos, la familia*, por último *para mejorar económicamente*. Se puede observar que el trabajo está muy ligado a la visión tradicional de supervivencia.

En general los niños pequeños no se separan de la madre, ella los lleva a todas partes, y los más grandes quedan siempre al cuidado de algún familiar, hermanos mayores, tías, abuelos. Juegan con sus hermanos y vecinos. Wright⁶³ señala que *desde el nacimiento de los niños la educación no es individualizada y toda la parentela extensa ejerce un control laxo sobre los infantes*.

Los niños en general son protegidos no sólo por los padres, sino por la comunidad. Tener hijos se considera importante *para mantener la descendencia, el apellido, la generación va y viene; cuanta más familia se tiene, se cuenta con más ayuda; para mí tener hijos es el futuro de la familia*.

Cuando se necesita ayuda se puede contar principalmente con *los hijos*, también con *los parientes y la familia; los vecinos; los pastores o “el pueblo indígena”*.

Los niños colaboran con las tareas de la casa, especialmente haciendo los mandados, cuidando a los hermanitos, en la limpieza, algunos venden artesanía o ayudan en su fabricación.

Son el futuro para la supervivencia de la lengua y cultura toba y sus mayores son conscientes de la importancia de mantener su identidad cultural, de continuarse en ellos.

1.4. Los docentes

La encuesta fue tomada a la totalidad (18) de los maestros de la escuela. Se deseaba obtener información acerca de:

- A. - conocimiento y valoración que el docente tiene de los alumnos y la comunidad toba.**
- B. - percepción del bilingüismo de los alumnos.**
- C. - función y valoración de lo que enseñan.**
- D. - dificultades del quehacer docente.**
- E. - demandas del docente.**

A. - Conocimiento y valoración que el docente tiene de los alumnos y la comunidad toba.

En primer término, interesaba indagar acerca del conocimiento y valoración que los docentes tenían acerca de sus alumnos, sus familias y su comunidad. Para ello, debía tenerse en cuenta que su formación docente es monocultural y que, como integrantes de una sociedad local y nacional, podían compartir las apreciaciones y actitudes más generalizadas con respecto a los aborígenes argentinos.

Se planteó a los docentes: **¿conoce la vida cotidiana de sus alumnos?**

En el breve relato realizado por los maestros que contestaron afirmativamente acerca de como se desarrolla un día en la vida de los alumnos, se señalan una serie de aspectos que son los que más diferencian a sus alumnos de los niños de clase media urbana. Algunos de ellos están basados en el quehacer real de estos alumnos y otros, en generalizaciones de comportamientos que si bien se dan en algunos de los chicos, no son compartidos por la mayoría.

Se menciona con mucha frecuencia *pedir, vender artesanías, abrir puertas de taxis*. Si bien estas actividades son desarrolladas esporádicamente por algunos niños, el porcentaje de los que están en el centro vendiendo o pidiendo es muy pequeño con relación al número de alumnos.

También aparecen mencionadas las tareas de colaboración con los padres: *trabajar, ordenar la casa, cuidar los hermanitos, colaborar en las artesanías*.

Se destacan también las falencias: *falta de alimento, de ropa, están enfermos y no son asistidos*.

La visión que predomina entre los maestros de la escuela con respecto a sus alumnos responde al estereotipo del "niño carenciado". Esta percepción del alumno se corresponde como

⁶³WRIGHT, P. G. "Tradición y Aculturación.." o.c. p.81

veremos más adelante con los aspectos negativos asignados a la familia, y son contradictorias con la valoración global de la cultura.

Esta apreciación realizada por los docentes se corresponde en términos generales con la de la sociedad local y nacional, para la cual la visión del “indio” despersonificado y lejano asume una valoración más positiva y bastante distante de la del “indio” persona concreta y cercana.

Sin embargo, se contraponen al deseo manifestado en otros ítems del cuestionario, de conocer la cultura y lengua toba, como así también de la valoración positiva de determinados rasgos culturales tales como la solidaridad, la no agresividad, la protección que brindan los hermanos mayores a los más chicos....

Se considera que la diferencia entre los alumnos y alumnas tobas con otros alumnos y alumnas de zonas urbano-marginales está constituida principalmente por el hecho de que son *menos agresivos, más respetuosos y cooperativos, portadores de una cultura con códigos propios, distintos*, también se mencionó la *automarginación*.

Se requirió a los docentes que mencionaran **tres aspectos positivos y tres aspectos negativos de las familias de sus alumnos**.

Entre los **aspectos positivos** de las familias de los alumnos y alumnas las características más mencionadas fueron *afectuosos, cordiales, respetuosos, cooperación, solidaridad, preocupación por el aprendizaje de sus hijos, interesados, responsables, conciencia de la importancia de la educación, mantenimiento de la lengua materna*.

Los **aspectos negativos** más mencionados fueron *desinterés y descuido, despreocupación por la escuela*. También se señala *poco diálogo con los hijos*.

En cuanto a la **apreciación que los docentes tienen sobre el tipo de relación entre la comunidad toba y la escuela**, prevalece la de colaboración, en segundo término la de indiferencia. Se señala también que no existe rechazo por parte de los padres y madres de los alumnos hacia la institución. Se sugirió lograr una mayor colaboración a través de estas posibles acciones:

- *organización de “mateadas”*
- *campañas de vacunación*
- *clases abiertas*
- *espectáculos*
- *reuniones de padres*

Con relación a la superación de la indiferencia las respuestas proponían:

- *interesarlos en el trabajo que realiza el maestro.*
- *insistir en una participación más activa*

- *tratar de ganar confianza, sentir que la escuela es el segundo hogar*
- *concientizar, desarrollar vínculos afectivos, acercar la familia a la escuela*
- *trabajar globalizadamente*
- *plantear actividades de participación*

Si comparamos estas respuestas con las respuestas dadas por los padres y madres entrevistados, observamos que no apuntan a una percepción del problema planteado en los términos de la comunidad. Según esto términos se delega en el cacique o líderes representativos la vinculación entre la comunidad y la escuela. Por ejemplo, don Victoriano Arce, que cumple esta función, se ha acercado a la escuela para plantear ante la dirección que uno de los alumnos no había recibido la fruta en el turno del comedor escolar. En la mayor parte de los padres existe desconocimiento de la "institución escuela", sus reglas, su funcionamiento, su relación con un sistema educativo.

Interesaba relevar entre los docentes, qué demanda escolar percibían como la más importante para los padres de los alumnos. La percepción de la mayoría de los docentes (61%) coincide con lo manifestado por los padres que desean que sus hijos aprendan a leer y escribir. La segunda demanda está relacionada con las funciones de asistencialidad que asume la escuela, no sólo en este medio, sino también en otras zonas urbano-marginales.

En lo relativo a cuál sería el **tipo de relación deseada entre los padres y la escuela** las posibilidades elegidas fueron las de *cooperación en la organización, colaboración en actividades curriculares, sugerencias de temas y contenidos, organización de actividades extracurriculares*.

Estas respuestas nos parecen muy significativas porque muestran el deseo por parte de los docentes de una participación plena de los padres de los alumnos en actividades importantes de la institución. Responde a una de las características fundamentales del modelo de educación indígena intercultural.

Acerca de la **valoración de los conocimientos que el alumno trae de su casa**, en función del aprendizaje que debe realizar en la escuela, se presentaron las siguientes opciones

- a- Positivos (sirven de base para lo que enseñanza)
- b- Neutros (no influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje)
- c- Negativos (obstaculizan el aprendizaje escolar)

La mayoría de los docentes (67%) realizan una valorización positiva de la cultura de la que es portador el alumno para la construcción del aprendizaje. Acuerdan así con uno de los principios de la educación intercultural, el relativo a considerar que toda cultura tiene los elementos que necesita para su interpretación del mundo.

B. - Percepción del bilingüismo de los alumnos⁶⁴

Resultaba de mucho interés conocer la percepción que tiene el docente de la realidad bilingüe de sus alumnos.

Las maestras y maestros de la escuela entendían que la mayoría de los alumnos usaban cotidianamente la lengua toba, sin embargo en la escuela no se tenía un relevamiento preciso del nivel de uso y conocimiento de la lengua toba por parte de los alumnos, esto generaba impresiones en cuanto a la consideración de la lengua materna y a las funciones del maestro aborigen, a los efectos de obtener datos fehacientes se aplicó una encuesta a todos los alumnos; en torno al conocimiento y el aprendizaje de la lengua toba.

Las entrevistas realizadas a los padres y las madres de los alumnos y lo manifestado por los directivos de la escuela permitieron constatar que todos los alumnos hablan el idioma español sin dificultad. Deseábamos analizar la vigencia de la lengua toba en la comunidad del barrio, a través del número de alumnos que hablan o entienden el toba y la valoración que tienen de esta lengua.

La encuesta constaba de dos ítems. El primero giraba en torno al grado de bilingüismo de los alumnos se obtuvieron las siguientes datos: Hablan la lengua toba el 8%. Entiende la lengua toba 53 % . No habla ni entiende 36 %

Esta situación es comprensible dado que cuando una minoría llega a la gran ciudad principalmente en busca de trabajo, va desapareciendo, en la mayoría de los casos, su lengua. Este proceso se puede generalizar así: la primera generación empieza aprender la lengua urbana como segunda lengua (bilingüismo incipiente), la segunda la conoce cada vez mejor (bilingüismo progresivo), la tercera desconoce cada vez más la propia lengua (bilingüismo regresivo) y las generaciones siguientes pueden mantener algunos rudimentos como signo de identidad (bilingüismo residual)⁶⁵

El lenguaje nativo es fundamental para preservar los rasgos culturales de un grupo social. Los medios masivos de comunicación, que manejan la lengua dominante, tienen una notable influencia entre los factores que ocasionan para una minoría la pérdida de su lengua en la gran ciudad, aparte de la necesidad de inserción laboral y la subsistencia en la misma.

“... en general en todos los países americanos donde hay diversidad de idiomas hay una lengua oficial, con prestigio, considerada superior, apta para la vida moderna, etc. y una o varias lenguas no oficiales, muchas veces reducidas a una escala mínima, a veces atacadas, otras meramente toleradas, lenguas sin mayor prestigio, consideradas inadecuadas para la modernidad”.

“...en resumen, impera una situación que los sociolingüistas llaman “diglosia”, donde una

⁶⁴Sobre la problemática de la educación bilingüe, colaboró la Lic. en Ciencias de la Educación Patricia Moscato, quien realizó un trabajo de pasantía acerca del *Bilingüismo en la Escuela N°1333 de la ciudad de Rosario*. Comunicación publicada en *Revista IRICE*. (UNR-CONICET) N° 10. Rosario. Febrero de 1996.

⁶⁵MACKEY, W. “Lenguas maternas, otras lenguas y lenguas vehiculares: su significado en un mundo que se transforma” en *Perspectivas*. N1 (81) UNESCO. París. 1992, p.46.

*lengua se ubica (metafóricamente hablando) "arriba" (lengua A) y otra (s) lengua (s) se ubican "abajo" (lengua (s) B)."*⁶⁶

Por lo tanto, interesaba relevar qué valoración realizaban los propios alumnos del aprendizaje de la lengua toba que se realiza en la escuela. Eligieron entre tres opciones: - Me gusta mucho aprender toba. - Me gusta aprender toba. - No me gusta aprender toba.

Respondieron los siguiente: Me gusta mucho aprender toba, 28% - Me gusta aprender toba, 53% - No me gusta aprender toba, 19%

Al 81 % de los alumnos les gusta aprender toba, lo que mostraría una valoración positiva hacia la lengua. Esta actitud es importante pues la pérdida de la lengua tiene una serie de consecuencias negativas para los miembros de una cultura. Mackey enumera las siguientes:

*"a- La pérdida de una serie de conocimientos concretos y prácticos que, depositados en conceptos de los idiomas nativos, son el resultado de muchos años de experiencia y experimentación. b- La adquisición de la noción por parte del indígena de que todo lo aprendido en la casa es malo. c- La desorientación psíquica del educando al destruirseles los soportes de una personalidad integrada y coherente, pues en el proceso de aculturación el individuo afectado rechaza su cultura ancestral al mismo tiempo que es rechazado como un indígena "revestido" por la cultura dominante. d- La ciega aceptación de todo lo exterior como bueno, que erosiona la capacidad crítica y produce fáciles víctimas del consumismo desenfrenado."*⁶⁷

Existe también un 19 % de alumnos a los que "no les gusta aprender toba", estos alumnos reflejan uno de los problemas del bilingüismo cuando la lengua del grupo es considerada inferior a la dominante, en estos casos:

*"La vergüenza étnica es muy difícil de extirpar. Puede prevalecer también la ideología derrotista que la lengua nativa es una carga inútil, y que en el peor de los casos obstaculiza incluso la adquisición del idioma oficial por parte de los niños. En muchas partes los padres les hablan a sus hijos en la lengua mayoritaria, propiciando así el olvido de la propia".*⁶⁸

Los padres y madres entrevistados suelen hablarle en español a sus hijos, pero también en la lengua toba, una madre dijo lo siguiente:

"...los chicos entienden, hablan poquito, nosotros le hablamos y contestan en español."

La mayoría de los padres y de las madres entrevistadas deseaban que sus hijos aprendieran la lengua toba, eran conscientes de que:

"... la práctica cotidiana de la lengua materna y la vigencia de la cultura tradicional predispone al mantenimiento de una comunidad estable, unida y hasta cierto punto dueña de su

⁶⁶MARTINEZ PLAZA, P. "Hacia la normalización de un lenguaje pedagógico en los países andinos" en *Perspectivas*. Vol. XX. UNESCO. Paris.1990.p. 417.

⁶⁷MACKEY, W., o.c. p. 47.

⁶⁸MOSONYI, E. Idem p.57.

destino”.

Pero este mantenimiento de lengua y cultura no significa aislamiento, por el contrario el intercambio y participación son indispensables e inevitables y para ello la alfabetización ineludible. Esta alfabetización se realiza en castellano, pues es la lengua que todos hablan, entienden y utilizan para comunicarse, aun entre ellos. Se observa en este grupo lo que algunos especialistas han caracterizado en situaciones similares.

*“Muchas escuelas que partieron del quechua como lengua materna y como lengua primaria de instrucción, ante la predominancia del castellano en el habla de los niños, están reexaminando su hipótesis original y están tratando de cambiar al uso del castellano como lengua materna de instrucción y de comunicación habitual y al aprendizaje del quechua como segunda lengua.”*⁶⁹

La escuela, pues, está abocada a una doble tarea: la alfabetización en castellano y la recuperación de la lengua toba por parte de los alumnos.

*“...no son pocos los casos en que la lengua vernácula requiere ser rescatada y reaprendida con una metodología de segunda lengua. Su debilidad en el uso e inclusive su desaparición, no obstante, no debe ser interpretada como pérdida de los otros rasgos de pertenencia cultural indígena, como la etnicidad y la historia.”*⁷⁰

En cuanto a la influencia del bilingüismo en el proceso de enseñanza aprendizaje, **la mayoría de los docentes opinaron que la lengua toba es un factor facilitador del aprendizaje.** Para otros (24%) por el contrario, obstaculiza el aprendizaje de la lengua castellana. A pesar de ser considerada por algunos como un factor que dificulta el aprendizaje en Lengua, **todos los docentes valoran positivamente el aprendizaje de la lengua aborígen que se realiza en la escuela,** es evidente que los docentes comparten la idea de la importancia de la conservación de la lengua para el mantenimiento de la identidad cultural.

Es decir, existe una valoración positiva hacia la lengua aborígen y lo que ésta representa para una etnia, más allá de las dificultades que genere en la práctica escolar.

Al respecto los maestros y las maestras expresaron: *mantienen su cultura, da seguridad, orgullo, valoriza*”. Según otros: *ayuda a expresarse, permite participar en conversaciones familiares; facilita la enseñanza y el aprendizaje.*

El 75% de los docentes de la escuela están de acuerdo en que los alumnos profundicen el conocimiento de la lengua toba, ya sea en forma oral o escrita, o ambas.

Los maestros y maestras parecen advertir que:

“...un sistema lingüístico total no es solamente una hazaña colectiva milenaria en el plano exclusivamente simbólico, e ideológico, sino que conforma igualmente uno de los factores

69MOYA, R. Un decenio de educación bilingüe y participación indígena: Ecuador. en *Perspectivas*. N°3 París. UNESCO. 1990. p.377.

⁷⁰ZÚÑIGA, M. Educación Intercultural ... En revista *Tarea*, N°36. Lima. nov. 1995. p.43.

determinantes de un nivel absolutamente necesario en la estructuración social del ser humano, a saber el nivel comunal primario de experiencias íntegramente compartidas, y muy ligadas a las estructuras de tipo familiar, a la familia en el sentido antropológico del término”⁷¹

C. - Función y valoración de lo que se enseña.

En cuanto a la principal función de la escuela prevalece entre los maestros y las maestras una visión más amplia que la circunscripta a la enseñanza formal, y en su mayoría se refieren a educar como formación con dos fines principales: el logro de su autonomía y su participación en la sociedad global.

Se formularon otras preguntas para precisar más estas funciones. Una se refiere a **lo más importante que debe lograr un maestro es que su alumno...** La mayoría de las respuestas señalan: *desarrolle capacidades, funciones, actitudes que favorezcan el aprendizaje; aprenda, incorpore conocimiento; se integre y adapte socialmente; motivarlo para el aprendizaje, se supere.*

Se deseaba además relevar la función puntual que le asigna el maestro al aprendizaje en esa escuela concreta. Para esto se formuló una frase inconclusa:

Lo más importante que debe lograr un maestro de esta escuela es que su alumno... Las respuestas se refirieron a:

- *pueda transformar la realidad sin perder su identidad*
- *se adapte; se inserte en el medio que eligió para vivir*
- *sepa que es importante estudiar para lograr un futuro mejor*
- *desarrolle capacidades forjando su identidad, revalorizando y transmitiendo su cultura*
- *desarrolle hábitos y actitudes que favorezcan el aprendizaje.*
- *termine séptimo grado*
- *se acepte como perteneciente a una etnia aborígen*

Se indagó acerca de la valoración que tienen los maestros y las maestras con respecto a lo que enseñan. La valoración que realizan los docentes acerca de lo que enseñan es alta.

En primer lugar los docentes expresan que los conocimientos que transmiten a sus alumnos son “imprescindibles”. Son conscientes de que los conocimientos que los niños aborígenes aprenden en la escuela se constituyen en la única posibilidad de interactuar en la sociedad global en igualdad de condiciones. También los padres de los alumnos consideran al aprendizaje escolar como la única posibilidad de inserción en la sociedad global, demanda que advierten los docentes.

⁷¹MOSONYI, E. Defensa activa del pluralismo lingüístico, como condición insoslayable para el pluralismo cultural en *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1987. p. 59.

D. - Dificultades del quehacer docente

Para determinar el grado de adecuación de los contenidos curriculares al medio y caracterizar la “distancia cultural” se formuló la siguiente pregunta **¿Cree que existe contradicción entre ciertos contenidos que usted transmite y los del medio de sus alumnos?”**

El 40 % de las maestras y los maestros contestaron que sí, especialmente en:

- *tiempos.*
- *costumbres y hábitos.*
- *ubicación en el espacio y sus características.*
- *lengua.*
- *visión particular de los hechos.*
- *falta de medios de comunicación en el barrio (diarios, carteles, señalización)*
- *Necesidades*
- *Ejemplo: 12 de octubre.*

Se observa que se especifican aspectos vinculados a la cosmovisión de la etnia: tiempo, espacio, visión particular de los hechos, costumbres y hábitos, otros mencionan aspectos más relacionados a su condición urbano-marginal: falta de medios de comunicación en el barrio, necesidades. Por último, el ejemplo del 12 de octubre pone de manifiesto la situación del indígena con respecto a la cultura dominante, cuya visión de la historia difiere de la “visión de los vencidos”.

En otro ítem, en el cual se preguntaba a los docentes por **los principales problemas de conducta de sus alumnos**, al que respondieron el 50% de los docentes, 5 respuestas se refirieron al problema de *adaptación al espacio y tiempo escolar*. Las otras mencionaron *pegarse; falta de hábitos para hacer la tarea pedida; venir a la escuela sin saber para qué; indisciplina*.

Esta dificultad para adaptarse al tiempo urbano-occidental, fue claramente enunciada por la madre que dijo *lo mando a la escuela para que se acostumbre a los horarios*. Esta *falta de costumbre a los horarios* se advirtió también durante el trabajo de campo para establecer día y hora para las entrevistas con los miembros de la comunidad.

El tiempo regido por las tareas agrícolas del lugar de origen provocan la inasistencia reiterada de los alumnos, reconocida también por los padres como una de las causas del fracaso escolar. Este tipo de inasistencia constituye un obstáculo para el desarrollo del proceso de enseñanza -aprendizaje. Interesaba por lo tanto conocer a qué la atribuían los maestros. La respuesta más frecuente coincide con la de los padres de los alumnos, que también estimaron los viajes frecuentes al Chaco como una de las principales causas del fracaso escolar.

Dificultades en el aprendizaje

Interesaba puntualizar cuáles eran las dificultades en el aprendizaje por parte de los alumnos. Más de la mitad de los docentes mencionaron el área de Lengua, las dificultades enunciadas fueron *expresión oral y escrita; redactar, expresión escrita y manejo de la oralidad*.

Esta dificultad se atribuye a: *dificultad idiomática y falta de apoyo en el hogar* expresada esta última a través de frases como las siguientes: *falta de conciencia en el hogar; falta de incentivo; falta de interés en el aprendizaje; no pueden tener ayuda familiar;. cultura distinta y son tímidos, introvertidos*.

Los caminos para mejorar esta situación son según los docentes:

con mucho esfuerzo; interrelacionando las dos lenguas, enseñando conjuntamente con el maestro bilingüe; concientizando sobre la importancia de saber leer y escribir; con recursos que le permitan manejar el castellano; insistir en que se suelten más.

Si bien las causas de las dificultades se atribuyen principalmente al bilingüismo y a la desatención de la familia, las propuestas más concretas se refieren a posibles estrategias de enseñanza para lograr superarlas.

Causas del fracaso escolar

La mayor dificultad que vive un docente es el fracaso de sus alumnos, por ello interesaba conocer a qué se lo atribuía.

Los docentes señalan **en primer lugar causas exógenas** a su tarea y desvinculadas del quehacer escolar: el factor socioeconómico-familiar, la falta de apoyo y la inasistencia son consideradas como las principales causas del fracaso escolar. Sobre el fracaso escolar se ejerce una visión macro en relación con la percepción de las dificultades de aprendizaje.

E. - Demandas del docente.

El principal problema que enfrentan los maestros y las maestras para desarrollar su labor en esta escuela es la formación monocultural propia de nuestro sistema educativo. Por ello y para orientar nuestra tarea al respecto, era necesario conocer sus demandas acerca de la necesidad de una capacitación especial.

El 95% de los docentes, manifiestan la demanda de una capacitación especial, advierten claramente su falta de capacitación para responder a una realidad educativa diversa y compleja. Por tal motivo casi la totalidad de los docentes de la escuela considera que deben recibir capacitación especial. Esta demanda gira en torno al “conocimiento de la cultura aborigen y de su lengua”.

Podemos observar que aparece reiteradamente la idea de revalorización, mantenimiento y aceptación de la cultura toba, como así también la adquisición de aprendizajes que capaciten al docente y le permitan desempeñarse en el nuevo medio cultural. Estos dos objetivos coinciden con la función que los mismos docentes asignan a la escuela.

DISTANCIA CULTURAL COMUNIDAD- ESCUELA.

M. Ángeles Sagastizabal

2.1. Principales características

Para la caracterización de la distancia cultural hay un factor principal que no podemos ignorar y es la persistencia de los rasgos tradicionales:

“Frente a la aparente contaminación y pérdida de sus rasgos culturales, subyace la presencia de concepciones y sistemas que pertenecen a la realidad mental que les caracteriza. Es indudable, sin embargo, que existen elementos de la cultura dominante que han sido asimilados como consecuencia del contacto de siglos entre unos y otros, aunque no necesariamente con las mismas significaciones que las de su fuente de origen.

*Es claro, entonces, que a pesar del poder y de la influencia de la sociedad dominante, los pueblos indígenas han sido capaces de preservar las características más esenciales de su identidad cultural”.*⁷²

La diversidad cultural entre la comunidad y la escuela se manifiesta más acentuadamente en algunos aspectos, entre otros se destacan el tiempo, las edades y sus roles.

Con respecto al *tiempo*, la comunidad toba por sus patrones de subsistencia tradicionales, estacionales, nómades, y su posterior adaptación a las tareas agrícolas tiene otra concepción. La incorporación a la sociedad urbana supone un esfuerzo de adaptación:

“Los mando a la escuela, que tomen la leche, que sepan los horarios, que se acostumbren a los horarios” (madre toba entrevistada).

*“El calendario escolar, los horarios, planes y programas, etc., demuestran ser incompatibles con la realidad social del pueblo indígena, pues la concepción de tiempo, espacio y cantidad, son distintos a los de la cultura occidental, ellos están concebidos en el mundo indígena en función de la actividad productiva, la vida cotidiana y las festividades religiosas, que son fundamentales en la producción y reproducción de las condiciones materiales y espirituales de existencia del pueblo indígena, realidad social que pretende desconocer la sociedad dominante”.*⁷³

⁷²YAÑEZ COSSIO, C. Estado del... o. c. p.109.

⁷³Educación Indígena, su problemática y la modernidad en *Revista Interamericana de Educación*. p.79.

Al respecto Hoerder dice:

“Los historiadores de la clase obrera de las sociedades receptoras han planteado que los hábitos del trabajo agrícola, dependientes del clima y de los picos de demanda en primavera y otoño, eran irregulares. Debían ser remodelados para adaptarlos a las nociones industriales de tiempo y programas regulares de producción mecánica.”

...Hombres y mujeres del trabajo agrícola experimentaban tareas variadas, pero horarios regulados por la costumbre.”⁷⁴.

Con la revolución industrial, el tiempo se constituirá en la medida del trabajo. Thompson, E. P. ⁷⁵ analiza los sentidos contemporáneos del tiempo, su relación con los fines económicos y la preocupación por la productividad.

La escuela regula, divide, compartimenta y controla el tiempo para que no se “pierda” y se aproveche.

Las maestras señalan la dificultad para que los alumnos permanezcan una hora de clase en el aula, respeten los tiempos de recreo, de entrada y salida de la escuela.⁷⁶

También les es extraña la comprensión del tiempo institucional, de los tiempos de la escuela como integrante de un sistema educativo más amplio, pautado y normado. Algunos representantes de la comunidad se enojaban cuando, en el mes de febrero, las maestras se reintegraban a la escuela, pero no comenzaban las clases, porque los chicos *“ya habían tenido suficientes vacaciones y las maestras estaban en la escuela”*. Debido a su escasa escolarización, la organización del sistema escolar y de la propia escuela les es ajena. La gradualidad de la enseñanza, las fechas de iniciación y finalización del curso lectivo, la integración en la escuela en un sistema educativo, la dependencia administrativa y pedagógica y la existencia de otros niveles de decisión más allá de la escuela, lo cual implica otros tiempos, son conocimientos que han ido incorporando algunos de los miembros de la comunidad, especialmente a través del Consejo de Idóneos.

La preocupación por el tiempo, que nos lleva a registrar fechas asociadas a acontecimientos para conmemorarlos cíclicamente, tampoco es compartida por la cultura toba.

“En la cultura toba no se festeja ninguna fecha. Ahora por la educación se festeja el día de Cristóbal Colón, Día del aborigen. Antes se cazaba, mantenía la familia, no se conocía el azúcar, la leche, el pan, sólo el monte”. (padre entrevistado).

“Antes no se festejaba el cumpleaños, esto es en la ciudad. Lo festejamos si tenemos plata, los días no son todos iguales, si vendemos es bueno, si no venden no” (madre entrevistada).

⁷⁴ HOERDER, D. Estado de.... o.c. p. 257/258

⁷⁵ THOMPSON, E. P. *“Time, work discipline and industrial capitalism”*. Past and Present. 1967.

⁷⁶ La Revista de Educación N° 298. Tiempo y Espacio. CIDE-MEC Madrid. Mayo-agosto 1992. Revista monográfica dedicada al tiempo y espacio en el ámbito educativo, aporta una serie de consideraciones acerca de los tiempos de la escuela.

“No se festeja ninguna fecha, ahora en la ciudad, en la escuela se festeja el día del niño”.
(madre entrevistada)

Por lo cual, la participación de los padres en los actos escolares conmemorativos de las fechas patrias es casi nula, sí es mayor en el día del aborigen y el del niño.

“Estas observaciones nos llevan a las cuestiones relativas a una cronología externa e interna...”

*“...No han asimilado una cronología histórica, apoyada en fechas, que implique una secuencia causal. Las referencias se hacen siempre a la experiencia personal. Por ello, es muy difícil que sitúen “objetivamente” la cronología de sus vidas: los relatos son siempre en relación a un **antes** y un **después** personales”.*

“No parece haber habido cambio alguno en actitud general frente a la lógica final que atraviesa el mundo moderno y el país de producción. La adaptación a ella ha sido más bien superficial (y satisfactoria desde el punto de vista administrativo, formal)”⁷⁷

Podríamos decir que los miembros del barrio toba, están intentando, a través de la escuela y de sus hijos esta adaptación a lo que Hall⁷⁸ categoriza como sistema de organización temporal “monocrono”. Característico de la mayoría de las sociedades occidentales, un tiempo rígido, con valor en sí mismo (“el tiempo es oro”; “no se debe perder el tiempo”, “hay que ganar tiempo”, “ahorrar tiempo”, “hacer que el tiempo rinda más”), con una medición precisa en la realización de las tareas que son lo más importante, dar cumplimiento a cada actividad. Contrapuesto al “sistema policrono” característico de las sociedades con alto grado de coniviabilidad, en las cuales las relaciones interpersonales son lo más importante, el tiempo no tiene valor en sí mismo, y en las que se realizan varias tareas a la vez, sin necesidad de cerrar cada una de ellas en un horario preciso.

En cuanto a las edades, existe una distancia pronunciada entre las edades y roles asignados por la escuela y la sociedad global y los asignados por la comunidad toba. Para los tobas la edad considerada apta para casarse y formar una familia es la de 16 años:

“Mi madre se casó a los 16 años,... no fue a la escuela, yo también me casé a los 16 años, fui a la escuela, sé leer y escribir.” (madre entrevistada)

“Un chico debe estar al lado de su madre hasta los 15 años. Una mujer se tiene que casar a los 16 años, yo me casé a esa edad, y un varón también.” (madre entrevistada).

Esta diferencia entre los roles asignados socialmente para cada edad se manifiesta claramente en la Historia de Vida de Tashi, aborigen wichí:

⁷⁷CATANI, M. y otros. Vivir entre dos culturas. La situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias. Serbal-UNESCO. París. 1983. p. 222

⁷⁸HALL, E. T. The dance of life, Nueva York, Anchor Press, 1984 citado en Hargreaves, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid, Morata, 1996, p.127.

“Yo me casé a los trece años, salía de segundo grado”. “Después cuando ya tenía...catorce años tenía un hijo, había pasado a cuarto grado”

Sin embargo, algunas de las madres más transculturadas manifestaron las posibilidades que tienen sus hijas en la actualidad y su deseo de que las aprovechen. Un testimonio que refleja este pensar es el siguiente:

“Antes a las mujeres no se les daban posibilidades para progresar, debían casarse, tener hijos, no tenían posibilidades, la escuela les quedaba lejos. Mi madre se casó a los 14 años y yo a los 15. Quiero que mi hija siga estudiando, que viva todo lo que yo no pude vivir”. (madre entrevistada).

Otra madre afirmó: *“Yo me casé a los 16 años, pero me gustaría que mi hija se case más grande, que estudie”.*

Se observa pues, en un grupo de madres la conservación de las pautas tradicionales, en cuanto a la edad biológica y a la incorporación plena como adulto a la sociedad, en otras se manifiesta una visión más cercana a la de la sociedad urbana moderna en cuanto a los tiempos, para el estudio, el casamiento y la maternidad.

Las diversas concepciones de la infancia son también un factor importante en la distancia cultural. En la comunidad toba predomina una visión del niño como miembro activo del grupo y por ende con participación y responsabilidades en el ámbito familiar.

En términos generales podemos decir que al niño toba se lo podría caracterizar así:⁷⁹

“...se describen los aspectos más sobresalientes del comportamiento del niño y la niña indígena:

- Desarrollan destrezas motoras finas y gruesas producto de las exigencias de su vida cotidiana y de las condiciones de su medio, desde muy temprana edad.

- Asumen un nivel alto de responsabilidades domésticas, productivas y familiares a pesar de su condición de niños.

- Son conscientes de su condición étnica.

- Hablan predominantemente el español por lo que paulatinamente van perdiendo su lengua materna.

- Se muestran tímidos e inseguros cuando deben entrar en contacto con personas ajenas a la comunidad.

- Establecen interacciones con los adultos basados en la sumisión y la obediencia.”

⁷⁹DIAZ, A. *Una caracterización del niño indígena*. Univ. Nac. Centro de Inv. y Docencia en Educación. oct. 1993. Costa Rica. (Ponencia en el Seminario de Análisis de la Situación de la Educación Indígena en Costa Rica).

Consideramos que este último ítem debe aclararse, pues los niños respetan a sus mayores y la relación con los adultos se basa en los valores de jerarquía y subordinación, “*que no es sumisión, sino adhesión a los valores últimos*”.⁸⁰ Como vemos la descripción de los niños indígenas de Costa Rica coincide en muchos aspectos con lo observado en los niños tobas, quizá por pertenecer todos ellos a comunidades holístico-tradicionales.

Los docentes que poseen una concepción de la infancia y del niño urbano-occidental moderna -pues en etapas históricas anteriores se acercaba más a la de las comunidades tradicionales- en la cual el niño debe ser “protegido” hasta edades biológicas avanzadas, y cuya exclusiva actividad es la asistencia a la escuela y el cumplimiento de las tareas escolares, que no debe participar de los problemas del mundo adulto, considera muchas veces el tratamiento dado por los padres como “abusivo” -exceso de responsabilidades, falta de recreación- o de “abandono”.

La valoración y función asignada por los padres a la escuela, es positiva, y vista como la principal oportunidad de capacitación para “*ser alguien*”, y mejorar su situación social. La principal función asignada es la alfabetización en español, “aprender bien la castilla”, leer, escribir y, a través de esta alfabetización, conseguir trabajo. Una mayor y mejor participación en la sociedad rosarina pasa, indiscutiblemente para los padres y madres de los alumnos, por la escuela. En la mayor parte aparece asignada una segunda función a la escuela, el aprendizaje de la lengua toba para que no se pierda, al igual que la “tradición”, la cultura toba. Sin embargo algunos padres consideran que la función de la escuela es exclusivamente la enseñanza del español.

Existe también entre algunos de los miembros de la comunidad una actitud crítica hacia la escuela, cuando expresan que los maestros son “*blandos*”, demasiado “*cariñosos*”, que antes eran más duros y exigentes. O al comparar esta escuela con la del Chaco, en este caso, la del Chaco es mejor, allí los niños aprenden más. Sin embargo los alumnos que provienen del Chaco, un número anualmente considerable por las permanentes migraciones, tienen niveles de aprendizaje bajos, similares o menores que el de los niños que concurren a la Escuela N°1333. Esto podría asimilarse a una actitud generalizada en la comunidad por la cual el Chaco es idealizado en muchos aspectos, visto como “lo mejor”, especialmente en lo que se refiere a las características étnicas tradicionales. Existe un grupo minoritario, que, por el contrario, consideran rota “por suerte” su relación con el lugar de origen, y que señalan que en Rosario tienen mejores condiciones de vida.

2.2. La percepción del indígena

Los docentes, por su parte, comparten con la sociedad global las características fundamentales de la apreciación del “otro”, porque una vez percibida la diversidad hay diversos modos de tratarla.⁸¹

⁸⁰CATANI, M. *Vivir entre...* o.c. p. 246. En este punto el autor recurre a las “*dos grandes categorías ordenadoras que nos ofrece la sociología comparada de L. Dumont (1977) tradición-modernidad, holismo-individualismo*”

⁸¹COLL, M. y otros. Se han tomado los aportes de La comprensión de la diversidad a través del cine en *Cuadernos de Pedagogía* N° 242, diciembre de 1995.

a) **Modo jerárquico:** desde este modo existe un modelo cultural “superior” que todos deben alcanzar, por lo tanto aquel que es distinto, no tiene derecho a serlo y debe asemejarse, transformarse en un “nosotros”. Se lo debe “asimilar”, acercándolo lo más posible, en el caso de la educación formal, al modelo de niño esperado por la escuela.

Para lograr esto, por un lado se muestra y se enseña acriticamente ese modelo y por otro se deben superar las “carencias”. El niño indígena es así, se comporta de tal o cual manera exclusivamente por determinadas falencias, especialmente de tipo material: falta de alimentación, falta de “socialización”, falta de higiene, falta de atención. Es un sujeto definido por lo que no tiene.

Se traslada al alumno la ecuación⁸²

*“que se repite constantemente: pueblos indígenas = pueblos indigentes. De ahí que atender la especificidad cultural de los pueblos indígenas se transforme en combate a la pobreza”.*⁸³

Los docentes mencionan reiteradamente la diversidad cultural del alumno, como portador de una cultura diferente, este reconocimiento es valioso, en términos de reconocer el mantenimiento de una tradición cultural toba, pero por otro lado esta “visibilidad cultural” conlleva también una carga de marginalidad. Porque:

“...la ciudadanía y la visibilidad cultural parecen estar relacionadas a la inversa. Cuando una crece, la otra decrece. Los ciudadanos titulares carecen de cultura y aquéllos que están más envueltos en ésta carecen de ciudadanía plena”.

*“A “nuestros ojos”, nosotros parecemos “gente sin cultura”. Por cortesía, “nosotros” ampliamos este status no cultural a la gente que (“nosotros” creemos) se parece a nosotros”*⁸⁴

Es decir cuanto más distante está de mí y cuanto menos lo comprendo, más percibo su cultura.

b) **Modo de tolerancia:** este modo implica aceptar la consistencia del “otro”, su identidad y determinación como algo ajeno a nosotros, algo que está ahí, y que es inevitable. Tradiciones culturales distintas que hay que tolerar, palabra que proviene del latín tolerare que significa soportar, aguantar de allí que la primera acepción del verbo tolerar sea sufrir, llevar con paciencia.

En nuestra sociedad, esta “tolerancia” tiene diversos matices: uno de ellos es el que podemos denominar de **“exotismo”**: el “otro” representa rasgos positivos, siempre y cuando se mantenga

⁸² Esta ecuación está tan arraigada en nuestra sociedad, que en una reunión entre docentes de diversas escuelas aborígenes, se planteó que no había que utilizar la palabra “indígena” para referirse a los “indios” porque provenía de la misma raíz que indigente. Al respecto cabe señalar que la palabra indígena es una palabra compuesta formada por “inde” = “de allí” y de “ingenerare”= “hacer nacer”, “generar” por lo tanto sólo guarda similitud fonética acentuada por compartir el prefijo “inde” con “indigente”= “necesitado” participio activo de “índigere”= “carecer” palabra también compuesta por “inde” = “de allí”, “de ello” y “egere” = “carecer”

⁸³ DIAZ-COUDER, E. o.c. p.11.

⁸⁴ ROSALDO, R. *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Grijalbo. México. 1991, p.183.

lejano, extraño e idealizado. Curricularmente se expresa en contenidos que se pueden denominar de tipo turístico con una instrucción en la que se informa la existencia de características “típicas” de otras culturas de manera trivializada o anecdótica, destacándose los aspectos “raros” y por lo tanto descontextualizados.

Se valorizan positivamente así una serie de aspectos generales e imprecisos tales como el “ecologismo”, el “comunitarismo” y la “solidaridad del grupo”, “conocimientos acerca de la naturaleza” entre estos “la medicina natural”, apreciaciones o valoraciones que recuerdan el mito del “buen salvaje” y sobre todo aspectos que coinciden con rasgos que actualmente conforman en parte la cultura de la postmodernidad.

c) **Modo de aceptación:** implica una aceptación en “**igualdad de condiciones**”, supone reconocer la alteridad en pleno sentido, al “otro” como semejante que tiene los mismos derechos y beneficios que podemos tener “nosotros”. Construir este tipo de relación, supone una problematización para lograr una convivencia entre culturas que permita amar la propia identidad y respetar la ajena, considerando la multiculturalidad un bien en sí mismo, que permite conocer y comprender la riqueza de la expresión humana.

La diversidad cultural implica un estar y relacionarse con el mundo desde distintos ángulos, desde diferentes perspectivas, estas otras perspectivas amplían y enriquecen la propia. Este modo de comprender al “otro” no significa asumir un relativismo en el que “todo vale”, sino apreciar aquello que nos diferencia como una construcción histórico-cultural con una función y un sentido. No por ello se aceptan incondicionalmente todos los rasgos culturales y se valoran siempre en términos positivos, pero sí se podrá comprender a aquel que los vive no como un caso “raro” ni “extraño” a un nosotros, sino como él o los representantes de los posibles modos de expresión de lo humano. Este tipo de conocimiento permite además un re-conocimiento de la propia cultura, en la que cobran sentido significados y funciones lo que posibilita una identificación cultural reflexionada.

En la escuela estudiada, entre los docentes, al igual que en la sociedad global, se observa en la visión del “otro” la convergencia de los tres modos descritos y por consiguiente las contradicciones que supone esta yuxtaposición: por un lado una “visibilidad” y valoración cultural global, más distante (exótica) de la cultura indígena en las apreciaciones de tipo general, por otro la mención de las “carencias” del alumno y de las familias aborígenes próximas. Transitar hacia un tratamiento de la diversidad en “igualdad de condiciones” fue, por tanto uno de los objetivos del trabajo realizado en la escuela conjuntamente con los docentes.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, A. y TEALE, N. La lectoescritura como práctica cultural, en Ferreiro, E. y Palacio, G., M. (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1986.
- BIALET-MASSÉ, J. *Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas a comienzos del siglo*. CEAL. Bs.As. 1985. BÓRMIDA, M y otros, Los grupos aborígenes del límite occidental del gran Chaco, en *Cuadernos Franciscanos*, Salta, N° 49, 1978.
- CABRERA, O. Educación Indígena, su problemática y la modernidad en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. N°1. OEA-CREFAL. 1995.
- CAMPS, A, DOLZ, J., Presentación: enseñar a escribir, en *Cultura y Educación* N° 2 \ 1996. Madrid. Aprendizaje.
- CANALS FRAU, *Poblaciones Indígenas de la Argentina*, Sudamericana, Bs. As. 1953.
- CATANI, M. y otros. *Vivir entre dos culturas. La situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias*. Serbal-UNESCO. París. 1983.
- COLL, M., SELVA, M. y SOLÁ, A. La comprensión de la diversidad a través del cine en *Cuadernos de Pedagogía* N° 242, diciembre de 1995.
- CORDEU, E Y RIOS, M. Un enfoque estructural de las variaciones socioculturales de los cazadores recolectores del Gran Chaco. *Suplemento antropológico*. Asunción. junio 1982.
- CORDEU, E. Y SIFFREDI A. *De la algarroba al algodón*. Juárez Editor. Buenos Aires. 1971
- DIAZ, A. *Una caracterización del niño indígena*. Univ. Nac. Centro de Inv. y Docencia en Educación. oct. 1993. Costa Rica.
- GRIVA, E Y STROPPA, M. *Yo, Montiel Romero, de Raza Toba. Historia de vida de un indio toba del Chaco Argentino*. Ed. Mar de Cortés. México. 1977.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1996.
- HERMITTE, E. y BARTOLOMÉ, L. *Procesos de articulación social*. Amarrortu. Bs. As. 1984.
- HERNANDEZ, I. *Los indios de Argentina*. Mapfre, Madrid, 1992.
- HOERDER, D. Mercado de trabajo, comunidad, familia: un análisis desde la perspectiva del género, del proceso de inserción y aculturación en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*. CEMLA. Bs. As. agosto 1995.
- HOERDER, D. Mercado de trabajo, comunidad, familia: un análisis desde la perspectiva del género del proceso de inserción y aculturación en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*. N°30. CEMLA. Bs. As. 1995.
- IÑIGO CARRERA, N. *La colonización del Chaco*. CEAL. Bs. As. 1983.
- KERSTEN, L. *Las tribus indígenas del Gran Chaco hasta fines del siglo XVIII*. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia. 1968.
- MACKEY, W. "Lenguas maternas, otras lenguas y lenguas vehiculares: su significado en un mundo que se transforma" en *Perspectivas*. N1 (81) UNESCO. París. 1992.
- MARTINEZ PLAZA, P. "Hacia la normalización de un lenguaje pedagógico en los países andinos" en *Perspectivas*. Vol. XX. UNESCO. Paris. 1990.
- MARTÍNEZ SARRASOLA, C. *Nuestros paisanos los indios*. Emecé. Bs. As. 1992,
- MASSIMMO, A. Caracterización de la Educación Bilingüe Intercultural en *Educación y Pueblos Indígenas en Centro América. Un balance crítico*. OREALC. Santiago de Chile, 1987,
- MILLER, E.S. *Los tobas argentinos. Armonía y disonancia en una sociedad*. Siglo XXI. México, 1979 p.
- MOSONYI, E. "Defensa activa del pluralismo lingüístico, como condición insoslayable para el pluralismo cultural" en *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1987.
- MOYA, R. Un decenio de educación bilingüe y participación indígena: Ecuador. en *Perspectivas*. N°3 Paris. UNESCO. 1990.
- ONG, W., *Oralidad y Escritura, Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica. México. 1993.
- PALAVECINO, E. Las culturas indígenas del Chaco en Historia de la Nación Argentina.

- Director R. Levene. Vol. I. Academia Nacional de la Historia. El Ateneo. Bs. As. 1939.
- PALERMO, M. A. *Los Jinetes del Chaco*. Coquena. Bs. As. 1993.
- PIVETTA, B La Educación Intercultural: una necesidad para la comunidad toba de la ciudad de Rosario, en la Revista *IRICE*, (UNR-CONICET) N° 10. oct. 1996. Rosario.
- RENSHAW, J. Propiedad, recursos e igualdad entre los indios del Chaco paraguayo, en *Man*, 23. 1987.
- Revista de Educación* N° 298. Tiempo y Espacio. CIDE-MEC Madrid. Mayo-agosto 1992.
- REX GONZÁLEZ, A. y PÉREZ, J. A. *Argentina indígena en vísperas de la conquista*. Paidós. Bs. As. 1983.
- ROSALDO, R. *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Grijalbo. Mexico. 1991
- SAGASTIZABAL, M. La discriminación educativa. Un problema social. en *Revista de Ciencias de la Educación*. Pontificia Universidad Católica Argentina, Rosario N° 2. 1993.
- SAGASTIZABAL, M. *La Diversidad Cultural en el Sistema Educativo*. Papers on Teacher Training and Multicultural/Intercultural Education. N°37. Oficina Internacional de Educación. O.I.E.- UNESCO. 1996.
- SALGADO, H., *De la oralidad a la escritura, Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata. 1995.
- SERRANO, A. *Los aborígenes argentinos*. Nova. Bs. As. 1947.
- TERÁN, B. (Compilación y Prólogo) *Lo que cuentan los tobas*. Ed. del Sol. Bs. As. 1994.
- THOMPSON, E. P. "Time, work discipline and industrial capitalism". Past and Present. 1967.
- TORREALBA, R. Políticas de migraciones laborales y crisis regional latinoamericana: notas para una redefinición en *Estudios Migratorios latinoamericanos*. 1987.
- VYGOTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona. 1988.
- WRIGHT, P.G. *Tradición y aculturación en una organización socio-religiosa toba contemporánea*, en *Cristianismo y Sociedad*, N° 95, 1988.
- ZUÑIGA, M. Educación Intercultural para todos los peruanos en *Tarea*, N°36. Lima. nov. 1995.

III

TRABAJANDO CON LOS MAESTROS

}



1. LA EXPRESION ARTISTICA EN LA EDUCACION INTERCULTURAL

Patricia San Martín

2. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Bibiana Pivetta

3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Claudia Perlo

LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Patricia San Martín

*“El pasado no es algo “fijo”, que el sujeto pueda apropiarse estéticamente.
Es una compleja historia, que constituye a la misma subjetividad
y la resignifica continuamente.
El futuro no es algo “determinado”, que el sujeto pueda proyectar científicamente.
Es una incierta posibilidad, que constituye a la misma subjetividad
y la desafía continuamente”⁸⁵*

En el presente capítulo abordaremos problemáticas relacionadas a la educación artística en contextos escolares multiculturales.

En función del diseño curricular y desde un marco teórico más general, nos referiremos a aspectos psicopedagógicos y didácticos que serán ampliados y ejemplificados desde una situación concreta de acción.

1.1. Enseñar arte en la escuela

En un primer nivel de aproximación, podríamos afirmar que entre los **enfoques más frecuentes de la problemática** de la enseñanza del arte en la escuela se podrían enunciar básicamente cuatro tipificaciones, que permiten señalar algunas versiones parciales y empobrecidas de la educación artística:

**“se ha puesto el énfasis en la producción, dotándose a los alumnos de tiempo y materiales y dando lugar a su libre exploración y utilización,*

**se ha puesto el énfasis en la idea de “cultura artística, centrándose la enseñanza en un encuadre histórico-teórico del consumo cultural,*

**se ha puesto el énfasis en la enseñanza de ciertas versiones escolarizadas de los productos de*

⁸⁵ CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós Argentina, 1997, p. 123

las disciplinas que componen el área de educación artística, que han acabado por convertirse en artefactos,

**se ha puesto el énfasis en el aporte de la educación artística a la formación de la nacionalidad.”⁸⁶*

En la historia de la educación musical, por ejemplo, estos enfoques se manifestaron claramente como acciones pedagógicas y didácticas a partir de la instrumentación de distintos métodos en boga, cuyos objetivos privilegiaban casi exclusivamente algún aspecto del fenómeno musical ignorando otros no menos importantes. Estos planteos, sesgados en la práctica, contribuyeron en gran medida al empobrecimiento de una comprensión y posibilidad expresiva más plena y plural.

Las problemáticas actuales de la educación artística no son ajenas a contextos más globales y las tendencias mencionadas se manifiestan y dan cuenta sobre cómo la sociedad y la cultura como expresión comunitaria conciben a la educación en distintos momentos históricos.

Situados entonces en la frontera del S. XXI nos preguntamos, a la luz de una realidad compleja, cómo revertir una situación reduccionista en cuanto a la educación artística, ajena muchas veces a las expresiones significativas del arte en cualquiera de sus lenguajes, a distintos modos culturales de expresión, a las aportaciones del conocimiento científico en sus distintas disciplinas relacionadas, a los distintos conflictos sociales.

Intentando una dirección de sentido posible, desarrollamos este trabajo teniendo siempre presente dos interrogantes centrales:

1° *¿Cómo recuperamos la significación social de la educación artística en la escuela?*

2° *¿Cómo educamos artísticamente sin borrar las historias culturales y las problemáticas actuales?*

1.2. Aprender arte en la escuela

El **aprendizaje** es un tiempo lúdico de la apropiación de lo enseñado que establece una relación dialéctica con creatividad y disciplina.

“La escuela pierde significación social cuando para aprender saberes y conocimientos, es necesario no ser el sujeto que se es, es decir inteligencia encarnada, y por lo mismo histórica, razón cultural, y por lo mismo, plural.

El sujeto que aprende es un sujeto que produce sentidos. En este caso la disciplina no es otra cosa que las reglas mismas, que genera una práctica social de la producción de sentidos en la

⁸⁶ TERIGI, F. “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar”. Cap. I de *Artes y escuela*. Paidós Argentina, 1998. p. 58.

*apropiación de los saberes, enseñados desde una **práctica social simultáneamente normalizada e innovadora.***⁸⁷

Quien ha vivenciado alguna experiencia reduccionista ubicada en cualquiera de las tipificaciones nombradas, es posible que se sienta verdaderamente desilusionado y muchas veces “artísticamente incompetente” con relación a su expresión en diversas situaciones. Pareciera, entonces, que existe cierto vacío y descreimiento con respecto a la posibilidad de aprender disciplinadamente arte en la escuela. Sucede que pocas veces queda claro qué se entiende en el contexto educativo sobre ser “artísticamente” competente.

Curricularmente la noción de competencia se concibe relacionada al desarrollo de capacidades complejas, construidas desde la integración de saberes previos con distintos grados de profundidad. No se refiere al logro de una acción concreta sino más bien a una adecuación de la acción en función de las situaciones emergentes.

Es prioritario y necesario discutir sobre las **competencias en la educación artística** desde un planteo teórico ampliado que contemple problemáticas de la educación intercultural, para luego intentar definir las en un marco consensuado. Con plena conciencia de las limitaciones del presente trabajo y de la complejidad del tema, se puntualizarán solamente algunos aspectos que se consideran relevantes para enriquecer dicha propuesta de discusión.

Las competencias son saberes sociales e históricos que si no se enseñan, no se aprenden, y cuando se aprenden, se **construyen**.

1.3. Construyamos un marco teórico

Un concepto importante para reflexionar sobre la educación artística es el de la **no linealidad de los procesos de aprendizaje**.

Básicamente entendemos que una gradualidad y secuenciación de contenidos, demasiado estricta en cuanto a niveles de complejidad supuestamente uniformes para todos los sujetos, no es una propuesta que atienda a las singularidades y mucho menos a un contexto culturalmente diverso. En tal sentido muchos de los materiales bibliográficos elaborados, por ejemplo, para la educación musical que se presentan como metodologías específicas, deberían ser cuidadosamente revisados a la luz de un enfoque pedagógico actualizado que dé cuenta acerca de la concepción de sujeto de aprendizaje y su relación con el tipo de secuenciación que plantean estas metodologías de enseñanza.

Proponemos abordar críticamente confusas interpretaciones “heredadas” de la teoría piagetiana que circulan en algunos ámbitos docentes (con peso fundacional) y que se configuran

⁸⁷ CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar...o.c.*, p. 54

muchas veces en problemáticas oclusivas para pensar la intervención docente en el contexto multicultural.

Estas interpretaciones, derivadas de una mala divulgación o de lecturas no científicas y reduccionistas, esbozan un modelo de niño universal que secuenciado casi matemáticamente en su desarrollo, vivencia delimitadas etapas que categóricamente dan cuenta de lo que el niño es o no capaz de hacer, dentro de un esquema totalmente lineal de procesos.

Es poco frecuente entre los docentes tener en cuenta que en nuestro país., aproximadamente desde la década del 80, comenzaron a cobrar mayor importancia las aportaciones de otros pensadores como Jerome Bruner, M. Bajtín, L. Vygotsky, que paralelamente a los estudios realizados por J. Piaget o incluso antes, exponen conceptos muy importantes en el campo del lenguaje, la psicología y la comunicación, relacionados a la construcción de sentido del niño, la semiosis social y la cultura.

Estos estudios postulan que, desde muy temprana edad el niño **opera construyendo hipótesis** directamente vinculadas a su **contexto social y cultural**, lo cual implica procesos de pensamiento muy complejos interrelacionados a la acción que le permiten entre otras cosas construir estructuras de sentido, desarrollando el lenguaje verbal y otros como medios de comunicación y expresión

Esta síntesis nunca podría ser objetivada y analizada si se concibe al niño recortado en un esquema simplificado que desconoce las capacidades que le permiten operar a partir de procesos múltiples y de interacciones permanentes con el contexto social.

“Según J. Piaget, entre los dos y siete años el niño emite un monólogo que acompaña a la acción. Monologa mientras juega solo, mientras resuelve una situación problemática, a esto lo llamó habla egocéntrica ya que desde su punto de vista indicaba un tránsito de la fase autista hacia el pensamiento socializado. La fase del habla egocéntrica indicaba la incapacidad del niño para coordinar todavía la perspectiva propia con la ajena, de cambiar el marco de referencia. Sería, entonces, una etapa de socialización incompleta.

La apreciación de L. Vygotsky sobre este fenómeno fue diferente. La socialización no es progresiva. La función primordial del lenguaje es la comunicación. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social. No “se convierte” en social después de haber sido otra cosa. Cuando el niño se habla a sí mismo reproduce pautas de interacción social. En su esquema de desarrollo, el lenguaje es primero social, después egocéntrico y más adelante interiorizado. La dialogicidad del habla social no se pierde en el monólogo, ni se habrá de perder en el lenguaje interior. Ontogenéticamente, el lenguaje es un instrumento de comunicación. Esta es su función principal, y sobre ella se modelan las demás.”⁸⁸

⁸⁸ SILVESTRI, A., BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos. España, 1993, p.36

Si es deseable elaborar un marco teórico para la educación artística que sustente una acción didáctica efectiva en contextos multiculturales, es ineludible ubicarse en la realidad cognitiva y expresiva no de un sujeto arquetípico, sino de un sujeto único poseedor de una identidad cultural en permanente proceso de resignificación que se genera desde la transculturación. El deseo, el lenguaje, las leyes de mercado, los medios de producción y de comunicación globalizados lo atraviesan, lo dispersan, lo fragmentan. Sin embargo, esta ausencia de “texto fijo” no necesariamente destruye una búsqueda de coherencia, de nuevas síntesis, aunque éstas puedan aparecer bajo formas nuevas e inesperadas.

“En Smeraldina, ciudad acuática, una retícula de canales y una retícula de calles se superponen y se entrecruzan. Para ir de un lugar a otro siempre puedes elegir entre el recorrido terrestre y el recorrido en barca: y como la línea más breve entre dos puntos de Smeraldina no es una recta sino un zig-zag que se ramifica en tortuosas variantes, las calles que se abren a cada transeúnte no son sólo dos sino muchas, y aumentan aun para quien alterna trayectos en barca y trasbordos a tierra firme.”⁸⁹

La comunicación como conjunto expresivo de lo verbal y no verbal

Si bien en el plano del lenguaje verbal no quedan dudas sobre la función comunicativa del mismo, el panorama es más complejo cuando se refiere a aquellos lenguajes cuya relación con lo verbal es más confusa. La música, la danza o la pintura son producciones culturales con características muy específicas que hacen difícil la generalización. Todas ellas se adquieren, como el lenguaje, en la interacción con la sociedad, en la activa inmersión en el mundo de la creatividad cultural. ¿Conforman al internalizarse una trama semiótica propia de igual modo que el lenguaje verbal configura la trama lingüística de la conciencia?

La pertinencia de este tipo de analogías es un tema aún conflictivo dentro de la semiótica. Si bien hay músicas que tienen relación con alguna expresión convencional de significados (secciones de música descriptiva, programática, representativa, etc.) pueden también no significar nada, privilegio vedado al lenguaje verbal.

“La situación de las artes visuales es básicamente distinta. No presentan –como la música– un lenguaje de organización estandarizada, pero las imágenes sí expresan en general significados. Aunque pueden no expresarlos, como en el arte abstracto. Y estos significados, cuando existen son difíciles de definir: las imágenes no consisten, como en el lenguaje verbal, en una forma de expresión altamente convencionalizada, con asignación de significados convencionales”⁹⁰

En este punto sería interesante observar aspectos del uso de imágenes musicales y visuales en el discurso publicitario (convencionalizado culturalmente) basado en la conjunción de lo verbal y no verbal. Es importante destacar que dichos discursos también aluden a lo inefable de esas

⁸⁹ CALVINO, I. *Las ciudades invisibles*. Minotauro, Buenos Aires, 1988, p. 100

imágenes sonoras y visuales y esta integración de lenguajes en permanente cambio, es un aspecto culturalmente interesante que la educación artística no debe dejar de lado.

Las producciones artísticas audiovisuales que utilizan sólo imágenes y sonidos no verbales son un ejemplo claro de la gran “inconsistencia” del significado de las imágenes visuales a partir de las relaciones sincréticas de sentido posibles de crear ante la presencia del sonido.

Entonces, frente a todas estas manifestaciones (música, danza, artes plásticas, video, etc.) se suscitan en nosotros asignaciones de sentido. Estos posibles sentidos se construirían a partir de relaciones que establece el sujeto entramadas en distintos aspectos de la semiosis sociocultural. Relaciones múltiples que involucran lo anímico, lo afectivo, lo emocional, lo estético: estableciendo comparaciones basadas en grados de continuidad o ruptura con respecto a otros textos, tratando de crear una codificación potencial, posibles herramientas que permitan adueñarse interiormente del objeto.

La pregunta nodal sería:

¿Cómo se vinculan en la conciencia estos enunciados no verbales con los enunciados verbales?

“Desde el punto de vista ontogenético, la adquisición de habilidades y conocimientos artísticos necesita indudablemente del auxilio de la palabra”⁹¹.

Por medio del lenguaje verbal el sujeto se pone en contacto con el saber de su sociedad pero luego cabría preguntar si éstos son autónomos funcionando al margen de lo verbal.

A partir de múltiples investigaciones en el campo de la neuropsicología se podría afirmar que:

“El lenguaje verbal no es el único participante de la conciencia. Y, aunque existan como procesos independientes psicológica o neuropsicológicamente hablando, el pensamiento verbal, visual y musical se conectan en múltiples e inagotables formas. El dominio de una u otra forma varía de persona a persona, y cambia a través de su vida. Los estudios transculturales demostraron también, que hay ciertos patrones, históricamente conformados, que difieren de una cultura a otra, en los que se detecta distinto grado de predominio entre lo visual y lo verbal” (John – Steiner1985)⁹².

Es posible, entonces, reconocer la existencia de procesos de pensamiento visual y musical en los que no interviene el lenguaje verbal. Sin embargo, aunque se esté trabajando por ejemplo, exclusivamente con material musical, el lenguaje verbal no deja de estar presente en la conciencia a partir de la reflexión sobre la propia creación, o la pertinencia de tal o cual enfoque interpretativo, orgánicamente entretejido, corrigiendo y dirigiendo el trabajo compositivo y/o interpretativo.

⁹⁰ SILVESTRI, A., BLANKI, G. *Bajtín y Vigotski ...* o.c. p. 77

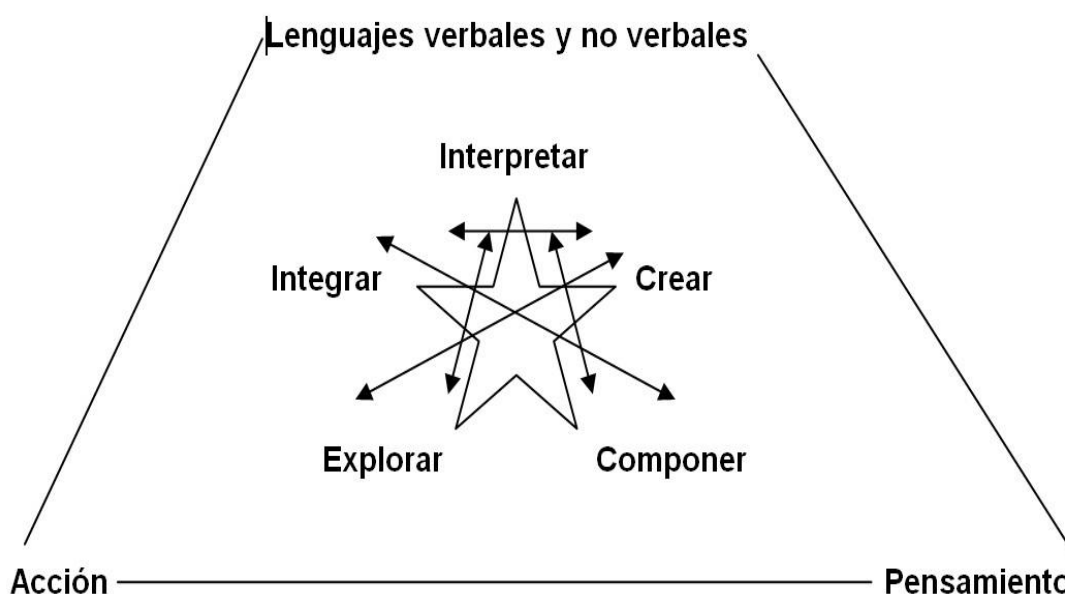
⁹¹ SILVESTRI, A., BLANKI, G. *Bajtín y Vigotski ...* o.c. p. 78

⁹² SILVESTRI, A., BLANKI, G.: idem o.c. p. 79

Por lo expuesto, se puede advertir que concebir estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el área de educación artística basadas en la creación compositiva, la exploración, el análisis y la interpretación a partir de la integración de todo tipo de conocimiento y experiencia que posee el sujeto, es una alternativa que se entrama en una perspectiva teórica elaborada principalmente con aportes provenientes de J. Bruner, Bajtín, Luria, Vygotsky, y de principios de la educación intercultural.

Este desarrollo de los lenguajes (verbal y no verbal) tiene un sentido profundo como acto comunicativo, podemos advertir que, tal como lo concibieron estos pensadores y observando la complejidad actual de nuestra sociedad globalizada, dicho desarrollo estaría limitado si los sujetos fuesen discriminados por su origen y pertenencia a un grupo cultural. En el actual contexto multicultural, esto conlleva a una condición de marginalidad; si la sociedad en su conjunto no plantea éticamente establecer relaciones **interculturales**, circularán profusamente lenguajes, simbolizaciones, codificaciones; tramas de significados que darán cuenta explícitamente de *la ausencia profunda de intencionalidad comunicativa y dialógica con el otro*.

A continuación, podemos elaborar a modo de expresión plástica y como una hipótesis abierta a la interpretación, un “cuadro” de interrelaciones y recorridos múltiples sobre los conceptos involucrados en este marco teórico.



Dentro y fuera de la escuela

“En casi ninguna lengua africana (hay alrededor de mil) existe un término que signifique música. Simha Arom establece que las músicas tradicionales africanas son:

Populares: están desprovistas de leyes explícitas.

Anónimas y sin fecha: se ignora quién y cuando se han creado

Colectivas: pertenecen a la comunidad.

No se escriben: no necesitan ser verbalizadas o representadas por un lenguaje abstracto.

De tradición oral: se transmiten de boca al oído, lo que conlleva el uso de la memoria como único soporte musical.

De vocación interna: para uso exclusivo de la comunidad.”⁹³

El sujeto es poseedor de un saber, por ejemplo, musical, fruto de su experiencia habitual donde no necesariamente debe dar cuenta de las reglas teóricas que formalizan ese sistema, aún siendo productor de discursos musicales. Sin embargo posee hipótesis constructivas que sustentan su práctica y otorgan sentido expresivo a sus discursos logrando una posibilidad concreta de comunicarse fluidamente con el lenguaje musical. Por lo tanto, de forma similar a lo que sucede con el desarrollo del lenguaje verbal (comunicación competente aunque el sujeto no pueda formalizar explícitamente la teoría lingüística del discurso), se podría afirmar que el conocimiento musical, tal como se lo concibe en la tradición occidental, verbalizado, técnico y específico de las estructuras sintácticas del discurso sonoro, ligado a la reflexión analítica sistematizada del fenómeno musical atendiendo a distintas posturas estéticas y filosóficas, es una instancia disciplinada, claramente inscripta en una historia cultural determinada. Este conocimiento está concebido en la cultura occidental dentro de un sistema educativo formal que implica una visión *disciplinar* de la música. Esta concepción es análoga en la cultura occidental para otros lenguajes artísticos.

Sin embargo esta perspectiva disciplinar del conocimiento referido a los distintos lenguajes artísticos es sólo una dirección de sentido posible y no un universal. Esto implica para los educadores reconocer, aceptar y asumir profundamente que se han desarrollado en otras culturas criterios de enseñanza para la producción plástica, sonora o gestual igualmente válidos que se encuentran indisolublemente unidos a las concepciones propias del grupo.

“Dado que la música africana es de tradición oral y no escrita, el aprendizaje de principios, procesos y procedimientos así como la adquisición de habilidades de interpretación (incluyendo las

⁹³ VALLEJO, P. Hacer música “sin saber música”: Africa como modelo. En *Eufonía. Interculturalidad*. Año III. N°6. Enero de 1997. Grao. Barcelona. p. 38

variaciones espontáneas) y del repertorio se realizan a través de la participación en acontecimientos musicales ayudados en algunas ocasiones por textos y nemotecnias para memorizar y recordar los patrones rítmicos. El educador musical africano formado en la tradición occidental de aprendizaje de la música a través de la notación y de una teoría articulada debe adaptarse a los desafíos de la tradición africana desarrollando métodos para que los niños puedan aprender y adquirir habilidades a través de estrategias participativas."⁹⁴

El desafío actual consiste en entender lo disciplinar con una perspectiva más plural. Si las metodologías están en la actualidad ligadas indiscutiblemente a las teorías, las distintas disciplinas del arte atenderán en su educabilidad a los diversos orígenes que configuran tal o cual producción. Cuestionamos críticamente aquellos enfoques de enseñanza que restringen lo disciplinar sólo a una determinada línea de producción como único universo del saber. La especificidad que no dialoga con otras realidades se pliega sin razón sobre sí misma.

El principal problema desde el punto de vista pedagógico y estético valorativo, se presenta cuando se le niegan o se le desconocen al sujeto o grupo cultural, las hipótesis previas que sustentan sus prácticas, descalificándolas como teoría potencial y modo cultural, **imponiendo sistemas constructivos y estéticos ajenos conceptualmente al grupo.**

*"La voluntad de síntesis de lo grupal, cuando no contempla las diferencias o el recorrido de las singularidades existentes, se manifiesta como un acto de violencia sobre el conjunto"*⁹⁵

Este problema, ya de por sí complejo dentro de la misma cultura, por ejemplo, visto desde lo generacional (la estética de la juventud versus la de los "viejos") se profundiza aún más en la situación multicultural atravesada por otras hegemonías culturales y por la falta de una perspectiva teórica y práctica con respecto a la función de la educación artística en general, indisolublemente ligada a la ausencia de una política cultural pública.

En la siguiente cita se ha intercalado en el texto original lo sonoro, esta licencia sólo intenta una ampliación conceptual hacia los otros lenguajes que se configuran también como memoria cultural:

"Hubo un tiempo en que la memoria visual y (sonora) de un individuo se limitaba al patrimonio de sus experiencias directas y a un reducido repertorio de imágenes reflejadas por la cultura; la posibilidad de dar forma a mitos personales nacía del modo en que los fragmentos de esa memoria se combinaban entre sí, ensamblándose de maneras inesperadas y sugestivas. Hoy la cantidad de imágenes que nos bombardea es tal que no sabemos distinguir ya la experiencia directa de lo que hemos visto unos pocos segundos en la televisión. La memoria está cubierta por capas de imágenes en añicos, un depósito de desperdicios donde cada vez es más difícil que una figura (o un sonido) logre, entre tantos, adquirir relieve.

⁹⁴ KWABENA NKETIA, J.H. "Enfrentarse a los cambios y a la diversidad en la música africana". En *Eufonía. Interculturalidad*. Año III. N°6. Enero de 1997. Grao. Barcelona. pp. 22/23

⁹⁵ PERCIA, M. *Notas para pensar ... o.c.*

*Si he incluido la visibilidad en mi lista de los valores que se han de salvar, es como advertencia del peligro que nos acecha de perder una facultad humana fundamental: la capacidad de enfocar imágenes visuales (y/o sonoras) con los ojos cerrados, de hacer que broten colores y formas del alineamiento de caracteres alfabéticos, (musicales) negros sobre una página blanca, de pensar con imágenes".*⁹⁶

No abogando de ninguna manera por establecer “guettos” artísticos ni de otro tipo, el desafío actual es **educar** en la sociedad global *sin desintegrar y desintegrarse como sujeto cultural* elaborando entonces, un contexto teórico analítico que no suponga homogeneizar la diversidad.

Si nos ubicamos en el área de la producción artística occidental, el público en general (consumidor de los objetos artísticos) vivencia la experiencia desde lo sensible adoptando preferencias y distintos grados de acercamiento hacia la obra a partir de factores individuales y sociales que lo determinan (estrategias plurales e individuales).

Desde la educación artística se torna indispensable desarrollar una postura analítica y compositiva que tenga muy en cuenta lo perceptual, que recupere la atención en la mirada, en el gesto, en la escucha detenida y detallada de una obra y que construya el análisis y el proceso creativo como la manifestación compleja de múltiples aspectos que configuran una obra que se entiende indisolublemente ligada a su contexto de producción.

1.4. Análisis para la adecuación curricular en Educación Artística en la escuela de la comunidad toba

*“La distancia entre la teoría y la práctica que todo el mundo deplora es, en la actualidad, endémica dentro de la perspectiva de que la teoría de la educación puede elaborarse en contextos teóricos y prácticos diferentes del contexto teórico y práctico en el que se pretende aplicar. Dado que esta perspectiva está muy difundida, nadie puede sorprenderse porque los distanciamientos creados de ese modo se interpreten como impedimentos que sólo pueden eliminarse si se induce a los profesores a que acepten y apliquen la teoría que se les ofrece. Si, no obstante, se reconoce que la expresión “Teoría de la educación” sólo puede referirse de forma coherente a la teoría que en verdad guía las prácticas educativas, resultará evidente que una actividad teórica explícitamente destinada a influir en la práctica educativa sólo podrá hacerlo **si influye en el marco teórico con respecto al cual adquieren sentido esas prácticas**”*⁹⁷

La adecuación curricular y los docentes del área

El análisis para la adecuación curricular se elaboró atendiendo a la complejidad intercultural

⁹⁶ CALVINO, I. *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela. Madrid, 1989. p. 107

⁹⁷ CARR, W. *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Ed Morata. España, 1996. p. 58

observada en la investigación de campo y acorde al marco teórico desarrollado. Considerando el plantel de docentes especiales de la escuela (una educadora musical, con un cargo compartido en otra escuela de la comunidad toba, un maestro artesano y una maestra de actividades prácticas) y la imposibilidad de incorporación en ese momento, de cargos para docentes especializados en Expresión Corporal, Teatro, Plástica visual, este análisis se configura sobre esa realidad donde ya era manifiesta la intencionalidad por parte de los docentes, a través del relato de sus prácticas, de realizar actividades expresivas jerarquizando las tradiciones tobas.

Si bien la fundamentación teórica de los C.B.C. de Educación Artística plantean como expectativa de logros el conocimiento de al menos las características propias de uno de los lenguajes artísticos, esto nos llevaría a un recorte forzado y totalmente opuesto al sentido general de lo enunciado en los C.B.C. ya que no existiría área de Educación Artística si sólo se estudia plástica o música o teatro o expresión corporal. Además, no siendo la finalidad de la E.G.B. la formación profesional del alumno dentro de un área específica, esto limita los alcances en la profundización y posibles interrelaciones de contenidos, agregándose también la problemática de la escasa dedicación horaria semanal asignada. Por lo tanto consideramos que ateniéndonos a la realidad, no se debe descartar el pedido permanente de ampliación del plantel docente a las autoridades pertinentes para su incorporación en el área. Hasta tanto esto sea un hecho, los docentes actuales junto al maestro de grado tendrán que desarrollar en la medida de lo posible, actividades integradoras e introductorias a contenidos que resulten significativos para la comunidad escolar en las asignaturas donde no hay maestro específico.

La adecuación curricular no es el único parámetro a tener en cuenta para garantizar la eficacia educativa de la escuela sin embargo en este contexto en particular es un eje organizativo relevante que de no considerarse profundamente podría acentuar aún más las problemáticas del fracaso escolar.

La presencia del maestro artesano toba, idóneo reconocido en su hacer, es fundamental para que los niños puedan genuinamente producir objetos de su tradición cultural. La riqueza de la artesanía toba es de un valor inestimable y no debe estar ausente en la escuela.

Una instancia más compleja a resolver es cómo este hacer se vincula a otros contenidos dentro de la educación escolar. En principio, la lectura, práctica y conocimiento de otros géneros y estilos de representación visual se podrían plantear en forma comparativa realizando proyectos conjuntos que contemplen trabajos de interrelación con el maestro de grado y/o de Actividades Prácticas que en este caso particular, poseía conocimientos en esas temáticas específicas.

Refiriéndonos a la experiencia desarrollada por la docente que tenía a su cargo Actividades Prácticas podemos afirmar que varios de los contenidos que ya se trabajaban en la escuela, estaban incluidos en los nuevos C.B.C. distribuidos en distintas áreas. Se sugirió entonces, que la docente diseñara la realización de trabajos integrados a proyectos interdisciplinarios con los maestros de grado y/o con los docentes especiales desde la perspectiva teórica intercultural. También podría

organizar y coordinar distintos talleres escolares para niños donde participaran madres y/o abuelas de la comunidad diestras en el arte de la cestería o el tejido en telar.

La orientación curricular en el área de plástica visual, capitalizó lo hecho hasta ese momento, se centró básicamente en la posibilidad de elaborar desde la escuela el rescate de técnicas artesanales propias de los Tobas y se desarrolló hacia la búsqueda de técnicas similares o no en otras culturas y el planteo de actividades artesanales autóctonas adecuadas a los niños que favorezcan una mejor comprensión y valoración de su historia cultural. Estas actividades propuestas encontraron un eco muy favorable en la docente de Actividades Prácticas, que inteligentemente adecuó su experiencia y posibilidad de capacitación en servicio reubicándose claramente en un rol activo que se vio reflejado en su valiosa participación en el desarrollo del proyecto de acción.

Expectativas de logros

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores podemos afirmar que, la Educación Artística en la Escuela Bilingüe Toba es una instancia sumamente adecuada para:

- **Fortalecer la Identidad Cultural de los niños Tobas a través de la valoración de las propias producciones que presentes en un hoy tienen sus raíces en la sabiduría del ayer.**
- **Descubrir y conocer los modos expresivos comunes o distintos de su propia etnia a través de la confrontación con otros pertenecientes a diversas culturas.**
- **Interactuar en el proceso de integración de conocimientos a partir de situaciones alternativas más próximas a su realidad e intereses.**
- **Establecer una comunicación fluida y una mayor integración de la Escuela con la comunidad a través de trabajos conjuntos y/o presentaciones, talleres, etc.**

.Breves consideraciones para la adecuación curricular de los contenidos disciplinares:

En el estudio de los **contenidos** que integran el área de Educación Artística se planteó que antes de realizar una selección previa de los mismos, es fundamental y prioritario definir el marco teórico que sustente su posterior desarrollo. En tal sentido podemos luego operar con mayor fundamento sobre la selección y/o inclusión de otros que se consideren importantes para la currícula de la escuela. El mayor problema es que si sólo consideramos al elaborar dicha currícula los C.B.C. nuestro estudio es incompleto por lo tanto **el análisis de adecuación efectuado en este caso sobre los C.B.C. del área de educación artística se configuró en un marco más general a partir todo lo estudiado hasta ese momento en la investigación acción y no al revés.**

Se sugirieron entonces, ciertas prioridades a tener en cuenta, algunas observaciones y una posibilidad de diseño de proyecto a partir de unidades de contenidos de alta significación social

para la comunidad escolar que enlazaban las áreas transversalmente y favorecían las relaciones dentro y fuera de cada área específica.

A continuación se expondrán brevemente, algunas consideraciones a tener en cuenta para la adecuación curricular:

Como sujetos socioculturales podríamos referirnos a tres campos básicos de experiencia que se interrelacionan al percibir y/o producir un discurso en cualquiera de los lenguajes artísticos

1) *El placer sensible*: el discurso musical, visual, gestual, etc. es sentido plenamente por el sujeto, conmueve en lo afectivo y emocional y está inefablemente entramado en su historia.

2) *El saber intuitivo*: fruto de nuestra relación cotidiana con los distintos discursos en el contexto sociocultural, abarca en la actualidad una experiencia variadísima debida a las nuevas tecnologías de comunicación audiovisual y la posibilidad de la propia producción expresiva.

3) *El conocimiento disciplinar*: es la reflexión y el hacer sistemático en el lenguaje verbal y no verbal sobre el contenido específico de la obra a considerar, contextualizado en una disciplina artística, con una visión crítica y abarcativa, fundado en la comunicatividad pública y configurado ideológicamente desde la perspectiva de la cultura que lo gesta.

Entonces, la formulación del **juicio estético** en la tradición occidental estaría entramada en la síntesis que surge de estos tres campos de experiencia citados y se relacionaría en primer lugar a la determinación por parte del sujeto sociocultural a considerar el objeto como “expresión artística” o no. Por lo tanto, se puede inferir *que la determinación e imposición de valores estéticos canónicos universales es cuestionable conceptualmente ya que se manifiesta como una forma profunda de colonialismo.*⁹⁸

La concepción de lo teatral:

La dramatización teatral en las etnias indígenas está asociada a las prácticas religiosas (rituales), tiene carácter funcional similar al de la música étnica. El teatro tal cual como se concibe en la civilización occidental desde alrededor del 1500 hasta nuestros días es extraño como modo de expresión a la cultura Toba. No obstante se considera que el trabajo que se puede plantear a partir de los C.B.C. puede resultar muy beneficioso para los niños si es tomado a partir de temas de actualidad o de aquellos que no revistan mayores dificultades con connotaciones míticas o religiosas. Consideramos que una puesta teatral de un tema mítico llevada a cabo bajo la dirección de un maestro que no pertenece a la comunidad, puede resultar sumamente compleja si carece de conocimientos específicos sobre ese objeto cultural.

Si se plantea un cuento tradicional de la comunidad de alumnos, se tratará de realizar una puesta conjunta y participativa teniendo cuidado de no tergiversar el sentido del texto.

⁹⁸ Ver *Educación Artística y Tecnología. La expresión sonora y la computadora. Nivel Inicial – E.G.B* de Patricia San Martín. Homo Sapiens Editores, Rosario, Argentina, 1997. Anexo IV, pag.117.

Artesanías y Plástica visual:

La mayoría de los contenidos planteados son posibles de ser trabajados desde la producción de objetos artesanales de cerámica toba, estableciendo comparaciones con técnicas y estilos de objetos entre distintas etnias y también con producciones del arte contemporáneo. Además del trabajo sobre formas zoomorfas, antropomorfas, objetos domésticos y las gráficas decorativas geométricas, se podrían incluir otras expresiones artesanales. Sería conveniente elaborar la currícula considerando lo artesanal como fundante, jerarquizando las técnicas y formas primigenias y actuales de la cerámica Toba.

La entrevista realizada al maestro artesano versó sobre las características propias de esta actividad y da cuenta del gran saber sobre el dominio de la técnica y de los significados asociados a las distintas producciones que posee dicho maestro.

A partir de esta realidad, son muy importantes las relaciones que se podrían establecer con las expresiones plásticas de otras culturas, en especial las de la civilización occidental considerando que desde fines del s. XIX surgen estilos plásticos que revalorizan profundamente las producciones plásticas y artesanales indígenas como fuentes de expresión.

La multiplicidad de lo musical:

Es fundamental ampliar la perspectiva sobre los distintos modos culturales de concebir la comunicación sonora no verbal y lo musical para poder diseñar una currícula que permita interactuar más fluidamente con los distintos géneros y estilos que se presentan en la actualidad.

El enfoque disciplinar enciclopédico de la música europea definió a la obra artística musical a partir de sus valores estéticos donde la melodía, el contrapunto, la armonía tonal, el ritmo métrico, los instrumentos sinfónicos y el canto impostado eran los componentes indiscutidos del discurso musical, descalificando estéticamente otros tipos de modalidades organizativas. Hacia finales del siglo XIX, las nuevas perspectivas antropológicas, los estudios etnomusicológicos y las diferentes concepciones modernistas conciben al hecho musical desde la pluralidad, explorando e indagando en todas las posibles formas de organización musical, respetando y valorando la música de cada etnia como expresión genuina de su cultura.

*Las concepciones culturales otorgan el sentido musical a la organización del material sonoro constituyéndose esta organización en formas discursivas que son percibidas como unidades reconocibles”.*⁹⁹

Sería conveniente que en el aspecto rítmico, melódico y tímbrico se incluyan al nivel de contenido conceptual, procedimental y actitudinal las características de la música Toba tanto del

⁹⁹ Ver Cap. V “La educación musical en la formación intercultural del docente” en *Educación Intercultural: formación docente e intervención didáctica...o.c.* Pag. 56

pasado como del presente.

Como antecedente se recabó que la docente de Educación Musical había enseñado algunas canciones tobas, principalmente una canción de cuna que cantaba con mucho gusto la comunidad educativa abrió un buen camino para la nueva propuesta dentro del área.

La discriminación armónica de las distintas funciones tonales es un contenido de alta complejidad conceptual y perceptual para explicitar según los cánones teóricos disciplinares, aún para grupos que encaran estudios profesionales. Es importante elaborar más profundamente el enfoque musical y didáctico para trabajar este contenido en la escuela ya que este tema demanda aún hoy, un análisis más específico al nivel de contenidos básicos comunes.

Refiriéndonos a la organización sintáctica musical sería importante establecer desde un principio las posibilidades básicas de organización de la forma temporal, señalando y descubriendo similitudes, diferencias y especificidades con los discursos plásticos, gestuales y literarios. Además es importante no sólo configurar la forma de un discurso sino observar cómo esas partes se relacionan funcionalmente adquiriendo su sentido expresivo.

Las notaciones analógicas nos abren perspectivas de graficación más cercanas al niño que nos permiten trabajar desde el primer ciclo en algunos contenidos más relacionados con las áreas de Lengua y Ciencias Sociales como por ejemplo, las envolventes dinámicas que caracterizan a los timbres vocales y a las fuentes sonoras del entorno.

El trabajo exploratorio y creativo sobre todo tipo de sonido vocal y corporal es fundamental realizarlo desde el nivel inicial y continuarlo a lo largo de toda la E.G.B.

En esta disciplina los lineamientos teóricos de adecuación curricular fueron trabajados en los cursos de formación docente realizados previamente a la puesta en marcha de este proyecto.

Sobre los contenidos que se refieren al conocimiento de coreografías de danzas folclóricas, sería conveniente que en primer lugar se incluyan las danzas **propias** de la cultura desde un nivel más libre y exploratorio teniendo en cuenta posteriormente posibilidades de complejización y recreación. La inclusión de otras danzas se podría trabajar paralelamente desde las similitudes o diferencias dentro del panorama latinoamericano.

En estrecha relación con las finalidades y contenidos de **Expresión Corporal** la acción didáctica procurará que el alumno pueda elaborar procesos integrados y vitales que conserven la esencia del gesto expresivo corporal que se integra armónicamente con la música evitando todo muestreo coreográfico vacío de significación.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Bibiana Pivetta

2.1. La enseñanza de las Ciencias Sociales desde la Interculturalidad: Un desafío para la docencia

La Historia Hoy

A comienzos de este siglo y a partir de la Escuela de los Annales se consolidó una nueva corriente historiográfica que se propuso como objetivo la construcción de una historia en la que el **hombre en sociedad** constituye el objeto de la historia. Se postula estudiar no sólo los hechos históricos del pasado sino su interrelación con el presente en forma crítica y explicativa, incluyendo estudios sobre otros planos de la vida social como lo económico, lo social e incluso el estudio de las mentalidades. De esta manera comienza a tener importancia el estudio de la memoria colectiva e individual como fuente de investigación para analizar los sujetos históricos y el proceso histórico en el que se encuentran inmersos. La antropología ha acogido este concepto de “memoria” y lo examina con la historia, dentro de la llamada “etnohistoria” o “antropología histórica”.

“La llamada historia “nueva” que se emplea para crear una historia científica derivándola de la memoria colectiva, puede interpretarse como una “revolución de la memoria” que hace cumplir a la memoria una “rotación” en torno de algunos ejes fundamentales: “una problemática abiertamente contemporánea... y un procedimiento decisivamente retrospectivo”, “la renuncia a una temporalidad lineal “además de múltiples tiempos vividos, “a aquellos niveles a los cuales lo individual se arraiga en lo social y en lo colectivo” (lingüística, demografía, economía, biología, cultura). Historia que se haría partiendo del estudio de los “lugares” de la memoria colectiva [...] Pero no deberían olvidarse los verdaderos lugares de la historia, aquellos en donde buscar no la elaboración, la producción, sino a los creadores y a los dominadores de la memoria colectiva: “Estados, ambientes sociales y políticos, comunidades de experiencia histórica o de generaciones lanzadas a construir sus archivos en función de los diversos usos que ellas hacen de la memoria”.¹⁰⁰

La memoria colectiva es un importante instrumento de poder, siendo esto más evidente en las sociedades en que la memoria social es oral, permitiendo entender mejor la lucha por el

dominio del recuerdo y la tradición. Particularmente la Historia Oral incorpora a la historia de la cultura a todos los hombres, sin importar la condición social a la que pertenezcan, o el alcance público de sus acciones. Interesan en tanto sujetos protagonistas del mantenimiento o transformación del orden sociocultural que caracteriza a un tiempo histórico determinado.

Creemos que la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela es que los alumnos a partir de su aprendizaje logren explicarse la realidad social en la que viven, pero para alcanzar este objetivo deben lograr construir el concepto de **proceso histórico** - totalidad compleja y dinámica en la cual se desarrollan las acciones pasadas y presentes de los hombres- en el cual los hechos suceden debido al paso del tiempo, por lo cual se debe trabajar la noción de **temporalidad, cambio social y multicausalidad** de los acontecimientos históricos. Desde este punto de vista los hechos históricos se comprenden y se explican como parte de un proceso histórico que transcurre a través del tiempo y durante el cual se organizan y se transforman las sociedades. Los objetivos a tener en cuenta para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula deberían ser:

- reconstruir el proceso histórico teniendo en cuenta la complejidad y riqueza de las interrelaciones entre los diferentes planos sociales (político, económico, social y cultural).

- trabajar los acontecimientos de corta y media duración relacionándolos con los procesos de larga duración.

- estudiar la historia desde la acción de grupos humanos (historia social) y no solo narrar los acontecimientos de los grandes protagonistas (historia política)

- lograr que los alumnos investiguen y reflexionen sobre los procesos estudiados y los relacione con la actualidad.

Es por ello que este proyecto apunta a la capacitación de aquellos docentes que se desempeñen en contextos de interculturalidad (especialmente en aquellos casos en que deban trabajar con alumnos aborígenes); partiendo desde las Ciencias Sociales hacia todas las disciplinas de la currícula escolar. El objetivo de esta capacitación es una escolarización intercultural en donde el alumno incorpore a través de sus saberes propios culturales aquellos saberes que contempla la currícula escolar. Para ello se les debe proporcionar herramientas útiles que le permitan conocer el modo en que diferentes etnias -entre ellas las aborígenes- afrontaron los problemas de satisfacción de sus necesidades básicas materiales y espirituales y de ésta manera comprender el desarrollo del proceso histórico hasta nuestros días.

El reconocimiento de la diversidad cultural conlleva el desafío de integrarla a la sociedad global, pero ¿como?. En una etapa de nuestra historia se negó el derecho a la diferencia y por ende las acciones políticas tendieron a la uniformidad, actualmente el riesgo es el de reproducir y acentuar la diferencia sin la posibilidad de mutuo enriquecimiento, lo que generaría una nación fragmentada. Aceptar la diversidad cultural implica un estar y relacionarse con el mundo desde

¹⁰⁰ Le Goff, J. *El orden de la memoria*. Editorial Paidós, Bs As, 1991, p.179.

distintos ángulos, desde diferentes perspectivas, estas otras perspectivas amplían y enriquecen la propia. El desafío es construir una sociedad con integración y pluralismo. Para esta tarea confiamos entre otras posibles herramientas en la educación intercultural, entendida ésta como un sistema de educación que debe tratar de atender a todas las necesidades culturales, afectivas y cognitivas de los grupos étnicos y de los individuos dentro de una sociedad. Esta educación busca promover la paridad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuas entre diferentes grupos étnicos y culturales.

Las Ciencias Sociales en la escuela intercultural

Los docentes de Ciencias Sociales sabemos lo difícil que es lograr este objetivo, ya se a por las dificultades que tienen los niños y adolescentes para comprender los fenómenos sociales, así como nuestras propias dificultades para ayudarlos a mejorar dicha comprensión.

La importancia del conocimiento de este proceso por parte del docente, incluido como tema dentro de los CBC vigentes en la aplicación de la Ley Federal, torna indispensable la capacitación para comprender la contemporaneidad, explicar el pasado y poder reconocer la diversidad cultural en relación a los diferentes espacios geográficos. Uno de los elementos indispensables a tener en cuenta para la enseñanza intercultural lo constituyen la cosmovisión de las comunidades aborígenes, la relación hombre-naturaleza, sus vivencias parten de la experiencia y el conocimiento vivido anteriormente en colectividad, reciprocidad y solidaridad.

Considerar la relación entre socialización primaria¹⁰¹ y socialización secundaria¹⁰² (en este último proceso el rol de la escuela es determinante) es indispensable para lograr aprendizajes significativos para el alumno.

Para un individuo la socialización primaria suele ser la mas importante, debido a que mas que un aprendizaje cognitivo el conocimiento se produce en circunstancias de fuerte carga emocional al darse dentro del seno familiar. Esto le permite al niño internalizar su mundo presentándose como la única posibilidad que existe y que puede concebirse. No obstante la realidad social objetiva presentada en esta fase de la socialización sufre dos tipos de modificaciones: una que proviene del lugar que ocupan los adultos en la estructura social (no será igual la visión social transmitida por padres de sectores sociales altos que la de padres de sectores urbano-marginales) y el otro que deriva de la idiosincrasia personal de los agentes socializadores.

La educación para ser exitosa en contexto multiculturales debe contemplar que la socialización primaria de los alumnos difiere de aquellos conceptos que han sido tenidos en cuenta para contextos monoculturales. El niño aborigen necesita servirse tanto de su lengua materna como

¹⁰¹ La socialización primaria es el proceso por el cual el individuo se convierte en miembro de una sociedad, comenzando desde el primer día de vida de un niño.

¹⁰² La socialización secundaria es el proceso posterior a la socialización primaria que lleva al individuo -ya socializado- a nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad.

de su cultura para internalizar aquellos saberes socio-culturales transmitidos por la escuela. No puede incorporar conocimientos significativos para él sin recurrir a su bagaje cultural, su forma de ver el mundo, sus concepciones de la naturaleza, sus relaciones sociales, en síntesis todo lo que constituye su experiencia personal, incluidos los criterios de valor impuestos por su sociedad. *“Todos los niños desean ser como sus padres; se programan para eso y lo logran sobre todo observando e imitando el comportamiento de los adultos. Pero en el mundo indígena se puede llegar a ser como el padre sin saber leer y escribir.”*¹⁰³

Berger y Lukmann¹⁰⁴ definen la socialización secundaria como *“...la internalización de ‘submundos institucionales o basados sobre instituciones’[...] es la adquisición del conocimiento específico de ‘roles’ estando estos directamente o indirectamente arraigados en la división del trabajo...”* Es por ello que la efectividad de toda acción pedagógica dependerá de la adecuación que exista entre la formación educativa primaria (socialización primaria) otorgada en el seno familiar y la impartida por la escuela. Para que los conocimientos nuevos sean internalizados significativamente deberán utilizarse técnicas pedagógicas específicas que contemplen conceptos culturales pertenecientes al grupo étnico de los alumnos.

Si tomamos a la educación como recurso de los individuos para integrarse con ventaja al sistema social de la comunidad en la cual debe vivir, la educación sería un factor de afirmación del status adquirido y de movilidad social. En nuestro sistema educativo la socialización secundaria - expresada por la educación formal- tiende a reproducir la realidad social del mundo de los sectores medios y altos de los contextos urbanos, cuando las diferencias culturales son muy altas -como con las comunidades aborígenes cuya cultura difiere de la nacional y han migrado desde regiones rurales hacia las grandes urbes- el éxito educativo resulta dificultoso. En situaciones de crisis ante la no correspondencia entre la realidad subjetiva de un individuo y la sociedad subjetiva que debe incorporar durante la socialización secundaria, éste realiza una re-interpretación de su realidad antigua colocando a esta última dentro de una categoría negativa puesto que la sociedad circundante, que debería legitimar su realidad subjetiva, no lo hace.

Algunas disciplinas nos pueden aportar su colaboración para mejorar la didáctica de las Ciencias Sociales en contextos multiculturales, una de ellas es la psicología genética que plantea *“todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores”*¹⁰⁵. Esto no significa que enseñar Ciencias Sociales será trabajar solo con aquellos conocimientos que los alumnos poseen, sino que serán utilizados como punto de partida para la construcción de aprendizajes significativos de conceptos que contemple la curricula escolar.

¹⁰³ Majchrzak Y, “El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Nro 4, México. 1992. p 85.

¹⁰⁴ Berger y Lukmann, *La construcción social de la realidad*, CEAL, Buenos Aires. 1989.

¹⁰⁵ Aisenberg B. “Para que y como trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria”, en *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires 1997. p. 138.

Intentamos sugerir algunas pautas a tener en cuenta por parte de los docentes que se desempeñan en contextos multiculturales para la enseñanza de las Ciencias Sociales y que hemos trabajado exitosamente en esta experiencia:

El docente tiene que:

a) saber cuales son las características socioculturales de los conocimientos previos de sus alumnos.

b) trabajar interrelacionando las expectativas de logro educativas y las expectativas de la comunidad en cuanto a lo que esperan de la escuela.

c) Elaborar procedimientos metodológicos en los cuales se trabaje articuladamente entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos conceptos de la currícula.

El alumno siempre tiene sus propios conceptos sobre ‘lo social’ (familia, relaciones sociales, autoridades, etc.) cuando llegan a la escuela; en general constituyen ideas sociales iguales o similares culturalmente a las contempladas en las currículas oficiales, pero en casos en donde los alumnos pertenecen a otras culturas estos conceptos pueden ser diferentes o incluso opuestos a los de la escuela¹⁰⁶.

De esta manera es imposible enseñar Ciencias Sociales sin tener en cuenta los ‘conceptos socio-culturales’ de nuestros alumnos, llamado “marco asimilador” por Beatriz Aisemberg. *“El marco asimilador para significar los contenidos del área de estudios sociales está constituido por un conjunto de teorías y nociones sobre el mundo social, que los niños construyeron en su propia historia de interacciones sociales”*¹⁰⁷.

La paradoja consiste en que el docente debe ‘aprender’ de sus alumnos, escucharlos, indagarlos, para saber y comprender sobre sus conceptos culturales y para ayudarlos a corregir las malas interpretaciones de los conceptos nuevos que puedan tener, inclusive en aquellas ideas que tal vez para el maestro resulten muy obvias pueden no serlo para alumnos pertenecientes a otras sociedades.

*“...para que el estudio del pasado ayude a los niños a comprender la sociedad actual, es necesario tener en cuenta nuestras las conceptualizaciones que ya tienen sobre esta sociedad. Esto permitirá mejorar la comprensión tanto de los aspectos sociales del pasado como los del presente”*¹⁰⁸

¹⁰⁶ Como por ejemplo ‘la familia’ entre las comunidades aborígenes es la familia extensa constituida por padres, hijos, tíos y abuelos; o el concepto de ‘propiedad’ no es el propiedad individual de nuestra cultura urbano-occidental sino que conciben la propiedad como bienes comunales del cual todo el grupo puede beneficiarse.

¹⁰⁷ Idem 15. p.141.

¹⁰⁸ Idem p.149

2.2. Adecuación de los Contenidos Básicos Comunes del área Ciencias Sociales

El punto de partida para el trabajo multicultural e interdisciplinario desde las Ciencias Sociales en la Escuela 1333 “Nueva Esperanza” fue la elaboración de la adecuación curricular a través del estudio de los Contenidos Básicos Comunes con contenidos propios de las culturas aborígenes (con especial énfasis en los referidos a la cultura toba) como propuesta disparadora para el futuro trabajo docente. En la elaboración de este curriculum se trabajó desde el bagaje cultural de los alumnos hacia la incorporación paulatina de contenidos científicos propios de las disciplinas que incluye el área (Geografía, Historia, Sociología, Antropología, Economía y Ciencias Políticas).

*“Los Contenidos que se seleccionen no son importantes en si mismos, sino por los aprendizajes que el alumno pueda lograr al relacionarlos con los otros temas. El curriculum de Ciencias Sociales no es una acumulación de información. Debe ser presentado de tal manera que permita la comprensión de las “comunidades humanas organizadas” o de las “sociedades, en cuanto sistema de interacciones.”*¹⁰⁹

Este trabajo de ninguna manera se agota en esta instancia, el docente debe tomar aquello que considere necesario para el grupo de alumnos; de la misma manera que al estar en contacto directo con los educandos seguramente "descubra" temas que atraigan la atención de sus alumnos y que no han sido tenidos en cuenta en ésta adecuación.

La nueva Ley Federal de Educación propone en el nivel inicial contenidos que giran alrededor de dos ejes esenciales: socialización como adquisición de pautas de convivencia y la estimulación de los procesos evolutivos (considerando a los primeros como medios-instrumentos que los alumnos deben conocer de su realidad), y en el nivel de los C.B.C cuyos ejes apuntan al conocimiento de la diversidad entre los seres humanos permitiendo la valoración de lo propio sin que ésto signifique la negación de los otros. Dicho conocimiento enriquece la experiencia personal en la medida en que le permite a cada ser humano reconocer su condición de miembro de una cultura y de una historia.

Para que el alumno logre “reconstruir” el conocimiento la adecuación curricular fue acompañada con estrategias didácticas que planteaban problemas cotidianos y que paulatinamente y de acuerdo al ciclo evolutivo del alumno se complementaban con contenidos curriculares mas generales. Algunas de las estrategias utilizadas interdisciplinariamente fueron:

- trabajo con cuentos tradicionales (esta propuesta surge desde el área Expresión Artística con el cuento “El Origen del Violín)
- recuperación de la Historia con “la Historia Oral de la comunidad”
- construcción de juegos didácticos (Juego “la migración toba”)

¹⁰⁹ Giacobbe, M. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, 3er ciclo E.G.B. y Polimodal*. Homo Sapiens. Rosario, 1997. p 24.

Con este trabajo la escuela facilitó la reconstrucción del conocimiento adquirido en el contexto familiar y lo utilizó como herramienta didáctica para la adquisición de los contenidos curriculares nuevos. Por lo tanto para promover un aprendizaje significativo para el alumno, fue indispensable tener en cuenta tres aspectos fundamentales:

* Considerar como punto de partida el bagaje cultural con que el niño llega a la escuela, puesto que con ellos ha construido sus propios conceptos. A partir de éstos reconstruirá nuevas representaciones de la realidad social a través de la incorporación de nuevos saberes escolares.

* Promover el planteamiento de problemas que incentiven a los alumnos a desarrollar activa y comprensivamente explicaciones más complejas sobre la realidad social apuntando a lograr aprendizajes significativos.

* Propiciar situaciones de interacción social en las que se planteen diferentes posturas sobre un mismo tema, llevando al intercambio de diferentes puntos de vista y motivando a los alumnos a interesarse por las opiniones y posturas divergentes.

El objetivo es establecer un puente entre lo cotidiano -lo étnico toba- y lo científico -contenidos curriculares- superando la escisión entre el medio familiar y el escolar, requisito indispensable para que los alumnos lleguen a comprender la dinámica social. Hay que proporcionarles la oportunidad de ejercitarla a nivel vivencia para que comprendan lo enseñado formalmente en la escuela.

“Siempre que el alumno comienza el aprendizaje de un nuevo conocimiento, posee un lenguaje acerca del mismo, que adquirió a lo largo del proceso de socialización, en la familia, el club, la escuela...a través de los medios de comunicación. El docente no puede desconocer esas ideas previas, por el contrario, el proceso de aprendizaje debe partir de las mismas.”¹¹⁰

En síntesis, lograr en los alumnos un aprendizaje significativo no consiste solamente en que “incorporen” conceptos propios de las Ciencias Sociales sino que también son parte insustituible los procedimientos utilizados y los contenidos actitudinales; estos últimos en cuanto al trabajo multicultural son importantes en la medida en que al generar un conocimiento desde la escuela a partir de los conocimientos culturales de los alumnos estamos propiciando nuevos valores y actitudes positivos sin desvalorizar aquellos.

A continuación presentamos algunos de los contenidos seleccionados y adecuados, divididos por ciclos. Vale aclarar que dicho diseño curricular es sólo un esquema primario de los contenidos que luego desarrollaron los maestros en clase. A medida que estos fueron capacitándose en los contenidos específicos los cambios se sucedieron adecuándolos a cada docente y a cada grupo escolar. El docente no puede aplicar los diseños curriculares planificados por otros, por ello es que los siguientes contenidos fueron orientativos para los maestros, en la actualidad dichos contenidos

¹¹⁰ Idem, p. 132.

han sufrido amplias variaciones puesto que han sido re trabajados en los cursos y talleres posteriores.

“Es el currículum real que se construye en el aula. La planificación puede no ser viable cuando el docente se enfrenta con la situación áulica, por lo cual tiene que redefinir y resignificar distintos aspectos en pos de la gobernabilidad de la situación.”¹¹¹

Primer ciclo:

Bloque N° 1: “Las sociedades y los espacios geográficos”

Contenidos conceptuales.

El espacio geográfico: Los espacios geográficos: el espacio vivido, partiendo de lo más próximo al niño -barrio Toba rosarino- a lo lejano -otros asentamientos tobas de la ciudad-. El asentamiento originario: el Chaco. La provincia de Santa Fe. Localización de la etnia toba en Argentina.

La población. Las actividades económicas y los espacios urbanos y rurales.

Necesidades básicas y secundarias de los seres humanos. Características de las sociedades cazadoras y recolectoras, agrícolas, ganaderas e industriales. Cambios sufridos a lo largo del tiempo por la comunidad toba.

Formas de vida en el Chaco (zona rural y urbana) y en Rosario. Diferencias y semejanzas en paisaje, clima, comida, vestimenta y trabajo.

El agua y su importancia según las diferentes culturas en la vida del hombre. Agua y medio ambiente: usos, obtención, transporte, conservación, distribución y potabilización. Concepción mítico-religiosa de la utilización del agua entre los pueblos aborígenes del litoral argentino.

Contenidos procedimentales

- Localización de la escuela y la casa en la que habita en un plano del barrio toba.
- Localización del barrio toba en el plano de Rosario, comparación con los demás asentamientos de la comunidad en la ciudad.
- Relación entre el espacio ocupado por el barrio toba y la distancia al centro de la ciudad.
- Trazado del recorrido de la línea de transporte que une el barrio toba con el centro. Construcción de posibles caminos alternativos.
- Reconocimiento de los principales ríos de la región chaqueña y ubicación de los principales asentamientos aborígenes tobas en el Chaco.
- Comparación con la localización del barrio toba en Rosario en relación con el río Paraná.

¹¹¹ Idem . p.78.

Bloque N° 2: “Las sociedades a través del tiempo, cambio, continuidades y diversidad cultural”

Contenidos conceptuales

El tiempo: La historia personal y familiar. Antepasados familiares (árbol genealógico). Historia oral de la comunidad. Testimonios orales, cuentos y tradiciones. Las huellas materiales del pasado en el presente. Testimonios materiales que aún la comunidad utiliza. Lo que se ha dejado de usar, sus causas.

Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural: Cambios y continuidades en la vida cotidiana. Cambios sufridos por la comunidad en su traslado a Rosario: lengua, música, trabajo, medios de transportes y comunicación.

Conmemoración de fechas patrias. Explicitación de su significado.

Contenidos Procedimentales

Distinción entre objetos de cerámica tradicional y los decorativos actuales.

Registro de información de la comunidad a través de los relatos familiares.

Comparación del modo de vida de los abuelos en el Chaco y de los alumnos en la actualidad.

Descripción de cambios familiares: el casamiento antes y ahora.

Bloque 3: “Las actividades humanas y la organización social”

Contenidos conceptuales

Relaciones sociales: Diferentes grupos sociales: tobas y rosarinos. Similitudes y diferencias.

La organización social toba tradicional. La organización actual.

La cultura: Costumbres y normas que organizan la convivencia dentro de la comunidad. Los acuerdos y diferencias entre los miembros de la comunidad toba sobre temas relacionados con su cultura: mantenimiento de la lengua.

Contenidos procedimentales

Descripción de los modos de actuar que observa entre miembros de la comunidad y entre los otros.

Comparación de los diferentes comportamientos sociales.

Observación de las diferentes opiniones ante un tema.

Segundo y Tercer Ciclo:

Bloque N° 1: "Las sociedades y los espacios geográficos"

Contenidos conceptuales

La población, las actividades económicas y los espacios urbano y rural: Problemas ambientales de origen humano: deterioro y contaminación. Medio ambiente chaqueño. Medio ambiente de la ciudad de Rosario. Influencia, causas y efectos de las actividades humanas sobre el clima. Tala indiscriminada de árboles por la Cia. La Forestal S.A. en la

zona chaqueña. Contaminación en las ciudades a través de la actividad industrial de la zona del Gran Rosario.

La basura, problema urbano. Consecuencias de los basurales en el medio ambiente circundante. Impacto ecológico sobre el medio ambiente y su relación con la selección de la basura para el reciclaje. El “cirujeo”.

Contenidos procedimentales

- Recopilación de los principios ecologistas de la cultura tradicional, su mantenimiento y aplicación en la actualidad.
- Descripción zoo y fitogeográfica de la llanura Chaco- pampeana en el siglo XIX
- Comparación de la llanura Chaco- pampeana en el siglo XIX con la región en la actualidad.
- Comparación de las actividades económicas del Chaco y de la Provincia de Santa Fe: Norte (semejanzas) Sur (diferencias).
- Comparación entre el tratamiento de la basura en la ciudad de Rosario y la ciudad de Buenos Aires.

Bloque Nro 2: "Las sociedades a través del tiempo"

Contenidos conceptuales

Las sociedades a través del tiempo, cambios, continuidades y diversidad cultural: La Argentina indígena: Diferentes comunidades aborígenes en la Argentina. La etnia toba, aspectos económico, social, político y cultural.

Formas de transmisión del conocimiento, a través del tiempo, en las comunidades ágrafas. Importancia de los mitos y los cuentos como formas de conservación y transmisión de cultura entre los tobas.

Conquista del Chaco y sus consecuencias. La Argentina aluvional. Las transformaciones socioeconómicas en la provincia del Chaco ante la llegada de colonos.

Crisis de las economías regionales: especial referencia a la zona noreste y litoraleña del país.

Migraciones internas: llegada de los tobas a Rosario

Contenidos procedimentales

- Localización de comunidades indígenas en el territorio argentino en el momento de la conquista.
- Localización de comunidades indígenas en el territorio argentino en la actualidad.
- Análisis de las causas que provocan los cambios de asentamientos aborígenes.
- Secuenciación de los principales períodos de la historia nacional.
- Representación gráfica de las diferentes etapas de las migraciones indígenas.

Bloque N° 3: "Las actividades humanas y la organización social"

Contenidos conceptuales

Relaciones sociales: Argentina y la diversidad sociocultural. Semejanzas y diferencias entre aborígenes, criollos e inmigrantes europeos. Organización social de los tobas, principales rasgos distintivos. Las relaciones entre los tobas y los no tobas en el pasado y en la actualidad.

La cultura: Formas de comportamiento y pensamiento aborígen: creencias religiosas, valores, normas, tradiciones y costumbres. Cambios y continuidades en la comunidad toba a través del tiempo. Cambios culturales en la comunidad por la migración a las grandes ciudades.

Discriminación dentro y fuera de la comunidad toba, su influencia en los miembros de la comunidad. Prejuicios y comportamientos.

Contenidos procedimentales

- Reconocimiento de las razones de pertenencia a la etnia toba.
- Investigación y análisis de comportamientos comunes y diferentes a otros grupos sociales.
- Análisis de los diferentes comportamientos sociales y sus posibles causas.

2.3. Capacitación Docente

Contenidos Curriculares y capacitación Docente

Debido a la reformulación de la enunciación de los CBC y a la adecuación realizada surgió la demanda por parte de los docentes de realizar una capacitación en la cual se desarrollara la nueva concepción de los contenidos curriculares, y su ordenamiento para la planificación, pero para que el aprendizaje resulte significativo para el alumno no alcanza con contenidos curriculares adecuados a la cultura aborígen; sino que deben ser reconsiderados en relación al papel que desempeñan en el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales. Este debe apuntar no a la simple acumulación de datos sino que deben estar al servicio del análisis crítico y reflexivo que el educando pueda utilizar para adquirir nuevos conceptos. El rol del docente es insustituible en este proceso puesto que debe planificar, organizar estrategias didácticas e interactuar con sus alumnos de manera que logren llegar a nuevos conocimientos a partir de lo ya conocido.

“Las estrategias didácticas deben tender a que el alumno construya a partir de la información y no desvalorizarla.”¹¹²

En la actualidad el maestro es capacitado para desarrollarse en contextos monoculturales por lo cual ante grupos pertenecientes a culturas ajenas a la propia no se explican porque sus alumnos

¹¹² Idem, p.136

(en este caso aborígenes) no se interesan en las actividades propuestas en el aula. En otros casos el docente sabe que no está respondiendo a las expectativas de sus educandos pero no sabe como resolver el problema. La situación se agrava si tenemos en cuenta que el área de Ciencias Sociales es vista y percibida por los alumnos como “algo aburrido y sin relación con su presente inmediato”. Con respecto a ésto debemos tener en cuenta algunos aspectos:

- el desconocimiento docente de la historia aborígen de nuestro territorio y nuestra provincia.
- en algunos casos la ausencia de datos en los libros de texto escolares sobre nuestros primeros pobladores o en otros se los describe durante el período precolonial y colonial y luego “desaparecen” del proceso histórico nacional.
- la falta de capacitación en el área de manera que el propio docente estudie y analice los acontecimientos como un proceso evolutivo de los acontecimientos humanos y luego lo pueda transmitir a sus educandos apelando a procedimientos y técnicas de aprendizaje dinámicas a través de las cuales el alumno se ‘interese’ en la disciplina.

Estas falencias educativas son sólo el reflejo de nuestra sociedad puesto que fuimos y somos educados en la creencia que en la Argentina no hay aborígenes y si algún manual escolar los incluye en la actualidad los describe de ‘manera estática’ como descendientes de los sobrevivientes prehispánicos y como si a lo largo de todos estos años no hubieran sufrido ningún cambio cultural.

De las cincuenta parcialidades que habitaban el territorio nacional sólo quedan en la actualidad catorce grupos, la causa de su desaparición ha sido el etnocidio sistemático del que fueron objeto a lo largo del tiempo. Las parcialidades que subsisten en la actualidad expresan manifestaciones culturales altamente transculturadas, no obstante ello mantienen creencias ancestrales, muchos hablan sus propias lenguas y conservan normas de vida y costumbres autóctonas. Es precisamente a partir de sus expresiones étnicas que son discriminados por parte del resto de la sociedad nacional, este fenómeno se debe a justificaciones históricas heredadas desde la conquista, época en que todo lo aborígen era “inferior”, “incivilizado” y “bárbaro”. Esta herencia que nos dejó el conquistador se transmitió en gran parte hasta la colonia y se exacerbó con las campañas al “desierto” cuando se delimita al indio como enemigo. Todo ésto configuró una forma despectiva de ver lo indígena y éste estereotipo pasó luego a las escuelas a través de los manuales escolares.

Según estudios realizados ¹¹³ un alto porcentaje de los manuales utilizados por la escuela actual llevan implícitos códigos culturales europeizantes (europeo, civilizado, superior) que imponen a los alumnos una determinada lectura del “mundo indígena” considerado por los autores de dichos manuales. Imponen una lectura sustentada en un sistema de valores y en una concepción determinada de la historia en la cual el rol del indígena como actor histórico es desconocido.

¹¹³ Andrés Beatriz, Nora Bouvet y otros, "La problemática indígena en los manuales escolares en "Reflexiones Sobre el V Centenario", Ed UNR Editora, Rosario ,1992.

"El manual es un modo que tiene la cultura de dar sentido a la vida social y , por ello, contribuye a la construcción de la sociedad. Los manuales aparecen como depósito de los códigos culturales, como la voz de la pequeña ciencia, pero también como conjunto de las opiniones corrientes, de los prejuicios y fórmulas estereotipadas que, al amparo de la objetividad atribuida al libro escolar y de la creencia en la capacidad representativa del lenguaje, sancionan como natural lo histórico social..."

Si realizamos un recorrido por los textos de historia argentina el aborigen es el gran ausente dentro del proceso histórico nacional. Las preguntas que surgen entre los alumnos cuando se desarrollan temas sobre los aborígenes son múltiples: ¿Por qué se llamó Campaña al "Desierto" si esos territorios estaban habitados? ¿Los indios no murieron en la época colonial? ¿En la Provincia de Santa Fe había indios? ¿Qué trabajos realizaban? ¿Dónde están en la actualidad? ¿Cómo viven?... Y podría seguir enumerando las preguntas de los alumnos que demuestran que el tema les "interesa". En estos momentos en que nos es tan difícil a los docentes tratar de "interesar" a nuestros alumnos en un tema educativo, ¿perderemos la ocasión de trabajar con ellos un tema que forma parte del proceso histórico nacional y de la actualidad, sólo por el hecho de no poseer suficiente información?

Las palabras de Osvaldo Bayer (1989) sintetizan lo anteriormente argumentado:

"Es necesario que en la educación de las nuevas generaciones se dé un nuevo concepto de lo que significó la conquista y colonización del Nuevo Mundo. No es necesario recurrir a ninguna leyenda negra. Basta analizar procedimientos, mentalidades, propósitos y resultados. En historia no se puede mentir por largo tiempo; todo sale a la superficie a pesar de que pasen siglos y de que la historia sea escrita por los vencedores".

Esta realidad es vivida por los maestros que se desempeñan en zonas de la ciudad en donde la matrícula escolar esta compuesta en un alto porcentaje por niños aborígenes; se encuentran con marcadas diferencias culturales acompañadas por desigualdades sociales con respecto a la capacitación que han recibido en su carrera docente. El planteamiento es que se encuentran ante un obstáculo que incide negativamente en la labor educativa provocándose serias dificultades de aprendizaje que terminan en la repetición y el abandono escolar. A esto se suma el prejuicio y la discriminación ejercida por la sociedad total hacia los grupos con diferencias culturales de la cual, en algunos casos y de manera inconsciente, son reflejo los docentes -agentes socializadores y por lo tanto transmisores no intencionados de cultura- , puesto que en la incorporación de conocimientos que "niegan y desvalorizan" la cultura del niño estamos perjudicándolo enormemente. Valorarlas como formas de cultura, vida y visión del mundo enriquecedoras de los contenidos a enseñar es la manera en que los alumnos aborígenes se "reconozcan" dentro de nuestro proceso histórico nacional. Esto no implica imponer ni conservar conceptos culturales que la propia comunidad haya modificado, sino evitar el prejuicio y la subvaloración que sobre ellos pesa y tener en cuenta que forman parte de la realidad de nuestro país.

Estos “problemas” en la relación enseñanza-aprendizaje y específicamente en el área de Ciencias Sociales (vividos angustiosamente por los docentes de contextos multiculturales) encuentran un primer paso de acercamiento hacia sus alumnos a través de la capacitación sobre la cultura, historia y cosmovisión aborígenes para luego elaborar estrategias didácticas adecuadas para la construcción de un conocimiento significativo dentro del aula.

“Solamente desterrando el prejuicio respecto de las particularidades que presentan los diferentes grupos que componen nuestra sociedad asumiremos que somos una sociedad más heterogénea que lo que pensamos, que el reconocimiento de esta heterogeneidad debe ser un componente fundamental en la formación de los maestros, y que sólo conociéndola y asumiéndola se podrán instrumentar políticas educativas y/o culturales que coadyuven en la superación de las situaciones de desigualdad.”¹¹⁴

Comenzamos a trabajar juntos...

Ante las demandas relevadas entre los docentes y de acuerdo a los contenidos curriculares se implementaron tres cursos de capacitación (anuales y por etapas), dos de carácter teórico-práctico - “Las historia de las etnias aborígenes de la provincia de Santa Fe como punto de partida para una currícula intercultural” y “La Leyenda como tema transversal”- y el tercero consistió en un taller de trabajo- “La historia oral como herramienta didáctica dentro de la escuela”-. En los dos primeros se priorizaron los contenidos teóricos sobre el proceso histórico, aprobándose respectivamente con propuestas didácticas a implementar en el aula de acuerdo al ciclo en que se encontraban trabajando los docentes; el tercero consistió en aplicar en la escuela técnicas propias de la investigación histórica.

Para cada trabajo anual se confeccionó un cuadernillo con datos sobre: geografía, historia, economía y política de la Provincia de Santa Fe, este material fue complementado con el tercer taller puesto que con la aplicación de la técnica propia de la historia oral los maestros recopilaron datos, relatos y leyendas. Se elaboró una carpeta con el material registrado y un video-didáctico para ser re-trabajados en años posteriores por el plantel docente. Debido a la existencia del vasto material sobre la temática a tratar se anexó un listado bibliográfico al cual recurrir en caso de necesidad.

Previo a cada encuentro fue indispensable la lectura -por parte de los docentes- del material bibliográfico seleccionado con antelación para el correcto desarrollo teórico-práctico del curso.

En síntesis, el objetivo de esta capacitación fue otorgarles a los docentes de la Escuela 1333 "Nueva Esperanza" conocimientos en relación con la historia, cosmovisión y cultura toba dentro del contexto histórico santafesino, contenidos indispensables para la implementación de la currícula

¹¹⁴ Ma. Liliana Tamagno, Bilingüismo, Identidad y Discriminación: Reflexiones en pos de una Política Cultural, en Revista Milenaria, Año 1 nro 3, 1992. p 31.

intercultural según los C.B.C. obligatorios de la Ley Federal de Educación. En el proceso educativo no nos vamos a conformar con reproducir sólo lo que el niño y la comunidad saben; justamente la educación (teniendo un rol preponderante en ella los docentes) entra en este caso como un elemento de socialización a través del cual el niño consolida lo que conoce y se proyecta a compartir lo desconocido, siempre y cuando ese conocimiento responda a sus reales aspiraciones tanto individuales como colectivas. De esta manera la lengua y la cultura aborígena se constituyen en nuestro punto de partida, transformándose y ampliándose en la medida en que se produzcan los posteriores procesos de vinculación con los conocimientos externos a la cultura materna. Es en esta etapa en donde toma cuerpo la interculturalidad (simbiosis de lo propio y de lo ajeno) y en donde el papel del docente (y su conocimiento sobre las culturas aborígenas) resulta relevante para lograr un proceso de aprendizaje exitoso.

Si consideramos que el proceso educativo -formal o informal- es el mecanismo por el cual las culturas persisten de generación en generación, para lograr una currícula intercultural y bilingüe no es suficiente incorporar temas indígenas a la educación hispanizante, sino que todo lo que se enseñe deberá tener el enfoque propio de cada cultura. Es así como se afianzará la identidad étnica de la comunidad toba y a su vez se les brindará los elementos necesarios para la convivencia con la sociedad nacional.

Por educación intercultural bilingüe entendemos un proceso social permanente, participativo, organizado, flexible y dinámico (expresado en el artículo 5to de la Ley Federal de Educación: *"...el derecho de las comunidades aborígenas a preservar sus pautas culturales y el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa."* que permita una libre expresión de los pueblos aborígenas en el contexto de una sociedad plurinacional. Este proceso es intercultural en la medida en que promueve la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual y en cuanto propugna la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de otros de los elementos culturales exteriores a su grupo étnico, permitiendo el enriquecimiento de su propia cultura y por lo tanto el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos autóctonos.

Una currícula bilingüe e intercultural debe abordar contenidos de la cultura indígena en reciprocidad con otras culturas sin que esto signifique dejar de lado los conocimientos universales que responden a los objetivos generales de la educación escolar.

2.4. Curso teórico-práctico:

La historia de las etnias aborígenes de la provincia de Santa Fe como punto de partida para una currícula intercultural

En general la historia que se nos ha enseñado en la escuela es aquella en la cual debíamos recordar los acontecimientos ocurridos por “los grandes personajes”. La metodología de estudio era la memorística, no había otra manera de recordar esas largas listas de fechas y acontecimientos “importantísimos” para la historia pero fácilmente ‘olvidables’ para los estudiantes. A partir de esto los docentes han ‘bajado’ -con esto no queremos decir que todos los docentes apliquen esta metodología- a sus aulas este concepto positivista de la historia, concepto por el cual para los alumnos ‘estudiar historia’ es sinónimo de ‘aburrimiento’, lo que se estudia no tiene ‘sentido’, carece de significado para ellos.

Generalmente, se atribuyen los problemas de aprendizaje que sufren los niños aborígenes a fallas en la capacidad intelectual, a deficiencias nutricionales o al desinterés, llegando el fracaso escolar a alcanzar un alto índice entre estos grupos. No obstante que algunas de estas causas pudieran existir, no son el principal motivo de repetición o deserción escolar: la causa de mayor peso lo constituye la incompatibilidad existente entre modelos y expectativas culturales diferentes, e incluso muchas veces opuestos entre la educación formal y el que propone la cultura aborígena. Ante esto la capacitación de docentes que se desempeñen en contextos interculturales debe contemplar métodos de análisis de las concepciones, actitudes y obstáculos que puedan tener sus alumnos y proporcionarles recursos para ayudarles a superarlos.

Los objetivos específicos del curso consistieron en que los docentes logaran:

- Desarrollar un marco teórico-conceptual que permita valorar el legado histórico y cultural de las comunidades aborígenes en el ámbito local, provincial y nacional sobre la base del reconocimiento y el respeto de la identidad sociocultural del resto de las comunidades que constituyen la totalidad nacional.

- Abordar el análisis de la producción cultural de diferentes sociedades inmersas en distintos espacios culturales (urbano-rural) y su transformación a través del tiempo.

- Promover un diálogo interdisciplinario profundo que permita la utilización de terminologías y técnicas básicas a nivel de los Contenidos Básicos Comunes de la EGB

- Planificar propuestas de enseñanza-aprendizaje que permitan formular relaciones entre las condiciones ambientales de un determinado espacio, las actividades que en el mismo desarrollan su población y las condiciones de vida que genera.

Cuando encontramos relatos de experiencias con docentes en contextos multiculturales uno de los problemas explicitados es el del prejuicio de éstos hacia sus alumnos. En este caso no nos encontramos con este problema; si bien lo hubo con respecto al método de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los maestros expresaron su preocupación en ‘qué enseñar’ de la historia y

‘cómo enseñarla’ para que sus alumnos se interesaran por los temas a estudiar, razón por la cual se incorporó al curso una introducción que contemplaba la metodología de las Ciencias Sociales y su aplicación. Se analizaron documentos (hechos históricos) que los docentes tenían que contextualizar y analizar dentro del **proceso histórico** regional, provincial y nacional. Se elaboraron redes conceptuales poniendo especial atención en cómo se deben elaborar y aplicar en el aula. *“Los docentes deben ser formados sobre estrategias y métodos para ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de comprender sistemas complejos y evitar respuestas simplistas”*¹¹⁵

Se trabajó sobre el significado de la temporalidad en las Ciencias Sociales y luego en contextos interculturales. En el caso de la comunidad toba el pasado está globalizado en un tiempo no preciso que llaman “los antiguos”. Si se suma a esto que en general los niños tienen dificultades para internalizar –entre otros- los conceptos de temporalidad, proceso y cambios sociales, en el caso de niños aborígenes el trabajo resulta aún más problemático.

*“Las diferencias entre la estructura temporal puede ser una fuente de incompreensión entre maestros y alumnos. La formación de los docentes debe informarle acerca de la estructura temporal de los alumnos y desarrollar la capacidad de adaptar a ella la enseñanza”.*¹¹⁶

En síntesis, a través de la capacitación estamos proporcionando a los docentes herramientas para desarrollar su capacidad para utilizar aquellas informaciones que logren con el trabajo áulico y las puedan reelaborar para un mejor aprendizaje significativo.

Creemos que el relato de experiencias positivas en cuanto a la capacitación de docentes para la interculturalidad puede constituirse en el primer paso hacia la creación de la “especialización docente en contextos multiculturales”.

La escuela tiene sus propios instrumentos para afrontar el fracaso escolar, al tener maestros capacitados para desempeñarse en contextos multiculturales no solo estaremos solucionando un problema social (el analfabetismo) sino que estaremos formando alumnos con competencias sociales que les permitan ejercer el derecho a un trabajo digno en nuestra sociedad.

2.5. Algunas consideraciones sobre el trabajo con la Historia Oral

La Historia Oral: Una nueva forma de ver la historia.

Si bien el término “historia oral” logra una configuración en la década del 60 sus antecedentes son antiquísimos, se remontan al comienzo de la misma historia, para quedar en desuso en la segunda mitad del siglo XIX y reaparecer, luego de la Segunda Guerra Mundial, pero

¹¹⁵Gagliardi, R. “Un modelo integrado para la formación docente en contextos multiculturales”. Documentos sobre la formación de maestros y la educación multicultural/intercultural nro 24, Unesco, Suiza.1994. p.3

¹¹⁶ Idem. p.5

como instrumento de etnólogos, antropólogos y sociólogos. Es de destacar que el apego a la fuente documental escrita invalidó durante años la representatividad de las narraciones orales para la construcción histórica.

Algunos historiadores definen a la historia oral como una “técnica auxiliar” de la investigación, utilizando la entrevista como herramienta sólo para la obtención de información complementaria. En esta concepción se privilegian los datos provenientes de la documentación escrita, considerándolos verdaderos por el solo hecho de hallarse escritos dejando de lado las características del conocimiento que se puede generar a partir de la historia oral cuya aproximación científica a la historia de vida no constituye el objeto de estudio de la historia tradicional.

Al operar con discursos orales tomamos resguardos semejantes como al trabajar con fuentes escritas, pero con algunas diferencias. Si bien se puede afirmar que a través de la historia oral no se pueden reconstruir los acontecimientos históricos concretos -salvo en casos en que constituyan las únicas fuentes de información sobre un período histórico- ésta se torna una documentación inestimable para reconstruir la atmósfera, el ambiente de los acontecimientos, la subjetividad y la praxis individual y colectiva.

Cuando escuchamos de boca de un informante un relato -cuento, leyenda o simplemente su relato sobre un tema determinado- nos encontramos ante un caso único, puesto que “ese” momento de diálogo es irrepetible.

Debido a que en el caso de la historia oral la fuente es construida por el mismo investigador, el material obtenido ofrece información corroborable con otros documentos de la época. Se utilizan métodos de investigación propios de la historia oral y de la antropología (para las entrevistas) y propios de la historia (documentos escritos). Esto implica sostener la existencia de un cuerpo teórico epistemológico que se organiza a partir de la instrumentación de una metodología y un conjunto de técnicas propias -dentro del campo de la historia sociocultural- en donde la entrevista grabada ocupa el lugar más importante.

En numerosas oportunidades las fuentes orales revelan hechos desconocidos o aspectos ignorados sobre hechos desconocidos; en el caso de comunidades aborígenes ágrafas este tipo de documentos resulta aún más importante puesto que las únicas fuentes disponibles hasta el momento fueron confeccionadas por el hombre blanco. Don Victoriano¹¹⁷ reconoce la importancia de ello y cómo las nuevas generaciones tobas van perdiendo sus tradiciones culturales:

“...es una gente creída es una tradición cultural digamos y bueno eso es todo que se va perdiendo ahora (hace una pausa) ahora cuando le contás a un chico es difícil para que crea...”

La importancia de las fuentes orales radica en que *“pueden añadir detalles de las informaciones escritas, y aun información que no aparece en estos documentos, en este caso sería sólo material suplementario. Por el contrario, la fuente oral tiene más fuerza para dar noticia de la estructura de la vida*

¹¹⁷ Don Victoriano es reconocido dentro de la comunidad toba como su representante integrando el Consejo de Idóneos.

cotidiana, de los hechos “comunes” lo que permite una reconstrucción “creíble” y descriptiva del matrimonio, la pobreza, las migraciones, etc. Es decir que las técnicas orales permiten meros enfoques y nuevas problemáticas a las que otras metodologías no dan acceso. La riqueza única de las fuentes orales consiste en que además de brindar noticias de los fenómenos ocurridos nos permite aprender la subjetividad del informante.”¹¹⁸

Debido a que en la memoria interviene un proceso de selección -el inconsciente determina qué es lo que recuerda y qué es lo que reprime- para el investigador es tan importante lo que se recuerda como lo que no se recuerda -la ausencia-, puesto que no puede interpretarse un olvido como deficiencia y el recuerdo como simple reproducción de la realidad pasada. Por ello, es que los “errores” de las fuentes orales forman parte del material histórico, los datos aportados por un informante pueden no coincidir con los documentos escritos de la época, poseen valor psicológico puesto que pueden responder a deseos inconscientes del informante o a interpretaciones personales de la realidad histórica que relata.

El relato oral surgió en los pueblos antiguos como una forma de contar la historia: se trataría de un proceso cultural que implica una determinada lectura de lo real. Con el transcurso del tiempo fue adquiriendo una dimensión colectiva al expresar los sentimientos y aspiraciones de la comunidad, ya que quien hablaba era “la persona colectiva”. Es así como la tradición oral fue el producto de una comunidad que evoluciona, que se transforma, y que con su evolución y su transformación terminó imponiendo un sistema de conocimiento propio.

Uno de los prejuicios más frecuentemente esgrimido frente a los pueblos de oralidad tradicional, es el carácter supuestamente conservador y estático de sus culturas.¹¹⁹ Es por ello que cuando hablamos de cultura regional no nos referimos a un “depósito tradicional” -inmutable e intocable- de creencias y costumbres de una comunidad “*a-histórica*”. Por el contrario, aludimos a ese proceso de transformación que significa la cultura en tanto imprime al “*tiempo histórico*” y el espacio regional” múltiples sentidos, que coexisten relacionándose, confrontándose entre sí y recortando fronteras.

La región -en consecuencia- es un “hábitat interpretado” que evoluciona diacrónicamente junto con su gente y sus significados. Una costumbre determinada pudo haber sido, en un tiempo pasado, importante para cohesionar un grupo en torno a un significado común, pero hoy, tal vez ha “reconvertido” su sentido, transmutándose, alterándolo o simplemente sustituyéndolo.

Esto significa que al estudiar esa costumbre, daremos cuenta de ese proceso de constitución de significados, que por cierto no es lineal, sino que opera a través de entrecruzamientos progresivos.

¹¹⁸ Ong Walter, “Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra”, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 1993.

¹¹⁹ Arias Alberto y otros, “Historia Oral y Educación”, en Primer Encuentro de Historia Oral: “Temas de Historia Oral”, Municipalidad de Buenos Aires, Secretaría de Cultura, Buenos Aires, 1995.

Si la lectura de una narración popular la realizamos creyéndola un segmento inamovible de “creencias” cristalizadas en el tiempo la despojamos de su carácter de “discurso social” y reducimos su funcionalidad a un muestrario de antigüedades.

Por ello el punto de partida a tener en cuenta cuando trabajamos con los métodos de la Historia Oral desde las Ciencias Sociales estará dado por la “reconstrucción histórica” que haremos desde un presente funcional y actual. es por ello que será motivo de reflexión para nuestra práctica, aquel fenómeno legitimado en el pasado que tenga hoy sentido para la comunidad y para la región.¹²⁰

La oralidad toba en la escuela

La etnia toba posee una rica tradición oral que no abarca solamente el relato de cuentos y leyendas sino que es "todo a la vez": religión, conocimiento, ciencia de la naturaleza, iniciación de oficios, historia, diversión y recreación; es por ello que podríamos hablar de un hombre particular puesto que posee una vivencia particular del mundo en donde todo está unido e interrelacionado. Para ello *“...el método de la historia oral es el instrumento idóneo para recuperar aquella dimensión de los procesos históricos que generalmente se pierden en otro tipo de trabajo de índole histórica, la dimensión viva y maleable de la vida cotidiana de los individuos inmersos en la historia , los matices emotivos y personales, la óptica de los hombres de carne y hueso , su manera de sentir y percibir los acontecimientos y de percibirse a sí mismo dentro de ellos...”*.¹²¹

La pertenencia de los tobas a una cultura que tradicionalmente ha sido ágrafa ocasiona que su relación con la palabra sea cualitativamente diferente a la nuestra -proveniente de una cultura escrita-. Si bien algunas de las características de la oralidad señaladas por Walter J Ong¹²² no se encuentran con plena vigencia en la comunidad toba de Rosario debido al proceso de transculturación. *“...la lengua es por lo general un modo de acción y no sólo una contraseña del pensamiento”*. Una cultura oral no dispone de textos, uno sabe lo que puede recordar.

En cuanto a las características de los relatos y su relación con la historia local coincido con las palabras de Alejandra Siffredi y Susana Santini:

*“...mediante el procedimiento empleado, evidenciamos la posibilidad de vincular la dimensión de la gran historia con la de la historia local y que tal vinculación proporciona un anclaje que permite dar mayor consistencia al análisis de la última”*¹²³

Si tomamos las siguientes palabras:

¹²⁰ Koleff, M. “Memoria Oral e Identidad Narrativa”, en Revista *Aula Abierta*, Nro 25, Editorial Aula Abierta, 1994, Buenos Aires.

¹²¹ Schwarstein, D. Historia Oral y Memoria del Exilio, reflexiones sobre los republicanos españoles en la Argentina, en *Anuario Nro 13 de Escuela de Historia: Fac. Humanidades y Artes*, UNR, 1995, p.238.

¹²² Ong, W. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1993.

¹²³ Siffredi A y S. Santini “Movimiento, Localización y Experiencia. Una aproximación a la historia oral de los Nivaclé septentrionales en los últimos sesenta años”, en *Memoria Americana Nro 2*, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1993, p 83

*"La historia oral escolar sirve para salvar la brecha entre lo académico y la comunidad; trae la historia al hogar, ya que relaciona al mundo del aula de clase y el libro de texto con el mundo social directo y diario de la comunidad en que vive el estudiante"...*¹²⁴ ; no solo estaríamos acercando a los alumnos a la historia sino que por primera vez tendrían acceso a **"su historia"**. Así los Contenidos Básicos Comunes de la currícula escolar no resultarían acabados, pues les incorporaríamos continuamente contenidos "actualizados" de la historia comunal, interactuando continuamente los saberes-escolares con los saberes-étnicos.

La importancia de la fuente oral, en nuestro caso, es que nos proporciona información sobre aquellas etnias que por ser ágrafas no poseen historia escrita o si existe está distorsionada ¹²⁵, pero aún de mayor valor son los efectos logrados entre los alumnos, sus familias y la escuela puesto que fomentará tanto el entusiasmo de los niños como el acercamiento de miembros de la comunidad toba al ámbito escolar convirtiéndolo en un lugar de relaciones interétnicas. La información recopilada no se reduce a un conjunto de datos históricos y geográficos, sino que se trata de reconstruir la cosmovisión de los miembros de la comunidad entrevistados y rescatar aquellos aspectos de este pasado, puesto que corre grave peligro de perderse debido a la edad de sus protagonistas.

Si bien reconocemos que a través del trabajo con la oralidad estaremos trabajando con conceptos "no científicos" que el alumno posee y los estaremos utilizando para que éste puede construir saberes científicos propios de las Ciencias Sociales, el docente tiene que tener cuidado en que el alumno llegue a una "formulación científica correcta". Para ello debe trabajar con diferenciar aquellas interpretaciones variadas y hasta a veces contradictorias entre los diferentes actores sociales (por ejemplo si los datos aportados por los informantes son contradictorios entre sí el docente debería recurrir a información bibliográfica para corroborar lo trabajado); sin desvalorizar ninguno de ellos debe llevar a sus alumnos a recapacitar sobre las diferentes ópticas que se pueden tener de un mismo acontecimiento histórico. Esto aprovechado por el docente puede resultar un nudo problematizador en el cual se puedan trabajar informaciones divergentes y de diferentes procedencias cuya conclusión llevaría hacia una construcción científica de conceptos tanto conceptuales como actitudinales puesto que implicaría aprender a respetar y valorar diferentes posturas e ideologías ante un mismo hecho.

Por lo tanto el rescate de la historia oral de esta comunidad ,como elemento indispensable para conocerla en profundidad, con toda la complejidad y riqueza de los testimonios ofrecidos por sus propios protagonistas, resulta insustituible para el desarrollo de los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC); apuntando al conocimiento de la diversidad entre los seres humanos y

¹²⁴ Thad Sitton y otros, *Historia oral: Una guía para profesores (y otras personas)*, Ed Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

¹²⁵ Existen valiosos trabajos antropológicos de recopilación de leyendas, cuentos e historias de vida pero no con la sistematización propia de la historia oral.

permitiendo la valoración de lo propio sin que esto signifique la negación de lo ajeno. Dicho conocimiento enriquece la experiencia personal en la medida en que le permite a cada ser humano reconocer su condición de miembro de una cultura y de una historia.

El proceso educativo es intercultural en la medida en que promueve la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual y en cuanto propugna la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de otros de los elementos culturales exteriores a su grupo étnico, permitiendo el enriquecimiento de su propia cultura y por lo tanto el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos autóctonos.

2.6. Taller: “La Historia oral como herramienta didáctica en la escuela”

La Historia Oral ha dejado de constituir algo más que un procedimiento de acopiación de información para transformarse en un método ampliamente utilizado por los científicos sociales. En el caso específico de la historia oral de comunidades aborígenes su utilización en el aula es doblemente enriquecedora debido a que los documentos con que contamos para reconstruir su historia no tienen en cuenta la cosmovisión de estas etnias y al trabajar con relatos aportados por miembros pertenecientes a la comunidad de los alumnos estaremos afirmando su autoestima.

El taller de Historia Oral se llevó a cabo en la Escuela Bilingüe Toba N° 1333 “Nueva Esperanza” de Rosario. Coordinado por la autora, intervinieron en este trabajo la totalidad del plantel docente (maestros de grado y maestros idóneos de la comunidad), alumnos y padres.

Esta labor surge como necesidad de sistematizar y re-elaborar los contenidos curriculares aplicados por los maestros. La utilización de la Historia Oral a través del trabajo de campo y los métodos propios de esta disciplina permitió a los maestros a:

- * aplicar la investigación histórica en la escuela.
- * elaborar material didáctico para trabajar en las aulas.
- * adquirir conocimiento del “otro” ante la necesidad de trabajar conscientemente en la diversidad.
- * facilitar la búsqueda de un código “común” entre docentes y alumnos que parten de los saberes propios, supuestos y preconceptos para el desarrollo del aprendizaje.
- * proporcionar un enfoque activo y no pasivo de la historia al trabajar con personas pertenecientes a la comunidad que los alumnos conocen.

Debido a que la comunidad Toba en sus orígenes fue ágrafa el trabajo apuntó en primer lugar al rescate de la historia oral de la etnia. Con la información obtenida se trabajó en la elaboración de material didáctico para desarrollar diferentes aspectos de la historia toba dentro del aula, elaborándose un cuadernillo teórico-práctico sobre la historia toba y un video didáctico sobre los relatos de informantes.

Así la implementación de la técnica propia de la Historia Oral como herramienta didáctica nos proporcionó:

- * material indispensable para llevar adelante la nueva currícula intercultural que la escuela está organizando.

- * una revalorización de los ancianos de la comunidad como fuente de sabiduría en la escuela.

- * una forma sistemática de dar "sentido" histórico-social a entornos familiares que hasta el momento eran desconocidos por la comunidad educativa y en algunos casos desvalorizados por los propios Tobas.

- * un mejor aprendizaje puesto que se partió desde el bagaje cultural con que el niño toba llega al ámbito escolar.

En síntesis, el resultado de este taller de historia oral fue mas allá de una mera historia local sobre la comunidad toba, puesto que el material obtenido es utilizado tanto en el área de Ciencias Sociales como interdisciplinariamente en las diferentes áreas de la currícula escolar. El maestro trabajó en el aula con métodos propios de la investigación histórica llegando a construir documentos informativos sobre las diferentes prácticas culturales de la comunidad. Estos documentos se transformaron en temas disparadores para incorporar diferentes conceptos curriculares, para ello el docente facilitó a los alumnos bibliografía específica para que elaboraran informes grupales. Este material se archivó en la escuela como material a re-elaborar en los años venideros.

En el video didáctico se registraron las tareas desempeñadas por los alumnos y los informantes, este material se utilizó para analizar el trabajo docente y perfeccionarlo en adelante trabajando sobre aquellas circunstancias que podrían haberse desarrollado mas dado la riqueza de algunos temas y para los alumnos que en años posteriores puedan escuchar y ver los relatos y realizar sus propias conclusiones al respecto. Este material se archivó en la escuela como material a re-elaborar en los años venideros.

A manera de ejemplo reproduciré el trabajo realizado por docentes del segundo ciclo (4to y 5to año) de la Escuela Bilingüe Toba N° 1333 “Nueva Esperanza”¹²⁶ a partir de contenidos conceptuales pertenecientes al tercer bloque **“Las actividades humanas y la organización social”**. Las maestras trabajaron integradamente partiendo desde el conocimiento propio de los niños “organización de su propia comunidad” (comunidad toba, escuela y barrio) para ir incorporando conceptos nuevos como “organizaciones institucionales municipales y provinciales”.

El concepto que se utilizó como eje fue **“la Comunidad”** perteneciente al tercer bloque de los contenidos curriculares de Ciencias Sociales del segundo ciclo de los Contenidos Básicos Comunes. Los contenidos trabajados fueron:

¹²⁶ Las actividades reproducidas pertenecen a las docentes Marisa Cólere y Graciela Vandenberghe.

Tercer Bloque: (Formación ética y Ciudadana): Relaciones Sociales: Diferentes comunidades y sus organizaciones. Semejanzas y diferencias. Organización social de la comunidad Toba y organizaciones institucionales.

Primer Bloque: (Geografía): Diversidad de espacios geográficos. Los ambientes urbano y rural: medio ambiente chaqueño y medio ambiente rosarino. Las incidencias de las actividades humanas en el medio ambiente.

Segundo Bloque: (Historia): Las formas de vida de las comunidades aborígenes en Argentina antes y ahora: aspectos económicos, político, social y cultural. Cambios y continuidades en el tiempo. Migraciones hacia las grandes ciudades.

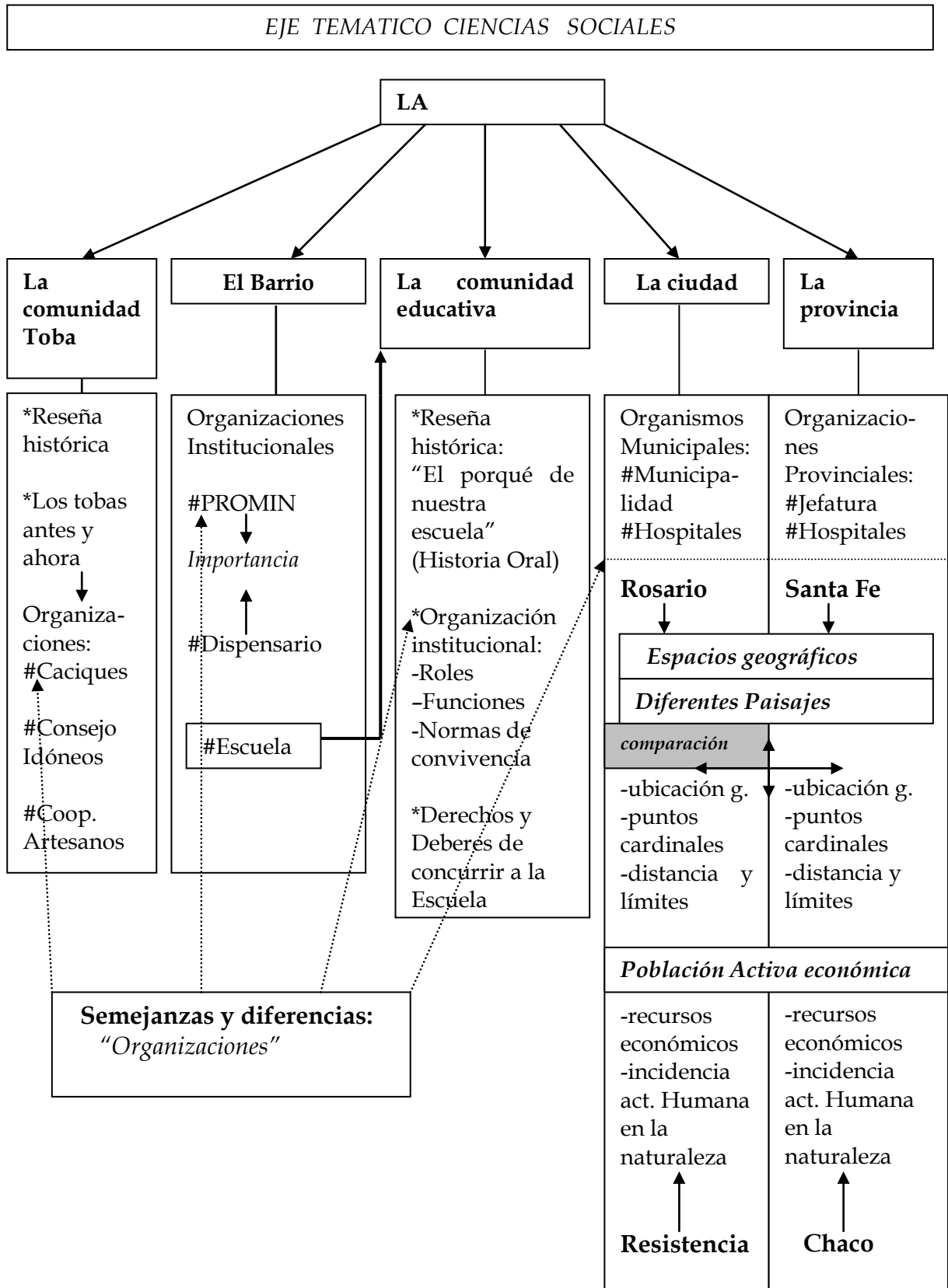
Se trabajó interdisciplinariamente incorporando contenidos pertenecientes a Formación ética y Ciudadana, Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Lengua; interactuando continuamente con miembros de la comunidad toba (se invitaron ancianos, padres y jóvenes para que los alumnos elaboraran informes sobre los cambios que ha sufrido la comunidad en cuanto a su organización a través del paso del tiempo).

Por ejemplo en el área Lengua como tema disparador uno de los cursos analizó un cuento “Historia del origen Toba: el hogar”, relacionando ‘la forma de vida toba antes y ahora’ a través de conversaciones con todo el grupo y miembros de la comunidad y el otro analizaron la canción “Indio Toba” (letra de Felix Luna y música de Ariel Ramirez); en los dos casos fueron invitados padres y ancianos de la comunidad.

En Ciencias Sociales se trabajó la historia comunal antes y ahora a través de la aplicación de la técnica de investigación propia de la historia oral. Los alumnos investigaron como se vivía antes realizando preguntas a sus padres y abuelos, luego se invitó un padre (Roberto Arce, que a su vez es miembro del Consejo de Idóneo de la Comunidad) realizándose una clase integradora en donde los alumnos elaboraron un informe comparativo entre las organizaciones de la comunidad “antes y ahora” (caciques, Consejo de Idóneos, Cooperativa de Artesanos). A partir de esto se trabajó interdisciplinariamente el barrio y la escuela, partiendo desde su organización, contenidos de Formación Ética y Ciudadana, - Roles y funciones de los miembros de la Comunidad Educativa y las Instituciones barriales- hacia contenidos de geografía y Matemática trabajando con “escalas” y los mapas de Argentina, Santa Fe y Rosario.

En este caso se podría trabajar con el juego “La migración Toba” puesto que en el tablero se reproduce la provincia de Santa Fe. A través de su aplicación se podrían desarrollar el contenido **espacios geográficos:** las escalas provinciales, los puntos cardinales y las distancias entre Rosario y Resistencia, aplicando contenidos de Geografía y Matemática; y en cuanto al contenido **diferentes paisajes:** diferentes espacios geográficos, climas, animales y vegetales de la zona, aplicando contenidos de Geografía y Ciencias Naturales.

En su planificación las docentes elaboraron el siguiente esquema sobre los contenidos a trabajar:



2.7. Los juegos didácticos como estrategia de aprendizaje de las Ciencias Sociales

No pretendemos ser innovadores en cuanto a la importancia del juego en los procesos de aprendizaje de los niños, pero sí aportar una propuesta lúdica desde las Ciencias Sociales con un planteo multicultural e interdisciplinario que contemple temas de los Contenidos Básicos Comunes.

Aprender y jugar son dos procesos que nos acompañan desde el nacimiento. Ambos permiten “hacernos personas” a través de la libertad y la curiosidad sobre el mundo que nos rodea. Son dos pilares en el crecimiento del individuo, que si bien aparecen como complementarios en los niños pequeños, llega un momento en que se separan y hasta parecen antagónicos.

“En general puede afirmarse que S. Freud, E. H. Erikson y D. W. Winnicott como psicoanalistas y H. Wallon, Vigotsky, J. Piaget y J. Bruner, así como los trabajos soviéticos de corte genético, conciben las actividades lúdicas como puntos de tensión que permiten llevar más lejos las funciones puestas en marcha por los procesos de crecimiento y descubren al niño un mundo que los sobrepasa, los atrae y los moviliza. Jugando ensaya nuevas posibilidades de relación con su congéneres y con la compleja trama de la sociedad en que le toca vivir.”¹²⁷

Parecería que la escuela y el juego nunca se han llevado muy de acuerdo. Conociendo el atractivo que tiene una propuesta de juego el maestro puede partir desde éste para desarrollar los contenidos que le indica la currícula. En el ámbito de las relaciones sociales es donde se conserva y se modifica la cultura, todas las culturas incluyen como proceso básico la transmisión y la transformación de sus formas, siendo la continuidad y el cambio cultural procesos básicos de las mismas.

“ [...] a través del juego imaginativo, del sociodramático y del de reglas, intentan incidir sobre el desarrollo social, afectivo, moral o cognoscitivo del niño con el propósito de enriquecer el proceso de socialización.”¹²⁸

En cuanto a la importancia del juego didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales resulta un instrumento operativo ideal para alcanzar conocimientos significativos, salvando el apelativo de que “aprender historia es aburrido y tedioso”. También lograremos que con esta actividad los alumnos pasen de actuar como receptores pasivos a convertirse en “constructores” activos y dinámicos de aquellos conocimientos que adquieran, logrando interpretar la sociedad de ayer y de hoy.

A través de la actividad lúdica los alumnos irán construyendo conceptos como “espacio” y “tiempo”, elaborando una imagen propia sobre la historia, las relaciones humanas entre el sujeto y el medio, entre el pasado y el presente, reflexionando sobre los valores centrales de la sociedad. A

¹²⁷ Reyes-Navia Rosa M, “El Juego, Procesos de Desarrollo y Socialización. Contribución de la Psicología. Universidad Pedagógica Nacional- Centro de Investigaciones- Ciup. Colombia. 1993. p.211.

¹²⁸ Idem, p. 212.

través de esta situación lúdica los alumnos estarían trabajando **categorías espaciales** (geografía) y **temporales** (Historia) y reconociendo que cada grupo humano desarrolla su cultura en un **medio** y en un **tiempo** determinado, pudiendo reconocer los **cambios** que se ocasionan en su propia cultura si -por ejemplo- cambian de medio geográfico como en el caso de la migración desde una zona rural a una urbana.

“La escuela debe enseñarle [al niño] a ‘vivir’ la categorías de espacio y tiempo, ayudándole - mediante ejercitaciones precisas- a tomar la suficiente distancia como para concientizarlas. De esta manera surgirá la percepción y después la representación de lo espacial y temporal.”¹²⁹

Como ejemplo se pueden analizar los cambios culturales sufridos por la comunidad toba al trasladarse desde Chaco hacia Rosario, cómo afectó el medio ambiente en la pérdida de algunas pautas culturales, el cambio de otras o la permanencia de aquellas que les permitieron subsistir (la confección y venta de artesanías).

En este juego estaríamos trabajando desde el área Ciencias Sociales -donde geografía e historia serían las disciplinas nodales del desarrollo cultural- conceptos claves (cambio social, continuidad social, diversidad, migración, etc.) para la comprensión de los procesos sociales de todo grupo humano.

“La tónica es que el alumno alcance el conocimiento del complejo social [...] Los hechos humanos, lógicamente son sociales -pero es necesario reconocer que la sociedad no existe si no la construyen los hombres-, ocurren en un espacio y no fuera de él. Corresponde, entonces a la Geografía el estudio del pilar básico donde se desarrollan hechos comprendidos en las Ciencias Sociales. [...] El espacio incluye un tiempo -va cambiando- y la historia transcurre en un espacio. Espacio y tiempo son dos dimensiones inseparables, en donde sucede lo económico, social, político..., en otras palabras la vida humana.”¹³⁰

En sociedades ágrafas -como la toba- la transmisión de los conocimientos y su conservación se llevan a cabo por medio del relato de los alumnos a los niños. Se debe considerar que se da un verdadero proceso pedagógico dentro de las comunidades aborígenes -como en toda cultura- y es este proceso el que ha permitido la reproducción, transmisión y recreación de su propio bagaje cultural. Las prácticas y los conocimientos que poseen y que fueron adquiriendo a lo largo de la historia conforman la misma cotidianeidad de la comunidad indígena.

“Los juegos didácticos, que constituyen un elemento esencial para acercarnos a la realidad, ya que permiten la formación de estrategias conceptuales y el establecimiento de relaciones lógicas, cuestiones fundamentales para el desarrollo de la inteligencia formal-abstracta, la misma que permitirá a nuestros alumnos ir y venir por el mundo de la historia.”¹³¹

¹²⁹ GIACOBBE, M. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales: 3er ciclo E.G.B. y Polimodal*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 1997. p 36.

¹³⁰ Idem. p. 116.

¹³¹ Rojas, T. J, “Saber, Jugar y aprender historia”, en *Diferentes aplicaciones del Juego*, Revista Nro 4 Conalte, 1997. p.

Las técnicas de aprendizaje utilizadas dentro de la comunidad toba se basan en la observación, la imitación y el juego: “aprende mirando y explicándole”, “para enseñarle le muestro, aprende más cuando uno le muestra”, “aprende viendo, aprende haciendo”¹³² Teniendo en cuenta estos aspectos y la importancia relevante de la actividad lúdica infantil durante el nivel inicial y primer ciclo de la EGB es imprescindible utilizar el juego como herramienta para el aprendizaje escolar. A través de esta actividad también se trabaja con contenidos actitudinales, puesto que se promueve a la elaboración grupal, concepto este tan valorado por las comunidades aborígenes cuya cosmovisión es comunal.

“Aceptar el juego como forma de crear cultura, es aceptar la competición, reconociendo también en ésta, una función creadora. Los juegos de pelota de los mayas y los aztecas: la chueca de los ranqueles; el loncoteo de los mapuches; las multitudinarias partidas de Lacrosse entre los iroqueses (piel roja), los cantos alternados, son multitudinarias formas de competición, maneras de buscar un resultado, tanto como otros pueblos, en otras latitudes, de parecida o diferente manera, compitieron en busca de un desenlace.”¹³³

Esta propuesta se centraría en el niño y su cultura, generándose actividades en donde se trabajen diferentes áreas de la currícula interculturalmente. Así estaremos utilizando el juego como un “puente conector” entre la escuela y la cultura familiar del niño toba. Constituyéndose el juego en un auxiliar docente eficaz en cuanto a la revalorización del pasado histórico cercano, el relato de los ancianos y las costumbres cotidianas aborígenes.

Esta relación entre el juego y el aprendizaje escolar a través de la cual el niño incorpora saberes nuevos podríamos situarla dentro de lo que Vygotski llama “zona de desarrollo próximo” en la cual el alumno elabora en ambos contextos habilidades socialmente disponibles y conocimientos que acaban por internalizar.

“Los primeros conceptos que se han formado en el niño a lo largo de su vida y que se apoyan en su entorno social ... están ahora [durante el período escolar] abocados a un nuevo proceso, a una nueva relación cognoscitiva con el mundo; de este modo, en dicho proceso los conceptos del niño se transforman y su estructura se modifica. En el desarrollo de la capacidad infantil el captar las bases de un sistema científico de conceptos ocupa ahora el puesto principal y conductor.”¹³⁴

46.

¹³² Pivetta, B, *La educación intercultural: Una necesidad para la comunidad Toba de la ciudad de Rosario*, IRICE-CONICET, Rosario, 1995.

¹³³ Machicote, J. E. *Actividades, Juegos y Deportes indígenas*, Editorial Asociación Profesionales de la Educación Física Rosario, 1994. p. 77.

¹³⁴ Leontiev y Luria, “The Psychological Ideas of L.S. Vygotsky”, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Editorial Grijaldo, México, 1988. p. 195.

Propósito del juego:

Que los alumnos incorporen saberes históricos de la cultura toba y de su pasado mediato partiendo de una situación lúdica, en el recorrido por el tablero los jugadores (hasta tres equipos) van adquiriendo datos sobre la historia de la migración con los cuales redactarán “la historia de la migración del abuelo toba”.

El propósito es que esta actividad constituya un punto de partida para trabajar contenidos conceptuales más amplios que los concernientes a los de la propia cultura aborígen. A manera de ejemplo seleccionamos algunos contenidos conceptuales que pueden ser trabajados por los maestros a partir de esta actividad:

Bloque 1: “Las Sociedades y los Espacios Geográficos”

Segundo ciclo:

La representación del espacio geográfico.

Diversidad de espacio geográficos. Contrastes y relaciones.

El medio rural y el espacio urbano.

Los medios de transportes y los desplazamientos de la población.

La organización y delimitación del espacio geográfico: municipio, provincia y país.

Tercer ciclo:

La población regional y nacional: distribución, composición social . Condiciones de Vida. Movilidad geográfica: inmigración y emigración. Causas y variaciones a lo largo del tiempo.

Las actividades económicas, diferentes tipos. Paisajes rurales y urbanos. Contrastes.

Diferentes tipos de explotación rural. Los usos del suelo. Distribución de la tierra. Formas de asentamiento humano.

Los medios de transportes. Las distancias espaciales y temporales.

Bloque 2: “Las sociedades y los espacios geográficos a través del tiempo, continuidades y diversidad cultural”

Segundo ciclo:

La Argentina Indígena: Localización de las comunidades indígenas Argentinas y regionales (Santa Fe y Chaco) Los aspectos económicos, cultural, social y político y las formas de vida.

La situación del indígena en Santa Fe y Chaco durante la Argentina Colonial. Formas de vida en el ámbito urbano y rural.

Argentina Aluvional: Las transformaciones socioeconómicas en el ámbito urbano y rural.

Inmigración europea.

Migraciones internas. Llegada de Tobas y mococovés a Rosario.

Tercer ciclo

El mundo del siglo XX: Cambios, crisis, crecimiento en la economía capitalista. Experiencias y cambios socioculturales en los diferentes grupos culturales del país y la región.

Expansión y agotamiento de la economía agroexportadora y sus consecuencias en Santa Fe y Chaco. Transformaciones sociales y políticas.

Crecimiento y crisis económica: Transformación de la explotación económica regional. Los contrastes sociales.

Sugerencias:

Esta actividad fue pensada para segundo y tercer ciclo de EGB y a través de la cual trabajarán con conocimientos en relación con la historia, la cosmovisión y la cultura toba para la implementación de la currícula intercultural según los C.B.C obligatorios de la Ley Federal de Educación. Esto no significa que pueda ser utilizado -con adaptaciones acordes a la edad de los educandos- por los docentes en los otros ciclos educativos.

En esta actividad estamos recreando en el aula una situación tradicional de la cultura toba dentro del ámbito escolar para utilizarla en el desarrollo de contenidos curriculares interdisciplinarios. Se intenta problematizar el contexto histórico-geográfico de la migración aborígen complementando la actividad con la incorporación de las técnicas de la investigación histórica por la cual los alumnos investiguen su propia historia familiar de migración (en esta instancia se puede aplicar la técnica de la historia oral para trabajar).

La propuesta partiría desde el área **Ciencias Sociales** hacia las áreas que el docente considere que puede trabajar:

Historia: Estudio y análisis del proceso histórico migracional 1970-80. Migración golondrina.

Geografía: Estudio del espacio geográfico de las provincias de Santa Fe y Chaco, aspectos político, económico, fitogeografía, hidrografía.

Lengua: Lectura y redacción de los datos “ganados” en las tarjetas informativas.

Matemática: ejercicios de suma y resta a lo largo del recorrido por el tablero. Cálculos de distancia: relación espacio-tiempo. Cálculos con longitud y velocidad.

Ciencias Naturales: Estudio de los ejemplares animales y vegetales de las zonas recorridas.

Artesanía: Construcción de las propias “fichas-animalitos” creadas por cada equipo.

Así la cultura toba se constituye en nuestro punto de partida en cuanto a la educación, pero deberá ir transformándose en la medida en que se produzcan los posteriores procesos de vinculación con los conocimientos externos a la cultura.

Composición del juego

Se incluye archivo: juego.002.jpg

Tablero (recorrido de los migrantes)

113 Tarjetas de datos históricos

1 dado

3 fichas (artesanías con forma de animales)

Cuadernillo instructivo con material didáctico de apoyo al docente y bases para jugar.

Desarrollo y reglas

La finalidad de esta actividad es adquirir conocimientos del pasado cercano de los alumnos a través de una situación lúdica como punto de partida para reflexionar y analizar los contenidos curriculares correspondientes al proceso histórico regional, provincial y nacional.

La actividad puede comenzar con la propuesta de contarles a los alumnos un cuento “El abuelo toba” (ver cuento) o el maestro puede invitar a un abuelo o padre de la comunidad que cuente su propia experiencia de migración sin utilizar el cuento propuesto.

Cuento:

“El abuelo Toba”

Hace un tiempo fuimos a la casa del abuelo. Ese día estaba nublado y como se esperaba comenzó a llover arruinándonos el paseo que teníamos previsto.

A media tarde y con mate y tortas fritas de por medio el abuelo nos propuso contarnos que es lo que hacían en el Chaco los días de lluvia para no aburrirse. Todos accedimos gustosos a escuchar su relato.

“Cuando era chico el Chaco no era como ahora, teníamos grandes bosques y montes impenetrables en donde salíamos a “mariscar”¹³⁵, a veces con nuestros padres cazábamos animales del monte y otras

¹³⁵ mariscar: salir a cazar lo que se encuentre.

ayudábamos a mamá y las tías a recoger la miel. Esto último era lo que mas nos gustaba porque “probábamos” a escondida la calidad del producto recogido.

El problema venía cuando llovía... Ahh! no sabíamos que hacer dentro de la casa. Cuando ya nadie sabía que hacer con los 7 hermanos que éramos el abuelo se arrimaba al fogón...

El primero en llegar junto a él era yo...

Yo: - Abuelo, ¿No tenés alguna historia para contarnos?

Abuelo: -Nosotros los Kom tenemos muchas historias para contar, tantas que todo nuestro pasado está contado en historias...

Yo: -¿Como es eso de que todo está contado en historias?

Abuelo: -Claro, cuando yo era chico los Kom no escribían, entonces la única manera de saber nuestra historia era contándola de padres a hijos y estos se la contaban a sus hijos y estos a los suyos....

Yo: - ¿Y cuando les contaba esas cosas?

Abuelo: -Cuando -como ahora- llovía o hacía demasiado frío para entretenernos al aire libre....

Yo: - ¿Nos podés contar hoy una historia?

Abuelo: - Bueno.... ¿Sobre que les gustaría saber?

Yo: - Y... Sobre los animales, las plantas, la vida en el monte, la luna, el sol y.....¿Porque se vinieron a la ciudad?

Abuelo: - Bueno! Bueno! son muchas cosas, vamos a hacer una cosa les cuento sobre el viaje a la ciudad y ahí van a escuchar sobre todo lo que quieren saber.....

Se les propone a los alumnos jugar con el tablero y que ellos mismos redacten la historia del abuelo a través de las tarjetas que cada equipo logre a lo largo del juego.

La finalidad del juego es adquirir la mayor cantidad de tarjetas de datos para poder redactar la historia migracional del abuelo. Dichas tarjetas poseen diferentes colores porque unas tienen datos generales del proceso histórico migracional y las otras aportan datos personales de la familia del abuelo toba.

Instrucciones del juego

Se divide el curso en tres equipos, cada uno tomará una ficha. Comienza el equipo que primero saque el número 6 y avanzan de acuerdo a la cantidad que saquen con el dado. Según el color del casillero en el que caigan tomarán una tarjeta rosa (datos familiares) o amarilla (datos históricos generales) que guardarán hasta el final del juego para realizar la redacción.

En este juego no hay ganadores ni perdedores sino que termina cuando se terminan todas las tarjetas. No queremos arriesgarnos a que una actividad que debería ser placentera para los alumnos se convierta en algunos casos en “un mal momento” para aquellos alumnos que hayan perdido. “...los juegos en los que uno puede ganar o perder a menudo van acompañados de disgusto si el resultado es

desfavorable para el niño.”¹³⁶ Consideramos que el estímulo de jugar no debe constituir “ganar algo” sino que el “premio” será comunitario al tener que leer ante sus compañeros el relato obtenido. Esto no significa que la actividad carezca de objetivo como es el de reconstruir imaginariamente la historia del abuelo y su viaje. Vigotski plantea que a través de ciertos tipos de juegos el niño “recrea” situaciones reales pero que “aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte en una regla de conducta en el juego”¹³⁷. Al promover la ‘recreación’ de situaciones reales -como es la migración hacia Rosario- pero en el contexto escolar, estaremos afirmando el ‘puente’ entre lo familiar y lo escolar del alumno, situación difícil de lograr en contextos multiculturales en donde le niño percibe la escuela como algo ajeno a su realidad.

*“La esencia del juego es la nueva relación que se crea entre el campo del significado y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias, que sólo existen en el pensamiento y situaciones reales.”*¹³⁸

De la misma manera con este juego estaremos trabajando en el aula los procesos históricos migracionales como una constante de la historia de la humanidad, acontecimiento que permite el intercambio cultural.

Si se llega a la casilla número 40 y todavía quedan tarjetas en la mesa se continúa avanzando comenzando de nuevo en el número 1. En esta actividad se estaría recreando el proceso de la “migración golondrina” de la comunidad cuyo traslado es continuo y “regional” entre Chaco y Santa Fe. El juego está pensado en “re-crear” la situación vivida por los niños en su ambiente familiar, es por ello que el tablero posee una casilla de **salida** desde Chaco pero no de **llegada** puesto que en la actualidad numerosos miembros de la comunidad se trasladan continuamente desde Rosario a Chaco debido a los trabajos regionales temporales (migración golondrina) como medio de subsistencia, estableciéndose así un “circuito” de recorrido que se repite periódicamente. Podríamos relacionar también esta manera de “sobrevivir” entre lo rural y lo urbano como una recreación de los territorios recorridos por los aborígenes chaqueños ancestrales cuya actividad nómada se desarrollaba en los actuales territorios de Chaco y Norte y Centro de Santa Fe.

Según el número en que caiga cada equipo existirá una página de instrucciones que ayudarán o retrasarán a los jugadores según la actividad que les toque realizar.

Cada equipo tiene que lograr la mayor cantidad de tarjetas puesto que de esta manera obtendrá la redacción mas completa.

Una vez terminado el juego cada equipo se reunirá y elaborará una redacción sobre el tema que será leído en presencia de sus compañeros. Posteriormente se podría realizar un debate general en cuanto las diferencias y similitudes entre los relatos obtenidos. A partir de ésto el docente puede

¹³⁶ Vygotski L. S, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Editorial Grijaldo, México, 1988. p. 141.

¹³⁷ Idem. p.145.

¹³⁸ Idem p.158.

ir incorporando aquellos contenidos nuevos de los CBC que deba trabajar de acuerdo al año y ciclo escolar (ver propuestas de contenidos a trabajar en ítem “propósito del juego”) planteando situaciones problemáticas como “investigar la situación económica del país y la región en este momento histórico” (si los alumnos no poseen los recursos necesarios se puede proponer el trabajo en equipo con material aportado por el docente en el aula.

Cabe aclarar que luego de trabajar con este juego en la escuela los docentes agrupados en equipos y coordinados por la autora construyeron sus propios juegos en los que intervinieron idóneos, artesanos, padres y alumnos de la comunidad toba.

2.8. Consideraciones finales

Los objetivos de la educación tradicional toba no coinciden con los objetivos de la educación escolar formal (entendida ésta como educación nacional), es mas no solamente no coinciden sino que resultan conflictivos por devenir de culturas, ideologías y concepciones del mundo diferentes. Los niños tobas van adquiriendo las habilidades por imitación de las acciones y actitudes de sus mayores y a través del juego se entrenan en las prácticas de las actividades específicas - en el Chaco: caza, pesca y recolección y en Rosario: elaboración de artesanías y demás actividades domesticas - obteniendo un conocimiento experimental y directo del medio. En general en las escuelas actuales no se tiende a trabajar interculturalmente a través de una interrelación y valoración positiva y enriquecedora de ambos mundos -el aborigen y no aborigen-, el sistema educativo históricamente ha sido heredero de la escuela del siglo pasado cuyos objetivos eran crear “un solo pueblo y una sola nación” eliminando las diferencias culturales existentes en el país. Esta homogeneización aumentó aún mas las diferencias, es por ello oportuno tomar las palabras de Emilia Ferreiro:

“En el dominio específico de la alfabetización la conversión de la escritura - que es un objeto social por excelencia- en un objeto escolar contribuyó a acentuar este movimiento de negación de las diferencias. Se alfabetiza con un único método, con un único tipo de privilegiado, controlado y domesticado, adoptando una única definición de lector, un único sistema de escritura válido y una norma de habla fija”¹³⁹.

En los trabajos realizados por Paulo Freire tenemos ejemplos exitosos al adaptar sus métodos educativos al marco cultural e histórico en el que vivían sus alumnos, éstos combinaban con mayor facilidad aquellos conceptos que habían adquirido en la práctica social con los nuevos conceptos introducidos en el contexto escolar .El hecho de trabajar en la conservación de lo propio, de lo tradicional, no significa que se dejen de lado contenidos conceptuales propios de la currícula escolar las dos condiciones deben complementarse y proponer nuevas alternativas de desarrollo

¹³⁹ Ferreiro, E. XV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Lectura.

que lleven a mejorar las condiciones de vida de la comunidad. Es por esto que consideramos valioso trabajar desde las Ciencias Sociales en conjunto: idóneos de la comunidad toba, maestros, profesores e investigadores para acordar temáticas interculturales a desarrollar en el ámbito de la escuela. Creemos que las actividades desarrolladas en la Escuela N° 1333 “Nueva Esperanza” constituyen un punto de partida para el trabajo intercultural, no pretendemos que estas propuestas sean tomadas como “recetas” a implementar en el aula sino que se constituyan en disparadores hacia una enseñanza intercultural.

Creemos que las expectativas de logros acordadas al comienzo de esta propuesta didáctica han sido ampliamente superadas, el trabajo investigación-acción entre investigadores, docentes, alumnos e idóneos de la comunidad toba han generado que los alumnos utilizando sus propios conocimientos étnicos los amplíen e incorporen conceptos mas amplios logrando ‘aprenderlos’ llegando a construir con la guía de sus docentes conocimientos significativos. No se hubiera logrado ésto sin el trabajo coordinado y por etapas que se ha realizado:

a) Contenidos: se partió de una primera adecuación curricular de los conceptos a trabajar en el área. Dichos contenidos fueron reelaborados por los docentes de acuerdo a la capacitación realizada y a las competencias del grupo escolar.

b) Material didáctico utilizado: Se implementaron diferentes técnicas de trabajo a partir de la recuperación de leyendas, cuentos y relatos, utilización de la metodología de la Historia Oral y construcción de juegos didácticos.

c) Metodología de trabajo: los conocimientos previos del alumno se consideraron indispensables para el aprendizaje promovándose la construcción del aprendizaje sin desvalorizar los saberes previos del niño.

Consideramos que en este proceso de trabajo mutuo hemos ‘**aprendido construyendo**’ pero lo mas valioso de esta experiencia es que se ha logrado ‘**lo intercultural**’ (proceso en el cual la relación entre culturas ha provocado el enriquecimiento mutuo).

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA TOBA

Claudia Perlo

3.1. *Diagnóstico*

Considerada por los padres como la principal y a veces única función de la escuela y señalada por los docentes como el área en la que se evidencia mayor dificultad para el aprendizaje, constituye pues uno de los puntos en los que se acentúa la distancia entre expectativas de la comunidad y posibilidades de satisfacerla plenamente por parte de la escuela.

En general los docentes encuentran dificultad para relacionar los problemas de aprendizaje con la enseñanza, como se evidenció en las causas a las que atribuyen el fracaso escolar.

Por lo común, los docentes señalan como la causa principal del fracaso escolar los problemas de aprendizaje de los alumnos. De este modo la escuela demanda profesionales que resuelvan dichas problemáticas, o bien deriva los problemas a instituciones hospitalarias. También solicita la creación de cargos de maestros especiales en las escuelas comunes o tramita la derivación de estos alumnos a “escuelas especiales”. Los problemas de aprendizaje no parecen guardar relación directa con la enseñanza. Nos preguntamos aquí si los obstáculos que los maestros “ven” como problemas de aprendizaje son tales, o bien si son, al menos en parte, problemas de enseñanza.

La adquisición de la lectoescritura es considerada por los docentes de la escuela como el problema fundamental de aprendizaje. Ante esta opinión por parte de los maestros y maestras se consideró necesario indagar no sólo en los problemas de aprendizaje, sino también en los de enseñanza. Para ellos se instrumentaron entrevistas con los docentes del nivel inicial y del primer ciclo de la E.G.B. acerca del enfoque o método para la enseñanza de la lectoescritura, que se complementó con la observación de cuadernos de clase. Este diagnóstico serviría de guía para la acción posterior.

En las entrevistas, los docentes plantearon sus dudas acerca de las acciones y resultados logrados en la enseñanza de la lectoescritura. En términos generales se recogieron los siguientes datos.

- En el nivel inicial se estaba comenzando una experiencia orientada desde el enfoque psicogenético.

- En los grados del primer ciclo no existía una propuesta acordada de enseñanza de la lectoescritura. Situación similar a la observada en otras escuelas, donde los docentes utilizan diversos métodos tradicionales en forma ecléctica, sin constituir una propuesta sistemática.

- Con respecto a la opción del enfoque psicogenético para la enseñanza de la lectoescritura las dificultades son similares a las de la mayoría de los docentes: falta de formación de grado en este aspecto, falta de capacitación oficial en servicio, falta de seguimiento y asesoramiento específico en su tarea.

- Las dudas y temores de los docentes para la implementación en el aula de este enfoque son generadas en parte por la sugerencia de criterios didácticos generales, sin precisión metodológica, lo que produce temor al fracaso.

- Los aspectos arriba mencionados, se complejizan con la modalidad bilingüe de la escuela. Los docentes desean el rescate de la lengua toba, a través de su enseñanza formal en la escuela, pero no cuentan con criterios teóricos-metodológicos claros con respecto a la adquisición de la escritura de la lengua aborígen conjuntamente con la del castellano. Por otra parte descuentan el interés por parte de los alumnos para conocer y aprender esta lengua. Esta problemática en particular debería ser analizada en función de los datos que arroja la encuesta realizada por el equipo acerca del bilingüismo en la comunidad¹⁴⁰, según la cual el 36 % de los alumnos no habla ni entiende la lengua, y un 20 % expresa que no le gusta aprender toba.

“...Nunca presuponga que usted conoce las necesidades y prioridades de la gente, confiese su total ignorancia en cuanto a sus antecedentes, a la manera en que funcionan sus mentes y el porqué de sus actitudes, y pregúnteles a ellos cómo les gustaría ser ayudados ...Primero usted llega y escucha a la gente... ... usted escucha hasta que se cansa de escucharlos, y entonces escucha un poco más. Usted escucha hasta que toda la arrogancia cultural de su mente se haya agotado y empiece a oír realmente la voz de la gente como el elemento más importante de su propio desarrollo, y como algo mucho más importante que los maravillosos planes e ideas que se agitan en su pequeño y ocupado cerebro”¹⁴¹

Por lo anteriormente expresado los docentes deberían realizar un diagnóstico sistemático entre los alumnos acerca de la lengua materna, en relación a su uso y tipos de uso en la comunidad, y en el contexto en el que se insertan.

¹⁴⁰ Ver parte I, Sagastizábal, Percepción del Bilingüismo.

¹⁴¹ PANTIN, G (1989). citado por Documento del Ministerio de Educación y Ciencia: Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid. p. 137.

3.2. Consideraciones teórico- metodológicas

La enseñanza de la lengua desde la mirada psicogenética del aprendizaje

El enfoque teórico que guía nuestra tarea en esta área responde a la perspectiva psicogenética de la adquisición de la lectoescritura.

Desde esta concepción se considera que el niño trabaja cognitivamente desde muy temprana edad, cuando la escritura y la lectura se constituyen en objeto de atención. En este momento el niño comienza un proceso en el que recorre un largo camino para comprender sus características, valor y función.

Las investigaciones en nuestro país sobre este aspecto (a cargo de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky; Susana Fernández, Ana María Kauffman, Alicia Lenci y Liliana Tolchinsky durante el período 1974-1976) dejaron en claro que el comienzo del aprendizaje de la lectoescritura en el niño muchas veces no es coincidente con el comienzo de la enseñanza formal de la lectoescritura.

Tradicionalmente cuando el niño llegaba a la escuela estos procesos no siempre fueron tenidos en cuenta.

"Se les ha enseñado a los niños a trazar letras y formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito... Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la escritura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal... A los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras..."¹⁴²

El niño cuando llega a la escuela cuenta con un "desempeño lingüístico", determinado por el entorno sociocultural en el que se ha desenvuelto.

Existe un consenso generalizado con respecto al impacto que ha provocado la teoría sociocultural de la psicología (Vygotsky) sobre la importancia del medio social en la educación. Esta teoría nos aleja de la concepción de un niño arquetípico universal, que evoluciona y aprende solo, en un ambiente vacío de cultura y al margen de las relaciones sociales de su medio.

Desde el enfoque psicogenético "...tanto la escritura como la lectura son consideradas dos prácticas culturales, debemos pensar en estas tareas del hombre como dos procesos históricos que han sufrido una evolución."¹⁴³

El lenguaje escrito es producto de una historia cultural y no un resultado de la evolución biológica. La lectoescritura es una práctica cultural, está inserta en la vida de cada niño y su grupo o familia de un modo particular. La lectoescritura implica la interacción de las personas con la palabra escrita, pero existen diferentes formas de interacción.

En cada sociedad las coyunturas históricas varían y con ellas el contenido de la lectoescritura y su significación social dentro del grupo. La lectura y la escritura ocupan diferentes lugares en la

¹⁴² VYGOTSKY, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. Barcelona. 1988. p. 178

¹⁴³ ANDERSON, A. y TEALE, N. La lectoescritura como práctica cultural, en FERREIRO, E. y PALACIO, G., M. (comps.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI, Buenos Aires, 1986, p.272.

organización social de las culturas contemporáneas. Con esto queremos señalar que existen diferencias en la forma en que el lenguaje escrito entra en la vida social de la comunidad.

La lectoescritura sólo puede entenderse cabalmente cuando se toma en cuenta el contexto socio- cultural dentro del cual el lenguaje escrito es utilizado.

Como síntesis de los conceptos arriba desarrollados queremos señalar algunas coincidencias respecto al tema a las que se arribó en las Jornadas realizadas por la revista Infancia y Aprendizaje en Madrid .¹⁴⁴

Se reconocieron las habilidades y conocimientos que requieren las operaciones implicadas en la actividad de escribir. Asimismo se convino que la apropiación de la escritura supone un proceso activo de re-producción a la vez que un alto nivel de control y conciencia metalingüística.

La enseñanza de la lengua en el contexto de la comunidad toba

En nuestra sociedad occidental urbana, la escritura forma parte del mundo social, es un elemento omnipresente del paisaje urbano, su presencia se impone al niño. La influencia de los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, y de los sistemas de comercialización apoyados en la publicidad oral y escrita, con logos de marcas nacionales e internacionales, marcas y etiquetas en todos los productos de consumo, carteles comerciales, entre otros recursos, hacen de la lectoescritura una práctica cultural.

En la comunidad toba tanto la lengua oral como la escrita tienen una significación social muy diferente a la que le damos en las sociedades urbano- occidentales.

La cultura toba ha sido una cultura ágrafa, la introducción externa de la escritura en este pueblo está íntimamente relacionada con motivos externos de orden religioso y político.

La iglesia menonita llegó al Chaco en 1945, con aspiraciones evangelizadoras. Sus representantes se abocaron al estudio de la lengua toba y efectuaron las primeras traducciones de textos bíblicos. El estudio de la lengua implicó tareas de sistematización fonética y gramática.

Hacia fines de los años 50 este grupo menonita alentó a la comunidad toba para que formaran su propia iglesia. La nueva organización se denominó Iglesia Evangélica Unida (IEU), institución liderada por aborígenes.

El trabajo lingüístico de los menonitas ha influido no solo sobre los aspectos religiosos, sino en toda la cultura.

“Ellos fueron los que volcaron una lengua tradicionalmente oral a signos escritos, inteligibles para los tobas alfabetos y también para los blancos. Ese carácter actual de la lengua potencialmente posible de ser escrita es un factor aculturador que aún no se ha tenido en cuenta por su real dimensión transformadora.

La cristalización de la lengua a través de textos escritos es un fenómeno que tiene un fuerte

¹⁴⁴CAMPS, A, DOLZ,J. Presentación: enseñar a escribir, en Cultura y Educación N° 2 / 1996.Madrid. Aprendizaje.

*impacto entre los tobas ya que les crea por un lado un sentimiento de extrañeza al poder pronunciar voces de la lengua materna leyendo letras del alfabeto castellano -con algunas adaptaciones a sonidos que en castellano no existen-, mientras que por otro representa un medio de cambio cultural a considerar para futuros planes de educación bilingüe o similares... ”.*¹⁴⁵

La cultura toba es predominantemente oral, y posee una alta valoración del uso de la palabra, aunque dicha predominancia de la oralidad no sea sinónimo de fluidez de palabras, como podría serlo en nuestra cultura occidental. Las particularidades de la oralidad de la lengua toba, fuertemente vinculadas con el respeto a la palabra, y tomada ésta como sinónimo de acción, se ven reflejadas en los hábitos lingüísticos que desarrollan los niños de la comunidad.

Osuna (1996)¹⁴⁶ en el estudio acerca del conocimiento fonológico, realizado en la escuela de la comunidad toba como parte de esta investigación, expresa:

... “Las características culturales de este grupo, y lo sugerido por la bibliografía hace suponer que sus hábitos y costumbres en relación al lenguaje influyen en que la reflexión y conciencia fonológica, al ser menos ejercitada que en la población criolla, se encuentre descendida en relación a lo esperable”... ..” Así puede suponerse que la reflexión y conciencia fonológica depende de un ejercicio permanente de la dirección de la atención hacia los componentes del lenguaje, y la manipulación más o menos constante y uso de la memoria trabajo”...

... “Los niños tobas no se encuentran habituados al juego de palabras. El uso del lenguaje es generalmente pobre y puramente instrumental. Resulta esperable que siendo este el contexto de su actividad, no alcancen un desarrollo metalingüístico suficiente para afrontar con éxito la alfabetización inicial”...

En el mismo estudio Osuna señala otras características de comunicación de este grupo tales como: la participación diferencial entre niños y niñas, interacciones escasas entre los sujetos, no hablar para contestar antes que otro como señal de respeto, ceder la palabra al mayor del grupo como símbolo de jerarquía, extrañeza frente a la tarea de reflexión sobre el lenguaje, dependencia de la opinión del otro, posición reservada antes de dar una respuesta.

Las características aquí señaladas lejos de responder a dificultades de tipo individual para expresarse y comunicarse, responden esencialmente a órdenes culturales. La palabra tiene poder, la palabra es acción, por lo tanto su uso debe ser medido y cuidado.

De lo arriba expresado deducimos que la forma de comunicación oral de los tobas no posee déficit en sí misma pero sí que dicha forma cultural produce obstáculos al momento de iniciar la alfabetización, aún más dentro de otra forma cultural y con el objeto de integrarse a esta última.

¹⁴⁵ WRIGHT, P.G. Tradición y aculturación en una organización socio-religiosa toba contemporánea, en *Cristianismo y Sociedad*, N° 95, 1988. pp.73-76.

¹⁴⁶ OSUNA, M. A., *Estudio Descriptivo sobre conocimiento fonológico y su relación con la escritura en alumnos de primer ciclo de la Escuela N° 1333 de la Comunidad Toba*. Rosario, 1996. Trabajo inédito.

Nuestra cultura altamente competitiva exige una interacción dinámica en relación con la comunicación, y el medio gráfico se impone como forma cultural.

Nos podríamos preguntar ¿cuál es el objetivo de la alfabetización de la cultura oral para este grupo?. Sin lugar a dudas las exigencias que impone el proceso de transculturación para estos grupos es motivo suficiente para que la palabra escrita comience a tener alta significación social entre los mismos. La incorporación de la escritura en la cultura toba, aún motivada por un factor externo, se plantea hoy como un proceso propio que les permita interactuar en igualdad de condiciones con el resto de la sociedad.

La reflexión sobre la propia lengua, el desarrollo de la conciencia léxica y fonológica como el desarrollo metalingüístico, deberían ser las primeras preocupaciones para la enseñanza de la lengua oral y escrita.

Sin embargo, por el contrario, tanto docentes como padres se encuentran preocupados desde el primer día de clases por el hecho de que el niño “escriba algo”.

Prehistoria de la escritura: Érase una vez ... un hombre que no escribía.

Si revisamos la historia de la escritura podremos advertir que el proceso de aprendizaje natural del hombre fue inverso.

“La sociedad humana se formó primero con la ayuda del lenguaje oral; aprendió a leer en una etapa muy posterior de su historia y al principio sólo ciertos grupos podían hacerlo. El homo sapiens existe desde hace entre 30 mil y 50 mil años. El escrito más antiguo data de apenas hace 6 mil años”¹⁴⁷.

“Fue preciso persuadir a la gente de que la escritura mejoraba lo bastante los viejos métodos orales para justificar todos los gastos y fastidiosas técnicas que implicaba...” “ Los testigos eran prima facie más creíbles que los textos, porque era posible cuestionarlos y obligarlos a defender sus afirmaciones, mientras con los textos esto no podía hacerse...”

...La transición de la oralidad a la escritura fue lentaEn la Edad Media, los textos se utilizaban mucho más que en la antigua Grecia y Roma, los profesores disertaban sobre textos en las universidades, y sin embargo nunca ponían a prueba por escrito los conocimientos o la habilidad intelectual, sino siempre por medio del debate oral, costumbre que siguió practicándose de manera cada vez más disminuída hasta el siglo XIX y que hoy en día aún sobrevive como vestigio en la sustentación de la tesis doctoral...”¹⁴⁸.

“La escritura nunca puede prescindir de la oralidad... La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto, empero, nunca ha habido escritura sin

¹⁴⁷ONG,W. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993. p.12.

¹⁴⁸ONG,W., o.c. p 12

*oralidad...*¹⁴⁹

Ong distingue dos niveles de oralidad. Entiende por oralidad primaria a la oralidad de una cultura que desconoce por completo cualquier sistema de escritura, y por oralidad secundaria se refiere a la cultura tecnológica que vivimos en nuestros días donde la oralidad se encuentra mediada por teléfonos, radio, televisión, los cuales para su existencia dependen de la escritura. Si bien Ong reconoce que la oralidad primaria en su estado puro no existe en nuestros días, señala que existen varios grupos subculturales dentro de nuestra sociedad que aun inmersos en un ambiente tecnológico, conservan modelos mentales de oralidad primaria.

La oralidad camino hacia la escritura

Consideramos que la comunidad toba asentada en nuestra ciudad puede reunir características de oralidad primaria como la define Ong.

Por lo tanto, si bien consideramos indispensable el trabajo de la oralidad para la enseñanza de la lectoescritura dentro de cualquier contexto sociocultural, para el grupo al que nos estamos refiriendo en particular, la ausencia de dicho trabajo se torna un obstáculo para el aprendizaje.

La falta de atención hacia las características y particularidades del saber que traen los niños acentúa el fracaso escolar. Muchas veces los docentes piensan que el niño no está “maduro”, que “es desatento”, pero lo que sucede es que sus inquietudes son otras y distintas a las inquietudes del docente. Sin embargo, las preguntas, las dudas que el niño se plantea, no son otras que las que se ha planteado a lo largo de la historia toda la humanidad.

Las reflexiones en torno a la propia lengua y la construcción de hipótesis respecto a la lectoescritura se originan en el pensamiento del niño de manera independiente del método empleado para la enseñanza de dichos conocimientos. Estas reflexiones e hipótesis tendrán o no posibilidad de ser explicitadas de acuerdo a la intervención didáctica utilizada.

El abordaje tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura ignora la competencia lingüística del sujeto, desmerece la experiencia oral del niño, no lo reconoce como usuario de la lengua.

Si bien es obvio que la mayoría de los niños pertenecientes a nuestra cultura urbano occidental, tarde o temprano terminan apropiándose de la lengua escrita, del mismo modo que nosotros mismos y muy probablemente nuestros lectores han aprendido a leer y escribir lejos de la perspectiva psicogenética de la lectoescritura, nos encontramos frente a diferentes tipos de apropiaciones. Por un lado sabemos que no será lo mismo la apropiación de la lectoescritura para un niño a la edad esperada por el sistema, que la apropiación de la misma luego de repeticiones reiteradas. Por otra parte tampoco será igual la alfabetización de un niño a la edad esperada por el sistema, al cual se le enseña de modo irreflexivo un sistema de código escrito, que el desarrollo de

¹⁴⁹ONG,W., o.c. p.17

otro sujeto al cual se lo guía y orienta en el desarrollo, evolución y construcción reflexiva de la propia lengua y su escritura.

La educación formal debe proporcionar nuevos instrumentos que atiendan a una sistematización del conocimiento poseído por el niño, dentro de los contextos para su empleo.

Por otra parte, nos pareció relevante referir el aporte teórico y la propuesta didáctica que realiza Salgado(1995)¹⁵⁰.

El autor señala que el sujeto inicialmente se plantea una reflexión acerca del lenguaje, la cual lo llevará a construir una conciencia lingüística, constituida por una conciencia léxica, que permite al niño acercarse al concepto de palabra; y una conciencia fonológica que le posibilita reconocer los sonidos articulados de su lengua.

Es amplia la bibliografía que hoy podemos encontrar en torno a las investigaciones psicogenéticas de la lectoescritura, y experiencias de aula en la misma línea. Muchos de estos materiales brindan un marco teórico que nos acerca a la comprensión del proceso de aprendizaje de los alumnos frente a este objeto, como también aportan actividades originales y creativas para desarrollar en el aula. Sin embargo no habíamos encontrado aún alguna propuesta que partiendo de las investigaciones realizadas intentara sistematizar el proceso de enseñanza en la iniciación de la lectura y escritura.

Consideramos que este es el aporte que contiene la obra de Salgado ya citada. En la misma, el autor presenta una metodología para la construcción inicial de la lengua escrita.

Si bien el autor expresa en un apartado:

“...Esta propuesta no constituye un método en el sentido tradicional y lato del término, pues no configura una serie de pasos que rigurosamente deban darse uno después del otro...” más adelante continúa: “...La presente propuesta trata de brindar al educador una serie de estrategias e informaciones para que el sujeto de aprendizaje pueda ir transitando este complejo proceso en la forma más ordenada posible (constituyéndose sí en un método en el sentido literal y exacto del término)...”¹⁵¹

Salgado propone 4 momentos para organizar la enseñanza de la lectoescritura.

El primer momento, denominado de *conciencia lingüística*, en el cual plantea comenzar desde las competencias que tiene el niño en tanto sujeto hablante, lo que implica iniciar el trabajo a partir de la oralidad y no de la escritura como tradicionalmente se ha hecho. Se intenta que el niño reflexione acerca de los sonidos que emplea articuladamente cuando habla.

Desarrollar una conciencia lingüística implica promover la conciencia léxica y la conciencia fonológica. Mediante la primera *“...comprenderá que la lengua está formada por una serie finita de unidades (palabras) que se relacionan entre sí para estructurar las infinitas ideas que se deseen expresar,*

¹⁵⁰SALGADO,H., De la oralidad a la escritura, Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.1995.

¹⁵¹SALGADO, H., o.c. pp.157-158. (el subrayado es nuestro)

*unidades con relativa independencia y que pueden relacionarse con otras, de distinta manera para generar así las diversas estructuras...". A través de la segunda podrá "... identificar cada uno de los sonidos articulados que componen la palabra y que constituyen la estructura básica de nuestro sistema alfabético de escritura..."*¹⁵²

El segundo momento, que llama de *reconocimiento fonético- ortográfico*, introduce al niño en la identificación fonema-grafema. Sabemos que en nuestra lengua, y aún más en nuestros hábitos de pronunciación regional (rioplatense), no existe una identificación unívoca entre fonema y grafema, es decir que existen fonemas que se representan con más de un grafema, como es por ejemplo el caso de los fonemas [c, [s, [z. Por lo que el autor propone presentarle a los sujetos información racionalmente organizada, sin ignorar y decidir la información de la cual el niño es portador. En este sentido selecciona un pequeño grupo de palabras que suministran una posible representación unívoca de los 22 fonemas en uso. Ellas constituyen un total de 9 palabras distribuidas en tres series: serie A: mano, dedo, uña; serie B: pato, jirafa, burro; y serie C: leche, yogur, queso. Estas palabras son presentadas a los alumnos en láminas con la imagen, y con la escritura en imprenta y cursiva conjuntamente.

Salgado presenta los criterios metodológicos de esta selección que de ningún modo han sido arbitrarios, como así también actividades de aprendizaje, y actitudes del docente frente a las producciones de los alumnos. La selección de estas palabras le brinda al docente un marco de referencia que le permite organizar las primeras situaciones de enseñanza formal para orientar y continuar el aprendizaje que ya han comenzado sus alumnos.

En un tercer momento, de *escritura fonológica*, pone el acento en la representación gráfica de la lengua oral, teniendo en cuenta las series antes presentadas. En esta instancia concibe la escritura del niño como una aproximación al sistema alfabético de escritura, y al docente como el representante en el aula de una convención social, en este caso la escritura. Por lo que la actitud docente frente a estas aproximaciones del niño (primeras escrituras) deberá ser criteriosa y cuidada. Si bien deberá tener una actitud alentadora y promotora de la escritura espontánea, tampoco aceptará como código acordado las primeras escrituras del sujeto. Admitirá los errores como tales, poniéndolos al servicio de una reflexión constructiva. El autor relata numerosos ejemplos de correcciones adecuadas y suministro de información por parte del docente.

El cuarto momento de escritura ortográfica estará abocado a que el niño *corrobore su propio código* con el convencionalmente aceptado. El niño paulatinamente irá formando su conciencia ortográfica la cual no radica, según Salgado, en saber si tal palabra lleva *v* o *b*, sino en la toma de conciencia de la posibilidad de error que encierra la utilización de uno u otro. De este modo el niño comenzará a introducirse en las reglas de escritura, las que son presentadas en tres instancias que el autor denomina de transformación.

¹⁵²SALGADO,H., o.c. p. 56.

Este cuarto momento es el considerado de mayor complejidad y al que habrá que dedicarle mayor tiempo. La ortografía o más bien reglas de escritura para el lenguaje del niño, no son presentadas como un aprendizaje en sí mismo, sino que es un proceso en función de la construcción convencional de la lengua escrita.

El autor subraya que el desarrollo de estos momentos no debe tomarse de forma lineal, por el contrario, el comienzo de un nuevo momento no anula las posibilidades de continuar trabajando con el anterior, como así también los tiempos de trabajo en uno y otro, así como el trabajo simultáneo con actividades de dos momentos sólo dependerá de las posibilidades y desarrollo cognitivo de grupo de niños.

Lejos de realizar un desarrollo exhaustivo de la obra, que se encuentra mejor explicitada por su autor, sólo quisimos reseñar en este apartado una propuesta que intenta brindar a los docentes algo más que algunas actividades desde el enfoque psicogenético, es decir una metodología para la iniciación de la lengua.

En varias oportunidades se ha puesto en duda si el enfoque psicogenético de la lectoescritura podía ser adecuado para trabajar en realidades urbano-marginales o en contextos multiculturales. Al respecto consideramos que el enfoque psicogenético no sólo se adecua, sino que puede ser considerado hoy como el más apropiado para trabajar en esta realidad sociocultural.

Cuando los niños de clase media y cultura urbana occidental acceden al sistema de educación formal, generalmente se encuentran alfabetizados o a punto de estarlo. Si bien también para este grupo el enfoque psicogenético es considerado hoy el más apropiado para acompañar las hipótesis de los niños, difícilmente (aunque existen fracasos aún en este medio) la utilización de otro enfoque ubique a estos últimos en una situación de fracaso. Mientras que en grupos como los que estudiamos, donde los aprestamientos familiares para la adquisición de la lectoescritura presentan características diferentes a las proporcionadas por la escuela, un enfoque que tiene en cuenta los saberes preescolares, que parte de la producción oral y la estimula, orientando la reflexión lingüística y metalingüística del niño para que pueda comprender posteriormente la convencionalidad de la escritura, no puede dejar de considerarse como el más apropiado. Sin duda que les está ofreciendo equiparar sus posibilidades de éxito con las del resto de los niños.

3.3. El aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje en la diferencia.

Tradicionalmente los términos cooperación y competición han sido considerados como lo que son desde el punto de vista gramatical: antónimos. En la práctica social actual también suelen ser vistos así, y puede que un educador se esté preguntando: ¿Cómo educar en la cooperación frente a una sociedad fuertemente competitiva? ¿Es adecuado generar actitudes cooperativas para una posterior inserción en una cultura altamente competitiva?.

En este sentido debemos decir que en nuestra sociedad actual la competición no está planteada en términos individuales. La competición se halla enmarcada en contextos organizacionales: compiten las empresas, los mercados las instituciones, los sectores políticos, los grupos gremiales, los clubes, etc. La competición no es cuestión de trabajo individual sino de esfuerzo grupal.

Podría decirse que una competición eficaz y exitosa de un grupo estaría dada por la capacidad de cooperación de sus miembros.

Puede haber cooperación que no persiga la competición, pero la competición no debería ignorar la cooperación.

La psicología nos da cuenta de la modalidad de apropiación cognitiva de los sujetos, a la vez que nos aporta los fundamentos teóricos sobre cómo enseñarle a estos sujetos. La línea de trabajo del aprendizaje cooperativo no es otra cosa que una estrategia que pretende responder a los requerimientos cognitivos del sujeto que aprende.

Si bien las técnicas de aprendizaje cooperativo comienzan a difundirse en la década del '70, éste cuenta con antecedentes importantes.

Ovejero (1990) describe en una línea histórica numerosos trabajos que precedieron a esta corriente actual de aprendizaje cooperativo. Los más relevantes, a nuestro juicio, son aquellos relacionados con los aspectos pedagógico y psicopedagógico.

El aprendizaje cooperativo encuentra antecedentes pedagógicos en Rousseau en cuanto a *la igualdad de los alumnos*; en Ferrer en cuanto a *la no competición, en pro de la solidaridad* y a Freinet respecto a *la cooperación*.

Entre los antecedentes psicopedagógicos, la teoría del aprendizaje cooperativo toma un concepto relevante de la teoría de Piaget y la escuela ginebrina, el *conflicto sociocognitivo*, como así también el concepto de *interacción social* de Vigotsky y la idea de *construcción del self* de la escuela norteamericana de Mead, G.

La convergencia de estos conceptos en dicha teoría determina que si bien ... *"todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo"*...¹⁵³

Según la escuela de Ginebra:

*"El conflicto sociocognitivo es el verdadero motor del desarrollo cognitivo y de todo progreso intelectual tanto en el niño como en el adulto. La interacción social no lleva automáticamente al progreso cognitivo, sino que lo hace a través del conflicto sociocognitivo"*¹⁵⁴

Como señala Ovejero(1990), no todo trabajo en grupo produce progreso cognitivo, para que el mismo ocurra debe producirse el conflicto sociocognitivo, y éste a su vez se produce entre individuos que no tienen el mismo sistema de respuestas *"...de ahí que los grupos de aprendizaje cooperativo sean más eficaces cuando son heterogéneos que cuando son homogéneos"*.

¹⁵³ OVEJERO,A.(1990) El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. PPU. Barcelona..

Uno de los requerimientos esenciales para que el conflicto sociocognitivo se produzca es la existencia de respuestas diversas entre quienes co-operan. Esto le permite al sujeto en primer lugar, advertir respuestas diferentes a la suya y quizás posteriormente sospechar de la veracidad de su propia respuesta, lo que lo conduciría a un desequilibrio en su sistema de respuestas, en el que el sujeto intentará integrar la respuesta del otro a su respuesta.

Como bien señalan Mugny y Doise (1983), no se trata de un simple desacuerdo cognitivo, ese conflicto plantea un problema social, entre individuos, de allí la denominación de conflicto sociocognitivo. Sin ese problema social, el niño tendría pocas oportunidades de vivenciar un conflicto de tipo conceptual.

*... "aquel enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. Esto es, cada estudiante no se responsabiliza en exclusiva de su aprendizaje sino también del de otros miembros del grupo"...*¹⁵⁵

La cohesión del grupo está estrechamente vinculada a la eficacia del mismo y del grado de satisfacción de sus miembros. El aprendizaje cooperativo aumenta la interacción, comunicación e integración de sus miembros, ubicando a todos ellos en una relación de equidad frente a la tarea, lo que incrementa la cohesión y por lo tanto su eficacia en el aprendizaje.

Ovejero señala tres procesos que se encuentran en el aprendizaje cooperativo: el de tutoría, el de co-construcción y el de la imitación. Refiriendo al primero a la relación asimétrica entre el que en un determinado momento enseña y el otro aprende, en el segundo se da una relación simétrica en la tarea. Nos parece interesante destacar el último, el de imitación en donde el sujeto se apropia de la acción del otro y la toma como punto de partida para su propia acción. En una situación de aprendizaje donde un sujeto puede autoconsiderarse en situación de desventaja respecto al otro, la imitación cumpliría una función relevante otorgándole al sujeto la competencia inicial para ubicarlo en equidad en la interacción con el otro.

Como ya hemos expresado el aprendizaje cooperativo no consiste en la mera reunión de individuos para realizar una tarea. El trabajo cooperativo está compuesto por una serie de elementos que garantizan la gestión cooperativa del grupo. Estos elementos son: interdependencia positiva, interacción cara a cara entre los estudiantes, responsabilidad individual, utilización por parte de los miembros del grupo de habilidades interpersonales y grupales.

Las diferentes técnicas que se emplean desde este enfoque apuntan a un interesante trabajo de la modalidad individual-grupal de los sujetos. El trabajo eficiente de una tarea encomendada a un individuo en particular es requisito indispensable para el funcionamiento del grupo, es en este

¹⁵⁴OVEJERO,A.(1990) o.c.

¹⁵⁵SANTOS REGO, M.A.(1994) La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de Educación Intercultural. En Teoría y Práctica de la Educación Intercultural. PPU. Universidad de Santiago de Compostela. Barcelona, p. 129.

sentido que se habla de interdependencia positiva y responsabilidad individual. Ahora bien, éste no es un simple enunciado en las técnicas del aprendizaje cooperativo, sino que se encuentra reglado mediante la concreta asignación de tareas a cada miembro del grupo.

El aprendizaje cooperativo es un aprendizaje bajo ciertas condiciones didácticas preestablecidas por el docente. Condiciones que tienden a estructurar la interdependencia positiva del grupo. Interdependencia que con fines cognitivos claramente presentados producirá aprendizaje en cada uno de los integrantes del grupo.

En el aprendizaje cooperativo el individuo tiene una importancia relevante, ya que es en función del propio aprendizaje de cada alumno que se constituye el grupo. Si bien el aprendizaje en grupos puede resultar mejor y más aceptado por cualquier niño, adolescente o adulto, la constitución de grupos para el aprendizaje no tiene un asidero meramente afectivo. Quizás si las investigaciones realizadas desde 1929 (Maeller), 1938 (Thorndike), 1949 (Lewin- Deutsch), 1986(Slavin) hasta la fecha hubieran recogidos datos en contrario, como por ejemplo que el sujeto se beneficia en mayor medida en el trabajo individual para el aprendizaje, no estaríamos considerando esta propuesta del trabajo cooperativo.

Contrariamente las investigaciones han demostrado que la interacción grupal cuando es real y positiva, produce mayor rendimiento en el aprendizaje. Ahora bien, esto no significa de modo alguno descartar instancias de trabajo individual. Es más, para que la interacción sea positiva como ya lo hemos expresado, en diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo se estructuran instancias de trabajo individual que posteriormente serán condición para la cooperación.

De todos modos, el aprendizaje cooperativo posee efectos no cognitivos de aprendizaje, los que tienen un alto valor para la integración escolar. Entre otros, Ovejero menciona la motivación, la atracción interpersonal, el apoyo social, la autoestima, etc.

*“La escuela es una institución realmente clave, por una parte en ella se reflejan y se manifiestan todos los conflictos intergrupales existentes en la sociedad, y por otra parte en ella deben ser educados los niños para hacer posible la solución de esos conflictos intergrupales, que es justamente uno de los objetivos de las técnicas cooperativas de aprendizaje”.*¹⁵⁶

3.4. Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua

A continuación presentaremos estrategias didácticas y actividades que orientaron la tarea de los docentes. Cabe aclarar que no todas ellas pudieron implementarse, los docentes escogieron aquellas que consideraron más apropiadas para la adecuación.

En primer lugar nos interesa realizar distinciones de tipo teórico- metodológico entre actividades, estrategias y métodos de enseñanza.

¹⁵⁶ OVEJERO,A.(1990) o.c.

En el ámbito educativo tanto docentes como formadores suelen referirse a estrategias y actividades de enseñanza, de manera indistinta, desmereciendo el concepto de método. El término método viene sufriendo desde ya hace algunos años cierto descrédito entre los docentes. En los cursos de formación argumentan que prefieren “*trabajar con numerosas y variadas actividades, para no encasillarse en un método*”. A partir de esta expresión podemos advertir que el concepto de *método* está asociado entre los docentes a “*estructura poco flexible, impermeable al cambio*”, por lo que han optado por hablar de enfoque o modalidad de la enseñanza.

En este sentido, desde hace tiempo nos viene preocupando la postura adoptada por los docentes para la orientación de la enseñanza,.

¿Puede acaso emprenderse un proceso sistemático de aprendizaje sin un método de enseñanza que lo oriente o que lo guíe? ¿Qué implica optar por un método? ¿Qué es el método?

Generalmente el proceso de enseñanza es abordado desde diversidad de criterios que no llegan a conformar una unidad coherente de trabajo en la que puedan articularse integral y globalmente: objetivos, actividades y evaluación, para constituir una metodología de la enseñanza.

“...El método es en realidad una síntesis práctica de opciones tomadas en variables de orden psicológico, didáctico y filosófico...”¹⁵⁷

Consecuentemente con este concepto de método, **las estrategias didácticas** son algo más que unas cuantas actividades, las podemos definir como **situaciones intencionalmente diseñadas, constituidas por un conjunto de actividades seleccionadas de acuerdo a una opción metodológica tomada.**

Es en este sentido que decimos que las estrategias no son simplemente actividades, sino que requieren de un diseño, de una organización interna de las actividades que la componen para constituirse como tales.

Seguidamente presentaremos una serie de estrategias y actividades que ejemplificarán y esclarecerán estos conceptos. Es preciso aclarar que varias de las estrategias aquí presentadas implican el trabajo de una o más áreas curriculares. Esto requerirá de una planificación en equipo por parte del cuerpo docente.

Abordaje antropológico de la lectura y escritura

Tanto el lenguaje como la escritura son tomados como producto de la historia cultural.

Consideramos a la antropología de la escritura como una estrategia no sólo adecuada, sino relevante para el abordaje de la lengua en los diferentes niveles del sistema.

¹⁵⁷GIMENO SACRISTAN, J. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum.REI.Argentina. p.227

Realizar un abordaje antropológico de la escritura implica optar por una concepción cultural de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la escuela.

La lectoescritura puede entenderse cabalmente sólo cuando se considera el contexto sociocultural dentro del cual el lenguaje escrito es utilizado y tomado en cuenta.

1. El dibujo: Prehistoria de la escritura

La prehistoria de la escritura individual del niño la constituye el dibujo en sus diferentes etapas de representación gráfica. De idéntica manera como lo constituyó en la prehistoria de la escritura en la humanidad.

...“Todos los sistemas de escritura han principiado por pintar las ideas, y llegaron lentamente a traducir los sonidos”...¹⁵⁸

Campa sostiene ...”*En la raíz de toda escritura se encuentra la pintura, en principio las escrituras eran auténticas obras pictóricas”...*

Las primeras escrituras del hombre estaban constituidas por pictogramas e ideogramas. Los primeros representaban conceptos básicos que era necesario interpretar para reconstruir el mensaje, mientras que en los segundos cada signo representa un objeto, una acción o un estado y al leer debe sobreentenderse el mensaje.

El dibujo constituye en algunos casos el único medio de expresión que poseen los niños cuando llegan a la escuela. El dibujo debe considerarse como un recurso de exploración y experimentación lúdica del medio gráfico.

Será necesario trabajar intencionalmente con el dibujo, a través del cual se puede narrar, describir, representar gráficamente la lengua (iconización).

El dibujo como representación gráfica no alfabética cuenta, como estrategia, con una significativa ventaja: el niño ya la posee.

Actividades:

Las siguientes actividades se encuentran enunciadas de modo genérico, el docente deberá seleccionar unas u otras, y adecuarlas a los diferentes ciclos y niveles que pretenda trabajar.

- Realizar dibujos y contar a los compañeros lo dibujado.
- Realizar dibujos de objetos, animales, etc, y escribirles su nombre.
- Escuchar un cuento y posteriormente dibujarlo.
- Contar un cuento, asignar a distintos grupos personajes o momentos diferentes del cuento, dibujarlos, volver a contar el cuento con los dibujos.
- Presentar e interpretar pictogramas e ideogramas históricos.

¹⁵⁸NEP;V. (1975) Comp.Historia gráfica de la escritura y la ornamentación. Lerú, Buenos Aires)

- Construir pictogramas e ideogramas.
- Construir con mensajes ocultos: secretos, cartas privadas, etc.
- Descifrar mensajes ocultos contruidos por los propios compañeros, extraídos de entretenimientos de medios gráficos, etc.
- Presentar las señales de tránsito como un sistema iconográfico, descubrir y aprender el significado de cada una de ellas, construir diferentes mensajes con un grupo de señales de tránsito.
- Presentar señales de navegación marina y/o aérea, realizar actividades similares a las realizadas con las señales de tránsito.
- Presentar e interpretar los signos del zodiaco occidental y oriental.
- Presentar e interpretar los íconos informáticos, construir mensajes con ellos, proponer íconos sustitutivos.
- Contruir un sistema de comunicación interno de la clase con dibujos consensuados por el grupo, escribir y descifrar mensajes.

2. El lenguaje: Historia de la escritura

El punto de partida será considerar a la escritura como una actividad inventada por el hombre mucho más tardíamente que su producción oral.

Trabajar la historia de la escritura implicará redimensionar el papel de la oralidad en la expresión.

Desde esta estrategia didáctica se propone situar al sujeto que aprende en los orígenes de la escritura. Ante situaciones de juego, trabajo y simulación inspirados bajo el título *“Erase una vez un tiempo en el que la escritura no había nacido, no existía”*

La escritura será presentada como la primera herramienta tecnológica inventada por el hombre, la cual ha sufrido a lo largo de su historia innumerables cambios y transformaciones, tanto en su representación gráfica como en sus soportes.

2.1. El gesto

*“El gesto es el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura del niño, al igual que una bellota contiene un futuro roble. Como acertadamente se ha dicho, los gestos son escritura en el aire, y los signos escritos son gestos que han quedado fijados”.*¹⁵⁹

La palabra no es la mera reproducción de los sonidos, la palabra va acompañada del cuerpo, los movimientos del rostro, el cambio de mirada, el movimiento de las manos. La palabra cobra sentido a través del gesto. Y éste en algunos casos refuerza y en otros niega la palabra. Esta

¹⁵⁹VYGOTSKY, L.S. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. P.162

explicación se mejora notablemente a través del refrán popular “*un gesto vale más que mil palabras*”

Actividades

- Jugar a “ Dígalo con mímica”. Según los niveles se puede trabajar con palabras solamente, sustantivos, adjetivos, verbos, o bien frases, nombres de películas, etc.
- Trabajar con gestos convencionales, universales, regionales, locales, personales: gestos de silencio, a dormir, chirlo, ojo, enojo, burla.
- Armar textos con gestos.
- Dar un enunciado y solicitar el gesto y viceversa.
- Dar un enunciado oral y un gesto contrario a la vez, solicitar el gesto correspondiente al enunciado y el enunciado correspondiente al gesto.
- Trabajar el lenguaje gestual de hipoacúsicos.

2.2. El sonido.

Actividades

- Trabajar los sonidos del cuerpo. Tomar la voz como objeto sonoro.¹⁶⁰
- Trabajar el entorno y paisaje sonoro.¹⁶¹
- Trabajar cuentos musicales: experimentar diferentes tipos de narración y escucha, narrar sin sonidos, narrar con sonidos, reemplazar palabras por sonidos, reemplazar íconos del texto musical por sonidos.
- Trabajar a partir de la construcción de partituras analógicas.¹⁶²

2.3. La oralidad: Reflexión lingüística.

Tanto para el niño pequeño como para aquel con escasas interacciones verbales, es indispensable construir significados verbales cotidianos que le permitan realizar una reflexión lingüística de su habla. En este sentido la conversación se convierte en una estrategia relevante. Al conversar el docente debe proporcionar un lugar de conocimiento en el que el niño tenga algo que decir. Debe brindar espacios para escuchar y tomar opiniones, preguntas y cuestiones por parte de los niños.

¹⁶⁰ Al respecto, sugiero consultar "La educación musical en la formación intercultural del docente" de Patricia San Martín en Educación Intercultural, Formación Docente e intervención Didáctica. IRICE. Rosario. 1997

¹⁶¹ idem cita 31

¹⁶² idem cita 31

La reflexión lingüística implica una toma de conciencia léxica y fonológica. En cuanto a la primera, reconocer a la palabra como unidad mínima de la oración, y en cuanto a la segunda tomar conciencia de la relación entre los sonidos y las formas gráficas en nuestro sistema de escritura.

Para esta tarea debemos recuperar las prácticas “tradicionales”, (tradicional en sentido histórico), de abuelas y nanas, que considero que enseñaban a sus niños pequeños de manera intencional:

Erre con erre carrito, erre con erre carril.....
A la lata, al latero, a la hija del chocolatero,
con la a con la a mariquita no quiere planchar,
con la e con la e mariquita no quiere coser....
Mañana es domingo,
se casa Piringo,
con un pajarito de santo Domingo,
Quien es la madrina,
Doña Catalina,.....
A cantar por el tejado el romance del clavel,
a cantar por elel romance del clavel
a cantar porel romance del clavel
a cantarel romance del clavel.

Si analizamos las rimas, canciones y versos arriba expuestas, podemos advertir la tarea de reflexión tanto léxica como fonológica que ponían en juego nuestras abuelas. ¿Intuición? ¿experiencia? ¿conocimiento?

Nuestra respuesta: *Prácticas a recuperar en el contexto escolar*

Actividades

- Trabajar rimas, coplas, canciones versos tradicionales.
- Memorizar versos, dramatizar.
- Diferenciar personajes y representar los roles en el recitado.
- Trabajar trabalenguas en diferentes niveles de complejidad.
- Aprender cuentos, chistes.
- Trabajar refranes, dichos populares, familiares: Como dice mi abuela/o.....
- Seleccionar canciones que trabajen los diferentes sonidos por ejemplo los vocálicos:

La mar estaba serena, serena estaba la mar.

La mar astaba sarana, sarana astaba la mar.

Le mer estebe serene serene estebe le mer.....

- Formar coros, voces, con entradas y salidas de diferentes grupos de niños.
 - Jugar a la guerra de las canciones.
- Jugar al veo veo con las letras, o con los sonidos, o con rimas (una cosa maravillosa que termina con... o que empieza con...).
- Jugar entre grupos “a ver quien dice en determinado tiempo más palabras que empiecen con..., que terminen con..., o que lleven”(En estas tareas trabajar con sistema de notación por parte de los niños, utilizando marcas simples).
- Jugar a las palabras encadenadas: Los chicos se organizan dispuestos en un círculo, uno de ellos comienza diciendo una palabra, el que le sigue debe decir rápidamente una palabra que comience con el final de la palabra que dijo el anterior compañero. Por ej. sapo, pozo, zorro, etc.

2.4. La oralidad: La conversación instructiva

Observamos que en un principio el niño realiza un tipo de lenguaje que suele denominarse telegráfico y con objetivos bastante pragmáticos, de este modo escuchamos a los niños pequeños expresar frases tales como “agua” “nene pum” para solicitar bebida o para expresar que se ha caído. Aunque de manera lenta pero efectiva, el niño irá paulatinamente incorporando no solo vocablos, sino también formas y estructuras del lenguaje (verbos, artículos, preposiciones, nexos, etc.) que facilitarán su comunicación con el mundo adulto.

Para que este proceso se desarrolle cuantitativa y cualitativamente, aun en la etapa escolar, debemos presentarle al niño situaciones donde se privilegie la comunicación gestual, verbal y no verbal. El niño deberá percibir que el lenguaje es un instrumento efectivo para la narración de lo sucedido, para el intercambio de ideas, para la expresión de sus propios sentimientos.

“La interrelación lingüística es muy importante, se debe hablar con el niño y no al niño, es decir mantener ritmos de conversación donde ambas partes tengan algo que decir y algo que escuchar”¹⁶³

En principio podríamos decir que cualquier conversación puede ser instructiva aunque no tenga dicha intención. Pero cuando nos referimos a instruir conversando, estamos poniendo énfasis en el objetivo de la tarea: instruir. De este modo la conversación se presenta, como algo más que un casual intercambio de ideas, se presenta como un recurso estratégico.

Actividades

- Solicitar a los niños a narración de algún hecho trascendente sucedido en la ciudad en los últimos días: crecida del río, invasión de mosquitos, lluvias intensas. Propiciar

¹⁶³VASQUEZ, M.T., (1983) Desarrollo del lenguaje oral del niño en Revista de Psicología educativa N° 4 y 5 Ceipa.

el encadenamiento “en forma de conversación” entre las narraciones individuales. Buscar el establecimiento de una cronología de los hechos y sucesos. “Entonces ¿qué pasó después?”

- Presentar un tema de interés e inquietante para los niños como lo pueden ser los fantasmas, los extraterrestres, ... Escuchar y coordinar la participación de los comentarios, opiniones e ideas de los niños. Realizar preguntas donde se ponga en relación, contradicción y conflicto las expresiones de los niños. Solicitar argumentaciones y conclusiones.

2.5. La escritura:

Si bien la escritura en la actualidad forma parte de nuestro mundo social cotidiano, es más, es un elemento omnipresente del paisaje urbano, su presencia se impone al niño, su protagonismo actual dista de su origen.

Al principio la escritura, los primeros textos estuvieron conformados por listados, anotaciones simples vinculadas a la actividad económica. A medida que se complejizaron las actividades comerciales los textos se hicieron más elaborados.

Ong (1993), sostiene que la escritura es una tecnología así como lo son la imprenta y la computadora. La escritura inició lo que la imprenta y la computadora continúan: “*la reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil*”. La escritura separó la palabra del presente vivo.

Hacia el año 2500 a.C. comienza a difundirse la escritura cuneiforme por todo Oriente, mediante la cual se pueden representar uno o más sonidos. En el 1100 a.C. aparecen las primeras inscripciones conocidas del alfabeto lineal fenicio. Y recién en el 900 a.C. los fenicios difunden su alfabeto consonántico a través del Mediterráneo, un siglo más tarde los griegos crearán el alfabeto moderno con las vocales.

Este cronograma histórico nos da cuenta de que la escritura tal como hoy la conocemos es una tarea tardía en la cultura del hombre si la comparamos con la aparición del lenguaje hacia el 35000 a.C.

Actividades

- Trabajar la historia del alfabeto.
- Presentar los diferentes tipos de escritura: pictográfica, ideográfica, jeroglíficos egipcios, cuneiforme, china, alfabética.
- Trabajar en el área plástica los primeros y diferentes soportes de escritura: hojas, piedras, papel, arcilla, cortezas de árbol, madera, caracoles, arena, papiro, rollo, pergamino, papel, la imprenta, el libro.
- Escritura aborígen

3- La incorporación de la escritura a la cultura lúdica del niño

*“Bruner al examinar la adquisición de la lengua oral de los niños sostenía que el uso que los niños hacen el lenguaje es más atrevido y más adelantado cuando se ejerce en un marco lúdico. El juego le demuestra al niño que es competente para cualquier actividad que, para un adulto puede parecer no acorde a su edad o compleja. De esta manera los niños trabajan, tienen hijos, cocinan, conducen automóviles, pilotean aviones, sin cuestionarse su competencia en el momento de realizarlo”.*¹⁶⁴

El juego es la primera estrategia de aprendizaje de la que se apropia el niño desde muy temprana edad, aunque el niño no la considere como tal, ¿qué otra cosa es si no el juego cuando se utiliza como modo de comunicación, cuando se usa como forma de exploración.

*“El juego para los niños y niñas es una de las principales fuentes de aprendizaje y tiene efectos positivos en su salud mental. Es una de las actividades que promueve su identidad, ayudándolo al mismo tiempo en su desarrollo socio-afectivo, cognitivo y motor. Y constituye uno de los derechos fundamentales de la infancia que debemos promover”.*¹⁶⁵

Si JUGAR es un derecho, enseñar a través del juego se constituye en un DEBER para los maestros

Mouritsen(1997)¹⁶⁶ define a la cultura de niños como la cultura del juego, constituyendo esta última “un entramado de formas y géneros expresivos: juegos, cuentos, canciones, ritmos, tonadas, adivinanzas, chistes y todo aquello que pertenece al clásico folclore de los niños.

La escuela debe recuperar la cultura del juego, es decir la cultura de los niños. Una escuela que enseña al margen de la cultura lúdica infantil, es una escuela que discrimina la infancia .

Si bien consideramos que el juego tiene valor propio, es decir valor en sí mismo, desde lo escolar lo hemos seleccionado como una estrategia de enseñanza para el docente y de aprendizaje para el niño, por lo que seguidamente daremos ejemplos de actividades lúdicas, algunas de ellas tradicionales, que pueden ser utilizadas en función de aprendizajes formales.

Actividades lúdicas:

a) Incorporación de la escritura a los juegos cotidianos del niño:

¹⁶⁴ SAGASTIZÁBAL M., PERLO C., SAN MARTÍN P.,(1997) Educación Intercultural, Formación docente e intervención didáctica. IRICE- Conicet. Rosario.

¹⁶⁵ Serie Jugando vamos avanzando,(1994) Tarea , Asociación de publicaciones educativas. Perú.

¹⁶⁶ MOURITSEN , F. (1997) Cultura de niños, Cultura del juego en Revista Infancia N° 43, Mayo-Junio. España.

Es común que los niños jueguen al restaurant, al banco, etc. Estos juegos propios de los niños son excelentes posibilidades de uso de la escritura, por ejemplo para construir el menú del restaurant, para pensar sellos para el banco, etc.

Los niños al jugar al fútbol, básquet u otra actividad que requiera competencia entre equipos, suelen llevar la cuenta mental de goles o puntos, bien podrían buscar un papel o pizarra para anotar el nombre del equipo y sus puntos. Estaríamos aquí frente a uno de los primeros usos de la escritura que realizó el hombre: la notación.

b) Utilización de actividades lúdicas como recurso para aprendizajes formales:

- **Antón Pirulero:** Este juego tradicional -consideramos que no es necesaria su explicación-, puede ser aprovechable tanto en el aspecto socio-afectivo para la integración, como en el aspecto cognitivo para la atención.

- **Completar y recordar la frase:** Los niños se disponen en una ronda. El docente puede comenzar el juego tomando cualquier objeto como por ejemplo una llave, y comenzar a decir "esta es..", y la pasa al compañero siguiente, el otro niño debe completar la frase , "esta es la..." y así sucesivamente "esta es la llave..", esta es la llave de la...", "esta es la llave de la mamá...", "esta es la llave de la mamá de Marcos...", "esta es la llave de la mamá de Marcos que..."

Este juego puede ser importante para trabajar, memoria y atención.

- **Ve- Veo:** Este es otro juego tradicional, que puede jugarse no sólo con los colores sino también con letras y sílabas. Por ejemplo "veo-veo una cosa que empieza con l", o ""veo-veo una cosa que empieza con ca".

- **La rayuela:** Un juego en el que el niño puede desarrollar tanto aspectos motores, corporales: salto y equilibrio, como cognitivos, en relación a la numeración.

-**El tuttti frutti:** Un grupo de dos o más niños, toman una hoja de papel y en él acuerdan una serie de categorías con las cuales van a jugar: Por ejemplo, animales, nombre, colores, verbos, marcas, etc. Cada una de estas categorías son colocadas en columnas separadas en la hoja. Uno de los niños en voz baja comienza a recitar el alfabeto, otro de ellos en un determinado momento lo detiene, y el primer niño dirá en que letra fue detenido. Rápidamente todos los integrantes comienzan a completar las categorías acordadas con palabras que comiencen con la letra señalada. El niño que termina primero de realizar la tarea detiene el juego, y se revisan las palabras escritas por columnas las que serán calificadas en 5, 10 y 20 puntos, cinco cuando las palabras escritas están repetidas, 10 cuando no se han repetido y 20 cuando sólo un jugador ha escrito una palabra en una categoría, los puntos se suman y se colocan en una columna de subtotales.

Se va de este modo a otra vuelta del juego, cada vuelta llevará a un subtotal de puntos, los que serán sumados hacia final del juego.

Hemos observado en recreos en escuelas urbano marginales, la realización espontánea de este juego nada sencillo, entre niños considerados con dificultades de aprendizaje en la lengua. Por lo que se considera relevante aquí presentarlo en función de las capacidades cognitivas que requiere. En primer lugar la categorización que realizan los niños al iniciar el juego implica una estricta tarea de clasificación, por otra parte la participación en este juego requiere de la memorización completa del alfabeto, además de la agilidad para evocar en un corto tiempo palabras que comiencen con determinada letra y a su vez pertenezcan a una determinada clase. Finalmente este juego no deja de lado la operatoria, la cual comienza con la asignación de puntaje para culminar con la suma de subtotales logrados.

La utilización de este juego por parte de los niños y la ignorancia por parte de la escuela de su realización y desarrollo nos muestra una vez más que generalmente, cultura de niños y cultura escolar son dos largas líneas paralelas.

No se agota aquí, sin duda, el largo listado de juegos que el docente podrá recordar de su infancia, o bien podrá encontrar en numerosos libros que se han encargado de realizar una exhaustiva compilación sobre el tema. El docente podrá seleccionar y adecuar juegos de acuerdo a los grupos de alumnos y diferentes conocimientos formales a trabajar.

Asimismo será fundamental que el docente *ejercite su mirada* hacia los juegos espontáneos que realizan los niños, para *poder leer* las competencias cognitivas que los niños sin intencionalidad desarrollan y ponen en juego.

4. El nombre propio

“Me sorprendí mucho al darme cuenta de que Simona conocía perfectamente los nombres de todas las letras: zeta, jota, eme, ene, etc., pero no sabía juntarlas y formar palabras. Como no pudimos avanzar en su tarea le pregunté si sabía escribir su nombre. Me contestó que no. Se lo escribí en una tarjeta y en ese momento su cara se iluminó; luego, en papelitos sueltos, escribí todas las letras de su nombre, las revolví y de nuevo las acomodé. Casi entusiasmada la niña pudo hacerlo ella misma. Luego pudo ver que su nombre tenía otras palabras “escondidas” como “si” y “no” y que Simona “si” es una niña “mona”. Jugamos así largo rato, las dos igualmente entusiasmadas.

*Para Simona las letras adquirieron sentido y pudieron retener su atención, cuando apenas un rato antes estaba fastidiada, desesperada. Al contemplar la tarjeta con su nombre escrito, Simona recibió el mensaje más importante acerca de la naturaleza de la escritura y para poder ejercer la lectura con comprensión”.*¹⁶⁷

¹⁶⁷ MAJCHRZAK;I.(1992) El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura, en Revista

El **nombre propio** es una excelente estrategia mediante la cual el niño comprenderá que la palabra escrita es la representación de un objeto que existe independientemente de la palabra pero que es su referente.

El nombre propio, el de sus miembros familiares próximos, el de sus compañeros, el de su maestra, son invalorables recursos no sólo para la iniciación, sino también para el desarrollo de la escritura.

Actividades

- Averiguar la procedencia del nombre propio.
- Averiguar el motivo de la elección de su nombre.
- Para aludir a las letras del alfabeto, atribuir una a cada una de ellas el nombre de los alumnos, de la maestra. Por ej. : la A de la Srta. Andrea, la F de Francisco, etc.
- Utilizar la letra inicial inicial de los niños para agruparlos, en consonantes, vocales, en orden alfabético, etc.
- Buscarle formas a la letra inicial. Por ejemplo yo tengo la E que es un peine, yo tengo la Q que es un hombre fumando, etc.
- Dibujar una letra inicial grande, pintarla, decorarla.
- Buscar la letra inicial en letra gótica, copiarla.
- Buscar otros signos gráficos que representen la letra inicial en otros alfabetos.
- Identificar sus útiles escolares colocándoles su letra o su nombre.
- Realizar sellos con la letra inicial, usarlos para decorar, o para identificar sus útiles.
- Ensayar una firma propia y firmar notas, cartas, compromisos grupales etc.

5. El dictado y la copia

La copia y el dictado son dos antiguas tareas dentro de las prácticas escolares.

El objetivo principal de estas tareas estaba determinado por la corroboración de una escritura correcta desde el punto de vista alfabético y ortográfico. Es decir, el docente a partir del dictado de oraciones breves y previamente enseñadas constataba el aprendizaje de letras, sílabas y su correcta escritura. En este sentido el dictado se constituía esencialmente en una tarea de evaluación de los aprendizajes.

La copia, principalmente de la fecha y el nombre, poseía similares intenciones, aunque más en relación con la ejercitación que a la evaluación, en tanto apuntaba a la fijación de letras y fonemas a través de la reiteración, como así también a la ejercitación de la motricidad fina.

Si bien este último objetivo puede ser rescatado, es decir mientras un niño más escriba, mejor lo hará, tanto en el aspecto caligráfico como en el alfabético y ortográfico, la copia no debe ser considerada como mera ejercitación motora, sino que debe apuntar a una comprensión conceptual de la escritura. Para lo cual debe ser utilizada en contextos cotidianos, significativos y funcionales al proceso de escritura.

“Rodríguez Monegal sostuvo refiriéndose a Borges que tuvo que aprender un nuevo oficio, el de dictar. El escritor se convirtió en dictador. Aprendió penosamente a ensayar cada verso en la cabeza. Cuando tenía el texto entero en la memoria, se lo dictaba a su madre y entonces ésta se lo veía y releía (con puntuación y todo) hasta que él quedara satisfecho”¹⁶⁸

Actividades

- Dictar a la maestra lo que recuerdan de un cuento.
- Dictar a la maestra una carta.
- Dictar a un compañero su nombre y apellido.
- Dictar a los compañeros un breve texto.
- Dictar a los alumnos un verso breve.
- Dictar a los alumnos un recordatorio.
- Copiar una frase que nos gustó para recordarla o para regalarla a un amigo.
- Copiar una canción para aprenderla.
- Copiar direcciones o números de teléfonos de los compañeros para visitarlos.
- Copiar un listado con fechas de cumpleaños de los compañeros.
- Copiar una receta de cocina.
- Copiar un chiste, verso, trabalengua.

¹⁶⁸ TEBEROSKY, A., (1993). Aprendiendo a escribir. ICE. Horsori. Barcelona.

BIBLIOGRAFÍA

- *El Orden de la Memoria: el tiempo como imaginario*, Paidós, Buenos Aires, 1991.
- , "Ser Indio Hoy: Gente Toba en la provincia de Buenos Aires", en *Los Fundamentos de las Ciencias Del Hombre* Nro 51, CEAL, 1992.
- , *Estudio, empleo y desocupación en Rosario y zona de influencia: 1982/1993*, Fundación Banco Municipal de Rosario, Rosario, 1993.
- AISENBERG B. y otros, *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Paidós Educador, Buenos Aires, 1997.
- AKOSCHKY, J., BRANT, E. Y OTROS *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós. Buenos Aires. 1998
- ANDER-EGG, E. *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1993.
- ANDIZIAN, S, et. al, *Vivir entre dos culturas: la situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias*, Serbal/Unesco, España, 1983.
- BRASLAVSKY, B. La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción socio histórico cultural, en *La educación*. OEA - Año XXXVIII, 117:1, 1994.
- BRASLAVSKY, B. *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*. Aique, Buenos Aires, 1992.
- BRUNER, A. *Actos de significado*. Alianza, Madrid, 1991.
- BRUNER, A. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona, 1988.
- CALVINO, I. *Las ciudades invisibles*. Minotauro. Buenos Aires, 1988
- CALVINO, I. *Marcovaldo*. Destino. Argentina 1993
- CALVINO, I. *Seis Propuestas para el próximo milenio*. Siruela. Madrid, 1989.
- CALVO BUEZAS T. "Aprender a vivir en la diferencia", en *Vela Mayor* Revista de Amaya Educación, Año II, Nro 5, España, 1995.
- CAMILLONI A. y otros, *Pensar, descubrir y aprender: Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*, Aique, Buenos Aires, 1991.
- CANALS FRAU, S. *Las poblaciones Indígenas Argentina*, Hyspamerica, Buenos Aires, 1986.
- CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Editorial Morata y Fundación Paideia. España 1996.
- CARRERA, N. *La Colonización del Chaco*, Historia Testimonial de América Latina Nro 3, CEAL, Buenos Aires 1983
- CASTORINA, J. A. *Psicología genética: Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1986.
- CHION, M. *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós. España 1993.
- COLL C, POZO J y otros *Los Contenidos de la Reforma Santillana*, Buenos Aires, 1994.
- COLL SALVADOR, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, Buenos Aires, 1990.
- COLOMBRES, A *La colonización Cultural de la América Indígena*, Ediciones del Sol, Serie Antropología, Buenos Aires, 1987.
- COMUNICACION, LENGUAJE y EDUCACION N° 23. *La didáctica de la lengua oral*. Madrid, 1994.
- CORREA. E Y LUCARELLI E. *Como hacemos para enseñar a aprender*. Santillana, Buenos Aires, 1993.
- COULON A. *Etnometodología y Educación*. Paidós, Buenos Aires, 1995.
- CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós. Buenos Aires, 1997
- DAVINI, M. C., ALLIAUD, A. *Los maestros del siglo XXI". Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires, 1995.
- DEBRAY, R. *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada de Occidente*. España. Paidós. Serie Comunicación (58). 1994.

- DIAS ROSAS F. *Diversidad cultural y Enseñanza: un reto para el profesorado*. Documentos sobre la formación de maestros y la educación multicultural/intercultural Nro 39, Unesco, Suiza, 1995.
- Eufonia 6: "Interculturalidad". Monográfico. Publicación sobre Didáctica de la Música. Grao. Enero 1997.
- FABBRETTI, D. y TEBEROSKY A. Escribir en voz alta en *Cuadernos de Pedagogía* 216. Fontalba, Barcelona, 1993.
- FERREIRO E. "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en *Revista Novedades Educativa* Nro 44, Buenos Aires.
- FERREIRO, E. *La alfabetización en proceso, el proceso de alfabetización*. Centro Editor, Buenos Aires, 1990.
- FERREIRO, E. y PALACIO, G., M. (comps.) (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, Buenos Aires,
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1988.
- FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO, M. y colaboradores. *Evolución de la escritura durante el 1er. año escolar*. M. E. México, 1982.
- FREGA, A. L. y otros: *Fuentes para la transformación curricular*. Ministerio de Cultura y educación. Argentina. 1997.
- Fundación para el desarrollo de América Latina, *Desarrollo regional, migraciones y primacía urbana en Argentina*, Buenos Aires, 1978.
- GAGLIARDI R. "Un modelo integrado para la formación docente en contextos multiculturales. Documentos sobre la formación de maestros y la educación multicultural/intercultural nro 24, Unesco, Suiza. 1994.
- GAINZA, V. (comp.): *Música y Educación Hoy*. Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). Lumen. Buenos Aires, 1997)
- GARCÍA CASTAÑO J, P. MOYANO y otros, "La Educación Multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural", en *Revista Educativa* Nro 302, Madrid, España, 1993.
- GIACOBBE M. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1993.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. REI. Argentina.
- HERNÁNDEZ I. y CIPOLLONI O. *El educador popular y la vida cotidiana*. CEAAL, Buenos Aires, 1986.
- HIDALGO C. y L.TAMAGNO "Etnicidad e Identidad", *Los Fundamentos de las Ciencias del Hombre* Nro 74, CEAL, Buenos Aires, 1992.
- Instituto Histórico de la ciudad de Buenos Aires y Municipalidad de Buenos Aires, *Temas de Historia Oral*, Primer encuentro nacional de historia oral, Buenos Aires, 1995.
- JOLIBERT, J. *Formar niños lectores y productores de poemas*. Dolmen Ediciones. Chile, 1995.
- KOLEFF, M. "Memoria oral e identidad narrativa. La historia oral de la región a través de la narrativa popular", en *Revista Aula Abierta: Revista de Educación*, Buenos Aires, 1994.
- LANDOW, G. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós. España. 1995
- LE GOFF, J. *Pensar la Historia: Modernidad, Presente, Progreso*, Paidós, Buenos Aires, 1991.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Mirar, escuchar, leer*. Ariel, Bs As. 1994.
- LÓPEZ L. "La educación en áreas indígenas de América Latina: apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural", en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 30 Nro 88 (setiembre-diciembre de 1993), Centro Paraguayo de estudios Sociológicos, Paraguay, 1993.
- LORANDI, A. y M. DEL RÍO, "La Etnohistoria", *Fundamentos de las Ciencias del Hombre*

Nro 69, CEAL, Buenos Aires, 1992.

MAJCHRZAK, I. El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, Vol. XXII, México, 1992.

MARTINEZ PAZ F. *Política educacional: Fundamentos y Dimensiones*, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 1998.

MARTÍNEZ SARASOLA, C. *Nuestros Paisanos los Indios*. Emecé, Buenos Aires, 1992.

MENDOZA E. "Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco", en *Historia de la Educación en la Argentina IV*, Galerna, 1993 .

MILLER, E. *Los tobas argentinos, armonía y disonancia en una sociedad Siglo XXI*, México, 1979.

MOLL, L. C. (comp.) *Vygotski y la educación*. Aique, Buenos Aires, 1993.

MOSS W, et. al, "La historia oral", *Los fundamentos de las ciencias del Hombre* Nro 26, CEAL, Buenos Aires, 1991.

MOURITSEN, F. (1997) Cultura de niños, Cultura del juego en *Revista Infancia* N° 43, Mayo-Junio. España.

MOYA R. "La tradición oral indígena: Políticas y estrategias", en *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias*, Unesco, Chile, 1987.

NEP;V Comp.. (1975) *Historia gráfica de la escritura y la ornamentación*. Lerú, Buenos Aires.

NIETHAMMER Lutz, "¿Para que sirve la Historia Oral?", en *Historia y Fuente Oral* Nro 2, 1989.

NILO S. "Un aporte para la clarificación del problema de la educación indígena en America Latina", en *Revista del Instituto de investigaciones educativas* Nro 70, Buenos Aires, 1990.

ONG, W. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1993.

ONG,W.,(1993).*Oralidad y Escritura*, Tecnologías de la palabra, Fondo de Cultura Económica, México.

OSUNA, M. A., (1996). Estudio Descriptivo sobre conocimiento fonológico y su relación con la escritura en alumnos de primer ciclo de la Escuela N° 1333 de la Comunidad Toba. Rosario, Trabajo Inédito.

OVEJERO,A (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y Publicaciones universitarias. Barcelona.

PERCIA, M. *Notas para pensar lo grupal*. Lugar Bs As. 1991

PICCOLO E, et. al, *Asentamientos irregulares de Rosario*. Fundación Banco Municipal de Rosario, Rosario, 1992.

PIVETTA B. *Migración a Rosario y Memoria Toba*, Secretaría de Cultura y Educación, Centro de Documentación Histórica, Municipalidad de Rosario. 1998. (en imprenta)

PIVETTA B. *Rescate de la Memoria toba: migrantes de la ciudad de Rosario*. Tesis de Licenciatura en Historia. Facultad Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.1996.

PIVETTA, B. *La educación intercultural: Una necesidad para la comunidad Toba de la ciudad de Rosario*, IRICE-CONICET, Rosario, 1995.

PORTELLI, A. "Lo que hace diferente a la historia oral", en *La Historia Oral, Los fundamentos de las Ciencias del Hombre* Nro 26, CEAL, Buenos Aires, 1991.

RACEDO J., REUEJO M.I., TABOADA M. S.: *Los alfabetos sociales de la identidad*. CERPACU Universidad Nacional de Tucumán. 1994.

RADOVICH, J. et. al, "La problemática indígena", en *Los Fundamentos de las ciencias del Hombre* Nro 51, CEAL, Buenos Aires 1992.

RAMIREZ, E. "Estudio comparativo de la información elaborada a partir de mensajes que combinan imagen y texto o texto sólo". Artículo publicado en la revista *Infancia y Aprendizaje*. Número 74. 1996. España.

RODRÍGUEZ JORDANA, M. C. Leer y escribir en *Cuadernos de Pedagogía*, 208. Fontalba, Barcelona, 1992.

ROEDERER, J. *Acústica y Psicoacústica de la Música*. Ricordi. Bs As. 1997.

SAGASTIZÁBAL, M.A., P. MOSCATO Y B. PIVETTA "La diversidad cultural en el

sistema educativo: Bilingüismo y cultura Toba”, *Revista IRICE* Nro 10, febrero 1996, CONICET-UNR, Rosario, 1996.

SAGASTIZABAL, M.A., PERLO, C., SAN MARTIN, P. *Educación intercultural: Formación docente e intervención didáctica*. Editado por I.R.I.C.E. (CONICET/ UNR).1997

SAITTA, C. *Trampolines Musicales. Propuestas didácticas para el área de Música en la E.G.B.* Ediciones Novedades Educativas. Bs As., 1997.

SALGADO, H.,(1995).*De la oralidad a la escritura, Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita*.Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

SAN MARTIN, P. *Educación Artística y Tecnológica: La Expresión Sonora y la Computadora. Nivel Inicial, E.G.B.* Homo Sapiens . Rosario, Argentina, 1997.

SANCHEZ INIESTA T. *La construcción del aprendizaje en el aula*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires 1995.

SCHLEMENSON S. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapeluz, Bs. As. 1996.

SCHWARZSTEIN, D. “Historia oral y memoria del exilio. Reflexiones sobre los republicanos españoles en la Argentina”, en *Anuario Nro 13* de Escuela de Historia: Facultad Humanidades y Artes , UNR, 1988.

SILVESTRI, A., BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos. España, 1993

TAMAGNO, L. “Etnicidad e identidad”, en *Los fundamentos de las ciencias del hombre* Nro 74, CEAL, Buenos Aires, 1992.

TAREA,(1994) Serie Jugando vamos avanzando.Asociación de publicaciones educativas. Perú.

TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir*. ICE .Universidad de Barcelona: Horsori, Barcelona, 1992.

TEBEROSKY, A. Reflexiones desde la psicolingüística en *Cuadernos de Pedagogía* 179. Fontalba, Barcelona, 1990.

TEDESCO J. “Conceptos de Sociología de la Educación”, *Fundamentos de las Ciencias del Hombre* nro 16, CEAL,Buenos Aires, 1991.

TERÁN, B. *Lo que cuentan los tobas*, Ed del Sol, Buenos Aires, 1994.

THAD, S. et. al, *Historia oral: Una guía para profesores (y otras personas)* Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

TORRADO, S. *Estructura Social en la Argentina*, Ediciones de La Flor, Buenos Aires, 1994.

VAPÑARSKY, C. “Crecimiento urbano diferencial y migraciones en la Argentina: cambios de tendencias desde 1970”, en *Estudios Migratorios Latinoamericanos* Nro 27, agosto de 1994, CEMLA, Buenos Aires, 1994.

VASQUEZ, M.T., (1983) Desarrollo del lenguaje oral del niño en *Revista de Psicología educativa* N° 4 y 5 Ceipa.

VERON, E. *La semiosis social*. Gedisa. Argentina. 1987

YOGOTSKY, L.S.(1988).*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona.

WRIGHT,P.G, (1988).Tradición y aculturación en una organización socio-religiosa toba contemporánea, en *Cristianismo y Sociedad*, N° 95.

IV

INTEGRANDO Y EVALUANDO ACCIONES



1. UNA PROPUESTA PEDAGOGICA INTEGRADORA: “*El origen del violín*”

Patricia San Martín; M. Angeles Sagastizabal; Claudia Perlo; Bibiana Pivetta

2. DESDE LA ESCUELA

Sara Luchesi y Nélida Dè Amato

3. REFLEXIONES FINALES:

Posibilidades y limitaciones de la Educación Intercultural.

M. Angeles Sagastizabal

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA INTEGRADORA:

EL ORIGEN DEL VIOLIN

San Martín, P.; Sagastizábal, M.A.; Perlo, C.; Pivetta, B.

En este capítulo, presentamos una propuesta pedagógica realizada en la escuela de la comunidad toba. La misma tuvo como eje principal el trabajo curricular de un cuento aborígen. Éste ha sido trabajado como un objeto cultural, e incorporado en el diseño curricular.

Para emmarcar dicha tarea en primer lugar realizamos un desarrollo teórico en torno a conceptos tales como: contenidos transversales, interdisciplinariedad, saber sociocultural y conocimiento formal, y objetos culturales textuales.

En segundo término se explicita el por qué de la elección de un cuento aborígen, como así también los objetivos que persigue dicha propuesta y la metodología utilizada para la selección del cuento "**El origen del violín**".

Finalmente presentamos la planificación de la tarea propuesta en tres áreas de trabajo: Lengua, Educación Artística y Ciencias Sociales.

Cabe aclarar que si bien estas áreas han sido las propuestas de acuerdo a las especialidades de los profesionales a cargo, de modo alguno las actividades realizadas se han restringido a ellas. En la implementación de la propuesta los docentes desarrollaron -como se prodrá apreciar posteriormente- otras áreas tales como: matemática, ciencias naturales, etc.

1.1. Recuperar lo cotidiano: contenidos transversales e interdisciplinaridad

Hemos elaborado en la primera parte de este libro conceptualizaciones sobre la Interdisciplinariedad en la Educación Intercultural (ver I.3. San Martín, P.), a partir de dichas reflexiones desarrollaremos a continuación una temática que aún resulta confusa para los docentes a la hora de diseñar un proyecto curricular: se trata de los contenidos que se entienden temáticamente como transversales.

“Ni los temas transversales dejan de ser “disciplinares”, ni los contenidos disciplinares dejan de estar “atravesados”. Se trata de una relación con el conocimiento donde el sujeto no sea sólo

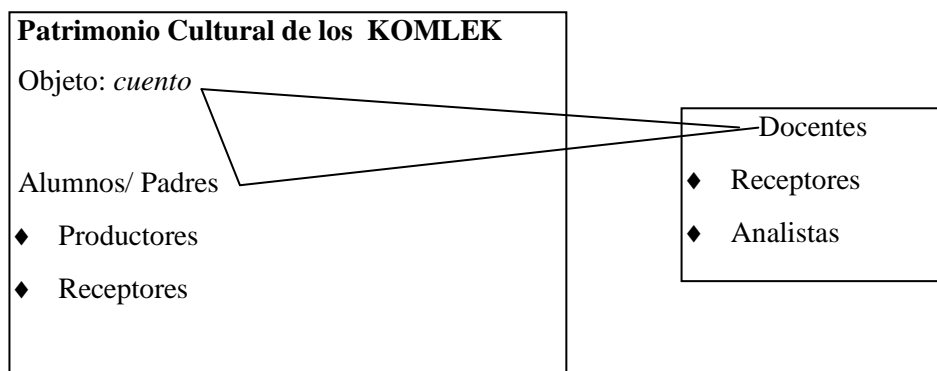
epistémico sino también corporal, personal, social, histórico, y donde los “objetos” de conocimiento no sean sólo los estrictamente científicos, determinados por la historia de las comunidades científicas, sino también los estrictamente sociales y cotidianos, demandados por comunidades históricas determinadas. Pero se trata también de una relación donde el sujeto corporal, social, histórico, sea también epistémico, y donde los temas significativos, por la demanda social, tengan algún nivel de validación racional en su tratamiento”¹⁶⁹

Nuestra propuesta contempló, no sólo los temas transversales señalados en los C.B.C., sino además la integración de los principios de la educación intercultural en la planificación curricular, desde una reflexión más profunda sobre algunos temas que, presentes en lo disciplinar, no son descubiertos en su transversalidad.

Como ejemplo podemos referirnos a los cuentos tradicionales que generalmente eran trabajados sólo desde el área de lengua, dejándose de lado aspectos del contenido que analizados desde la especificidad de otras disciplinas se configuraban sumamente enriquecedores para la integración de los conocimientos y el rescate patrimonial.

En el relevamiento realizado en la escuela “Nueva Esperanza”, observamos que los cuentos tradicionales forman parte del patrimonio intangible de la comunidad ya que contienen aspectos fundantes de la comunidad de padres y alumnos y se configuran en este contexto en un contenido difícil y problemático para el docente formado monoculturalmente, porque dan cuenta claramente de la complejidad de la *distancia cultural*.

Recordemos que a la *distancia cultural* la conceptualizamos como dependiente de una *circulación social compleja* de los objetos culturales *textuales* que se comparten.



El cuento es un objeto cultural que se entiende como un texto cargado de sentido para la comunidad. En la escuela puede ser “leído” y/o analizado si se atiende con respeto tanto a sus condiciones de producción como a las de su reconocimiento. Considerando lo expuesto sobre la *distancia cultural* y teniendo en cuenta que el objeto en este caso proviene de la cultura del alumno,

¹⁶⁹ CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar...* o. c. pp.132/133

observamos que el docente vivencia y asume dos posiciones: la de sujeto receptor y la de “analista” (a veces con serios problemas de “objetividad” por desinformación), esta situación de confrontación de puntos de vistas en su reconocimiento, se configura lo suficientemente fuerte como para crear conflictos, dudas y problemas educativos de toda índole a un docente que por ignorancia, prejuicio o ideología, sólo reconozca como válido y cognoscible lo que pertenezca a sus “ajustados” cánones de formación disciplinar.

Esta complejidad se manifestó - entre otros aspectos- en el modo de considerar reales o no los contenidos del cuento tradicional, para los maestros este cuento constituía una leyenda, en el sentido que refiere a un origen de un rasgo cultural con un contenido “imaginario”. Para la comunidad el contenido del cuento tenía un carácter de verdad fundante. Por este motivo, y aplicando los principios de la interculturalidad, en cuanto a la necesidad del diálogo entre culturas, se explicitaron y analizaron estos significados diferentes, posteriormente se utilizó en el ámbito escolar indistintamente los vocablos de leyenda y cuento.

Los distintos códigos culturales, los prejuicios religiosos, raciales etc., que se suelen solapar desde la imposición de ciertas hegemonías culturales oficiales, crean brechas infranqueables a la hora de trabajar en clase un relato de origen mítico, un canto o un juego tradicional más allá del primer momento de contacto con el material.

Lo que pertenece a la cultura del alumno se agota rápidamente en la clase si de ese objeto, el maestro no puede establecer ninguna hipótesis sobre sus condiciones de producción, ni sobre las actuales condiciones de reconocimiento, analizando similitudes o diferencias con su propia cultura en relación con otras.

El docente, al no poder configurar ninguna posición cognoscitiva, se manifiesta únicamente a través de una lectura valorada desde su primera experiencia receptiva. La ausencia de un análisis más abarcativo, dificulta sensiblemente la elaboración de un diseño curricular que de cuenta de ese objeto descubriéndolo en su transversalidad.

La escuela, en función de transmitir EL CONOCIMIENTO se fue alejando paulatinamente de lo cotidiano (saberes), sucedió entonces, que a esa escuela se le demandó recuperar lo cotidiano. Hoy la observamos intentando un dificultoso camino de vuelta. A veces solo puede acercarse tan superficialmente que no logra reconocer el conocimiento que constituye y atraviesa a lo aparentemente simple; a todo aquello que no formaba parte del “GRAN CONOCIMIENTO”.

1.2. Los contenidos curriculares: entre el saber sociocultural y el conocimiento formal

Los contenidos curriculares formales prescriptos tradicionalmente en el currículum constituyen un conjunto de saberes históricos y culturales que hemos heredado a lo largo de los

siglos y que han constituido el pensamiento del hombre a lo largo de la historia. Dichos temas en sus orígenes constituyeron en parte los problemas fundamentales que preocupaban a la humanidad, como también los intereses de los grupos hegemónicos que se apropiaban del conocimiento. Por lo que los contenidos curriculares formales representan en cierta medida saberes intelectuales y sociales milenarios basados en la ciencia clásica.

Desde el nuevo enfoque curricular, en los contenidos se reconoce un nuevo concepto denominado temas transversales. Los mismos deben estar presentes en el desarrollo de los contenidos curriculares formales tradicionalmente prescriptos en el currículum. En su fundamentación se prevé desde el área “Formación ética y ciudadana”, “su tratamiento desde un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural”. “Estos contenidos deben atender a demandas afectivas, a problemas sociales, a valores y a la realidad cotidiana”¹⁷⁰ Se han propuestos ejes temáticos transversales tales como: educación en la integración grupal y la convivencia en sociedad, educación para la paz y los derechos humanos, educación en la salud, educación en la sexualidad, educación ambiental, educación en el consumo, educación en el trabajo, educación en la comunicación social, educación en la ciudadanía, educación vial. Algunos de estos temas ya han sido tratados por los docentes en años anteriores como temas especiales o complementarios, o a través de los proyectos, otros ingresan por vez primeras a las aulas de nuestro sistema educativo. En cualquiera de los casos desde esta nueva perspectiva se pretende redimensionar su inclusión en el currículum.

Los temas transversales nos dan la oportunidad de adecuar los saberes e intereses a los tiempos presentes, desbordan los límites de un área en particular y se relacionan íntimamente con los valores, las normas sociales y los contenidos conceptuales y procedimentales, atravesando la acción educativa en su conjunto.

En el aprendizaje escolar el docente deberá atender en primer lugar al punto de partida, de este modo podrá esbozar un camino por el cual guiar el proceso de aprendizaje. El punto de partida es fundamental en el proceso de aprendizaje de cualquier sujeto, pero lo es aún más en el contexto de nuestro trabajo, donde el punto de partida por el que está acostumbrado comenzar el maestro dista de manera estrecha del punto de partida de los niños tobas.

Los temas transversales intentan enlazar lo científico (aprendizaje formal) y lo cotidiano (punto de partida de los alumnos). Tal es el caso del desarrollo didáctico del cuento tradicional aborígen “El origen del violín”, que permitió desarrollar contenidos previstos en la currícula común.

Cabe aclarar que la elección de este cuento no se constituye de modo alguno, en un tema transversal en sí mismo aplicable y transferible a cualquier contexto. Se escogió este cuento como

¹⁷⁰Ministerio de Educación de la Nación. Contenidos Básicos Comunes (CBC) Contenidos Transversales. Argentina. 1995

parte del saber de la comunidad, y en las aulas funcionó de modo transversal respecto a las áreas y ciclos en los que fue desarrollado. Se trata pues de encontrar contextos reales en los cuales las nociones que se quieren enseñar adquieran un significado.

1.3. Cuento tradicional: “El origen del violín”, como eje organizador de adecuaciones curriculares

¿Por qué un cuento tradicional?

Para implementar los principios de la educación intercultural, era necesario trabajar sobre una temática significativa para los alumnos, la comunidad y los docentes, que presentara contenidos valorados y percibidos como propios y que permitiera un enlace entre el saber tradicional comunitario y la adquisición del saber formal transmitido por la escuela.

Las culturas orales, han desarrollado una rica producción de la denominada “literatura oral”, un arte tradicional y anónimo, plasmado en el mito, el canto mágico-religioso, el cuento, el relato transmitido de boca en boca, memorizado y constantemente renovado. Estas creaciones y recreaciones tienen una significación muy profunda, se van transformando con la época y las generaciones, en ellas se pueden hallar las nuevas influencias culturales, pero mantienen un sustrato originario, invariable, cimental, que le permite a la etnia ser “ellos mismos”.

Estas narraciones están íntimamente relacionadas con los mitos¹⁷¹, y si bien la referencia a las diferentes conceptualizaciones y relaciones establecidas por las diversas ciencias y teorías acerca de los mitos, las cuentos, los cuentos populares y/o los cuentos folklóricos -temas que han sido motivo de un importante tratamiento por los especialistas- exceden los objetivos y alcances de este trabajo, podemos señalar a los fines de la tarea que nos ocupa, que la mayoría acuerda en reconocer la estrecha vinculación entre mito y cuento. Count¹⁷² sostuvo la idea de referirse a modo de resumen a los “cuentos-mitos”, otros como Benedict o Boas destacan la movilidad que existe entre un género a otro.

Prop¹⁷³ califica al cuento maravilloso como “mítico” (en la medida en que el cuento en su génesis se basa en el mito). Lévi-Strauss considera al cuento como un mito ligeramente debilitado. Kirk propone, por su frecuente superposición, mantener “mito” y “mitología” como términos inclusivos, tanto para los mitos en sentido estricto como para los cuentos populares.

Con respecto al lugar que ocupan los cuentos en la cultura toba se puede afirmar que:

“Dentro de la narrativa toba se destacan el mito y el cuento. No existen límites demasiado

¹⁷¹La palabra griega “mythos” significa “relato” o lo “que se ha dicho”.

¹⁷²COUNT, E. W. Mith as World View, en *Culture in History*, Diamond. Nueva York, 1960, citado en *El Mito*. G. S. Kirk. Paidós. Barcelona. 1990.

¹⁷³MÉLÉTINISKI, E. El estudio estructural y tipología del cuento en *Morfología del cuento*. Prop, V. Ed. Fundamentos. Madrid.1977.

tajantes en lo morfológico entre ambas especies; la diferencia es más ontológica que morfológica en la mayoría de los casos”.

“Los tobas diferencian los mitos sagrados de los cuentos profanos, a los que definen como “historias de endeveras” e “historias de jugando”.¹⁷⁴

En el caso del cuento seleccionado **“El Origen del Violín”** se trata indudablemente de una “historia de endeveras” explicativa del origen de un rasgo cultural y por lo tanto muy cercano al mito, constituiría lo que Kirk denomina “mitos explicativos menores”:

“Etiologías... que constituyen, en cierto modo, una credencial de la existencia con todos los derechos de determinado objeto o costumbre”¹⁷⁵

Eliade¹⁷⁶ define y caracteriza así al mito:

“El mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo de los comienzos”.

“1) constituye la historia de los actos de los seres sobrenaturales;

2) esta historia es considerada absolutamente verdadera y sagrada (ya que es obra de los seres sobrenaturales).

3) se refiere siempre a una creación. Cuenta como algo ha llegado a la existencia o cómo un comportamiento o una institución se han fundado: constituye el paradigma de todo acto humano significativo.

4) al conocer el mito se conoce el “origen” de las cosas, se llega a dominarlas y manipularlas a voluntad. Se trata de un conocimiento que se “vive” ritualmente, al narrar ceremonialmente el mito o al efectuar el ritual que éste funda.

5) el mito se vive ya que está dominado por la potencia sagrada que exalta los acontecimientos que se rememoran y se reactualizan”

El cuento elegido tiene algunas de las características que Eliade atribuye al mito. De éstas, se consideraron más significativas para el trabajo a desarrollar, la referencia a una creación cultural y el constituirse en paradigma. El comportamiento paradigmático de los personajes de este cuento, dos de ellos sobrenaturales, exaltando la bondad, la belleza interior, la necesidad del amor y de la aceptación de los otros, son contenidos que se asemejan a los contenidos que son, clasificados como transversales en los actuales C.B.C.

Esta función de modelo, que asume este tipo de relato, confirma y reafirma las costumbres, creencias e instituciones y orienta la acción hacia determinados valores socialmente aprobados,

¹⁷⁴TERÁN, B. (compilación y prólogo) *Lo que cuentan los toba*. Ed. Del Sol. Bs. As. 1994. p.12.

¹⁷⁵KIRK, G. S. o. c. p.266.

función más explicitada en algunos tipos de narraciones tales como las fábulas griegas con sus moralejas.

Objetivos

* Establecer una estrecha relación entre el saber de la comunidad toba y los conocimientos formales del currículum escolar.

* Posibilitar una planificación institucional: situada, estratégica, flexible, participativa y sistemática que delineara cursos de acción comunes, vinculando los diferentes ciclos del nivel.

* Establecer todas las relaciones posibles entre las áreas disciplinarias que constituyen el nuevo diseño curricular a través de los CBC para la EGB.

Cuento “El origen del violín”

Había un muchacho que era muy feo.

Ninguna mujer lo quería porque era muy feo.

Y había mujeres que le hacían burla.

El muchacho estaba muy triste porque ninguna mujer lo quería, y él deseaba tener una mujer para él.

Una noche se quedó mirando el cielo.

Ahí arriba estaba Dapichí (las siete cabrillas). Dapichí era una mujer. Se le acercó a este muchacho y le dijo que viéndolo solo y triste había decidido ayudarlo.

“Te voy a dar como mujer a una de mis hijas”, le dijo.

Y Dapichí, que era muy linda, se volvió al cielo y le dejó al muchacho una de sus hijas.

La hija de Dapichí era una chica muy linda. Tenía la piel blanca y el pelo largo.

Y la chica se quedó con el muchacho y se juntó con él.

Se acostaron juntos e hicieron el amor.

La chica se quedó toda la noche a su lado, y después hicieron siempre así. Ella era ya la esposa del muchacho y se quedaba con él toda la noche y de día no se la veía

Y el muchacho se empezó a poner lindo

Se puso lindo de repente el muchacho.

Y la chica le dio al muchacho el nuyvike, el violín de una sola cuerda.

El nuyvike no se conocía en esa época. Y se conoció porque la chica se lo dio al muchacho.

Por eso el nuyvike suena tan lindo, porque viene del cielo.

El muchacho a la tardecita se ponía a tocar el nuyvike. Y vinieron entonces unas chicas que lo habían despreciado al muchacho cuando era feo. Se arrimaron a escuchar el sonido del nuyvike.

¹⁷⁶ELIADE, M *El mito del eterno retorno*. Bs. As. 1968. p.18 y *Mito y realidad*. Madrid. 1973.

Pero el muchacho no las trató, no les dio importancia a las chicas, porque eran las mismas que antes lo habían despreciado.

El muchacho estaba todas las noches con la hija de Dapichí, que era su mujer.

Un día, la chica le dijo que se iba ir al cielo a visitar a su madre, que la acompañase.

Y se fueron juntos, la chica y el muchacho, al cielo, a la casa de Dapichí.

Y llegaron.

Y resulta que en el cielo hace mucho frío.

La chica le indicó un lugar donde había un fueguito.

Eran unos tizones que siempre estaban prendidos y que daban luz.

La chica le dijo:

-Si tenés frío, andá, calentate al lado de ese fueguito, pero no vayas a atizarlo por nada, porque sino, va a pasar algo.

El muchacho tenía mucho frío. No daba más de frío. Y fue a calentarse al lado de ese fueguito.

Pero se olvidó de lo que la mujer le había dicho y se puso a atizar el fuego.

Y resulta que del fuego salió un cóndor real gigantesco que estaba dentro del fuego, razón por la cual no había que atizarlo.

Y el fuego de alrededor del cóndor quemó al muchacho.

Lo quemó todo y lo mató; y del muchacho no quedaron nada más que los huesos.

Cuando la chica vio eso, le entró mucha lástima.

Agarró una yica y ahí adentro metió los huesos del muchacho; también puso el nuyvike que le había regalado.

Por sueños la chica le avisó a la madre del muchacho lo que había pasado.

La madre del muchacho salió del rancho y se puso a mirar al cielo, y, desde el cielo, la hija de Dapichí le mandó la yica con los huesos del muchacho y el nuyvike.

La madre del muchacho la atajó.

Y desde entonces, la gente tiene el nuyvike que suena tan lindo porque viene del cielo.

Metodología de selección del Cuento "El origen del nuyvike"

Desde un comienzo se consideró sumamente importante tener en cuenta ciertos criterios para seleccionar el texto con el cual trabajaríamos.

Previamente a la selección definitiva del relato "**El origen del violín**" se realizó una preselección a partir de la lectura detallada de todo el material bibliográfico al que se tuvo acceso incluyendo el material cedido por la escuela y por los maestros bilingües.

Se contó en varios casos con más de una versión sobre el mismo cuento observándose rasgos muy importantes de variación, por ejemplo, en función de compilaciones a cargo de instituciones que revisten carácter religioso, donde es notable la influencia de la nueva religión o de la dinámica misma de transformación que sufren estos relatos en el tiempo al ser transmitidos oralmente.

Conformaron la preselección aquellos que de alguna manera se configuraban a nuestro entender como los más ricos en detalles y posibles de interrelacionar con otros en cuanto a sus contenidos. Se tuvo en cuenta también la complejidad del hecho narrado en cuanto a posibilidad de comprensión por parte de los niños.

En general, los relatos preseleccionados daban lugar a otros que abrían un camino para el desarrollo de los distintos mitos y cuentos que los niños podrían conocer y preguntar en la comunidad.

Ej.: *¿Qué otro cuento conocen del zorro, o cómo se llama la mujer caníbal, qué conocen sobre el origen de las mujeres?*

Los relatos que hablan de animales, en general son considerados por los tobas como cuentos y cada animal tiene su significado en relación con una condición de rasgos característicos del comportamiento humano. Las aportaciones de los maestros tobas bilingües sobre cada una de estas características, fueron muy importantes para lograr un acercamiento más clarificador sobre las significaciones que asigna la comunidad a estos relatos.

Para la selección final, se tomó en cuenta la intención de plantear el relato desde un proyecto que surgiera desde el área de **Educación Artística** y que estuviera vinculado directamente a los cursos de formación que habían efectuado los docentes de la escuela en el marco de la investigación.

El relato seleccionado fue "**El origen del violín**" y cuenta como los Tobas llegaron a tener el **nuyvike**, cordófono de una sola cuerda. Este instrumento musical se ejecuta frotando la cuerda con un arco y su caja en la actualidad es de lata pero en los orígenes se construía con una calabaza.

En esta narración de carácter poético, se resalta lo bello y mágico de la música a través del instrumento musical llamado **nuyvike** constituido en una fuente sonora de origen celestial.

En su texto están presentes diversos aspectos del mundo mítico Toba como por ejemplo, la organización y características de las constelaciones estelares, la comunicación por sueños, los rituales fúnebres, etc. Estos aspectos posibilitan el entrecruzamiento con otros relatos que amplían

estas temáticas y situaciones.

A partir del análisis pormenorizado del texto se fueron elaborando en el equipo de investigación los contenidos que se podían enseñar desde las distintas áreas del currículum a partir del cual surge la propuesta de aplicación de los principios de la educación intercultural.

1.4. Planificación de la tarea

A continuación exponemos las actividades en las diferentes áreas como fueron presentadas a los docentes y las estrategias que se realizaron integrando las mismas para el desarrollo de esta propuesta.

Desde cada una de las áreas se seleccionaron qué aspectos de los tratados en el relato eran los más pertinentes para el desarrollo de determinados conocimientos.

Area Lengua

I-Consideraciones previas

El aprendizaje de la lectoescritura como aprendizaje de una convención es, en gran medida, el resultado de una interacción, por tal motivo, en este conjunto de actividades se priorizan las tareas de tipo grupal.

Trabajar un texto implica manipularlo: leerlo, contarlo, escribirlo, copiarlo, resumirlo, releerlo, reescribirlo, memorizarlo, visualizarlo, dibujarlo, sonorizarlo, parafrasearlo, jugar con sus palabras, con su forma de decir tratando de ir más allá del texto, reflexionar sobre el lenguaje, en síntesis agotar sus posibilidades de lectura y escritura.

En la cultura toba no se privilegia la expresividad (extroversión) como valor cultural, el hombre se construye y se expresa en su interioridad, pero esto no implica que no se pueda trabajar sobre el lenguaje oral, ya que no significa que los alumnos hablen más sino que puedan reflexionar sobre el habla. Por lo tanto, en esta comunidad las actividades orales deben ocupar un lugar importante en la enseñanza de la lectoescritura

"Las producciones orales serían algo así equivalente a los borradores de lo escrito, en los borradores hay tachaduras, correcciones, comentarios" (Teberosky, 1992).

"Promover la composición oral, no es lo mismo que una actividad oral de conversación, aunque esta tenga valor educacional". "La composición oral es como la composición escrita, es hablar de forma planificada, implica dictar textos retenidos en la memoria, este tipo de actividades

favorece la espontaneidad y facilidad de palabras en el lenguaje hablado". (Teberosky, 1992).

Las actividades en las que se estimula la memoria no deben tomarse como una mera reproducción, dependerá del encuadre metodológico que guíe el aprendizaje, que éstas se conviertan en actividades que favorecen la reconstrucción. En la memorización de un texto se puede observar lo que se conserva, lo que se modifica, lo que se agrega, lo que se elimina. Más aún, cobra importancia la memoria en esta escuela, ya que responde a una comunidad donde la tradición es transmitida a partir de la memoria oral de su pueblo.

En las tareas de dictado, el docente deberá desligarse de las prácticas tradicionales en donde se disociaba la composición de la transcripción gráfica. En este sentido el dictado será el producto de diversas actividades tales como selección del contenido a dictar, repetición de las unidades dictadas, pronunciación deletreada, revisión, corrección, etc.

II- Actividades

Las actividades se encuentran presentadas a través de los diferentes niveles y ciclos que componen la EGB.

Preescolar y Primer ciclo

En este nivel el docente deberá presentar el cuento como texto y como objeto-imagen para poder trabajar en las distintas actividades.

El cuento podrá ser graficado para los alumnos de preescolar en algunos objetos representativos y destacados en el cuento, y para los alumnos de primer grado en las secuencias principales en las que se compone el mismo (escenas).

Las actividades abajo presentadas se deberán seleccionar de acuerdo a los diferentes grados correspondientes al preescolar y al primer ciclo. Las mismas son sugerencias, que el docente podrá combinar, relacionar o realizar parcialmente originando de este modo otro conjunto de actividades.

1-Narración del cuento:

- Preparación de un ambiente y espacio propicio para la narración del cuento:
- Generar una actitud de curiosidad, expectativa y entusiasmo.
- Los niños podrán estar sentados en sus bancos o bien sentados sobre una alfombra en el suelo.
- Se deberá insistir en la necesidad de la atención y silencio para poder disfrutar de la narración.
- En el caso del preescolar y primer grado el docente deberá evaluar el tiempo de narración del cuento.

- El docente comenzará la narración del texto del cuento, cuidando de sostener en el grupo la atención, la expectativa y el asombro de los niños. En este nivel el docente deberá contar el cuento.
- El docente volverá a contar el cuento pero esta vez irá mostrando los dibujos.

2-Tareas posteriores a la narración:

- Contar qué recuerdo del cuento.
- Re-narrar el cuento a partir de las imágenes.
- Narrar el cuento sin las imágenes.
- Recordar palabras que hayamos escuchado en el cuento y dictarlas a un compañero, a un grupo o a la maestra.
- Presentar en uno o varios afiches en el pizarrón, una versión resumida del texto del cuento, la maestra lee grupalmente, señalando palabra por palabra y marcando la direccionalidad de la lectura. Luego el maestro comenzará a preguntar: ¿Dónde les parece que dirá Violín? y sigue preguntando por las palabras más significativas.
- Presentar a los niños algunos objetos y les pedirles que enuncien oralmente su nombre, en un segundo momento se le presenta a los niños el objeto y el texto y en un último momento el texto únicamente. En todos los casos la consigna es de lectura.

3-Tareas de escritura para retrabajar el cuento:

- Realizar un dibujo sobre el cuento, y dictar un texto a la maestra en concordancia con el dibujo. Según el nivel el texto puede ser escrito por el mismo chico.
- Proponer a los niños buscar un nombre para la chica y para el muchacho del cuento. Escribir todos los nombres en el pizarrón. Elegir grupalmente el mismo. El nombre puede buscarse en castellano y en toba. Escribir en el cuaderno el nombre propio y abajo el de la chica, comparar y marcar con color las letras que tienen en común, proceder de la misma manera con el nombre del muchacho.
- Buscar y seleccionar las palabras más difíciles que aparecen en el cuento, copiarlas.
- Presentar nombres de objetos - dibujos que aparezcan en el cuento, leer y dibujar debajo.
- Memorizar un párrafo pequeño del cuento y contar a los demás niños.
- Memorizar un párrafo pequeño del cuento y grabar a cada niño, posterior mente escuchar atentamente la grabación.
- Presentar objetos - dibujos con el texto correspondiente debajo pero omitiendo algunas sílabas que se han perdido. El niño deberá completar las sílabas que faltan.
- En un segundo momento presentar otros textos incompletos sin objetos y pedir a los niños que completen las partes que faltan.

- Invitar a algún integrante de la comunidad para que venga a contar un cuento.
- Contar el cuento en la lengua de origen (maestro toba), enseñarles como se dice violín, y otras palabras principales del cuento, posteriormente los niños las dibujan.
- Buscar palabras del cuento que rimen.

Segundo ciclo

1-Narración del cuento:

El docente puede presentar el cuento siguiendo las consignas de narración recomendadas para el primer ciclo.

2-Tareas posteriores a la narración:

- Narrar el cuento a partir de las secuencias dibujadas.
- Narrar lo que entendieron del cuento, omitiendo los dibujos.
- Narrar las secuencias fundamentales del cuento.
- Narrar de la manera más fidedigna posible el cuento.
- Narrar el cuento realizando una pequeña modificación.
- Narrar el cuento realizando una gran modificación.

3-Tareas de escritura para retrabajar el cuento:

- Memorizar un trozo del cuento y dictárselo a los compañeros.
- Elegir el trozo que más les guste del cuento y copiarlo en sus cuadernos.
- Realizar una ilustración de todo el cuento. Realizar un relato del cuento a partir del dibujo de un compañero-
- Realizar viñetas, historietas usando el texto del cuento.
- Realizar un relato sonoro del cuento.
- Contar el cuento en lengua toba. Los alumnos señalan las palabras que entienden oralmente, luego las dibujan y posteriormente las escriben.

Tercer ciclo

1-Narración del cuento

2-Tareas posteriores a la narración:

- El docente podrá seguir las recomendaciones expuestas para los ciclos anteriores, pero en este caso leerá el cuento en vez de contarlo.
- Recitar un poema breve y tratar de ver en que se diferencia en la forma de contar con un cuento.

- Trabajar con los alumnos qué es un cuento tradicional. Enfoque socio-cultural del saber de la comunidad.
- Narrar lo que recordamos del cuento.
- Memorizar por grupos diferentes párrafos del cuento y narrar conjuntamente.
- Intentar narrar el cuento de atrás para adelante. (Por ejemplo: El nuyvike suena lindo porque viene del cielo, no bajó solo del cielo, bajó con una yica que tenía los huesos de un muchacho que se había quemado. La yica la arrojó del cielo una chica.....).
- Contar el cuento en la lengua de origen (maestro toba), y enseñarles a los alumnos un párrafo de memoria para narrar el cuento.

3-Tareas de escritura para retrabajar el cuento:

- Realizar viñetas o historietas a partir del texto del cuento.
- Dictar (algunos alumnos) al grupo clase los párrafos que más les gustó del cuento.
- Escribir una carta que la chica le escribe al muchacho (niñas), o el muchacho a la chica (niños).
- Escribir en cinco oraciones el cuento.
- Proporcionar un argumento breve a los alumnos y éstos deberán tratar de contarlo como un cuento. (Esta actividad se dirige a la apropiación de un determinado estilo narrativo).
- Buscar en la comunidad otros cuentos para contar, leer y escribir.
- Inventar una historia y escribir un cuento.
- Elegir un cuento sencillo, estudiar y narrar a los alumnos de los ciclos

Área Educación Artística

I- Posibilidades de recreación del relato

En primer término se analizó con los docentes la significación cultural del relato elegido y las posibilidades de recreación del mismo considerando los distintos lenguajes del arte.

Teniendo en cuenta el alto valor de significación cultural que reviste el relato y las posibilidades de recreación que puede tener un texto en los distintos lenguajes del arte consideramos dicho material sumamente rico y apropiado para el área.

Por ejemplo, trabajar musicalmente un texto puede llevar a la realización de múltiples y diversas composiciones como la creación de canciones, la composición de cuadros sonoros, de obras instrumentales que tomen algunos aspectos de la estructura del texto, etc.

Las narraciones que incluyen una banda sonora especialmente realizada, teniendo en cuenta las diversas técnicas y enfoques estéticos que hoy conocemos, abren una perspectiva de

interrelación de lo verbal con lo no verbal que redimensiona cualitativamente la comprensión de la escucha.

II- Selección y organización de los contenidos

A modo de ejemplo y estableciendo claramente que esta secuencia no es la única posible, analizaremos el relato “El origen del violín” considerando al **nuyvike**, instrumento musical de la cultura Toba, como eje de los contenidos a desarrollar. En este enfoque nos situamos en principio disciplinarmente en la Música.

Al tratarse de una fuente sonora, sería todo lo inherente al rasgo tímbrico y organológico lo que nos llevaría por interrelación a las otras instancias que componen el discurso musical. Tomando en cuenta que *"el muchacho se ponía a tocar el nuyvike" y que vinieron unas chicas a escucharlo*, estaríamos ante un proceso de comunicación a partir del discurso sonoro donde están implícitos lo social, la audiopercepción y las características propias del discurso musical; en esta línea de razonamiento podríamos proseguir el análisis para configurar las unidades de sentido básicas que articularían el diseño del proyecto.

Como la organización de los C.B.C. por ciclos enuncia los contenidos en forma espiralada (profundización progresiva), esta propuesta explicitó los contenidos sin especificar el ciclo, para que los docentes pudieran realizar adecuaciones a la compleja realidad del aula.

A continuación expondremos sólo algunos contenidos conceptuales y procedimentales del área de Educación Artística para que el lector pueda establecer las diferencias con respecto al primer nivel de organización que plantean los C.B.C.

En las siguientes tablas no están los contenidos agrupados por bloques, sino a partir de criterios que surgen de la concepción teórica que subyace en el enfoque analítico del relato.



Ej. : “NUYVIKE”

Organología: el instrumento resultante del medio ambiente y la tecnología, mistificado por la cultura.

Contenidos Conceptuales

Contenidos procedimentales

Característica de la fuente sonora. Cordófonos. Otros tipos conocidos y a conocer. Ubicación en el tiempo y la cultura. Cambios y permanencias Socio-históricas. Entrecruzamientos. Familias instrumentales. Procedencias.	Conocimiento y exploración de las fuentes sonoras. Relevamiento de información en la comunidad sobre los instrumentos tradicionales de la música Toba.
Elementos constitutivos instrumentales ubicados en el pasado y en el presente.	Construcción de cordófonos.
Modos de acción instrumental: Frotado, punteado, sacudido...	Exploración en diversos instrumentos. Búsqueda de todas las posibilidades de modos de acción para un instrumento dado.
Otros instrumentos Tobas. Clasificación: Aerófonos, idiófonos, membranófonos, etc. Particularidades.	Construcción de diversos instrumentos, tradicionales o no con materiales de descarte.
Utilización de los instrumentos según géneros y estilos.	Recreación instrumental. Interpretación y creación de diversos discursos musicales propios de la cultura y compuestos por los alumnos.

Análisis del discurso musical: características culturales

La música Toba: antes y ahora. Los aportes de otras culturas. Cambios Socio- históricos. Texturas. Grupos instrumentales	Audición, contextualización de distintos discursos musicales. Reconocimiento comparativo.
Música para cordófonos de diferentes culturas. Similitudes y diferencias.	Audición comparativa de obras para cordófonos.
Principios Básicos de la forma temporal: Permanencia (variación)/ Cambio/ Retorno.	Audición y reconocimiento en diversos discursos musicales. Realización de partituras analógicas.

Percepción y producción sonora: Ubicación en tiempo (antes/ahora) y cultura (comparo)

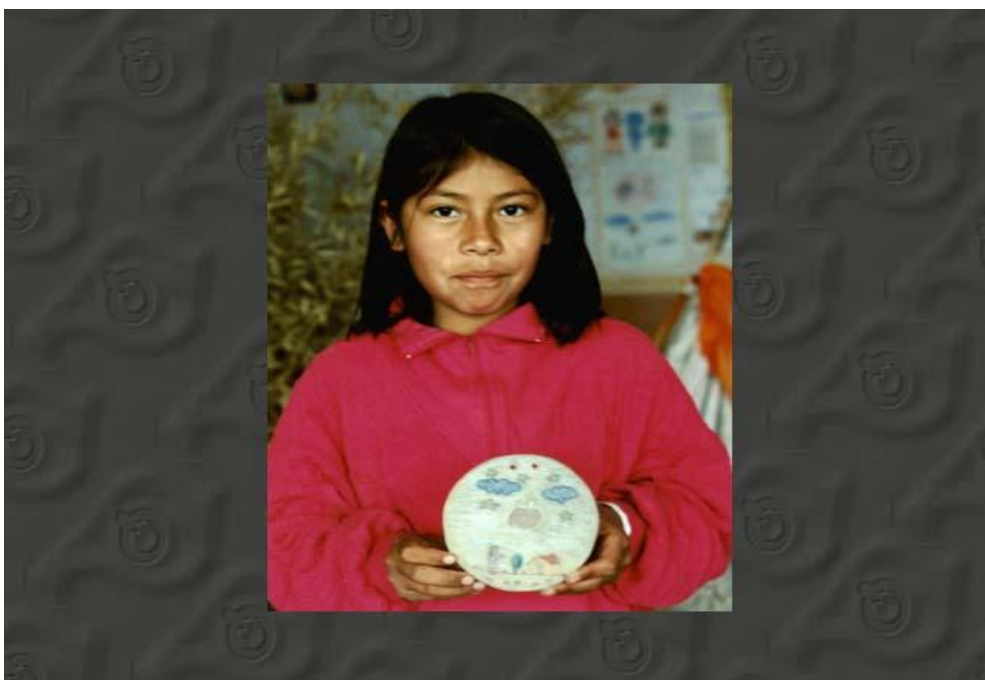
Los sonidos concretos del relato. Cuadros sonoros.	Realización de cuadros sonoros.
Los sonidos en espacios públicos y privados. La transformación del medio natural. Los cambios tecnológicos. Medios de comunicación audiovisuales.	Relevamiento, análisis y realización de sonidos de la cultura actual. Audición y análisis de mensajes sonoros radiales y televisivos. Investigación sobre los distintos medios de comunicación y sus usos.
Los roles y significados asignados a la música. La Funcionalidad en la música ritual - El arte por el arte. Tipos de escucha. Las nuevas tecnologías de registro sonoro. La producción electroacústica, los nuevos instrumentos. La amplificación sonora. Impacto ambiental y cultural.	Realización de grabaciones de distinta índole. Audición de música con funcionalidad ritual. Relevamiento sobre nuevos instrumentos electroacústicos. Experimentación con sonido amplificado o no. Realización de trabajos sobre contaminación sonora

Expresión plástica- visual: Desde las imágenes del texto

Las formas, el color, proporción, ritmo, etc. La luz y las sombras. Transparencia, opacidad, volumen.	Utilización de distintos soportes: Dibujo. Cerámica. Afiche. Historieta... Exploración libre a través del dibujo, la pintura y modelado de las formas naturales, antropomorfas y de objetos culturales. Análisis sobre la simetría y no simetría de dichas formas.
Construcción instrumental. El croquis. Los materiales. Las herramientas adecuadas.	Procedimientos experimentales para la resolución de los problemas constructivos del instrumental musical.
Los significados culturales asignados a los colores. Asociaciones a frío y calor. Valores míticos.	Relevamiento de información en la comunidad sobre los significados de los colores en la cultura Toba. Análisis de los colores con valor simbólico apropiados para la graficación del relato.

Expresión Corporal: desde lo visual y sonoro

Imagen y esquema corporal Percepciones corporales exteroceptivas y propioceptivas. Cuerpo y objeto Objeto y movimiento Comunicación y expresión Ritmo biológico El movimiento corporal relacionado a los parámetros de percepción musical	Experimentación con los opuestos Exploración de la tensión muscular. Exploración del acto gráfico. Exploración del espacio Integración de las vivencias y las expresiones simbólicas. Exploración de las relaciones del cuerpo con diferentes objetos Adecuación de los movimientos a los estímulos sonoros.
---	--



Producción de una versión sonorizada de “El origen del violín”

Luego del trabajo de análisis realizado sobre el relato y de diversas experiencias de trabajo sobre posibilidades de recreación a partir de los distintos lenguajes, los maestros decidieron componer grupalmente una versión grabada del relato sonorizada con medios electroacústicos para utilizarla como disparador de los distintos proyectos de aula.

A partir de esta idea fue preciso establecer una metodología de producción que contemplara tanto los aspectos compositivos como la tecnología necesaria para llevarla a cabo.

La búsqueda de calidad tanto en lo compositivo como en lo técnico fue una constante. Esto tenía una razón de peso fundamental:

Al optar los maestros por presentar el relato mediatizado tecnológicamente, la factura del mismo para lograr un buen nivel de competencia comunicativa tendría que ser similar a los productos que los niños escuchan y conocen a través de los medios audiovisuales.

La búsqueda se centró en lograr una realización creativa que motivara su escucha y la participación activa. Sin pretender reemplazar la narración oral presencial del relato, lo que aquí se planteó fue una forma diferente de comunicar y justamente esa diferencia se pensó inscrita en la utilización de un medio tecnológico donde converge lo sonoro en múltiples formas relacionadas. Esta convergencia múltiple se teorizó como un rasgo representativo de comunicación en nuestra sociedad actual.

Esta integración de un discurso sonoro no verbal convergente al texto narrado, sumergió a los niños en lo connotativo del relato, abriendo una perspectiva infinita hacia el imaginario y la expresión. Ellos manifestaron que lo escuchado parecía “de verdad” aunque reconocieron las voces de sus maestros pero se sintieron verdaderamente gratificados con el material y muy contentos de que “los maestros blancos” también hablaran toba.

Explorar, crear, componer, integrar

Si bien el camino que nos puede llevar a la realización de una composición puede ser múltiple y depende de quien se enfrente a esa necesidad de crear, se puntualizará a continuación una guía básica que puede representar un posible camino hacia la composición de sonorizaciones de relatos, cuentos o leyendas. Esta guía podría colaborar en la organización del diseño de un proyecto que interrelacione distintas áreas y al estudio de los contenidos que involucra la realización del mismo.

Se incluyen también contenidos relacionados al uso de la computadora, sin embargo esta no es indispensable ya que de no contarse con la misma utilizando dos grabadores y teniendo en cuenta ciertas cuestiones de calidad de grabación se puede comenzar a componer.

Propuesta de trabajo:

- 1) Lee detenidamente el texto. Interprétalo en voz alta estableciendo distintos matices, entonaciones y ritmos de locución.
- 2) Graba la versión que más te agrade. (Puedes realizar adaptaciones del texto resguardando el sentido si lo consideras pertinente)
- 3) Imagina las sonoridades que implica el texto.
- 4) Anota detalladamente estos sonidos.

(Utilizando el procesador de texto se pueden organizar diferentes columnas donde estén agrupados los sonidos según provengan de las distintas fuentes o de sus combinaciones)

Ej.: Cuadro 1

Hombre	Natural	Artificial	Hombre/ Natural
Voz hablada	Pájaros, insectos (diferentes tipos)	Música del nuyvike
Voz cantada	Follaje.. Fuego

¿ Qué otras imágenes sonoras se pueden representar en la versión bibliográfica?

Ej.: Sensación de frío

Caída de la yica del cielo

Sensación de tristeza, etc...

Incorpora al cuadro la totalidad de las imágenes sonoras.

Para continuar el detalle sonoro, anota para cada sonido todo lo que puedas analizar definiéndolo a partir de los parámetros psicoacústicos, datos culturales, etc., como por ejemplo:

.Predefiniciones de Objetos sonoros:

Voz de Dapichí: Registro medio, entonación y pronunciación en lengua toba, sentido aseverativo, reverberación media, etc.....

Sonido de la noche: sonidos iterados de insectos, con espectro armónico complejo y banda medio/agudo, mezclado con del follaje y la acción del viento (sonidos semicontinuos, con ritmo aleatorio y distintos espectros complejos, envolventes dinámicas con distintos tipos de ataques y variedad de sostenimiento, extinciones rápidas.

Sonido del nuyvike: Grabación de secuencia sonora registrada originalmente del instrumento tradicional.

- 5) Establece distintas secciones formales, según el relato.

Se podrían establecer las siguientes secciones macroformales, que a su vez incluyen otras más pequeñas. Este ejemplo es sólo una primera guía que podrás reelaborar luego a partir de la conjunción texto verbal y no verbal.

Primera parte: Había un muchacho que era muy feo.
Ninguna mujer lo quería porque era muy feo.

.....

Y Dapichí, que era muy linda, se volvió al cielo y le dejó al muchacho una de sus hijas.

Segunda parte: La hija de Dapichí era una chica muy linda. Tenía la piel blanca y el pelo largo.

.....

Pero el muchacho no las trató, no les dio importancia a las chicas, porque eran las mismas que antes lo habían despreciado.

Tercera parte:.....

6) Piensa con relación a cada sección, qué sonidos se podrían mezclar con el relato verbal.

Ej: En la primera parte los sonidos de la noche...en la segunda la música del nuyvike, el canto de las chicas tobas...etc.

7) Realiza una exploración sonora de cómo reproducirlos para poder grabarlos o procesarlos, anota modos de acción, instrumentos posibles, transformaciones a partir del software de procesamiento, etc. Confecciona una lista de repertorios probables.

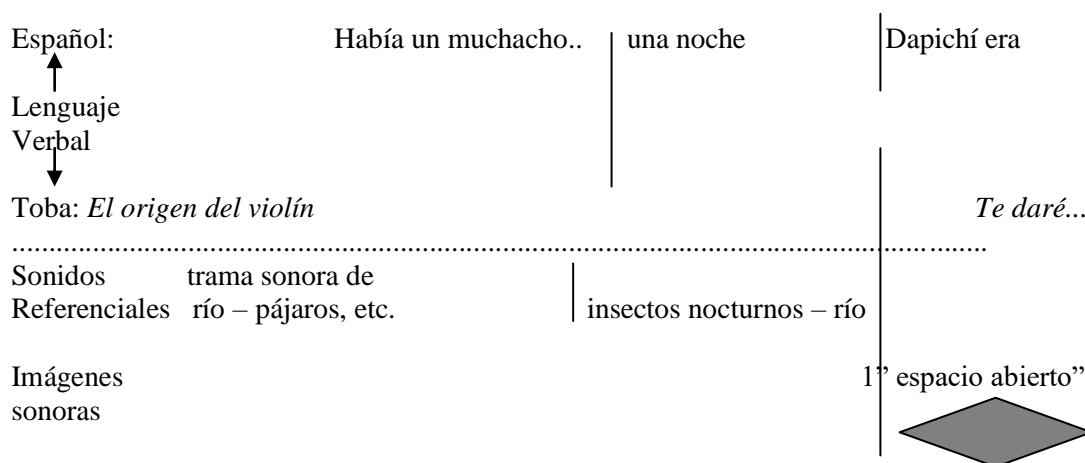
Ej.:

Objeto sonoro	Material / Instrumento	Modo de acción	Procesamiento
Follaje 1	Papeles de diferentes texturas dentro de una bolsa de tela	Estrujar, rotar, sacudir	Samplers: Loop, ecualización
Sensación de frío	Boquillas de flautas dulces, silbatos de cotillón, silbidos, flautas de émbolo, cañas, etc.	Soplar, frullatos, tapar y destapar orificio inf. de la flauta mientras se sopla, silbar	Samplers: Pegado especial (2 canales) herramientas: reverse, corte y pegado pequeños loop, poca reverberación

- 8) En el software de edición secciona el relato grabado (No te olvides de hacer la copia de resguardo) y si lo deseas reemplaza las palabras que podrían ser comprendidas a través de otras sonoridades preservando el sentido.
- 9) Graba y procesa por sección los sonidos que consideras que conforman mejor tus imágenes según lo realizado en el punto 2, 3 y 6. (Recuerda utilizar cualquier tipo de sonoridad vocal, corporal, natural, cultural, etc.)
- 10) Edita en distintos canales los objetos sonoros y el texto. Balancea la mezcla jerarquizando los distintos planos sonoros según la tensión narrativa.
- 11) Graba la versión master.

Nota: Se entiende por versión master a la grabación final de la mezcla realizada en mono (a un canal) o en stereo (en dos canales). De esta versión se pueden luego hacer las copias que se necesiten. Recomendamos **siempre** utilizar en el aula **copias** del original (master) así se preserva el trabajo de edición realizado.

La versión a grabar de por ejemplo, “El origen del violín” puede graficarse a modo de guía para la grabación de la siguiente forma:



En un plano más libre y figurativo...



Esta primera graficación también podría representar una parte de una partitura analógica realizada por niños a partir de la escucha del relato grabado. En la misma es posible leer de otra manera la información especificada en el gráfico anterior.

En el trabajo compositivo realizado por los maestros se elaboraron algunas determinaciones básicas en las distintas etapas de desarrollo de la composición.

Es interesante poder puntualizar algunas de las particularidades de este proceso que dan cuenta del trabajo detallado que se debe realizar para materializar las ideas creativas.

Dimensión verbal:

- A partir del análisis del texto impreso se determinó que además del narrador, se incluyera la voz de Dapichí y de su hija.
- El título del relato y lo dicho por la Dapichí y su hija fue verbalizado en idioma toba.
- Se realizó una pequeña adaptación al texto original en uno de sus párrafos, sin tergiversar el sentido.
- Fueron varios los maestros que intervinieron y probaron distintas formas de lectura antes de determinar la versión final a grabar.

Es importante destacar que el maestro bilingüe enseñó a los maestros blancos frases

completas en idioma toba. Para algunos docentes fue la primera vez que hablaban toba resultándole complejo pero no imposible. Dicha experiencia dio lugar a reflexiones muy profundas y enriquecedoras sobre problemáticas del aprendizaje de la lengua, la expresión y la comunicación con el “otro”.

Dimensión no verbal:

- Se utilizaron recopilaciones de campo efectuadas por musicólogos de toques originales de nuyvike y de cantos femeninos tobas.

- Se imaginó el entorno sonoro del relato incluyendo sonidos con referencia concreta a un paisaje y sonoridades más complejas relacionadas a las sensaciones que producía el relato.

- La realización de lo sonoro se hizo con los bancos de sonidos de distintos instrumentos digitales (teclados y computadora)

- La búsqueda y selección de los sonidos se realizó grupalmente

Grabación y mezcla:

- Se procedió a grabar el relato verbal en su totalidad.

- En una pequeña consola mezcladora a cuatro canales se mezcló lo verbal con la banda no verbal utilizando los tres canales restantes.

- Se realizó luego la mezcla final a dos canales.

La operación de la tecnología estuvo a cargo de la prof. Patricia San Martín con la colaboración de la docente de música y otro docente que tuvo muy buena disposición y conocimientos sobre el tema.

Area Ciencias Sociales

Una característica a tener en cuenta en este trabajo es la diferencia entre las leyendas y cuentos anteriores a la llegada del español a América y los posteriores con la influencia de la cultura europea. Entre las primeras encontramos una mitología olvidada, dioses en ocasiones desconocidos, costumbres actualmente inexistentes y la forma peculiar en que los indígenas concebían el mundo y sus fenómenos, así por ejemplo, se observará que los dioses de los primeros americanos pueden transformar a los hombres en otros seres -plantas o aves- no como castigo, como sucede en la tradición europea o árabe, sino como una gracia que viene a aliviar una pena no merecida. Y entre las segundas se perfila la influencia del cristianismo, se describen los acontecimientos de la lucha conquistadora y se asimilan los cuentos que llegaron del Oriente o de

España, y que los sacerdotes y los soldados trajeron durante sus viajes a éstas tierras, perdiendo su matiz original y acomodándose al modo de pensar de los nativos americanos.

Puesto que en este análisis trabajaremos con la etnia Toba consideramos oportuno citar a Buenaventura Therán sobre la literatura de la comunidad:

“La literatura toba es oral, y su difusión dentro de la etnia participa del dinamismo que da la oralidad a la transmisión de la cultura.

La narrativa es la expresión por excelencia de la literatura toba. Posee una sorprendente vigencia que va acompañada de la calidad de los narradores, entre los que hay verdaderos maestros en éste arte.

Dentro de la narrativa toba se destacan el mito y el cuento. Los tobas diferencian los mirtos sagrados de los cuentos profanos, a los que definen como “historias de endeверas” e “historias de jugando” [...]

En el mundo toba, la dialéctica de lo sagrado y lo profano tiene dos sentidos. Algunos relatos sobre determinadas motivaciones o determinadas teogonías son tenidos por potentes, claro con sentido de una sacralidad ontológica fuera de duda y de discusión.

Los mitos son expresiones privilegiadas para comprender el pensamiento étnico. Éstos explican los grandes interrogantes de la cultura indígena. A su vez el mito es el vehículo para la explicitación de las funciones y particularidades de las teogonías y entes potentes comprendidos en un cosmos clasificado con nociones, donde interactúan el conocimiento empírico de la naturaleza con las concepciones de potencia integrados en la compleja relación de la clasificación etnocientífica y la religiosidad nativa.”¹⁷⁷

Desde las Ciencias Sociales

Se analizó la importancia de las leyendas y los cuentos como formas de conservación y transmisión de cultura entre las comunidades ágrafas como la etnia toba esto constituyó la base teórica para que el docente pudiera trabajar y analizar el material fílmico elaborado sobre la leyenda seleccionada. Se confeccionó un cuadernillo teórico-práctico en donde se propusieron actividades a trabajar en el aula según la currícula intercultural de la escuela y material teórico sobre la importancia de los relatos y leyendas entre los pueblos aborígenes.

En cuanto a los objetivos a cumplir se priorizó la relación de lo cotidiano de los alumnos - realidad mas cercana al educando- con los conocimientos científicos de la escuela, estableciéndose una relación fluida entre ambos. Este trabajo entre la teoría -conocimiento impartido por le escuela- y la práctica -vivencia étnica del niño - a partir de los conocimientos étnicos aplicables a diversos

¹⁷⁷ Theran Buenaventura, “Lo que Cuentan los Tobas”, Biblioteca Popular, Ediciones del Sol, Buenos Aires, 1994.

temas de la currícula permitió una fluida relación entre los planos teóricos y abstractos a los que se debe llegar en la enseñanza institucionalizada.

Resulta importante trabajar en la escuela con el bagaje cultural y social con que los alumnos llegan al aula, puesto que constituyen las primeras herramientas con las que construye sus propias representaciones, sus peculiares concepciones sobre cualquiera de los ámbitos de la realidad.

También a través de los relatos tradicionales podemos estudiar el saber de cada grupo étnico acerca de sus relaciones con su medio ambiente humano y natural, como las estrategias de supervivencia, la ecología y la etnogeografía, la agricultura tradicional, las diferentes tecnologías utilizadas, la alimentación, el uso de plantas medicinales, etc. Tener en cuenta los procesos de la metodología científica en el manejo racional de los recursos naturales llevará a la identificación ecológica de la práctica de la sabiduría aborigen sobre la relación hombre-naturaleza, desarrollará en el alumno la capacidad de indagación del mundo natural utilizando los conocimientos adquiridos para la resolución de problemas cotidianos y para la acertada toma de decisiones.

Con este trabajo se lograron dos objetivos:

* Establecer un puente entre lo cotidiano -lo étnico toba- y lo científico, superando la escisión entre el medio familiar y el escolar, requisito indispensable para que los alumnos lleguen a comprender la dinámica social es indispensable proporcionarles la oportunidad de ejercitarla a nivel vivencia para que comprendan lo enseñado formalmente en la escuela.

* Trabajar interdisciplinariamente analizando el tema seleccionado desde las diferentes áreas de la currícula escolar.

Esta experiencia resultó innovadora para educandos, educados y comunidad toba logrando el trabajo conjunto entre escuela y comunidad y atrayendo la atención y el interés de los alumnos quienes fueron acompañados por sus familias. No obstante lo anterior el aporte más importante es que conjuntamente con una currícula adecuada a la escuela y el material recopilado se resuelve en parte un grave problema escolar, que es la falta de incentivo por parte de los alumnos tobas hacia la enseñanza impartida en el establecimiento. Esto se vio reflejado en una primera experiencia de aproximación al implementarse un trabajo temático transversal con una leyenda perteneciente a la comunidad. No solo se logró la integración de todos los grados de la escuela en las diferentes áreas sino que se organizó una muestra a la cual asistieron por primera vez en lo que va de los 5 años de inaugurada la misma gran cantidad de padres y miembros de la comunidad toba los cuales demostraron interés y satisfacción por la tarea realizada.

A continuación se desarrollan algunas de las propuestas elaboradas a partir de los contenidos conceptuales curriculares en relación a la leyenda. No se especifica el ciclo, porque estos contenidos de acuerdo a la extensión y profundidad con que se traten pueden ser desarrollados en todos los años.

Contenidos Conceptuales

EL FRÍO: *"El muchacho no daba más de frío".*

Espacios geográficos: el espacio vivido.

Medio ambiente: paisajes próximos y lejanos.

Chaco y Rosario: diferencias climáticas.

EL FUEGO: *"Si tenés frío, andá, calentate al lado del fueguito, pero no vayas a atizarlo por nada, porque si no, va a pasar algo"*

El frío, como resguardarnos: alimentación, vestimenta, vivienda. Métodos tradicionales y métodos tecnológicos. Usos de la energía. Incidencia en el medio ambiente.

Usos del fuego, sus riesgos. Como prevenirlos, ejemplos de situaciones vividas.

LA YICA: *"La chica agarró una yica y ahí adentro metió los huesos del muchacho, también puso el nuyvike y se lo mandó a la madre del muchacho".*

Las huellas materiales del pasado en el presente: objetos. Origen y función de la yica (bolsa en la que se guardaban los frutos y semillas recolectados por las mujeres), fibra con que se la tejía, estudio del vegetal que propiciaba la fibra. El tejido de la yica. Diferentes técnicas de tejido.

EL CONDOR: *"Y resulta que del fuego salió un cóndor real gigantesco que estaba dentro del fuego."*

Simbolismo de las aves. El Ave Fénix.

Extinción de la fauna autóctona: el caso del cóndor real.

EL ORIGEN DEL VIOLÍN: *"Y la chica indígena: le dio al muchacho el nuyvike, el violín de una sola cuerda."*

La Argentina: culturas indígenas en el territorio nacional. Sus expresiones artísticas. Instrumentos musicales. El folklore argentino.

La leyenda y el cuento: formas de transmisión a través del tiempo.

ÉTICA Y ESTÉTICA: *"Había una vez un muchacho que era muy feo, que cuando se casó con la hija de Dapachí se empezó a poner lindo."*

Formas de comportamientos y pensamientos: diferentes explicaciones acerca de los comportamientos sociales.

El hombre como ser social: la familia

Los valores éticos y estéticos, su relación.

LA COMUNICACIÓN *"Por sueños la chica le avisó a la madre del muchacho lo que había pasado."*

Los medios de comunicación: información y cultura.

Medios tradicionales de comunicación y medios tecnológicos.

Nuevos medios de comunicación: e-mail, internet, teléfono móvil...

1.5. Puesta en común de la tarea realizada

La llegada de la primavera fue festejada en la escuela de una manera muy especial. Esta fecha, importante dentro de la tradición de la comunidad Toba, se constituyó en un día diferente para la institución escolar. La comunidad educativa se había hecho presente, cabe destacar que algunos padres, abuelos o hermanos manifestaron que era la primera vez que “entran” a la misma.

Todos en la escuela compartían y exponían las distintas producciones y experiencias realizadas a partir del cuento “El origen del violín”. Por las galerías se podían apreciar láminas de gran formato con distintas técnicas que ilustraban pasajes del relato. En cada aula se habían montado “instalaciones” plásticamente atrayentes donde se podían observar el desarrollo de algunos temas, como por ejemplo, el sistema solar que colgaba del techo realizado en escala con pelotas de telgopor y pintado por los chicos con distintos colores fosforescentes. Esta puesta era explicada por los ellos utilizando una iluminación focal especialmente armada junto con su maestro, la sala estaba especialmente oscurecida y era visitada por los alumnos y público en general en pequeños grupos como si fuese una función ofrecida por un observatorio astronómico.

En otras aulas se reconstruyeron ambientes naturales, se ambientaron lugares de lectura y de exposición de objetos de cerámica donde se podían apreciar reinterpretaciones del relato, personajes, nuevas historias que surgían a partir del mismo, etc. “Infaltable” el salón del “*audiovisual para los más chiquitos*”, en el mismo los alumnos de los grados superiores narraban en vivo el relato a los niños más pequeños proyectando las diapositivas que ellos habían creado.

Todas las producciones surgieron de los contenidos curriculares desarrollados por los maestros a través de actividades donde estaban presentes las distintas áreas; la variedad de todo lo expuesto excede los límites de lo registrado y narrado.

En el nivel inicial y primer ciclo se construyeron instrumentos sencillos con materiales de descarte (recolectados en una murga que cuarenta días antes había recorrido todo el caserío). Con sus instrumentos, acompañaron canciones de estructura simple, con texto en idioma Toba y en Español. Estas melodías compuestas por los niños, utilizaban frases repetitivas que aludían al contenido del relato. Las canciones se ilustraron y se realizaron nuevas composiciones sonoras partiendo de dichos dibujos. Además dibujaron con la técnica de dactilopintura el ritmo de sus composiciones musicales.

Fue abundante y variada la actividad en arcilla logrando muchos niños en el primer ciclo por primera vez la escultura en el espacio.

Además de la narración verbal mixta de la grabación y de la versión en español, el relato fue enseñado por los maestros bilingües completamente en toba.

En el segundo y tercer ciclo se representó el relato de variadas maneras: se graficaron secuencias en láminas de gran formato, se confeccionaron libros de imágenes con distintas técnicas, un audiovisual, platos con motivos alusivos, se representó corporalmente usando la grabación sonorizada realizada por los maestros.

Se construyó, además de distintos tipos de instrumentos, el nuyvike con caja de lata que se utilizó para la puesta en escenario del relato. Su fabricación fue tanto para los niños mayores como para los docentes, todo un desafío.

Evaluación

Se realizó una evaluación general y particular sobre los proyectos. En lo general se destacan los siguientes aspectos:

- 1) El objeto de conocimiento tomado (relato "El origen del violín") constituyó un enlace entre el saber de la comunidad, la expresión del niño y el conocimiento formal.
- 2) Afianzó la relación entre los padres y la escuela que se vio reflejado por ejemplo en la asistencia al acto, la colaboración con objetos para la construcción de instrumentos musicales, los comentarios acerca del relato, etc.
- 3) Permitió el mantenimiento de la atención de los alumnos y la continuidad de trabajo en un tema.
- 4) Las actividades y producciones realizadas por los alumnos daban cuenta de una profunda integración de los distintos contenidos de las áreas curriculares.
- 5) Capacitó a los maestros en la formulación y aplicación de una planificación orgánica tanto en lo curricular como institucional a partir de la participación de todos los grados y ciclos en una actividad.
- 6) La producción de los alumnos fue rica y de un destacable valor expresivo en las áreas de Educación Artística y Lengua.
- 7) Puntualizó dudas y problemas acerca de los contenidos específicos de la formación docente, especialmente los referidos a planificación, presentación y aplicación de proyectos.
- 8) Evidenció la capitalización de los cursos de perfeccionamiento realizados previamente por los maestros de la escuela.

En un nivel más específico pudimos observar entre otras cosas que:

- 1) La canción compuesta por los niños en toba fue un excelente ejemplo de expresión musical infantil a partir de sus vivencias culturales.
- 2) La construcción instrumental podría profundizarse a partir de una mayor exploración de los elementos en cuanto su posibilidad de producir distintos sonidos para enriquecer las sonorizaciones de las canciones y toda la producción musical.

3) La partitura pintada a partir de la propia canción compuesta resultó una buena estrategia para la iniciación a la formulación de códigos escritos.

1.5. Cadencia Rota (178)

Evaluando las experiencias recogidas en las distintas etapas transitadas, creemos que tanto en la investigación como en la educación no debemos tratar de sumar y sumar indefinidamente contenidos disciplinares, interdisciplinares y/o transversales, ni de recuperar un pasado escolar aparentemente feliz, lo cual sería tan imposible como ingenuo de nuestra parte.

Las situaciones que nos enfrentamos son tan complejas que quizás demanden *cambiar la mirada* para poder empezar a pensarlas, tarea nada fácil pero posible de realizar si media, en esta sociedad globalizada y audiovisual, *nuestra disponibilidad crítica unida a un genuino deseo de ejercer con sentido ético la acción profesional valorando y respetando lo público como derecho al conocimiento y a la educación de todos.*

Cambiemos la mirada,
para poder ver más allá de lo visible.

Cambiemos la mirada,
para mirarnos y escucharnos
sinceramente los unos a los otros.

Cambiemos la mirada,
para poder traspasar las superficies.

Cambiemos la mirada,
para poder
conocer profundamente.

Cambiemos la mirada,
no para cambiar el color de nuestros ojos, sino
para iluminarla
con intensidad de
expresión y comunicación.

¹⁷⁸ Nombre de un tipo de unidad semiconclusiva que en el sistema tonal evita un enlace desde la función Dominante (Quinto grado, Tensión) a la función Tónica (Primer grado, máxima jerarquía del sistema y mayor estabilidad conclusiva) desviándolo hacia el sexto grado. Este enlace hacia el sexto (función que tiene notas en común con la Tónica) crea una sensación de distensión pero a la vez abre una posibilidad renovada para la continuidad discurso.

DESDE LA ESCUELA

Sara M. Merlo de Luchesi

Nélida I. D'Amato de Marmioli ¹⁷⁹

2.1. Una experiencia pedagógica diferente

Los primeros tiempos

Diversos motivos -migraciones temporarias, escasez de recursos económicos, automarginación, segregación racial y clasista por parte de la sociedad, dificultad para matricularse en las escuelas de la zona, diferencia idiomática y de universo lingüístico-simbólico, manejo de una lengua y pautas ajenas- determinaron que un alto porcentaje de chicos interrumpiera o nunca iniciara su escolaridad primaria, sumándose así al grupo de jóvenes y adultos analfabetos o semianalfabetos que en la comunidad toba es mayoritario.

En ese marco, en el año 1988, el Centro Comunitario de Aborígenes Tobas comenzó a gestionar ante el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, la creación de una escuela que atendiera esta demanda.

En ese año las Dras. Ana María Markevich y Adriana Huerta realizan un completo informe situacional referido a la población infantil de la Comunidad toba de Empalme Graneros y en enero de 1989 con la incorporación de Adriana Arcas se releva la situación de la población toba considerando diversos aspectos y estableciendo porcentajes indicadores de lugares de origen, ocupación en la ciudad y modos de subsistencia, aspectos del área salud y condiciones sanitarias, nivel de instrucción y de escolaridad de niños y adultos, preservación de las pautas culturales en cuanto al uso de la lengua materna.

Basándose en este trabajo, elaboran con la incorporación de Elba Parolín, los fundamentos del "Anteproyecto para la creación de la escuela bilingüe".

Dando respuesta a esta necesidad, por Decreto 3346/90 se crea la Escuela Bilingüe N° 1333, en agosto de 1990, "*...para preservar una identidad cultural tan íntimamente ligada a su lengua, mediante*

¹⁷⁹ Sara M. Merlo de Luchesi (Directora de la Escuela N° 1333)
Nélida I.D'Amato de Marmioli (Vicedirectora de la Escuela N° 1333)

una educación general que no solo posibilite su paulatina integración al medio en el que se desenvuelven, sino que asegure el mantenimiento de sus tradiciones y Lengua Toba, para transmitirla así a sus descendientes."

La Escuela, llamada por la Comunidad **DALAGAIC QUITAGA'C "Nueva Esperanza"**, conserva ese nombre. Pasa a ser en la Provincia de Santa Fe, sin antecedentes en educación aborigen, la primera escuela creada con esta característica, iniciando sus actividades con una organización institucional propia de la escuela común, inadecuada para el contexto en el que se trabajaba, sin apoyatura específica.

Comienza una historia que, si bien es corta, está cargada de dificultades, de andar y desandar caminos, de encuentros y desencuentros, del fracaso de algunas de las experiencias que se llevan a cabo para poder cumplimentar los fines para la cual fue creada, sirviendo de ejemplo la realizada por los maestros formoseños en el año 1990.

"El Ministerio de Educación y Cultura "contrató" docentes formoseños de etnia toba hasta diciembre, renovables si las evaluaciones de la experiencia lo determinaran.

¿Por qué formoseños? Existe en la Provincia de Formosa capacitación docente aborigen. Allí se entrega el título de maestro auxiliar. Su función es trabajar junto a los maestros de grado como "traductor", como ayuda en la comprensión recíproca maestro - alumno, porque el niño que ingresa habla únicamente la lengua materna y debe aprender el castellano. Aquí, en nuestra provincia, los maestros auxiliares fueron habilitados como maestros de grado del primer ciclo. Así, se les asignó la conducción de los primeros grados en todas sus áreas: matemática y lengua castellana.

Al fin del año lectivo se realizó una reunión conjunta de autoridades del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, institucionales, comunitarias y docentes a los fines de la evaluación de la experiencia.

El saldo no fue afortunado: los integrantes de la comunidad no estaban satisfechos con la tarea docente por diversas razones:

a) La lengua materna tenía diferencias, ya que los afincados en la Ciudad de Rosario provienen de distintas zonas de la Provincia del Chaco y los docentes de la Provincia de Formosa, lo que trae consigo diferencias.

b) Los docentes tobas debieron asumir una tarea exactamente contraria para la cual habían sido capacitados.¹⁸⁰

....se renovó el contrato sólo a dos de los maestros tobas: uno que cumpliría las veces de maestro de preescolar y otro de maestro de la lengua materna. De los dos maestros tobas sólo uno

¹⁸⁰ Como se señaló anteriormente para la mayoría de los niños que concurren a la escuela su lengua materna es el castellano.

pudo concretar su llegada a la Ciudad de Rosario asignándosele la tarea de la transmisión de la lengua toba.”¹⁸¹

Se pone en marcha una nueva forma de trabajo: con profesores de enseñanza primaria a cargo de los grados y un auxiliar docente como maestro de lengua toba, que poco tiempo después renunciaría. Durante todo el año se trató la lengua materna como área especial.

Estos primeros momentos se recuerdan así:

"Soy la única maestra que está desde el comienzo, cuando la escuela estaba en Bolivia al 2000 (a 50 cuadras de la Comunidad), con contrato de alquiler hasta 1991 de un galpón con tres divisiones, sin baño y con una cocina, dirección y salón múltiple, propiedad del Templo Evangélico "Santuario de Fe".

A diario, muy temprano golpeábamos "puerta por puerta" en el Barrio de Empalme Graneros, despertando a los niños y nos íbamos en dos colectivos de línea escuchando a los pasajeros quejarse por nuestra presencia, al llegar a la escuela los otros maestros nos esperaban con el desayuno ya hecho”.

Irma Nasello, Maestra de Actividades Prácticas

La etapa de la reorganización

En febrero de 1993 el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, por Disposición 53/93 de la Subsecretaría dispuso la reorganización de la escuela con el actual personal directivo.

Informadas de la difícil situación, cuya historia seguramente condicionó nuestra primera visión de este lugar, aceptamos las nuevas funciones considerando este hecho como un desafío muy importante en nuestra vida docente. Nos presentamos ante la Asamblea Comunitaria, como muestra de respeto al órgano máximo de decisión de la comunidad en los aspectos considerados importantes.

Esta se desarrolló en el medio de la calle, frente a la casa que se utilizaba como escuela. La gente fue acercándose de a poco, se quedaban parados lejos y en grupos.

El señor Supervisor los instó a acercarse y en voz alta pero pausada explicó el motivo de esta convocatoria. Algunas personas allí presentes comenzaron a realizar, por medio de preguntas un minucioso pero extenso examen cargado de cuestionamientos que por entonces nos pareció denso e interminable al no estar acostumbradas a dialogar con miembros de la Comunidad Aborigen.

Desconocedoras de sus tiempos, de sus grandes pausas en el hablar, de las conversaciones entre ellos en lengua materna, de los silencios respetados por todos...; no podemos precisar cuántas

¹⁸¹ PINO, L. A. de. "Las Escuelas Bilingües Toba y Mocoví". Fascículo N° 3. Colección Nuestra Historia. Santa Fe. Ediciones AMSAFE. 1996. p. 23.

personas ni el número de preguntas que nos hicieron, pero todas ellas rondaron alrededor de:

- ¿Qué piensa de nosotros?

- ¿De nuestra cultura?

- ¿Qué va a hacer con nuestros hijos?

Ese anochecer, sentimos que estábamos ingresando en un mundo distinto y desconocido para nosotras, en **su mundo**, en sus **propias reglas**.

Si bien este tipo de situación se repitió muchísimas veces al transcurrir el tiempo, la conmoción de esa primera vez resulta insuperable. Comprendimos que nuestra formación docente no nos alcanzaría para afrontar la temática y quedará grabado en nuestra mente y corazón como una de las experiencias fuertes dentro de la docencia.¹⁸²

Iniciamos 1993 trabajando en la problemática educativa de la Sede y Anexo distantes entre si 80 cuadras sin medio de comunicación ni transporte que las uniera. Con una Vicedirectora en cada lugar y la Directora concurriendo alternativamente a ambos sitios.

El 3 de agosto de 1993 por Disposición N° 225 de la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Santa Fe el Anexo pasa a ser la Escuela N° 1344 con dependencia administrativa hasta hoy de la Escuela N° 1333.

“Al principio, cuando ingresé a trabajar en marzo de 1993 me costó tomar conciencia que tenía que trabajar con niños pertenecientes a otra cultura, me costó adaptarme.

Temas de todos los días: lengua toba, lengua castellana, lengua oral, lengua escrita, cultura toba, cultura “blanca”, identidad cultural.

Fue difícil llegar a ellos, ser aceptada, a esto se sumaron las condiciones edilicias deficitarias y también dividir mi actividad en las dos escuelas públicas tobas.

La mayoría de ellos no sabían leer ni escribir aunque estaban en una edad en la cual se suponen que debían estar alfabetizados.

Entonces hubo que agudizar el ingenio para lograr la comprensión de textos. Así, con esa realidad y con muchas ganas de hacer, emprendí el viaje”.

Erica Bogdanowicz. Maestra de Educación Musical

2.2. El abordaje de los problemas

Trabajo arduo, estudio, horas y horas extras de dedicación para intentar tomar las determinaciones adecuadas y posibles con el propósito de concretar las razones de nuestra

¹⁸² Marzo de 1993 en la Sede de la Escuela N° 1333. Barrio Municipal

presencia en la institución. La tarea de identificar, atender y jerarquizar las dificultades que en forma de torbellino de entramada resolución se nos presentaban simultáneamente exigiendo respuestas inmediatas. El desafío que se arraiga en la diversidad y en la apertura y nos obliga a la creatividad y al diálogo.

Nuestra primera actitud consistió, antes de tomar alguna determinación, en escuchar atentamente a todos los partícipes de esta situación todavía de desencuentros.

En primer término, al Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe que nos brindó la historia de la escuela, los antecedentes y las relaciones entre los hechos que llevaron a la situación de reorganización.

Luego, a la Comunidad, cuya voz nos llegaba por sus representantes en los continuos encuentros y diversas reuniones ocasionales o programadas, en las que nos contaban la preocupación de ver crecer a sus descendientes en una urbe que los "trasculturalizaba" haciéndoles perder el legado cultural de sus mayores y acrecentando la negación de su identidad.

Desde nuestro lugar de educadores, conscientes de no estar formados para desempeñarnos en una comunidad aborígen, pero intuitivos y respetuosos en nuestro accionar, procuramos interpretar las expectativas hacia la escuela, las desconfianzas, la evidente falta de dominio de los códigos urbanos imperantes en el espacio geográfico donde se asentaron y que constituyeron algunos de los emergentes que evidenciaban la distancia cultural que nos separaba.

Aprendimos a comprender las formas de vida y valores propios de los pueblos indígenas como son :

*"... la cosmovisión, la filosofía, la relación con la naturaleza, las formas de impartir justicia y de resolver conflictos, el respeto a los ancianos y ancianas, el cuidado de los niños, el papel fundamental de las mujeres, las formas organizativas propias y la conciencia de la colectividad.pueden ser la base de una convivencia más humana, más digna y que constituyen aportes que a pesar de la persecución sufrida y de los intentos por destruirlos, los pueblos han guardado por siglos."*¹⁸³

Lejos de buscar la confrontación promovimos el respeto a la diversidad, el respeto y reconocimiento de nuestras diferencias.

"El contacto cotidiano con una realidad muy diferente a las experiencias anteriores producen en mi un cambio de parámetros permanente" (algunos hábitos cotidianos pueden ser o no ser a la vez "buenos" o "malos")."

Gustavo Murillo. Maestro de Grado

Se manifestaba además el constante requerimiento a la institución de la viabilización y resolución de las apremiantes necesidades asistenciales que padecen, tanto comunitarias como familiares.

¹⁸³ Documento "Por la humanidad y contra el neoliberalismo"; Chiapas; México; Acuerdo de la Mesa 5; Pueblos Indios

Escuchamos a los alumnos, que conformaban grupos muy fluctuantes por las migraciones internas (conurrencia de familias completas a las cosechas de algodón en la Provincia del Chaco), de edades muy dispares, con distintos intereses y niveles de conocimientos.

Niños portadores de historias revestidas de fracasos escolares, actores de desgranamientos y deserciones anteriores. Descreídos, curiosos y expectantes del accionar docente al que no le presentaban fácilmente su universo cultural resultando muy difícil poder identificar sus preconceptos y supuestos básicos subyacentes.

"Lo más significativo al comienzo fue encontrar a pocos metros de una ciudad, una escuela en contacto con la naturaleza, con características similares a las rurales.

Hoy me impulsa al arduo trabajo diario en este espacio diferente el conocer el rico mundo interior de los alumnos aborígenes que lentamente va aflorando reavivando mis fuerzas para continuar".

Marisa Cólere. Maestra de grado

"Siendo partícipe de la vida de mis alumnos, tan llena de necesidades y poseedores de una cultura diferente, siento que mi relación con ellos es especial".

Sandra Donati. Maestra de grado

Escuchamos atentamente a los maestros que tenían experiencia en el lugar, valoramos las vivencias de su trabajo docente, la relación con la Comunidad y el por qué de su permanencia.

"Comparto horas en las dos escuelas, ambas sin edificio y en forma muy precaria.

Tengo muchísimos recuerdos y anécdotas a lo largo de estos años y por sobre todo mucho amor por mis alumnos y la gente.

Largo camino de hormiga, enseñar, educar y tantas cosas más..."

Irma Nasello. Maestra de Actividades Prácticas.

"Después de enseñar en la villa, bajo los árboles, en un galpón, en las galerías de las casas de los alumnos, hoy luego de vivir el paulatino progreso de la escuela me siento feliz porque la veo encauzada y creo que se están fijando las bases de un nuevo camino para la educación del niño aborígen."

María Rosa Morales. Maestra de Grado

Los maestros recién incorporados fueron atendidos con interés. Con su inexperiencia compensada por una enorme vocación docente que les daba fuerzas ante la nueva situación que

afrontaban. Junto a las dificultades propias que ocasiona trabajar en una escuela con características tan particulares se sumaba las que se presentaban en un segundo plano pero que también influyen notablemente como ser la distancia de la escuela al barrio más próximo que se sentía aún más lejano por estar separado por una zona de quintas. La sensación de desamparo y de soledad al no contar con ningún medio de transporte ni de comunicación que nos permitiera resolver a tiempo alguna situación de emergencia contribuyó a estrechar vínculos en el grupo de docentes que se conformaba.

"Durante dos años, con mis compañeros, recorrimos con esfuerzo el interminable camino que conduce al barrio, no teniendo en cuenta la lluvia que nos empapaba, el sol que nos castigaba o el viento que golpeaba nuestra cara y hacía más lento el avanzar. Pero esta fatiga física se olvidaba pronto al llegar a la escuela y emprender la tarea diaria".

Virginia Alarcón. Maestra de Grado.

"Puedo vivenciar los cambios y avances que se producen en la escuela y día a día sentir con orgullo que el camino es recorrido con el amor y cariño de mis pequeños alumnos".

Patricia Arce. Maestra de Grado.

Un fructífero diálogo se entabló con los integrantes de las organizaciones de distintas dependencias que trabajaban en la Comunidad: el personal del Dispensario Municipal, las asistentes sociales, los coordinadores y trabajadores de la Secretaría de la Vivienda de la Municipalidad de la Ciudad de Rosario. Asimismo con la Federación de Cooperadoras Escolares y miembros del Fondo de Asistencia Educativa (FAE) que habían acompañado a estos docentes en los años anteriores y permanecían a nuestro lado dando su franco apoyo y a los que desarrollaban diferentes actividades en el Barrio que estaba en plena ejecución.

2.3. Elaboración del diagnóstico institucional

Haciendo una lectura del panorama socio-educativo-cultural, la identificación de los problemas y de los aspectos positivos que posibilitan plantear alternativas de solución a los mismos y acciones para la modificación de la vida de la Institución, realizamos el análisis situacional.

Surge la necesidad de fundamentar, proyectar y generar un modelo de gestión autónoma que permita dar grandes pasos tal como lo exige la realidad. Para ello había que considerar las dificultades que se interponían y los factores que favorecían la gestión.

Dificultades

* Inexistencia de legislación específica para la nueva modalidad a instrumentarse.

* Falta de profesionales especializados que apoyen en la problemática aborígen conformando equipos interdisciplinarios para la atención de las escuelas aborígenes (antropólogos, lingüistas, científicos de la educación, historiadores, etc.)

* Carencia de maestros bilingües.

* Formación monocultural del personal docente.

* Falta de tiempo orgánicamente programado, destinado al perfeccionamiento específico.

* Integración de la escuela en un sistema general de Educación Primaria Común que no atiende en forma particular a las escuelas con diversidad cultural.

* Marcado y permanente incremento matricular.

* Insuficientes recursos materiales y humanos.

Fortalezas

* Niños cada vez más entusiastas por un porvenir mejor y sobre cuyas espaldas recaen las ilusiones de los mayores, que ven en este proceso externo el fortalecimiento de la Comunidad Aborígen.

"Nosotros queremos que los chicos se preparen bien, que aprendan mucho para que un día esta escuela esté llena de maestros de nuestra propia Comunidad, que no se olviden que son aborígenes así ellos lucharán por nuestros derechos el día de mañana. Yo quiero preparar a otros jóvenes para que sigan esta lucha... así entonces podré descansar, llevo muchos años de andar, de hablar y esperar".

Don Victoriano Arce, Presidente del Centro Comunitario Aborígen Toba que solicitara la creación de la escuela para su comunidad, junto a otros integrantes de la misma; presidente de la Asociación Cooperadora de la escuela y miembro del Consejo de Idóneos."

* Personal docente dispuesto a realizar su labor pedagógica en este sitio y que cubre con entusiasmo las falencias en todo lo concerniente a útiles, equipamiento y material didáctico sin restar por ello dedicación, empeño y compromiso con sus alumnos.

"Entrábamos al barrio a las siete de la mañana con el camioncito que traía la leche y las facturas provistas por la Cocina Centralizada de la Ciudad de Rosario.

Lo primero que hacíamos al llegar era batir la leche y el chocolate en polvo, sin pensar que esta actividad no correspondía a nuestra tarea diaria, pero no podíamos dejar de hacerlo por los chicos ya que teníamos un solo portero que ingresaba más tarde y cubría ambos turnos.

Lo hacíamos iluminados por una vela debido a que nos instalamos en el edificio nuevo en plena construcción sin contar con agua ni luz y con los obreros trabajando al lado de los maestros y alumnos.

Nuestro objetivo era comenzar la tarea habiéndoles dado al menos un desayuno caliente para afrontar la fría mañana”

Daniel Cano, Maestro de Grado

* Edificio unificador de las actividades escolares; gran espacio para actividades extra-áulicas; que responde a las necesidades del niño y le permite un contacto permanente con la naturaleza.

2.4. Hacia el Proyecto Institucional

Con los elementos que proporcionó el diagnóstico, se va elaborando lentamente el Proyecto Institucional. Se conforma permanentemente con la participación de todos y la continua evaluación de los resultados.

"El sentido de la escuela y los proyectos curriculares que en ella se trabajan deben vincularse con las exigencias educativas. Si las certezas situacionales deben surgir de la búsqueda compartida, de argumentos apoyados en la reflexión personal, en el contraste de pareceres, y en la experimentación y evaluación de proyectos democráticamente estimulados y controlados, la emergencia y fortalecimiento se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa." ¹⁸⁴

Trata de adecuarse a la realidad que intenta interpretar junto con las necesidades de la comunidad educativa con su propia cultura, sus riquísimos recursos y sus características específicas. El proyecto propone desarrollar las acciones escolares desde una perspectiva abarcativa que basándose en la realidad la interprete en todas las instancias.

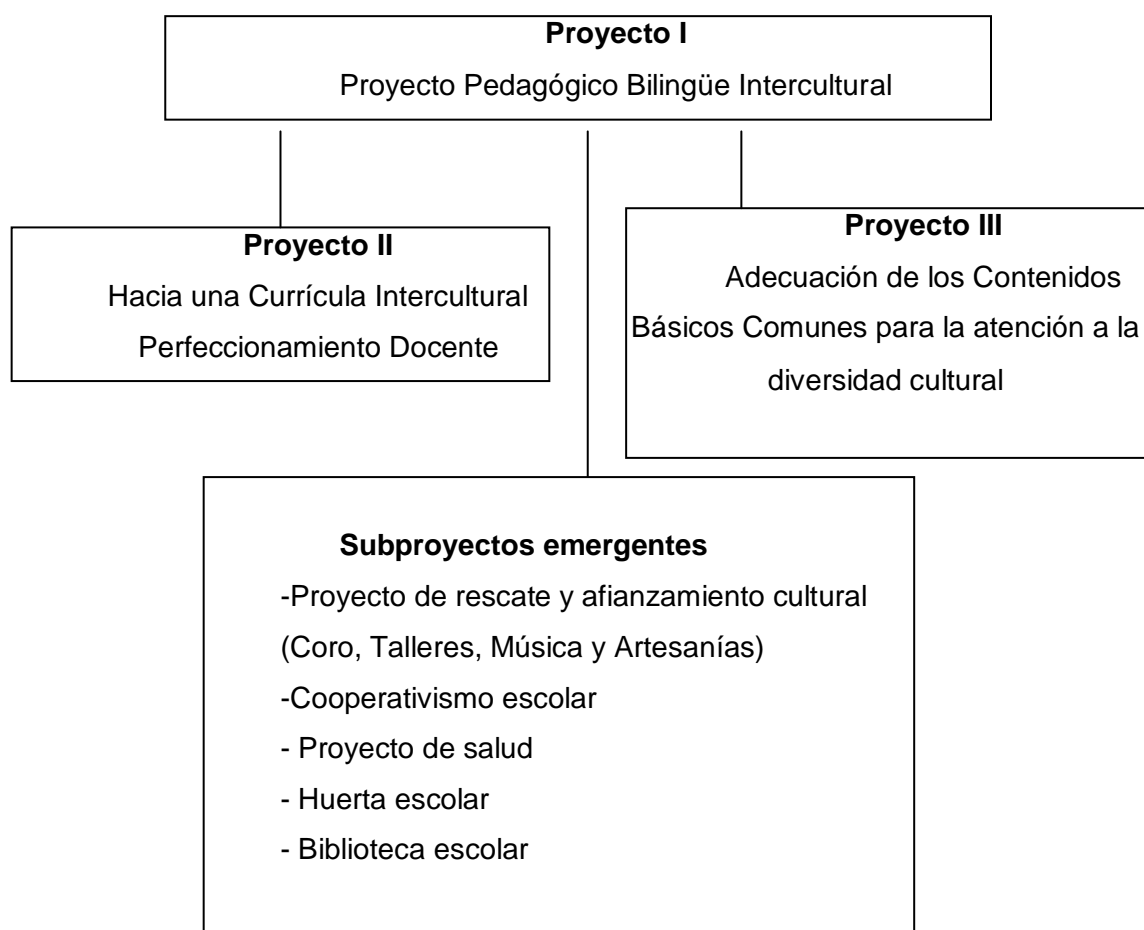
Nuestro accionar supera los límites de la escuela y requiere de agentes no tradicionales como facilitadores interculturales (ancianos, padres) que permitan forjar la identidad institucional, la concreción de “la escuela” para la comunidad toba de Rosario.

Atendiendo al Decreto de creación de la escuela, al derecho establecido en la Constitución Nacional (Art. 75-17), la Ley Nacional N° 23.302 de Política Indígena y sus correlatos provinciales Ley N° 10.375 y Ley N° 11.018 que regula las relaciones de las comunidades aborígenes de la provincia, y a la Ley Federal de Educación N° 24.195 que contempla la educación aborigen en su Art. 5° Inc. "q", se establecen tres grandes núcleos de trabajo para mejorar la oferta educativa y proyección en el tiempo acorde a las necesidades.

- * Construcción de la identidad escolar
- * Inserción comunitaria y acción social
- * Optimización de la oferta educativa

Derivados de estos núcleos se elaboran los diferentes **Proyectos Institucionales** por todos los agentes educativos y en total consenso, que requieren de múltiples tramitaciones ante entidades oficiales, municipales, provinciales y privadas para viabilizar su concreción.

En el cuadro que presentamos a continuación se muestra la interrelación entre los proyectos elaborados.



2.5. Proyecto pedagógico bilingüe intercultural ¹⁸⁵

"Lenguas del poder y desamparo, de la salud y la enfermedad. ¿Dónde se aprende a entender estas lenguas? ¿Dónde se adquiere la que nos sirve para decir lo que queremos, tal y como queremos

¹⁸⁴ PEREZ GOMEZ, A. "La Cultura Escolar en la sociedad pos moderna". Cuadernos de Pedagogía.

¹⁸⁵ Redactado en forma conjunta por las Escuelas N° 1333 y 1344.

decirlo? En todo caso: ¿Cuál enseñamos en la escuela? ¿Cómo la enseñamos?"¹⁸⁶

Fue seleccionado en el Proyecto 2 "Estímulo a las Iniciativas Institucionales" del Programa I "Mejor Educación para todos" del Plan Social Educativo de la Nación, Acciones Compensatorias en Educación.

Los proyectos elaborados conjuntamente por las direcciones de las Escuelas Bilingües N° 1333 y 1344 (de la comunidad aborígen toba) son desarrollados en forma distinta y separada pues se adaptan a:

* Las características propias de cada comunidad educativa.

* La imposibilidad de salvar con la frecuencia requerida la distancia entre ambas instituciones.

* Existencia de problemática específica que requiere respuesta adecuada a cada circunstancia y orientan acciones con diversos objetivos.

* Diversidad de actividades y horarios, tanto de los docentes como de los profesionales que no son los mismos en ambas instituciones.

A modo de síntesis, se presentan los aspectos más relevantes para la mejor comprensión del trabajo.

Caracterización General del Proyecto

Proyecto institucional tendiente a lograr una **pedagogía, metodología y currícula intercultural** con una organización institucional adecuada.

Formulación de los objetivos y las metas

1.- Objetivos generales

- Integrar comunidad - escuela, respetando sus intereses, características y necesidades.
- Valorizar la escuela dentro de la comunidad.
- Retener y contener al alumno dentro del sistema educativo.
- Disminuir el desgranamiento y deserción.
- Mejorar la oferta educativa adaptada a las mismas.

2.- Objetivos específicos

- Lograr el enfoque pedagógico adecuado.

¹⁸⁶ MELGAR, S. "Pensar la lengua en la escuela" de Apuntes y aportes para la Gestión Docente. Margarita Poggi.

- Conformar la currícula propia.
- Capacitar al docente.
- Formar al **maestro aborigen**.
 - Organizar la institución adaptando sus tiempos y espacios a la puesta en marcha del proyecto.
- Revalorizar el trabajo en común como medio para obtener recursos.

Metas

- Construcción de una didáctica intercultural.
 - Selección de los contenidos revalorizando la sapiencia y cosmovisión del mundo aborigen en las distintas áreas.
- Compromiso con la problemática educativa aborigen.
 - Orientación de la labor educativa hacia el respeto de la identidad étnica indígena y la integridad cultural de las mismas.
 - Intercambio y enriquecimiento de experiencias.

Cronología de ejecución

Primer Momento:

- Búsqueda de profesionales de la Universidad Nacional de Rosario, Asociación de Profesionales, Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE), y/u otras instituciones afines para el asesoramiento.
- Establecer contacto y forma de apoyo del Programa de Educación Bilingüe (PROEBI) de la Provincia del Chaco.
- Promoción en la comunidad de la selección del personal aborigen e incorporación.

Meta: Formación del equipo interdisciplinario e inter-étnico.

Segundo Momento:

- Rastreo cultural con participación de integrantes de la comunidad, profesionales y docentes.
- Programación de cursos de perfeccionamiento y capacitación.

Meta: Perfeccionamiento docente.

Tercer momento:

- Talleres de investigación y estudio de la lengua, cultura, pedagogía y metodología intercultural

Meta: Elaboración de currícula propia. Evitar desgranamiento.

2.6. Ejecución del proyecto

Primera Etapa

Equipo interétnico. Conformación del Consejo de Idóneos

Si bien desempeñábamos nuestra función lo mejor posible, no todo marchaba bien, notábamos que algo muy profundo escapaba a nuestra actividad. Se manifestaba en las permanentes quejas que la Dirección recibía de que los recursos utilizados por la escuela para obtener una comunicación fluida con la comunidad no resultaban positivos.

Se procuró en sucesivas reuniones interpretar la falencia que la comunidad atribuía a la escuela y en una Asamblea Comunitaria (25/03/94) surgió el requerimiento de la conformación de un Consejo de Idóneos con participación activa en la vida de la escuela.

Por votación entre los presentes fueron elegidos seis integrantes de la comunidad como los portadores más representativos de la comunidad toba en la ciudad de Rosario.

Si bien no teníamos instrucciones del Ministerio de Educación y Cultura para trabajar conjuntamente con un Consejo de Idóneos, prácticamente resultaba muy dificultoso estar en la "Escuela Toba" sin la existencia del mismo.

Comprendimos que la comunidad tenía su propia organización y que exigía ejercer su merecido derecho a la presencia y actuación en la escuela que tanta lucha les había costado conseguir para sus niños.

"Nosotros necesitábamos nuestra participación como conductores de Lengua, Cultura y Tradiciones, debemos buscar la forma más correcta según los requisitos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe para la elección de los maestros bilingües y artesanos.

Nuestra jurisdicción como dirigentes indígenas en esta provincia abarca los otros sectores como Cerrito, Barrio Banana, J.J. Paso, de acuerdo a las reglas de nuestra institución".

Consejo de Idóneos ¹⁸⁷

El dialogar, coordinar pautas de trabajo, escuchar los pareceres del Consejo de Idóneos fue matizando poco a poco nuestra labor dando a la Institución la visión aborigen que nosotros no podíamos encontrar.

¹⁸⁷ Párrafos de nota enviada a la Dirección de la Escuela N° 1333 el 28/09/94.

Entonces comenzaron a tener sentido muchísimas cuestiones que antes no llegábamos a interpretar; sentimos que estábamos trabajando conscientemente en la diversidad y constituyendo un equipo inter-étnico en la búsqueda de los caminos de la educación de este niño aborígen.

El trabajo del Consejo de Idóneos se llevó a cabo en distintas instancias, lugares y con variados niveles de participación. Así se trabajó tanto en la escuela, como en domicilios particulares, bajo la forma de asambleas comunitarias, en reuniones con la dirección de la escuela, a puertas cerradas, registrándose en forma de Acta las conclusiones de cada reunión.

Selección del maestro bilingüe

El Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe creó los cargos de maestros bilingües para ambas escuelas. Se procuró entonces elaborar las instancias de selección que relacionaran los requerimientos ministeriales y comunitarios, conociendo que no había en ese momento personas con preparación de nivel medio que hablaran y escribieran la lengua toba.

Este trabajo se desarrolló en las Escuelas N° 1333 y 1344 simultáneamente.

En ambas se siguieron las siguientes etapas:

a) Determinación de las condiciones mínimas indispensables para abrir la inscripción de aspirantes al cargo.

- Edad entre dieciocho y cincuenta años.
- Séptimo grado aprobado.
- Compromiso de continuar estudiando y perfeccionándose.

Requisitos de la comunidad:

- Que la persona viva en la comunidad.
- Que sea sometido al examen del Consejo de Idóneos.
- Que tenga una conducta respetable con sus hermanos de etnia.
- Que maneje bien el idioma castellano para ser un representante válido de la etnia.
- Que hable el idioma materno y tenga condiciones para "explicárselo a los niños".

"Temarios sobre la educación bilingüe

Primero, que los maestros bilingües trabajarían con el maestro blanco los temas que se enseñan en clase y cuando sea necesario será traductor.

Segundo, coordinadamente el maestro bilingüe tratará de enseñar sobre la cultura indígena, del idioma materno y tradiciones.

Tercero, que el maestro bilingüe respete a sus compañeros de trabajo y ante cualquier

problema llame a Asamblea al Consejo de Idóneos." ¹⁸⁸

b) El Consejo de Idóneos sometió a los aspirantes de maestro bilingüe a cinco evaluaciones y a los de maestros artesanos a dos.

"Para que nosotros pudiéramos trabajar en la escuela tuvimos que anotarnos en un curso del Consejo de Ancianos de nuestra comunidad quienes nos calificaron por puntaje.

El curso duró más de una semana, lo más difícil fue hacer una narración en toba.

Estábamos muy nerviosos todos los participantes esperando los resultados. Fui mencionado como el de menos errores.

Desde que estoy en la escuela pienso, ayudo y explico el porqué estoy dando lengua, es para que los chicos no pierdan algo dentro de su corazón, esa riqueza sobre nuestra lengua.

Para mi ellos siempre se identifican con la lengua de sus antepasados y aunque hoy día algunos niegan que son aborígenes hay otros que no, que comprenden y quieren aprender.

Me siento orgulloso porque estamos dentro de una escuela bilingüe en nuestro "barrio toba" que cada vez nos identifica más.

Y pienso en el futuro de nuestros niños, ellos son los que seguirán llevando y enseñando nuestra lengua toba en cualquier provincia de nuestro país".

Ángel Fernández. Maestro Bilingüe

c) La escuela luego de la selección de los idóneos realizó una evaluación mediante entrevistas personales y observaciones de clases, en los siguientes aspectos:

- Manejo de grupo.
- Ascendiente sobre los niños.
- Comunicación fluida.
- Cordialidad y afecto con los niños.
- Motivación del interés de los alumnos.
- Fluidez del mensaje.
- Manejo de lectura y escritura en lengua castellana.
- Valoración del hecho educativo y de la importancia de la escuela para la comunidad.
- Conciencia del rol de la escuela en la transmisión de las pautas culturales.

¹⁸⁸ Párrafos del acta entregada a Dirección de la reunión efectuada por el Consejo de Idóneos el 30/06/94 en la Vecinal de Empalme Graneros (La Travesía 2075).

- Conocimiento y cumplimiento de las reglamentaciones vigentes de trabajo.
- Buen trato.
- Predisposición para estudiar y perfeccionarse.
- Responsabilidad.
- Buena salud.

d) El jurado docente expuso los resultados para que fuesen analizados conjuntamente con los supervisores seccionales de ambas escuelas para la selección definitiva quedando determinado el orden escalafonario, que coincidió con el presentado por el Consejo de Idóneos.

e) El Consejo de Idóneos establece la forma de trabajo de los docentes aborígenes y el registro de tal desempeño.

"El Consejo pide que los docentes bilingües y el docente del área cultural tengan su propio casillero en el boletín de calificaciones según lo que se enseñe: Alfarería, Cestería, Pinturas vegetales, Diseños y dibujos, Idioma, Telar, Historia, Música aborígen, Danzas, Tallados en madera, etc. Además que todos estén capacitados tanto en la Lengua como en el Castellano". ¹⁸⁹

Uno de los aborígenes seleccionados refiere así esta experiencia:

"... Salí ganador de una selección para ejercer el cargo de maestro de artesanía toba, lo cual me dio mucha alegría. El Consejo que me eligió estaba formado por personas de la Comunidad que se sentían capacitados para elegir un maestro que trabaje el arte. Algunos eran artesanos, los otros ancianos y sabían cestería y los otros sabían algo del arte como yo.

Aunque no tengo el conocimiento de ser maestro porque yo vengo del campo y mis tareas eran duras y alejadas de la escuela por la distancia, ahora me siento más seguro de lo que estoy haciendo porque las direcciones de la escuela nos ayudaron con profesionales que llevaron a la escuela.

Lo más importante es conocer el rol del maestro, similar al del maestro criollo.

Enseño el proceso de la artesanía indígena toba, remojar la cerámica, amasarla con aserrín y realizar distintos trabajos de adornos y construcción de imágenes, como también guardas, diseños o dibujos.

Hoy mi trabajo me da muchas ganas de vivir porque puedo sostener mejor a mi familia además de serle útil a las escuelas de mi Comunidad".

Eusebio García. Maestro de Artesanía

¹⁸⁹ Párrafo del Acta de fecha 05/06/94 entregada a Dirección de la Asamblea del Consejo efectuada en el domicilio particular de uno de sus integrantes Sr. Montiel Romero.

Con este trabajo inédito para nosotros que requirió el desarrollo de metodología no implementadas anteriormente en nuestra labor docente creemos que se concretó el primer y decisivo paso de la modalidad aborígen.

Incorporación de los docentes aborígenes a la vida institucional

La totalidad de los docentes de la escuela asume el compromiso de ser los primeros formadores de los representantes de la comunidad que ingresan como docentes.

Este rol se realiza para cubrir las falencias del sistema que proveyó de los cargos pero no asumió el compromiso de su formación para ejercerlos en las áreas específicas que les posibilitara su afirmación como docentes frente a los grupos.

La preparación primaria de estos docentes y el accionar en la institución ponen de manifiesto un don personal que debe ser valorado, el "*saber ser*" que desde nuestra posición de observadores lo reconocemos como así también la sabiduría en la elección hecha por el Consejo de Idóneos.

El rol del docente bilingüe se fue adecuando a las necesidades organizacionales con el transcurrir del tiempo.

Su presencia cambió el clima de la institución. Es el nexo que esclarece las relaciones entre la escuela y la comunidad, y ayuda a los demás docentes a interpretar a este niño aborígen.

Para los alumnos representa la presencia de sus mayores en la vida escolar. Su accionar pedagógico fue al comienzo el de "acompañar" al maestro de grado compartiendo las clases, planificando juntos y complementando con sus saberes la faz cultural. Pasó a desarrollar en la actualidad, en forma autónoma, el dictado de clases, coordinando con el maestro blanco y no dependiendo de él.

"Mi llegada a la escuela de la Comunidad fue por la decisión del Consejo de Ancianos Toba. Esto me dio temor, curiosidad y mucha responsabilidad.

Mis primeras experiencias frente al grado y junto a un grupo de compañeros distintos al trabajo que yo estaba acostumbrado a realizar me daban ganas de salir corriendo.

Pero aquí estoy, dando clases desde jardín a séptimo grado para resguardar nuestro idioma, nuestra cultura y nuestras costumbres.

Estoy feliz con mis compañeros quienes me encaminaron en esto difícil pero reconfortante que es ser maestro bilingüe toba".

Javier Cabrera. Maestro bilingüe toba

Se va forjando lentamente junto con el Consejo de Idóneos una identidad institucional que sirva a los requerimientos de la comunidad que hoy se encuentra en la ciudad de Rosario y a la cual la institución debe su pertenencia.

"Vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente, requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida. Es decir, concebir el aula como un fórum abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes con mayor o menor implantación en la comunidad multicultural de la sociedad post moderna." ¹⁹⁰

Previo a la elaboración de los proyectos y simultáneo a su desarrollo se intenta una investigación científica del tema.

"... Tuve que tomar otra actitud con mi trabajo áulico y comunitario ya que la diferencia cultural con mis alumnos y los padres era evidente.

Me empeñé en realizar lecturas y viajar a lugares donde la problemática se está desarrollando.

Asistí a cursos y congresos de educación intercultural (Chaco, 1992; Santa Fe, 1993; Bariloche, 1994; Chaco, 1995).

Estos encuentros me permitieron el intercambio con otros docentes dentro de la misma búsqueda, la de tratar de conformar la educación para y por el aborigen.

En estos viajes he obtenido material bibliográfico que aporté a la escuela, pero sobre todo tuve la posibilidad de conversar, cuestionar y comparar mi acción docente.

Daniel Cano , Maestro de grado

Segunda Etapa

La investigación- acción en la escuela

Incorporación del equipo interdisciplinario

La dirección de la escuela se vincula con la Antropóloga María de los Ángeles Sagastizabal, investigadora del CONICET, quien junto con su equipo de trabajo, responde a los requerimientos de la institución con un rico y necesario aporte. Nos brinda herramientas teóricas y prácticas, y desarrolla sus actividades a nuestro lado, en pos de lograr avances educativos en beneficio de una comunidad históricamente relegada.

La escuela es incorporada a la investigación **"La diversidad cultural en el sistema educativo"** con el proyecto **"Aplicación de los principios de la educación intercultural en una escuela toba de la ciudad de Rosario"**

¹⁹⁰ PEREZ GOMEZ, A. o.c.

El equipo de profesionales programa y lleva a cabo una investigación-acción , que se cumple en diversas fases que han sido tratadas en los capítulos anteriores.

Refiriéndose a la formación docente intercultural recibida una de las maestras manifiesta:

Estoy comprometida a interpretar cada día un poco más la realidad de nuestros alumnos. Esa realidad empapada de una cultura milenaria, la que comenzamos a conocer más profundamente leyendo bibliografía sobre ella y a través de la recolección de datos extraídos de la comunidad con la cual entablamos un contacto que fue creciendo progresivamente, siendo cada vez mayor sus aportes y su participación.

Hoy no estamos tan solos como al principio, contamos con el apoyo de algunos profesionales, entre todos actuamos tratando de hacer significativa, interactuante y estimulante nuestra tarea educativa.

Cabe destacar que estamos en constante perfeccionamiento buscando una concientización crítica y abierta al diálogo”.

Silvana Casco, Maestra de Nivel Inicial

Elaboración y aplicación de proyectos pedagógicos

Un espacio en donde expresar lo propio

La aplicación de los cursos, lecturas e investigaciones hace que los recursos que brinda la cultura toba se apropien de las temáticas curriculares.

Esa primera búsqueda de *identidad* y pertenencia institucional a la comunidad para la cual fue creada, se enriquece y fortalece permanentemente con hábitos y modos propios, que nos distinguen del resto pero que dan particularidad a la escuela.

Un ejemplo lo constituye la aplicación como recurso didáctico de un cuento tradicional que se utiliza para la integración e interdisciplinariedad de las actividades y contenidos. Recurso aprendido en la experiencia que aparece referida en esta obra y que culminara con una muestra común de los trabajos realizados el día de la primavera.

Se trabajó durante un periodo de tiempo y en ambos turnos y en todos los años la leyenda “El origen del violín”, considerando la propuesta de comprender a la educación artística como integradora de los contenidos curriculares.

“Una de las primeras experiencias que considero más ricas para trabajar con los niños aborígenes fue la incorporación de leyendas de su propia historia.

En ellas encontré, creo, la “chispa” para llegar a mis alumnos trabajando a fondo con su realidad, sus creencias, sus vivencias y la de su familia.

Así en poco tiempo pude apreciar un cambio tanto en mí como en los niños para descubrir los

saberes propios con mucha mas soltura e integrar todas las demás áreas de conocimiento junto con mis compañeros de labor docente, tanto el aporte principal de los maestros aborígenes (artesanía e idioma toba) como la de las actividades especiales (música, actividades prácticas).

Como reflexión digo: “Es preciso conocer al otro para brindarle lo que necesite...”

Adriana García. Maestra de grado

El resultado es evaluado por los profesionales que acompañan nuestro andar quienes marcan los posibles puntos superadores.

La evaluación realizada por los maestros de esta experiencia se sintetiza en estas apreciaciones:

“ Enriquecí el concepto de Cultura, lo hice vivo, pues enseñando nuestras raíces folklóricas, regionalismos, división del folklore por zonas geográficas, etc.; me encontré aprendiendo otro idioma, otra apropiación de los objetos, mitologías, ritos y creencias, donde de a poco me han enseñado a tener otra mirada hacia la naturaleza (son ecologistas por excelencia), otros instrumentos musicales, otras danzas y los porqué de ello, otra estructura gramatical, las leyendas tan significativas, una nueva cosmovisión, otros tiempos, otro ritmo, las experiencias de vida que imparten los ancianos y son transmitidas oralmente de generación en generación, sus telares y sus artesanías, amasar el barro.

Además, cómo me he humanizado, sensibilizado, el respeto que adquiriré por el ser humano. El gozar con lo poco, con lo sencillo y lo humilde”.

Erica Bogdanowicz. Docente de Educación Musical.

“En la escuela se habla permanentemente de “rescate cultural” , palabras que termié de comprender realmente, con la realización de un trabajo basado en una leyenda toba.

Sabemos que es la escuela el ámbito apropiado para que el niño desarrolle valores de tolerancia y respeto por las variantes culturales. Esto que en la actualidad parecería ser una utopía, se vio reflejado en este trabajo.

Para los niños fue una experiencia sumamente rica en cuanto a la reincorporación de valores propios de su cultura.

Mostraron verdadero respeto y orgullo, disfrutaron de ver a su maestro “blanco” acompañándolos en algo tan propio”.

Maria Fernanda Gomez. Maestra de grado

Posteriormente se retoma esta experiencia procurando institucionalizar de esta manera el festejo del día de la primavera.

“Tuve la suerte de ser participe de un 21 de setiembre. Ese día se festeja la llegada de la primavera, pero además se reflota parte de la cultura aborigen toba. Personal directivo y docente eligen una leyenda que será trabajada durante todo el mes con los niños. Para los nuevos educadores era todo un desafío, que sin la ayuda del personal experimentado no hubiese llegado a un fin satisfactorio.

No solo se parte de esta, para impartir distintos conocimientos de diferentes áreas, sino que permite integrar en el plano educativo un sistema de valores conciliando el aprender a aprehender con el aprender a vivir”.

Fabiana Bodo

Dando continuidad al proyecto pedagógico se inicia el estudio de la técnica del rescate de la historia oral como herramienta didáctica.

“En la búsqueda permanente de metodologías nos encauzamos en la historia oral, como primera consigna debimos aprender teóricamente que era la historia oral.

Desde la perspectiva pedagógica descubrir la historia viva con un grupo de alumnos, padres y gente de la comunidad.

Nos permitió el desarrollo de estrategias de trabajo donde se realizó una aproximación activa y no pasiva de su propio pasado.

Esta forma de trabajo dejó un gran margen de creatividad, logrando interdisciplinariedad con otras áreas.

Así se estableció por un lado una vinculación emotiva entre los participantes y su propio pasado recuperando la dimensión humana de la propia historia.

Daniel Cano. Maestro de Grado

Toda la planta escolar realiza cursos de perfeccionamiento, entrevistas, salidas y moviliza a los alumnos y padres para la adquisición de esta nueva técnica en conjunto.

“Con un grabador de periodista y 'andando la comunidad' empecé a hacer un trabajo de historia oral: historias de vida, costumbres, creencias, mitos; me hablaron acerca de lo artístico: mimbrería, telar, tallado en madera, artesanías en barro, cuero, música toba, danzas e instrumentos típicos y por sobre todo la enseñanza de su lengua.

Allí en la comunidad me fueron enseñando su lengua, que de a poco y con calma estoy aprendiendo”.

Erica Bogdanowicz. Maestra de educación musical

“Los niños reciben los conocimientos a través de historias que explican desde la creación del mundo hasta la conducta a seguir frente a situaciones cotidianas. Estos son los que mantienen y profundizan la identidad cultural y son transmitidas por los adultos, los más ancianos.

El valor de la transmisión oral adquiere dimensiones extraordinarias en esta comunidad frente a los otros niños pertenecientes a la sociedad urbano-occidental, cuyos referentes son, más que la palabra familiar, el masivo contacto con los medios de comunicación y la escolarización estandarizada.

Sandra Cabrera, Maestra de Grado

Logros obtenidos

La búsqueda iniciada años atrás comienza a dar sus frutos en el cambio de actitud en los alumnos, su abierta participación, continuidad en las actividades escolares, adquisición de conocimientos, creciente incorporación de los padres, disminución de los índices de desgranamiento y deserción:

“Y así rescatando valores propios, que hacen al pasado de nuestros alumnos, con el uso de leyendas que narran y recrean hechos “reales” o “imaginarios” según la cultura que abordemos, se logran producciones creativas en todas las áreas.

Redactan, readaptan, dibujan, crean, dramatizan, proyectan el contenido de textos que reflejan su historia, se manifiestan con mayor libertad, con soltura en un terreno conocido, querido, respetado.

Entonces los maestros después de esta experiencia podemos afirmar que 'con amor todo es más fácil', que a partir de lo vivido, lo propio, lo amado, los logros se facilitan, surgen casi con espontaneidad”.

Lilia Fernández. Maestra de grado

La cultura toba se encuentra presente en variadas manifestaciones de la vida escolar, así para organizar un festejo se lo piensa iniciándolo con unas ricas tortas fritas amasadas por mamás voluntariosas, si se tiene que adornar la escuela se la engalana con preciosísimas guardas aborígenes diseñadas y pintadas por nuestros alumnos bajo la supervisión del maestro de artesanía toba. Si nuestro coro participa en alguna presentación es cuestión común que los docentes los acompañen cantando las canciones de autoría de los maestros bilingües en la lengua materna. Si hay un acto oficial o interno, que los maestros bilingües traduzcan lo que se menciona..., es tanta la naturalidad en el accionar que el personal nuevo que constantemente se incorpora a la escuela por

crecimiento matricular se vuelca al aprendizaje de su desarrollo voluntariamente, considerando que en esta escuela es “la” forma de dar clase.

“Llegamos hace muy poquito a esta escuela, a un lugar casi desconocido para docentes recién iniciados en la labor educativa, pero poco a poco gracias a todos los que trabajan, integran y quieren a esta comunidad se nos hizo, se podría decir, fácil y gustosa la labor.

Admiramos, empezamos a querer y respetar lo que caracteriza a estas personas tan especiales, su amor por la naturaleza, sus creencias, sus costumbres, todo aquello que para nosotros resultaba extraño”.

María Laura Martínez y Silvia Sandoval. Maestras de Preescolar

“ Entusiasmada por vivir nuevas experiencias en la docencia, teniendo como referencia las vivencias contadas por otro maestro (Germán Albano), me decidí a formar parte de este grupo.

Todos los días me sorprendía algo nuevo. Los niños no concentraban su atención durante largo tiempo dentro del aula, buscaban salir, regresar a sus casas.

En el gusto por los paseos al Puente de la Avenida de Circunvalación, camino lleno de vegetación, las constantes escapadas al pozo donde encontraban agua y fresco y las permanentes alusiones al Chaco y su monte se notaba que no toleraban los tiempos ajustados a la hora de clase. Por tal motivo me sentí “obligada” (es un placer) ante esta realidad a buscar otros caminos para motivar mis clases y así surgen nuevos lugares: la huerta, el patio, los alrededores de la escuela, el campo y poco a poco ir descubriendo que se puede hacer más flexible el estar en el salón de clases para el aprendizaje.

Adriana García. Maestra de grado.”

Organización periódica de encuentros, talleres y jornadas educativas (Departamento de Salud, y Departamento de Recreación dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Rosario, actividades sociales comunitarias, actividades culturales), que permiten que los alumnos de distintos cursos o secciones trabajen con agrupamientos de diferentes edades, en actividades planificadas institucionalmente.

Intercambio con alumnos de otras instituciones, del mismo o de otro nivel educativo, de actividades conjuntas planificadas inter-institucionalmente como ser la formación del coro escolar que rescata canciones en la lengua materna y recrea otras; trabajos de artesanía aborígen y competencias deportivas.

Adhesión institucional a organizaciones que agrupan a muchas otras referidas a una actividad escolar común a todas que permiten intercambios de experiencias necesitando adecuación horaria.

“Estas experiencias compartidas me parecen enriquecedoras tanto por el contacto y la articulación con otros chicos y docentes como para que los niños puedan construir y respetar el concepto de diversidad, forjen su propia identidad, liberando ciertos prejuicios y preconceptos,

Son vivencias estimulantes, agradables donde hacemos nuevos “amigos” valorando la integración a partir del aporte individual, poniendo en juego lo sentimental”

Silvana Casco, Maestra de Grado

2.7. A modo de síntesis

Podemos afirmar que “Desde la escuela” compartimos la idea de que:

“...los indios dejen de ser considerados estampas del pasado.

*Ya sea de un pasado histórico o de un presente que congela las imágenes del pasado, destacando sólo aquello que remite a una identidad ilusoria. Pensar a los indígenas en la actualidad compartiendo el presente con el resto de la sociedad es reconocerlos cabalmente como nuestros semejantes. Y semejantes son sus necesidades, sus deseos y sus angustias”*¹⁹¹

Esto mismo lo expresa Roberto Arce, Miembro del Consejo de Idóneos cuando dice:

“Nosotros siempre ponemos mucha esperanza y fe en todo trabajo para nuestra generación y otras generaciones.

Nosotros, los hombres aborígenes, sufrimos siempre para conseguir lo mejor en la vida, para tener paz, paz, en favor de cada vida en cada pueblo aborígen.

Los hombres aborígenes existimos y estamos presentes desde hace siglos, tenemos derechos y somos capaces de cumplir obligaciones. Entonces como existimos tenemos derechos de que la Ley nos reconozca.

Debemos conservar la palabra de los ancianos por la riqueza y el secreto de cada palabra.

Dios ilumine a cada talento de nuestros jóvenes”.

¹⁹¹ Fraguas y Monsalve; Lischetti, Mirta (Compiladora). Procesos de conformación de la identidad étnica en América Latina. Antropología. Edición Ampliada. Avellaneda. De. EUDEBA. 1996. Pág. 205

APRECIACIONES FINALES

Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural

M. Ángeles Sagastizabal

Las posibilidades de aplicación de los principios de la educación intercultural, dependen de tres factores: a) del desarrollo teórico, que pasa por un momento de incremento y profundización en el ámbito internacional, b) de la existencia de determinadas condiciones para su efectivización en el sistema educativo y c) de experiencias que permitan tender un puente entre teoría y práctica para la transferencia de la investigación en esta área al sistema.

Consideramos a la educación intercultural como una vía de mejoramiento del rendimiento escolar en aquellos sectores socio-culturales para los cuales la escuela constituye una posibilidad insustituible de participación social, sectores que sin embargo son los que más experimentan el fracaso escolar. A partir de las investigaciones realizadas en la ciudad de Rosario, en las cuales se encaró esta problemática en escuelas urbano-marginales y en una escuela étnica, podemos señalar algunos requisitos, logros y limitaciones de este enfoque.

3.1. Desarrollo teórico

Si bien la producción actual sobre educación intercultural en el ámbito europeo y americano es múltiple y variada, en nuestro país no es así. Consideramos que se debe, entre otros factores, a la necesidad de un previo re-conocimiento de la diversidad cultural, pues tradicionalmente la Argentina se ha considerado una sociedad cultural y racialmente homogénea, extendiendo la realidad sociocultural de las principales ciudades portuarias de la pampa húmeda al resto del país. Indios, mestizos, criollos, inmigrantes mestizos e indígenas de los países limítrofes, etiquetados globalmente como “cabecitas negras” han sido culturalmente invisibles, sólo algunas expresiones folklóricas, principalmente las musicales, son las manifestaciones más visibles para la sociedad global de la existencia de estos “otros”. El incremento de las migraciones, cada día más numerosas, hacia los principales centros urbanos, pone en presencia una problemática que ha sido tratada exclusivamente desde la desigualdad socioeconómica. Sin negar esta realidad es importante tener en cuenta que somos conscientes de:

“Los procesos educativos no se desarrollan al margen del espacio y el tiempo, y las culturas

*no viven de sólo pensamientos: el reto del desarrollo educativo y cultural de las poblaciones indígenas consiste en lograr que las medidas innovativas tomadas tanto en el campo educativo como cultural, se apliquen en un contexto caracterizado por un mejoramiento general en la condición socio económica de los grupos étnicos que han podido sobrevivir hasta hoy”*¹⁹²

El intercambio cultural con otras sociedades es necesario y el cambio social inevitable, pero:

*“...afirmamos la necesidad de contextualizar el cambio para insertarlo en la dinámica propia de la comunidad tradicional, a fin de que ésta no sea víctima de la desintegración y el abandono. Tampoco se trata de negar la tremenda importancia de la lucha por el mejoramiento socioeconómico, sino de comprender el alto grado de interdependencia que existe entre el mantenimiento consciente de la originalidad lingüística y cultural, una organización económica y social relativamente autónoma y en cierta medida autosuficiente dentro de la comunidad, y la capacidad de participación e inserción activa en el seno de una sociedad de proporciones mucho más grandes o incluso gigantescas”.*¹⁹³

Para facilitar esta participación e inserción, la educación formal puede y debe brindar las herramientas indispensables. Azzimonti¹⁹⁴ lo expresa así:

“No se trata solamente de personas que tienen problemas de aprendizaje que resolver, sino que vienen de un universo de exclusión sin tener la posibilidad de manejar los mecanismos de una sociedad compleja. La escuela enseña a leer y a escribir, pero enseña también la cultura general y forma el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción. Estas son las herramientas del poder ser, del poder hacer, del poder existir. Y es el conjunto de estas herramientas el que da la capacidad de poder leer el mundo...Se trata de un problema social de “toma de poder” sobre la realidad”.

La negación de la heterogeneidad cultural, o su minimización expresada en frases tales como “en la Argentina no hay indios”, conlleva una negación y desconocimiento de múltiples realidades que se alejan del modelo aceptado: la cultura de clase media urbana de los descendientes de inmigrantes europeos. Inmigrantes que a fines del siglo pasado y principios de éste lograron una asimilación-integración, con una movilidad social ascendente, especialmente entre sus hijos y nietos, habiendo jugado la educación un papel fundamental en este proceso. Porque ese modelo educativo los tuvo como destinatarios, y existió por lo general una continuidad cultural entre los valores sociales, los familiares y los transmitidos por la escuela. Pues si bien existió diversidad lingüística y cultural, los principios presentes en la escuela en lo referido al esfuerzo, al trabajo, al ahorro, entre otros, eran compartidos por los grupos de pertenencia del alumno. En términos generales podemos afirmar que se compartía una cosmovisión común fundada en la tradición

¹⁹²Massimo, A. Políticas Educativo- Culturales y principales acciones en *Educación en Poblaciones Indígenas. UNESCO-Orealc*. Santiago de Chile, 1987.p. 48

¹⁹³Mosonyi, E. Defensa activa del pluralismo lingüístico como condición insoslayable del pluralismo cultural en o.c. ut supra p.59.

¹⁹⁴Azzimonti, F. en Carbonell, F. Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias en *Revista de Educación*.Nº 307 *Educación Intercultural*.CIDE. Madrid. 1995. p.67.

judeocristiana. Sin embargo, esta asimilación no estuvo exenta de conflictos entre determinadas comunidades culturalmente más alejadas del modelo deseado¹⁹⁵.

Este desconocimiento de la diversidad cultural se refleja en la escasa información acerca de determinados grupos socioculturales, información indispensable para el desarrollo teórico, la formación docente y la preparación de materiales escolares:

*“Existe actualmente un gran consenso en reconocer como uno de los principales requisitos de la educación intercultural el desarrollo de materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con sus objetivos, puesto que éstos suelen ser claramente incompatibles con los elaborados desde una perspectiva monocultural, como puede observarse en la mayoría de los textos de ciencias sociales en los que, por ejemplo: a) se excluyen a las minorías que se encuentran en situación de desventaja; b) se estimulan representaciones negativas de otras culturas, al conceptualizar a las personas que con ellas se asocian como enemigas; c) se utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones); d) o se favorece la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos.”*¹⁹⁶

Con respecto a los estudios de la cultura de los grupos aborígenes, abunda sí el material etnográfico referido a las épocas cercanas a la conquista. Es menor el referido a las comunidades actuales, incluido relevamientos demográficos confiables y su ubicación geográfica. Los trabajos que se pueden encontrar al respecto refieren por lo general a aspectos muy específicos realizados por especialistas, con un importante desarrollo teórico, pero de difícil acceso y aplicación en el ámbito educativo. Esta falencia es un problema común con otros países latinoamericanos.

Yañez al respecto dice:

“En el campo de la investigación, se encuentra cada vez mayor interés por el estudio de aspectos relacionados con las sociedades indígenas como son, por ejemplo, la lengua, la mitología, las plantas medicinales, la organización social, las manifestaciones artísticas, la tradición oral, etc.”

*“Existe, sin embargo, escasez de estudios aplicados que permitan diseñar un modelo completo de educación en el que se recuperen sistemáticamente los conocimientos tradicionales para su integración a la educación bilingüe intercultural...”*¹⁹⁷

La ausencia de estas sistematizaciones dificultan la formación docente y las adaptaciones curriculares, como así también la posibilidad de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los conocimientos del niño y su comunidad.

¹⁹⁵ Al respecto resulta muy ilustrativo el trabajo de Carli, S. Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930) en *Historia de la Educación en la Argentina*, Puigrós, A. (directora) Galema, Bs. As. 1993 en el que se estudian los conflictos entre los colonos rusos que querían mantener el lenguaje propio en el ámbito escolar y las autoridades educativas.

¹⁹⁶ Díaz Aguado, M. J. Educación intercultural y Desarrollo de la Tolerancia, en *Revista de Educación. Educación Intercultural*, o.c. p.177.

¹⁹⁷ Yañez Cossio, C. Estado del Arte de la Educación Indígena en el Área Andina en *La Educación*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. N°102.OEA.1988. p. 106.

3.2. Condiciones para su efectivización en el sistema educativo

La legislación: En nuestro país, la ley N° 23.302 sancionada el 30 de septiembre de 1985 y promulgada el 8 de noviembre del mismo año, es el principal instrumento legislativo para regular cuestiones relativas a las comunidades aborígenes del territorio nacional. Las define como *“conjuntos de familias que se reconozcan como comunidades indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio en la época de la conquista o colonización”* (art. 2. 2a.parte), regula también las cuestiones acerca de la enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas, con respecto a la lengua (art.16) dispone que en el primer ciclo (tres años) de la escuela primaria la enseñanza se llevará a cabo en la lengua indígena materna, desarrollando como lengua especial el castellano y en el segundo ciclo (tres años) la enseñanza será bilingüe. El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, órgano de aplicación de la ley 23.302, ha iniciado algunas acciones tendientes a ello, pero todavía no se ha sistematizado la aplicación de estos principios.

La ley provincial de Santa Fe N° 11078 del 18 de noviembre de 1993, establece en su artículo 27: *“...como prioritaria la adecuación de los servicios educativos a las comunidades aborígenes, de tal manera que posibiliten el acceso de dicha población a una educación de carácter intercultural y bilingüe”*.

Y en su artículo 28:

“El Ministerio de Educación tomará las medidas necesarias a los fines de procurar:

a)...

b) Implementar planes específicos, formulando los contenidos curriculares conforme a la historia y cosmovisión de los pueblos toba y mocoví

c) Instrumentar programas de capacitación permanente para docentes y no docentes que se desempeñen como educadores de los aborígenes a fin de lograr una mejor comprensión de la cultura, la historia y la realidad socio-económica de dichas comunidades”.

d) Posibilitar la formación de docentes aborígenes, mediante planes específicos y adecuados a la función que desempeñarán.

Esta ley todavía no ha sido reglamentada por lo cual hasta el presente no se ha concretado su aplicación. Sin embargo los dos aspectos contemplados por la ley, enseñanza de la lengua y capacitación docente, son dos condiciones imprescindibles para la efectivización de la educación bilingüe intercultural.

En el caso que nos ocupa, la lengua materna de los niños escolarizados no es la lengua indígena, sólo el 8% de ellos la habla, pero sí todos los alumnos hablan y entienden el español. Por lo tanto, en la tarea desarrollada en la Escuela 1333 se trabajó principalmente en la recuperación

oral de la lengua, es decir en lograr que un importante porcentaje de niños que la entienden también la puedan hablar, y que los demás también la recuperen. No se desestimó la enseñanza de la lengua toba escrita, aunque en esta realidad su adquisición tendría las características del aprendizaje de una segunda lengua para la mayoría de los alumnos.

La enseñanza de la lengua toba escrita, tropieza con una serie de dificultades que también se han señalado para otras realidades latinoamericanas. Las dos más notorias son la ausencia de normalización de las lenguas indígenas para su enseñanza y la falta de formación de maestros bilingües.

La enseñanza de la lengua indígena escrita plantea la necesidad de su normalización. Se entiende por normalización las acciones de planificación para desarrollar los idiomas y constituirlos en válidos para la sociedad, funcionalizando el idioma, constituyéndolo en instrumento del conocimiento. Se otorga pues especial importancia a la escritura, su unificación, lo que supone una creación o adaptación del alfabeto, el léxico y la morfosintaxis. En Ecuador¹⁹⁸, por ejemplo, la incorporación del quechua a la enseñanza formal implicó la adopción de una serie de criterios en los años 80, entre otros: la opción por un alfabeto castellanizado, la reintroducción o rescate de antiguos términos, la recuperación de significados originales, el empleo de préstamos del español y otros idiomas sólo en última instancia, la forma de escribir palabras compuestas, la recuperación de formas dialectales, la acuñación de nuevos términos. La necesidad de incluir consonantes aspiradas, glotalizadas es decir si se adapta el alfabeto a la fonética indígena. La preparación de diccionarios, de materiales escolares, la estandarización de la ortografía, etc. Problemas similares se han resuelto o están en vías de serlo en Perú y Bolivia. Los especialistas señalan además, que:

*“El criterio que finalmente se adopte no es lo más importante, sino que el criterio sea asumido por quienes hablan esas lenguas como propias. “No hay posibilidad de estandarizar lenguas sin el consentimiento y la voluntad de los usuarios pues las lenguas se desarrollan dentro de sus propias culturas. Desde un punto de vista pedagógico, sí me parece que cualquiera que sea el criterio que se adopte debe ser uno solo, para no desorientar a los hablantes”*¹⁹⁹

Esta ausencia de estandarización y consenso se evidenció en la escuela estudiada cuando en un primer momento, los maestros bilingües fueron de origen toba, pero formoseños. La enseñanza de la lengua que ellos hacían en la escuela fue cuestionada por la comunidad, por no ser el toba que ellos hablan. Esto dio origen a su reemplazo por los actuales maestros bilingües chaqueños, aunque entre ellos y otros miembros que escriben en toba, surgen discusiones acerca de cual es la forma “correcta” de escritura de una palabra cuando se confeccionan carteles u otro material escolar. Recordemos que la introducción de la escritura en lengua toba es muy reciente (1950

¹⁹⁸ Plaza Martínez, P. Hacia la normalización de un lenguaje pedagógico en los países andinos, en *Perspectivas*. UNESCO. N° 3. 1990. p.421.

¹⁹⁹ Cerrón, R y otros. Estandarización y elaboración de lenguas indígenas en *Educación en poblaciones indígenas* o.c. p.147.

aproximadamente), con fines religiosos -traducción de la Biblia- y que no está generalizado su uso y frecuentación.

La formación de los maestros bilingües²⁰⁰ es una problemática que se puede incluir en una más amplia

*“La formación de personal especializado en programas de educación bilingüe intercultural en la región latinoamericana ha ido por lo general a la zaga de la aplicación de los programas mismos...Poco es todavía lo que se ha avanzado en el campo de desarrollo de recursos humanos”.*²⁰¹

El énfasis puesto en nuestra investigación para transferir al aula, a través de la formación docente, los principios de la educación intercultural han sido explicitados. Sin embargo nos parece importante reiterar la necesidad de una formación de grado que contemple la interculturalidad.

3.3. Relación entre teoría y práctica educativa.

Existe también la necesidad de armonización entre la teoría y la práctica, pues la respuesta educativa a la diversidad presenta una doble vertiente:

*“La primera se caracteriza por actividades y programas concretos de tipo funcional que los maestros y profesores, en contacto directo con el problema en sus aulas se han visto obligados, en unos casos a improvisar y en otros a construir...”*²⁰²

Estas respuestas funcionales a un problema que se impone por presencia, pero que no ha sido previsto por el sistema, tiene en nuestro medio diversas expresiones, en el mejor de los casos proyectos que tratan de “nivelar” o de mejorar el rendimiento a través de la atención de dificultades concretas. Ejemplo de esto son los proyectos o los talleres para el mejoramiento de la lectura, o de la escritura, o las “clases” de las maestras niveladoras. Pero en otros casos se implementa, lo que en trabajos anteriores hemos caracterizado como una “pseudoadecuación”²⁰³ pues ésta no sólo no soluciona los problemas que genera una diversidad cultural no atendida sino que, además, generalmente, transforma la diversidad en deficiencia. Consecuencia de percibir la diversidad no como diferencia, sino como déficit.

“La segunda vertiente recoge el cauce teórico-práctico que, fundamentado en análisis y estudios sobre la sociedad multicultural y la sociedad multiétnica, y en concreto sobre el fenómeno de

²⁰⁰ Al respecto a partir del curso lectivo 1998 se están implementando en la Provincia de Santa Fe, en la ciudad de Rosario en el Instituto Superior del Magisterio N°14 *Talleres para la capacitación del personal idóneo aborígen*. Esta experiencia altamente satisfactoria de acuerdo a los datos relevados en un proyecto de investigación evaluativa de esta experiencia, fue considerada por el Ministerio de Educación de la Provincia como una experiencia piloto, previniéndose su extensión geográfica y su continuidad.

²⁰¹ Lopez, E. El Desarrollo de los recursos humanos desde y para la educación bilingüe intercultural en América Latina en *Perspectivas*. N° 3. UNESCO. 1990. p 349.

²⁰² Merino Fernández, J. y Muños Sedano, A. Ejes de Debate y Propuestas de Acción para una Pedagogía Intercultural en *Revista de Educación. Educación Intercultural*. o. c. p:131

²⁰³ Sagastizabal, M. A. La discriminación educativa un problema social en *Revista de Educación*. Facultad de Derecho y

*las migraciones en esta realidad social, considera el tema como un problema global y complejo, que supera la simple respuesta funcional y puntual a una necesidad local. Investigación básica y aplicada en orden de ofrecer modelos de análisis y actuación, con sus consecuentes ayudas instrumentales...*²⁰⁴

En esta segunda vertiente se encuadra el trabajo presentado en este libro, porque a partir de una profundización teórica-empírica transferimos al sistema educativo posibles vías de acción. Para poder establecer la tan dificultosa relación entre teoría y práctica es que diseñamos nuestra tarea como una investigación-acción, considerando que la educación intercultural es algo más que una práctica escolar. La tarea reseñada constituye una contribución a la concreción del principio enunciado por la ley 23302 acerca de que los planes que se implementen en materia educativa en las comunidades indígenas “deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborigen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional” (art.14).

En síntesis podemos decir que los requisitos necesarios para la aplicación de la educación bilingüe intercultural son:

- * Reconocimiento de la diversidad cultural y por ende de una sociedad multicultural.
- * Sensibilización de la sociedad hacia los derechos educativos interculturales.
- * La contextualización de la educación para las poblaciones indígenas en un marco más amplio de políticas educativas
- * La realización de investigaciones de base relacionadas con problemas planteados por la multiculturalidad.
- * La producción de conocimientos sistematizados, y adaptados pedagógicamente acerca de las culturas indígenas y sus producciones en las diversas áreas.
- * La formación de recursos humanos.

Desde nuestra tarea realizada como equipo interdisciplinario hemos procurado contribuir principalmente al desarrollo de los tres últimos ítems arriba mencionados superando la concepción de una educación para la asimilación, ya que este modelo supone una renuncia a la propia identidad étnica, nos acercamos así a una educación para la participación, cuyo resultado no es la desaparición de las culturas minoritarias ignoradas y absorbidas por la imposición de la cultura mayoritaria sino la construcción conjunta de una cultura que se enriquezca con múltiples aportes.

En síntesis, reconocer y revalorizar lo que es propio de la construcción histórica-cultural de la humanidad conformada y enriquecida a través de contactos, intercambios y sincretismos entre culturas.

Ciencias Sociales. UCA. Rosario. 1992.
²⁰⁴Ibidem.

INDICE

I EDUCACION INTERCULTURAL: UNA APROXIMACION TEORICA	1
1. DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN.....	3
M. Angeles Sagastizabal	
1.1. EN TORNO A LO MULTICULTURAL Y LA ESCUELA.....	3
1.2. UNA MODALIDAD SUPERADORA: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	6
1.3. LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE INTERCULTURAL.	11
2. PEDAGOGÍA INTERCULTURAL: UN ESPACIO DE ENCUENTRO	16
Claudia Perlo	
2.1. ¿DÓNDE HAY DIVERSIDAD CULTURAL?	16
2.2. ¿QUIÉN ES EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?	17
2.3. CRITERIOS CURRICULARES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	18
3. LA INTERDISCIPLINARIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	22
Patricia San Martín	
3.1. LOS APORTES DISCIPLINARES PARA EL CAMPO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. ...	22
3.2. CONSTITUCIÓN DE UN GRUPO INTERDISCIPLINAR DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	25
3.3. PRINCIPALES APORTES DESDE LAS DISCIPLINAS A LA PRODUCCIÓN TEÓRICA INTERDISCIPLINAR DEL GRUPO INVESTIGADOR.	29
3.4. LA ELABORACIÓN TEÓRICA INTERDISCIPLINAR COMO BASE PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN ÁREAS CURRICULARES.....	32
II HACIA UNA REALIDAD CONCRETA: LOS TOBAS EN ROSARIO	37
M. Angeles Sagastizabal	
1. LA ESCUELA TOBA DE ROSARIO: REUNIENDO DATOS PARA EL DIAGNÓSTICO .	39
1.1. UNA BREVE MIRADA HISTÓRICA.....	39
1.2. CARACTERÍSTICAS CULTURALES DEL BARRIO TOBA DE ROSARIO	42
1.3. DE LOS PADRES Y MADRES DE LOS ALUMNOS/AS	45
1.4. LOS DOCENTES	50
2 .DISTANCIA CULTURAL COMUNIDAD - ESCUELA.....	59
2.1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS	59
2.2. LA PERCEPCIÓN DEL INDÍGENA	63

III TRABAJANDO CON LOS MAESTROS.....	67
1. LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	69
Patricia San Martín	
1.1. ENSEÑAR ARTE EN LA ESCUELA	69
1.2. APRENDER ARTE EN LA ESCUELA	70
1.3. CONSTRUYAMOS UN MARCO TEÓRICO.....	71
1.4. ANÁLISIS PARA LA ADECUACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA DE LA COMUNIDAD TOBA	78
2. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	84
Bibiana Pivetta	
2.1. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA INTERCULTURALIDAD: UN DESAFÍO PARA LA DOCENCIA.....	84
2.2. ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DEL ÁREA CIENCIAS SOCIALES	89
2.3. CAPACITACIÓN DOCENTE	94
2.4. CURSO TEÓRICO-PRÁCTICO:.....	99
2.5. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL TRABAJO CON LA HISTORIA ORAL	100
2.6. TALLER: “LA HISTORIA ORAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ESCUELA”	105
2.7. LOS JUEGOS DIDÁCTICOS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES....	109
2.8. CONSIDERACIONES FINALES.....	117
3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA TOBA	119
Claudia Perlo	
3.1. DIAGNÓSTICO.....	119
3.2. CONSIDERACIONES TEÓRICO- METODOLÓGICAS	121
3.3. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA DIFERENCIA.....	128
3.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.....	131
IV INTEGRANDO Y EVALUANDO ACCIONES	147
1. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA INTEGRADORA: EL ORIGEN DEL VIOLIN	149
P. San Martín, M. A. Sagastizabal, C. Perlo, B. Pivetta	
1.1. RECUPERAR LO COTIDIANO: CONTENIDOS TRANSVERSALES E INTERDISCIPLINARIDAD	149
1.2. LOS CONTENIDOS CURRICULARES: ENTRE EL SABER SOCIOCULTURAL Y EL CONOCIMIENTO FORMAL.....	151
1.3. CUENTO TRADICIONAL: “EL ORIGEN DEL VIOLÍN”, COMO EJE ORGANIZADOR DE ADECUACIONES CURRICULARES	153
1.4. PLANIFICACIÓN DE LA TAREA	158
AREA LENGUA	158

ÁREA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	162
AREA CIENCIAS SOCIALES	171
1.5. PUESTA EN COMÚN DE LA TAREA REALIZADA	175
1.5. CADENCIA ROTA	177
2. DESDE LA ESCUELA.....	178
Sara Merlo de Luchesi, Nélide D´Amato de Marmioli	
2.1. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DIFERENTE.....	178
2.2. EL ABORDAJE DE LOS PROBLEMAS	181
2.3. ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL.....	184
2.4. HACIA EL PROYECTO INSTITUCIONAL	186
2.5. PROYECTO PEDAGÓGICO BILINGÜE INTERCULTURAL	187
2.6. EJECUCIÓN DEL PROYECTO	190
2.7. A MODO DE SÍNTESIS.....	201
3. APRECIACIONES FINALES : POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	202
M. Angeles Sagastizabal	
3.1. DESARROLLO TEÓRICO	202
3.2. CONDICIONES PARA SU EFECTIVIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO	205
3.3. RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA.....	207