



Programa de Formación Permanente y en Servicio 2017

Interculturalidad

EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL PARA EL NIVEL SUPERIOR

Palabras previas:

Este material diseñado para la capacitación de docentes de institutos superiores con estudiantes indígenas, pretende afianzar la complementariedad de saberes y conocimientos que promueva una “buena” educación bilingüe intercultural indígena, es decir aquella que las comunidades consideran valiosa por vincularse con la vida y expectativas de sus miembros. En ese sentido, aclaramos que el marco en el cual nos vamos a desenvolver, será el contexto diverso y plurilingüe del Chaco, el Pluriverso Chaco, aunque las diferentes epistemologías interculturales en construcción nos remitirán, a su vez, a otros escenarios de Latinoamérica y el mundo.

En el Primer Módulo exploraremos a grandes rasgos la educación de distintos colectivos, en particular, los pueblos indígenas. También nos aproximaremos al concepto de interculturalidad y de educación bilingüe intercultural desde un breve relato de su génesis, que luego será complementado con las lecturas obligatorias y opcionales. Este relato es necesario para comprender el contexto en el que se produjeron distintas interpretaciones y/o apropiaciones del término interculturalidad y su implementación en contextos educativos, hasta llegar a la concepción pedagógica, epistémica, política, filosófica y social de *interculturalidad crítica*.

En este espacio, plantearemos algunos puntos reflexivos y problematizadores tendientes a producir una discusión que ponga en diálogo los conocimientos y saberes propios de la pedagogía indígena con conceptos e ideas provenientes del mundo no indígena. De esta forma, podremos pensar que una pedagogía en clave intercultural implica la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial.

En este proceso, será necesario revisar el estatuto de las ciencias humanas y sociales en la educación, en general, y en la bilingüe intercultural indígena, en particular, así como el de la cosmovisión /cosmovisiones indígenas desde los paradigmas de la complejidad y la complementariedad de conocimientos y saberes.

En el Segundo Módulo abordaremos las lenguas indígenas y la de escolarización y la necesidad de abordarlas en formas complementaria, es decir sin que la lengua de escolarización desplace, reemplace o sustituya a la lengua propia de los estudiantes. En este sentido, es necesario avanzar en auténtica educación bilingüe con niños y niñas que sean alfabetizados e iniciados en los conocimientos **escolarizados desde y en su propia lengua** para luego dar paso a la iniciación progresiva en la lengua segunda: el español/castellano. Analizaremos algunas implicancias psicológicas, sociales y pedagógicas de las situaciones de enseñanza de las lenguas en la EBI y luego revisaremos algunas propuestas y principios de organización del trabajo complementario de

las lenguas. Este módulo contiene orientaciones para todos los docentes ya que el aprendizaje y la enseñanza se realizan mediante el lenguaje y por ello, las sugerencias realizadas son para todos independientemente del espacio curricular correspondiente.

En el Tercer Módulo abordaremos la enseñanza de matemática (y de otras ciencias exactas) y de las artes ancestrales. Cabe consignar el carácter de construcción cultural de los conocimientos y sus modos de organización, por lo que el contenido del módulo plantea orientaciones y reflexiones valiosas aún para quienes provienen de otros campos.

Módulo 1:

Interculturalidad y sus supuestos. Cosmovisión indígena. Currículo y pedagogía intercultural.

Clase 1: Introducción.

La educación es siempre arena de tensiones y disputas y producto de distintas configuraciones políticas y sociales. En este mismo sentido, la percepción y representación de la otredad, así como los roles y espacios de acción sociales resultan de una larga historia no exenta de violencias y violentaciones materiales y simbólicas, caracterizadas por estructuras de poder que establecen la primacía y dominio de unos grupos por sobre otros.

La interculturalidad en tanto inter-acción, relación o vinculación de personas de distintas culturas ha sufrido distintas interpretaciones, sirviendo, por un lado, como herramienta para garantizar el derecho de los pueblos indígenas a su autodeterminación y a ser educados en sus propias lenguas, y por otro lado como medio de control y apaciguamiento social sin que las estructuras y mecanismos sociales que producen inequidades y desigualdades se modifiquen. En este sentido, la noción conservadora y dominante de interculturalidad, que se entiende más o menos como una interrelación de respeto y diálogo entre diversos para vivir en armonía (la armonía no significa ausencia de conflictos), hace abstracción de lo que debería explicar, y parte del supuesto implícito de que lo único importante es la voluntad subjetiva de ser respetuosos para establecer “diálogo”. Esta mirada, solo genera discursos tendientes a la inclusión desde una postura ingenua y naturalizadora de la diversidad-y al

mismo tiempo peligrosa-, apelando a la buena voluntad de las personas. Este discurso poco tiene que ver con el verdadero y profundo concepto de interculturalidad.

Para superar este punto de vista se debe comprender –aunque se utilice el discurso persuasivo y emotivo- que no existe predisposición a “respetarnos” y a “dialogar”, ya que los mecanismos –económicos, políticos, sociales, cognitivos, etc.- entre los cuales se establecen lazos de dominación colonial y relaciones de capital nos ponen en estado de absoluta desigualdad (social, lingüística, política, económica, cultural). Es decir, la cultura hegemónica o con “mayor poder” terminará absorbiendo a las demás culturas y en muchos casos, hasta hacerlas desaparecer.

Por lo tanto, unos, los poderosos, pueden –y de hecho lo hacen- no respetar, ni dialogar, son estructurados y producidos desde y por un monólogo mono-cultural intolerante, los otros no tienen más opción que respetar -o temer-, y aceptar las imposiciones de los primeros, de manera permanente, pues de lo contrario, perderían toda posibilidad de reproducción material y espiritual. Esta realidad nos habla de la disputa objetiva de proyectos, donde lo fundamental es tomar una posición reflexiva y crítica, para luego avanzar hacia la construcción de un proyecto emancipatorio.

La interculturalidad como aspiración a un tipo de relación social de respeto y diálogo entre diversos para “vivir en armonía”, no existe como fenómeno social general ni existirá si no desmontamos y de-construimos este orden (económico, político, social, cognitivo) de desigualdad y dominación. Existe un orden dominante en todos los niveles: por un lado, la modernidad liberal mercantil con sus múltiples formas y matices; y por otro, las diversas matrices civilizatorias subordinadas y oprimidas, sobre todo las indígenas. La interculturalidad debe hacer énfasis en la imposibilidad de construir respeto, diálogo y armonía, mientras subsistan estas relaciones de dominación y desigualdad. Por lo tanto, se la entiende como una herramienta más de emancipación que visibiliza y denuncia la situación real de desigualdad y de opresión, a la vez que aspira a subvertirla en todos sus niveles y formas para crear –al menos como proyecto político de transición- un mínimo de paridad de condiciones entre los hoy vulnerados y oprimidos, y los dominantes, a fin de abrir nuevos caminos hacia un proyecto socio - económico y político, en el marco del derecho a la igualdad.

Las relaciones coloniales y del capitalismo se hacen inmanentes al dominio, por la necesidad de preservar sus privilegios y los vínculos de poder. Este es un eje central de denuncia de la interculturalidad crítica. Las relaciones de respeto, diálogo y armonía existen, a veces, a nivel de las relaciones personales entre individuos de diferentes culturas, pero en sociedad en general esto no se cumple. Es por ello que cada vez que se reúnen, por ejemplo, indígenas, criollos y gringos, los interculturalistas conservadores entienden que están en presencia de la interculturalidad en sentido amplio. Con esto queremos decir que las relaciones de dominación y las múltiples formas de relaciones de poder que se presentan, por simples y honestas relaciones entre individuos de diferentes culturas, no representan a la interculturalidad crítica.

En ese marco, se ha desarrollado la educación bilingüe intercultural indígena en nuestro país y provincia, con prácticas y estructuras educativas basadas en una historia de

silenciamientos, negaciones, exclusiones, eliminaciones de lenguas e identidades o bien con prácticas “paternalistas” que sostienen la asimetría en la toma de decisiones sobre la educación a la que tienen derecho, constitucionalmente, los pueblos indígenas.

De la educación colonial a la descolonización de la educación intercultural indígena

La educación es la herramienta que emplean las distintas sociedades para llevar a cabo sus proyectos políticos y culturales. En este sentido, en las instituciones educativas se anclan prácticas, procedimientos, rituales, códigos que perduran a lo largo del tiempo vía la naturalización de estos. Aquello de “*siempre se hizo así*”, naturaliza e institucionaliza prácticas y “costumbres” cuyo sentido original puede permanecer oculto para los distintos actores institucionales. Por ello, y con el fin de comprender cómo se manifiestan las demandas y necesidades actuales de la educación bilingüe intercultural indígena, así como las necesarias modificaciones curriculares, de organización, de desarrollo de la enseñanza y gobierno de las instituciones educativas, analizaremos a grandes rasgos las distintas etapas que atravesó la educación Argentina, en especial el Chaco, describiendo desde el surgimiento de la educación bilingüe intercultural indígena hasta la etapa actual. Esto a su vez, supondrá examinar el término “interculturalidad” y sus usos por los grupos hegemónicos y los pueblos indígenas en esta relación asimétrica históricamente constituida (clase dominante-grupos subalternos), que atenta contra la igualdad de posiciones y derechos. Asimismo, compartimos un enlace para acceder a una descripción de la situación en Chaco durante cada una de las etapas.

Primera etapa: EXTERMINIO

Se inicia en el período colonial hasta fines del siglo XIX. Se caracteriza por la violencia etnocéntrica explícita, que intenta imponer la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas. Eliminar al “otro” (simbólica y materialmente) es la tónica de este período, que a su vez sienta las bases de una estructura social y política jerárquica que establecía la superioridad de los “blancos” por sobre las poblaciones indígenas. Esta superioridad se manifiesta en la imposición de los modos de conocer y los conocimientos de los conquistadores, así como su lengua, sus sistemas políticos-económicos-jurídicos y su cultura con sus jerarquías sociales organizadas a partir de la deshumanización de los llamados “otros” (indígenas y luego los “negros”, mestizos, etc.) a modo de justificación de la desigualdad, explotación y genocidios desde la conquista pasando por la denominada “campaña al desierto verde”. Estas desigualdades y racismo no desaparecieron, sino que continúan hasta el presente bajo formas más sutiles mediante la fragmentación y partición de la realidad, el modo “objetivo y universal” del conocimiento occidental europeo, la institucionalización del conocimiento y sus prácticas de validación, la naturalización de las



diferencias y de las desigualdades a partir de estereotipos racistas, las inclusiones o exclusiones sobre la base del dominio del español (analfabetismo/ lenguas minorizadas) y de la escritura, etc. (F. Garcés, 2007)

Segunda etapa: ASIMILACIÓN

Desde 1880 hasta la década de 1970. En esta época se sientan las bases de nuestro sistema escolar como *universal* (y *normal*) con claro espíritu homogeneizante, en el que el pluralismo cultural y la diversidad socio-cultural son considerados como dificultad, o “problemática”, por lo que la educación adquiere otra forma: la “asimilación” que impulsa la sustitución de la identidad y la lengua materna mediante propuestas de alfabetización en la lengua y cultura hegemónicas. En esta etapa también aparecen las escuelas de “educación especial” como parte del proceso “normalizador”.

Otro elemento homogeneizante/uniformador funcional al Estado y desarrollado sistemáticamente a partir de la educación, fue la noción de **crisol de razas**, idea que pretendía solucionar el tema de las diferencias culturales. La imagen sugería que todos los grupos étnicos que habitaban la Argentina, viejos y nuevos, se habían ya fusionado perfectamente y habían generado una “raza argentina” más o menos homogénea. Podría parecer que esta idea ponía fin al agresivo racismo que profesaba la elite que había creado el Estado nacional. Sin embargo, lo que sucedió fue lo contrario: el racismo abierto del siglo XIX continuó como un racismo velado, “chiquitito” y cotidiano, gracias a la idea del crisol, porque los intelectuales que la formularon le agregaron una jerarquía racial oculta. Se argumentaba que todas las razas se habían fundido en una sola, pero al mismo tiempo se sostenía que esa fusión había dado como resultado una nueva que era, básicamente, blanco-europea. Sea minimizando la presencia inicial de los indios, negros, mestizos, mulatos o zambos, sea afirmando que todos ellos finalmente desaparecieron “inundados” por la inmigración dejando pocas huellas, se daba a entender que el argentino era blanco-europeo.

Tercera etapa: PATER / MATER - NALISMO

En las décadas de 1980 y de 1990, se producen distintos movimientos desde las comunidades indígenas por una educación específica indígena que pasa a denominarse “intercultural bilingüe”. La EBI representa un logro de los pueblos indígenas, aunque surge en el marco de una estructura socio-política-educativa que reproduce y sostiene la asimetría entre los distintos grupos. Esta *interculturalidad funcional* “no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Tubino, 2005) y se caracteriza por crear programas “especiales” que permiten que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes.

En esta etapa surgen los discursos y las políticas referidas a la “diversidad” y a la “integración”, aunque la interculturalidad, en tanto vinculación entre distintas culturas y la integración son unidireccionales, ya que **son los estudiantes indígenas los que deben aprender a vivir e “integrarse” a la cultura mayoritaria**. El currículo escolar por su parte en este período pone el acento, por un lado, en los conocimientos científicos occidentales europeos (fragmentarios porque cada ciencia y/o disciplina se aboca a una pequeña parcela de la realidad fuera de contexto) por sobre otras formas de conocer e interpretar la realidad más holísticas e integradas y, por otro lado, en el manejo de la lengua nacional con el consecuente desplazamiento de las lenguas, culturas y saberes ancestrales.

Cuarta etapa: HACIA LA EMANCIPACIÓN

Podemos hablar de una cuarta etapa desde inicios del siglo XXI en adelante, en la que lentamente se comienza a reconocer el derecho de los pueblos preexistentes a una educación bilingüe intercultural indígena, desde el concepto de complementariedad de conocimientos y saberes (perspectiva educativa aditiva), fundada en el paradigma de la complejidad que intenta aproximarse a la realidad. Caracterizaremos esta etapa como de *interculturalidad crítica y del derecho a la participación para la consulta previa*, ya que procura revisar y revertir las asimetrías estructurales, la discriminación socio – política y cultural, en un marco de “paridad de autonomías”. “Desde esta posición [crítica], la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde los sujetos -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (C. Walsh, 2009, 4) y equitativamente, no exentas de conflictividad. Es dable incluso, plantear el “consenso conflictivo”, basado en mutuas concesiones, tal como lo sugería Paul Ricoeur.

Ciencias Sociales y Humanas y Cosmovisión Indígenas

Las ciencias sociales y humanas (filosofía, literatura, historia, antropología, sociología, ciencias políticas y la economía, etc.) han contribuido a sostener las asimetrías en el orden del poder (político, económico, jurídico) así como en el orden del ser y del saber, por considerarse sus modos de interpretar y explicar el mundo tanto físico-natural como el mundo social como prestigiosos, “objetivos”, uni-versales, desdeñándose valiosos conocimientos ancestrales de las comunidades indígenas. A modo de ejemplo, pensemos

que las ciencias sociales instauraron discursos referidos a “raza”, a superioridad de conocimientos y tecnología de algunas sociedades por sobre otras: las civilizaciones con dominio de la escritura que poseen una historia, un conocimiento y un saber científicos por sobre las tradiciones orales. Las ciencias sociales acuñaron el término “cultura” que se asocia con un tipo de comunidad – las agrícolas- que también se consideraron como “civilizaciones” más avanzadas, en desmedro de las comunidades recolectoras/cazadoras con igual o incluso mayor antigüedad y complejidad que aquellas. Asimismo, impulsaron un modelo de cultura centrado en lo monumental y por ende lo estático y también un modelo de vinculación con la naturaleza de dominación y expoliación (con las consecuencias que vemos en la actualidad), opuestas a la vinculación y tratamiento sustentable de la naturaleza de las comunidades indígenas chaqueñas.

Particularmente el Chaco fue uno de los últimos ambientes de Argentina y América en comenzar el proceso de destrucción de lo diferente, mediante el sometimiento, el genocidio, el aislamiento de los pueblos indígenas, la negación de su identidad y lengua, entre otros. La destrucción se continuó luego a partir de la negación de la cosmovisión indígena como un conocimiento válido.

Los pueblos indígenas que poblaron y pueblan los territorios del Chaco, tenían un dios en cada monte, en cada camino. Por ejemplo, para los *Qom*, la naturaleza controlaba y conformaba al hombre. La comunicación entre ambos involucraba una interacción directa y diaria. Cada elemento tenía un sentido. Conocían todos los sonidos y las señales de la naturaleza. La respetaban y, según las narraciones, existía un orden jerárquico de dueños o señores de los animales que engendraban y cuidaban las especies, regulando los fenómenos atmosféricos y todo aquello que tenía que ver con la escasez y la abundancia.

La negación se reprodujo y se sigue reproduciendo principalmente en los paradigmas dominantes de conocimiento, en sutiles mecanismos institucionales, en las consecuencias de modelos de desarrollo que implican la destrucción ambiental, como la expansión del monocultivo y la deforestación. (Bergallo, 2009)

Por ello desde el seno de las comunidades, en estos últimos tiempos nos hemos preguntado, especialmente desde el sector docente indígena, quiénes son (en el mundo de las Ciencias Sociales y Humanas) los que determinan si los valores de nuestras culturas pueden o no considerarse una ciencia o arte, desde el punto de vista no indígena de "las ciencias" o desde "las artes". La clasificación de las ciencias nos delimitan un terreno que no es entendido como tal, subordinando nuestros propios valores culturales en desmedro de sus "miles de años" de investigación.

Interculturalidad Crítica

En este marco, son tareas de la interculturalidad crítica tanto como perspectiva pedagógica como social:

- ***Romper con la hegemonía única de la episteme de la ciencia occidental, que a menudo oculta sus orígenes diversos, y desde la complementariedad de conocimientos y saberes y el pensamiento complejo afín de establecer puentes de diálogo con los conocimientos o cosmovisiones y espiritualidad indígenas.*** Y, es que, para las comunidades indígenas, la “realidad” está compuesta por una red de fenómenos interdependientes —que van desde los procesos más bajos y organizativamente más simples, hasta los más elevados y complejos— y que no pueden ser explicados sólo desde el punto de vista de sus elementos como lo ha pretendido la ciencia occidental. Esto supone pensar la educación intercultural como proceso de estudio y aprendizaje inter-epistémicos (C. Walsh, 2009).
- ***Pensar el currículo intercultural indígena desde la complementariedad de conocimientos y saberes,*** es decir, considerar la cosmovisión y espiritualidad indígenas, así como sus lenguas en pie de igualdad con los saberes y aprendizajes comunes a todos los habitantes del país.
- ***Diseñar nuevas prácticas educativas a partir de la complementación de docentes indígenas y docentes no indígenas en el desarrollo de clases.***
- ***Promover la participación activa de las comunidades en las propuestas curriculares, en el gobierno de las instituciones, en la enseñanza y en la elaboración de materiales para la enseñanza.***

A modo de cierre provisorio de esta sección, cabe consignar que **la educación bilingüe intercultural indígena crítica** se entiende como un modo de pensar la educación y las relaciones que no cuenta con un manual de instrucciones, sino que se construye en el día a día como “modos otros del poder, saber, ser, y vivir” que busca la “creación de comprensiones y la condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto” (C. Walsh, 2009, 15), en el marco de “*una vida digna, en instituciones justas, junto a los otros*”. Por ello, no resulta

posible establecer un recetario de fórmulas para construir crítica e interculturalmente nuestro pensamiento y nuestra acción como educadores en los variados escenarios donde nos encontremos. Cada realidad demanda determinado tipo de acción que en otro contexto sería innecesaria o incluso inconveniente. Pero, aunque no existe un procedimiento dogmático a seguir, trazaremos algunas claves de comprensión que nos permitan resignificar los magisterios, las prácticas educativas, las relaciones de los docentes y la cosmovisión misma de las pedagogías. Para ello, será necesario, en primer lugar, comprender la pedagogía más allá de la escolarización, esto es, como tarea social y como proyecto ético – político, y como campo de conocimiento interactuante con las ciencias sociales y “exactas” históricas.

Clase 3 Enfoque Actual de Enseñanza y Secuencias Didácticas

“...existe una relación productiva entre los procesos de escritura, en cuanto a los tipos de texto que se escriben acerca de la práctica y los modos en que se configura la propia práctica y la reflexión sobre ella...”

“...los dispositivos de escritura que se propongan cumplirán una función significativa o configuradora de la propia práctica...” BOMBINI y LABEUR, 2013.

Objetivos

Que los participantes:

- Conozcan el enfoque actual de la enseñanza de manera tal que logren adquirir una visión integral para el desarrollo de capacidades.
- Comprendan el modo de elaborar objetivos de aprendizaje que guíen su práctica docente, mediante el ejercicio reflexivo y práctico sobre los elementos que los constituyen.



- Elaboren propósitos de enseñanza al momento de diseñar las secuencias didácticas, para tener un plan acorde al grupo de estudiantes y al contexto.
- Diseñen secuencias didácticas contextualizadas que fomenten el desarrollo de capacidades.



Algunas precisiones

Los debates acerca de los diferentes enfoques de planificación se vienen sucediendo desde hace tiempo y entrañan discusiones ligadas a:

- **Las concepciones de enseñanza:** como *acción técnica* o como *acción práctica*.
- **Las concepciones de aprendizaje:** como *adquisición de conductas* o como *construcción de significados*.
- **Las concepciones del rol docente:** como *ejecutor* o como *profesional reflexivo*.
- **Las concepciones de los contenidos didácticos:** como *instrumentos para el logro de un fin* o como *saberes con valor en sí mismos*.

Estas concepciones inciden sobre el proceso de planificación.

- **Planificación:** “hipótesis de trabajo” (Lomas y Osoro, 1998)

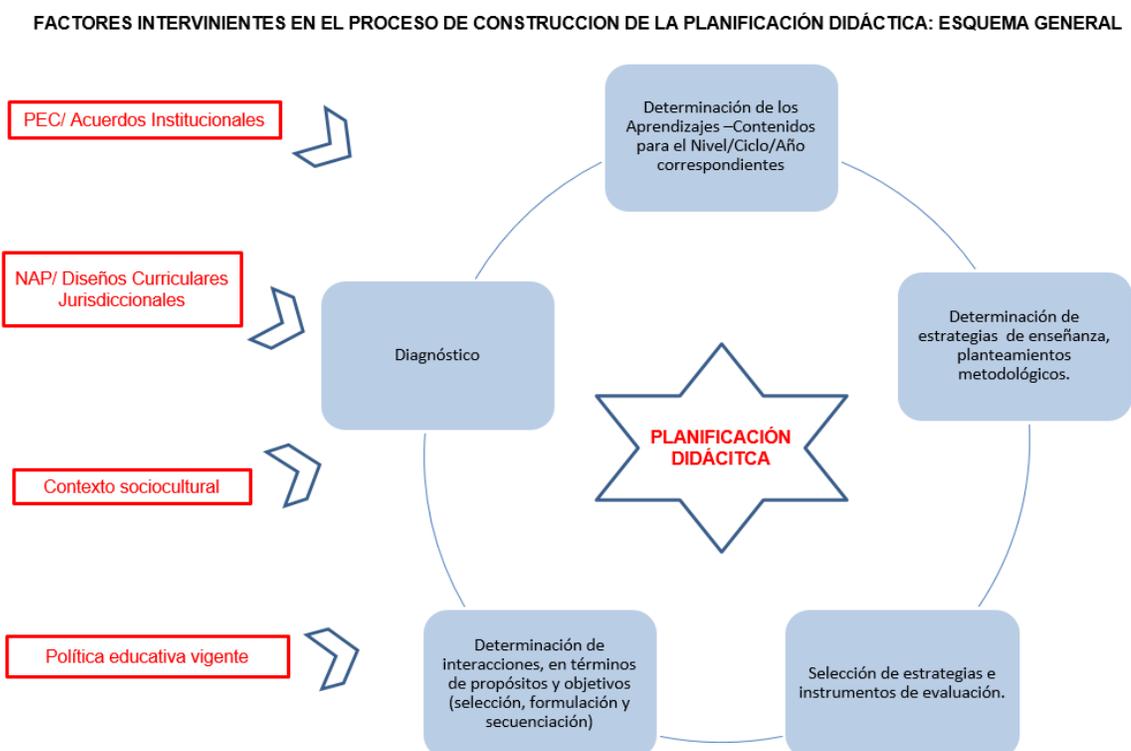
¿Por qué planificamos con secuencias didácticas?

En el marco de un **modelo pedagógico centrado en la figura del estudiante como sujeto de derecho** y en el **currículum provincial como horizonte de derechos**, las secuencias didácticas constituyen una herramienta importante para la planificación de la enseñanza, ya que **en ellas se concretan los aprendizajes prioritarios que se han acordado federalmente**. Por eso hablamos de procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje.

Partimos de la base que ya no se piensan los saberes didácticos como escindidos en tres dimensiones (lo conceptual, lo procedimental, lo actitudinal), sino como capacidades y saberes complementarios, esto nos lleva a revisar los modos en los que se piensa la planificación de la enseñanza. En este marco, el modelo de las secuencias didácticas surge como el más apropiado para el nuevo enfoque por capacidades, a la vez que constituye un insumo para evaluar los procesos de aprendizaje y la propuesta de enseñanza en sí.

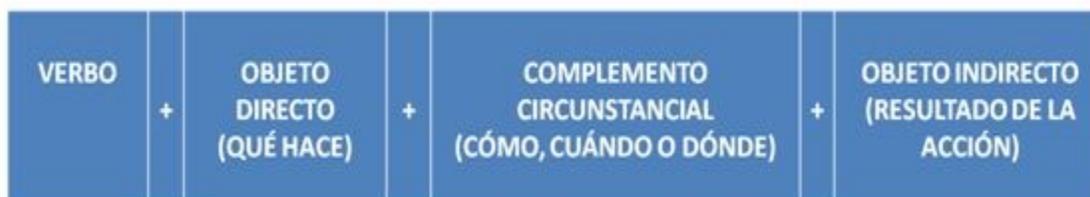
Factores intervinientes en el proceso de construcción de la planificación didáctica: esquema general

A la hora de planificar sabemos que entran en juego una serie de factores, tanto institucionales como extra institucionales, que van desde el diagnóstico a su plasmación en el soporte papel y/o digital de dicha planificación, pasando por la determinación de los aprendizajes, saberes, estrategias, instrumentos de evaluación, formulación de objetivos y propósitos. Todas estas determinaciones, selecciones y formulaciones a la vez se encuentran enmarcadas dentro de un contexto sociocultural concreto y de lineamientos provenientes de las Políticas Educativas, NAP, Currículos Jurisdiccionales y PEC.



Guía para la elaboración de propósitos y objetivos

Con base en la taxonomía de Bloom (1956), que es la más conocida y empleada en el medio educativo (también existen las de John Biggs, 1999; Andersen y Kratwohl, 2000; Marzano y Kendall, 2007), se presenta, en el siguiente esquema, el modo en que pueden ser redactados los propósitos y los objetivos de los procesos educativos.



Los **propósitos de enseñanza** deben escribirse de modo tal que reflejen lo que se propone el docente.

Los **objetivos de aprendizaje** deben escribirse de modo tal que reflejen lo que hará el estudiante.

Para clarificar la forma de redacción, se presentan algunos ejemplos que ilustran la manera en que se pueden construir los propósitos y los objetivos educativos. Cabe aclarar que estos sólo son una presentación, que se pueden modificar de acuerdo al estilo del docente, al contexto y a los recursos con que cuenta para ponerlos en práctica.

PROPÓSITOS de Enseñanza			
VERBO	OBJETO	CIRCUNSTANCIAS	FINALIDADES
Promover	distintos tipos de convivencia	mediante la organización de juegos	que contribuyan a la socialización
Facilitar	diferentes sucesiones numéricas o de figuras	mediante situaciones problemáticas	para potenciar el pensamiento algebraico
Generar	espacios de discusión y reflexión	mediante el análisis de textos audiovisuales	que permitan adoptar una postura social crítica



OBJETIVOS de Aprendizaje			
VERBO	OBJETO	CIRCUNSTANCIAS	FINALIDADES
Conozcan	diferentes formas de convivencia	mediante la práctica de juegos en cancha dividida	para mantener un buen nivel de socialización
Analicen	sucesiones numéricas o de figuras	planteando distintos problemas numéricos y/o gráficos	que potencien el pensamiento algebraico
Sinteticen	las interrelaciones que los seres humanos han mantenido	a través del tiempo en las sociedades urbanas	para la adopción de una postura como ser social crítico
Evalúen	los hábitos alimenticios	de sus compañeros en diferentes niveles y grupos	para detectar posibles causas de obesidad

Planificación de secuencias didácticas basadas en tareas para la integración de capacidades

La propuesta de enseñanza se basa en proponer a los estudiantes situaciones de aprendizaje que impliquen el desarrollo de **capacidades** que les permitan accionar adecuadamente en distintas situaciones. Por su parte, las **tareas** representan una **acción intencionada** necesaria **para conseguir un resultado** concreto.

Para planificar los aprendizajes por tareas, en el marco de una **secuencia didáctica**, se sugiere - como punto de partida - pensar en las **tareas finales** que los estudiantes deberán ser capaces de realizar al cabo de un cierto número de clases o tiempo.

Por ejemplo, la tarea de elaborar un **folleto** vinculado con el tema: **la alimentación saludable**, para que los estudiantes analicen qué alimentos elegir, demandará actividades de aprendizaje que impliquen prácticas de oralidad, lectura y escritura, reflexivas e interculturales tales como:

- Reconocer ideas principales
- Identificar datos puntuales y subrayarlos



- Identificar y reflexionar sobre usos particulares de la lengua tales como: expresar causas y consecuencia
- Reflexionar sobre el contenido y la organización de artículos y folletos
- Redactar partes de un folleto, por ej.: recomendaciones
- Discutir sobre causas y efectos en la salud de distintos tipos de alimentos
- Indagar sobre los efectos sobre la salud de distintos tipos de alimentos
- Escribir sobre los efectos positivos o negativos en la salud de determinados alimentos
- Identificar / comparar pautas alimenticias en diferentes culturas, etc.

MODELO ESQUEMÁTICO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

SECUENCIA DIDÁCTICA		
Nombre de la secuencia (La denominación no necesariamente debe remitir exactamente a los contenidos implicados, puede ser creativamente relacionada con la temática)		
ÁREA/ESPACIO CURRICULAR	Espacio curricular– Ciclo -	
EJE/BLOQUE	Nombre del eje según el Currículo o NAP (si éste tuviera ejes)	
PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA	Se escriben en infinitivo y hacen referencia a lo que el docente se propone alcanzar con sus estudiantes. Por ejemplo: - Contribuir a.... -Propiciar debates sobre... - Facilitar las herramientas...	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CAPACIDADES – APRENDIZAJES	CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Los objetivos (se escriben en el presente plural en el modo subjuntivo): Que los estudiantes Comprendan... - Reconozcan... - Identifiquen... - Problematicen...	En base a lo que se va a trabajar durante la clase se explicitarán las diferentes capacidades a desarrollar: -Lo ideal es trabajar más de una capacidad para generar un proceso de aprendizaje integrador. -No obstante, en algunas ocasiones hay capacidades que se destacan por sobre las otras, las mismas podrán ser: <ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión lectora ● Pensamiento crítico ● Trabajo con otros ● Resolución de problemas ● Producción de textos 	Enunciación de los criterios para evaluar la/s actividad/es (tanto los aprendizajes como las capacidades sociocognitivas). Descripción de la forma y las instancias de evaluación que planean implementarse. Ejemplos: CRITERIOS: -Se evaluarán solamente los saberes que se han desarrollado y que han generado las condiciones para su aprendizaje. -La calificación deberá reflejar la evaluación en proceso.



	<ul style="list-style-type: none"> Otras específicas del área 	<p>- Se deberán hacer explícitos los criterios de valoración. (Resolución 93/09) INSTRUMENTOS: -Producciones orales y escritas. -Maquetas -Cortometrajes producidos por los/las estudiantes -Intercambio de ideas. -Coevaluación. -Etc.</p>
<p>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA</p>		
<p><i>Se explicitará la metodología que se utilizará durante el proceso de enseñanza.</i></p> <p><i>Por ejemplo: Observación y análisis de videos; Debates dirigidos; Activación de los Conocimientos previos y problematización; Exposición – Explicación; Orientación en la búsqueda de Información; Mesa de discusión; Socialización y devolución de los aportes recabados, otros.</i></p>		
<p>TAREA</p>		
<p>La tarea es el objetivo final de la secuencia, al cual se llega a partir de las diferentes actividades. Pueden plantearse varias o una sola tarea. Cada tarea puede tener una o varias actividades.</p> <p>Por ejemplo: Producción de un texto Argumentativo; una Monografía; Elaboración de cuadros comparativos; Realización de una maqueta; Planificación y realización de experimentos sencillos; entre otros.</p>		

Planificación por secuencia didácticas en EBI

Tanto el enfoque socioformativo de las secuencias didácticas (capacidades) como la perspectiva pedagógica educativa intercultural crítica, otorgan a **la acción**, a las **experiencias y al trabajo con otros** (tareas, resolución de problemas, etc.), puesto que éstos impulsan a los estudiantes a comprender **el sentido** de lo aprendido (*construcción del sentido*) en un contexto social, cultural y lingüístico determinado y el modo en que se aprende (*reflexión*). *Las secuencias didácticas en EBI deben propiciar espacios para la convergencia de saberes desde el horizonte interpretativo constituido por las culturas a las que pertenecen los estudiantes y las lenguas que hablan/comprenden.* Esto se reflejará en las decisiones que tomen los docentes al momento de planificar la secuencia.



Se sugiere explorar temas que posibiliten la convergencia de la cosmovisión de los estudiantes indígenas y los aprendizajes curriculares. Es importante tener en cuenta que:

- Los temas son el modo de pensar la complementariedad de saberes y la construcción de sentido.
- La interpretación y comprensión está dada por los horizontes culturales, por ello es necesario partir de lo conocido y de los saberes de los estudiantes.
- Las tareas permiten concretar las experiencias y vivencias necesarias para el desarrollo de las capacidades básicas para la vida o capacidades socio-cognitivas (capacidad de expresión oral y escrita, capacidad de lectura, capacidad de resolución de problemas, capacidad de trabajo con otros, capacidad de pensamiento crítico y de entablar relaciones interculturales, capacidad de mediación cultural).
- Las secuencias didácticas se caracterizan por la flexibilidad en los tiempos de realización. Las actividades preparatorias, intermedias y finales demandarán un tiempo estimado para su realización que pueden ser de duración semanal, quincenal, mensual, etc. Por otro lado, las tareas finales o proyectos, según su complejidad, pueden demandar varias clases.
- No se trata de cantidad de contenidos sino de buenos aprendizajes y el desarrollo de las capacidades básicas, además de otras vinculadas a ellas, según el espacio



curricular.

Para finalizar, cabe señalar que no existe un modo único de hacer interculturalidad crítica, no hay recetas, sino que es un camino a realizar paso a paso en cada contexto específico, valiéndose de una actitud de apertura y respeto, de interés genuino por los estudiantes y sus aprendizajes y de diálogo permanente con las comunidades. Recomendamos, además, la lectura de los cuadernos de UNICEF sobre capacidades y secuencias didácticas (lecturas opcionales).

Bibliografía

Curriculum para la Educación Inicial. Educación bilingüe intercultural. Consultado en:
<http://www.dirdocumentacion.com.ar/repo/modulos/buscador/documentos/educacion%20bilingue%20-%20inicial.pdf>

Curriculum para la Educación Primaria del Chaco. Consultado en:
<http://www.dirdocumentacion.com.ar/repo/modulos/buscador/documentos/educacion%20primaria%20-%20chaco.pdf>

Curriculum para la Educación Secundaria. Consultado en:
<http://www.dirdocumentacion.com.ar/repo/modulos/buscador/documentos/curriculum%20nivel%20secundaria.pdf>

Documento de Orientación para la Construcción del PMI/PEC en las Escuelas de Educación Secundaria. Parte 3. Eje: Sobre la planificación didáctica. (2015). Consultado en:
<http://educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2014/05/Breve-Manual-para-secuencias-didacticas.pdf>

2º Documento de Orientación. Sobre la planificación didáctica en el marco curricular de la Educación Secundaria Obligatoria (2015). Consultado en
<https://drive.google.com/file/d/0BzrbvQKbrKVOUJDLV9OR21jdWZCdXRPaVA4QVc2dnR5Tmdn/view>

Ministerio de Educación de la Nación-UNICEF. *El desarrollo de las capacidades en la Escuela Secundaria.* Un marco teórico. Cuaderno N° 1. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/0BwPWfYpfRti_WUdzc3l2cEJPT3c/view?usp=sharing

Clase 2: Multiculturalidad, Pluriculturalidad e Interculturalidad

Objetivos

Que los participantes

- Conozcan y repliquen experiencias de socialización basadas en valores interculturales de igualdad, reciprocidad, cooperación y respeto.
- Valoren la diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social.
- Analicen la interculturalidad del contexto y las relaciones e intercambios que se producen.
- Entiendan la diversidad como valor, como fuente de enriquecimiento personal y colectivo.
- Faciliten la interacción, la comunicación y el intercambio con los referentes culturales.

Definiciones

Aunque los conceptos remiten a la noción de diversidad cultural, es necesario establecer las diferencias intrínsecas para poder entender los complejos entramados de los sistemas ideológicos que los sostienen. Inevitablemente, nos invita a formular grandes preguntas: ¿Puede una sociedad plural generar una identidad colectiva? ¿Cómo educar para promover, desde la diversidad, sociedades cohesionadas, con sentido de comunidad, con mecanismos de cooperación y de integración? ¿Qué función cabe reclamar a la escuela en este contexto sociocultural heterogéneo? ¿Cuál de estas conceptualizaciones o categorías pueden suponer una respuesta más acertada o más efectiva a estas preguntas?.

Bilingüismo educativo

En general, entendido como el uso de por lo menos dos lenguas por parte de un individuo o por un grupo de hablantes, como los habitantes de una región o nación concreta; y , en particular, una persona bilingüe es una persona que conoce y usa dos lenguas, y se hace referencia a que habla, lee y comprende dos lenguas de manera similar (bilingüe equilibrado). Pero usualmente una persona bilingüe tiene un conocimiento mayor de una de las dos lenguas, por múltiples razones, entre ellas: utilizar cada lengua en diferentes

situaciones, o para objetivos comunicativos diferentes. Puede darse la situación de un bilingüe con buen desempeño oral en ambas lenguas, una capacidad media o mínima de lectura sin ningún desarrollo de la capacidad de escritura. También se da el caso del bilingüe que posee una capacidad de comprensión en una de las lenguas aunque no pueda expresarse en ella. En todo caso, la cultura de la lengua materna o de la primera lengua que aprendió es la que le sirve de horizonte de interpretación y de anclaje para posteriores aprendizajes de los usos de su propia lengua y de la segunda o de las sucesivas lenguas.

La alfabetización inicial de niños y niñas bilingües en su propia lengua y cultura se traduce en buenos aprendizajes y terminalidad educativa. Chaco ha sido pionera en formar Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) con el propósito de desarrollar un verdadero bilingüismo, aunque en la práctica muchos de los ADA fueron relegados a otras tareas o bien empleados como traductores para imponer la cultura dominante (asimilacionismo). En aquellos casos en los que hubo intentos de interculturalidad, ésta quedó reducida a lo folklórico (interculturalidad funcional) como en el caso de la vestimenta, las danzas, la comida, la música, la artesanía.

Por ello, se avanzó en la formación del Profesor de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, ya que una verdadera educación bilingüe debe pensar en partir de la lengua y cosmovisión indígenas y gradualmente incorporar el español/castellano y los demás aprendizajes curriculares comunes a todos los habitantes del país, desde una perspectiva de complementariedad y complejidad

Multiculturalidad

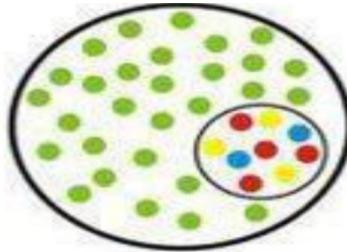
La multiculturalidad parte del reconocimiento del derecho a ser diferente y del respeto entre los diversos colectivos culturales. El respeto apunta a la igualación de las oportunidades sociales más no necesariamente favorece la interrelación entre los colectivos interculturales.

Es la primera expresión del pluralismo cultural, que promueve la no discriminación por razones de raza o cultura, la celebración y reconocimiento de la diferencia cultural, así como el derecho a ella. Dentro del paradigma pluralista, el multiculturalismo surgió como un modelo de política pública y como una filosofía o pensamiento social de reacción frente a la uniformización en tiempos de la globalización.

Se ha concebido como una oposición a la tendencia presente en las sociedades modernas hacia la unificación y la universalización de la cultura, que celebra y pretende proteger la variedad cultural, al tiempo que se centra sobre las frecuentes relaciones de desigualdad de las minorías respecto a las culturas mayoritarias.

En la génesis y expansión del multiculturalismo fueron especialmente influyentes las líneas seguidas en USA y en algunos países de Europa Occidental, particularmente el Reino

Unido. Posteriormente han venido a sumarse importantes consideraciones pluri y multiculturales, desde las propuestas latinoamericanas en relación con la autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas. El multiculturalismo ha sido puesto en cuestión desde posiciones directamente políticas y desde posiciones teóricas de fuerte calado crítico-ideológico. En este sentido, la tendencia actual es pensar a la multiculturalidad, como la situación social de existencia de diferentes culturas conviviendo en un mismo espacio geográfico.



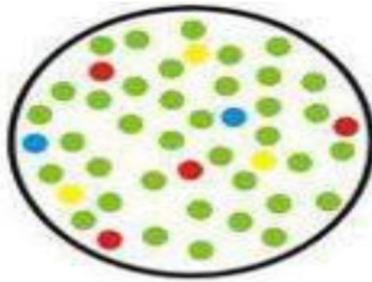
Multiculturalidad

Pluriculturalidad

La pluriculturalidad es un concepto que tipifica la particularidad de una región en su diversidad sociocultural. En esta definición no se hace referencia al tipo de relaciones entre los diferentes grupos culturales. Se trata de un primer reconocimiento de la diferencia, casi constatación, sin acción como consecuencia.

Dentro de una cultura existe básicamente la pluriculturalidad. Esto quiere decir que, toda comunidad y su manera de vivir se forma a partir de distintas maneras de pensar, de actuar y de sentir. Es decir que dentro de una comunidad existen varias culturas que hacen rica una cultura en sí, a través del mestizaje y la unión de diferentes maneras de pensar.

Este concepto no es más que una nueva forma camuflada de la noción de **crisol de razas**, ya que no ha existido ninguna fusión que contemple de manera igualitaria a todas las culturas, por el contrario, ha predominado en ese concepto la cultura blanca o dominante.



Pluriculturalidad

Interculturalidad

El concepto de interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima de otro, una condición que favorece la coexistencia respetuosa de los ciudadanos.

Cabe resaltar que este tipo de relaciones interculturales supone el respeto hacia la diversidad; aunque es inevitable el desarrollo de conflictos, éstos se resuelven a través de la participación y la consulta previa.

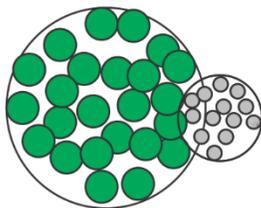
Se diferencia del multiculturalismo y del pluralismo por su intención directa de **promover el diálogo y el acercamiento entre culturas, para la complementariedad**. Debe considerarse que la interculturalidad depende de múltiples factores, como las distintas concepciones de cultura, los obstáculos comunicativos, la carencia de políticas estatales, las jerarquías sociales y las diferencias económicas. Además de acuerdo a la perspectiva con la que sea observada puede entenderse de una u otra forma, según hemos visto en la Clase 1 (interculturalidad funcional, asimilacionista o desde esta propuesta: interculturalidad crítica, complementarista).

Interculturalidad Crítica

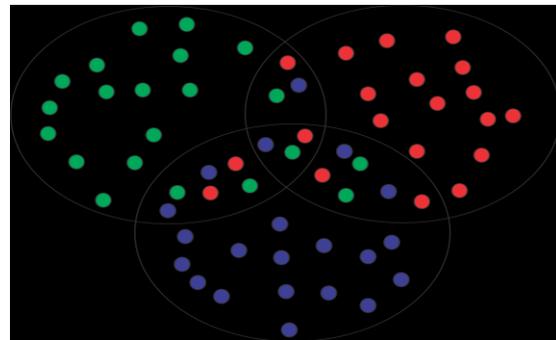
La interculturalidad crítica se entiende como un modo de pensar la educación y las relaciones que no cuenta con un manual de instrucciones, sino que se construye en el día a día como “*modos otros del poder, saber, ser, y vivir*” que busca la “*creación de*

comprensiones y las condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto” (Walsh, 2009, 15). Asimismo, apunta a crear las condiciones para “una vida digna, junto a los otros, en instituciones justas”.

Por ello, no posible establecer un recetario de fórmulas para construir crítica e interculturalmente nuestro pensamiento y acción como educadores en los variados escenarios donde nos encontremos. Cada realidad demanda determinado tipo de acción que en otro contexto sería innecesaria o incluso inconveniente. Pero, aunque no existe un procedimiento dogmático a seguir, sí podemos trazar algunas claves de comprensión que nos permitan resignificar los institutos superiores, las prácticas educativas, las relaciones de los colegas y la cosmovisión misma de las pedagogías.



Interculturalidad funcional



INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

Un ejemplo de interculturalidad crítica, referido a nuestro contexto, ocurre en algunas escuelas del interior de la Provincia del Chaco en las cuales conviven estudiantes qom, wichi y criollos (ver gráfico de la derecha), sin que esto suponga una mestización cultural o la imposición de una cultura sobre las otras. Lo que se evidencia en estas relaciones es la capacidad de aprender de y con los otros, sin menoscabo de la identidad cultural propia. También, en las relaciones matrimoniales se comienza a observar que, un indígena wichi sea esposo de una *qomlashé* o viceversa. Tal es el caso de la zona de Miraflores, Techat y Castelli. Se registran casos similares en la zona de Colonia Aborígen, Cacica Dominga, con los moqoit, los qom y los criollos.

Intraculturalidad

La intraculturalidad hace referencia a la relación de una cultura, etnia o pueblo consigo misma, es decir que una cultura por sí misma busca la recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de sus componentes materiales e intelectuales. Citando a José



Mario Illescas, la intraculturalidad es una “...*autoconstrucción reconstructiva de lo propio perdido en la transculturación...*” (1995, 4). Se trata de la afirmación de las raíces históricas, su memoria, su identidad y su proceso histórico para precisar de dónde se viene, hacia dónde se tiene que ir, cómo y por dónde se tiene que ir como cultura y civilización que tiene derecho a ser y existir con su diferencia sin ser desintegrada. En este proceso también se debe fortalecer identidad de nuestros pueblos indígenas.

En los últimos años, se ha establecido una relación inseparable entre lo intracultural y lo intercultural, partiendo del hecho que ambas son complementarias, coexisten en sí mismas en una situación de complementariedad y complementación, en este sentido para establecer relaciones interculturales, se parte de desarrollar la propia identidad para dar a conocer la identidad cultural y re-crearla fuera de uno mismo, generando interrelaciones positivas que permitan la aceptación y la igualdad de condiciones y oportunidades de ejercer una ciudadanía positiva.

La Educación Intercultural y el currículo

El ámbito de la Educación Intercultural es el sistema educativo público, ya sea de gestión estatal, privada o comunitaria, con contenidos o aprendizajes de ambas culturas. La Educación Intercultural considera lo diferente como un derecho, entiende lo cultural como conocimiento, como cosmovisión, como cultura material, como instituciones. En síntesis, considera lo cultural como parte de los derechos que ambas culturas tienen, a la vez que parte de que la complementariedad de los diversos conocimientos y saberes enriquece la identidad de los distintos pueblos.

En nuestro país, al igual que en el resto de los países de América Latina, las situaciones de contacto de culturas en los ámbitos educativos, han sido unas de las principales causas de preocupación de la educación intercultural. La incorporación de estudiantes de diferentes orígenes culturales, con distintas lenguas y costumbres, hace que el profesorado deba plantearse nuevas actitudes y estrategias metodológicas ante su grupo-clase para evitar posibles situaciones de discriminación o desventajas educativas.

Por otra parte y como es sabido, al término **currículum** se le atribuyen numerosos significados y admite muy diferentes enfoques, niveles de aplicación y ámbitos de actuación. Para el objetivo que aquí nos ocupa, lo más importante es reflexionar sobre qué concepción de currículum nos interesa para desarrollar la educación intercultural en sentido crítico.

Conviene superar una concepción restrictiva de currículum (centrada en la especificación de un plan de objetivos, áreas, contenidos) para entenderlo como el conjunto de

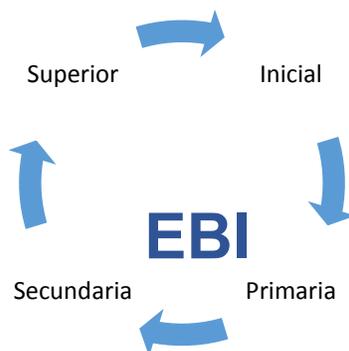


experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias de los estudiantes en las escuelas. Visto así, el currículum, va mucho más allá de un listado programático de contenidos. Impregna los pasillos, los patios, las aulas. Condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de participación, las interacciones e interrelaciones, los mensajes de aceptación o de rechazo explícitos y/o encubiertos.

Entendemos que el currículum selecciona unas realidades culturales y silencia otras. Las prestigia o las desacredita. En definitiva, el currículum deviene, consciente o inconscientemente, en la propuesta educativa-cultural que una escuela o un instituto ofrece a su comunidad.

Concebimos que el objetivo de una propuesta curricular intercultural debe ser ayudar a todos los estudiantes a comprender la realidad sociocultural desde la complejidad y la diversidad y, asimismo, facilitar y desarrollar los aprendizajes y las capacidades necesarias para reflexionar sobre la cultura propia y la de los demás.

En sintonía, con la propuesta de los diferentes currículos interculturales que están en vigencia en la provincia¹, entendemos que, la cosmovisión de los pueblos indígenas son determinantes para comprender el valor que sus miembros le asignan a la educación, a los conocimientos y saberes propios de la comunidad ancestral, a la organización del tiempo, en fin; a la concepción, percepción y organización del mundo. Por este motivo, en el currículum bilingüe intercultural explicitamos los saberes y los conocimientos de las comunidades fortaleciendo con ello la identidad cultural de los estudiantes. La puesta en práctica de este currículum es una manera efectiva de la coexistencia cultural respetuosa, conservando con ello la esencia e identidad de cada comunidad.



DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: observación del video “Hiyab” y reflexión sobre la situación presentada a partir de los conceptos trabajados en la clase.

1. ¿Quiénes son los protagonistas del corto? ¿Cómo definiría a la sociedad reflejada en el video?
2. ¿Qué situación de tensión y de conflicto se presenta? ¿Existen estereotipos y prejuicios por parte de los actores?

¹ Currículum de Educación Bilingüe Intercultural para el Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario (Ciclo Básico).



3. ¿Cómo interpreta el desenlace y las decisiones optadas por cada uno de los sujetos?
4. ¿Qué tipo de educación intercultural se puede registrar en este corto?

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=rPj7kSJhe88>

Teniendo en cuenta la historia de vida descrita por Chimamanda Adichie proponemos un trabajo de reflexión sobre su relato, el cual se encuentra íntimamente vinculado con los conceptos teóricos presentados en la clase y en las lecturas propuestas.

<https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU>

1. ¿Cuáles son los peligros de una única historia?
2. ¿Existe la una sola historia en Chaco? ¿Quiénes son los protagonistas?
3. ¿Usted se identifica con algunas de las situaciones relatadas por Chimamanda?
¿Cuáles? ¿Por qué?

Bibliografía

LECTURAS OBLIGATORIA

Bourne, Jenny,(2014) "Defensa del multiculturalismo", en: *Contextos críticos. Migraciones contemporáneas*. Leiva, María Luján (comp.). Desde la gente. Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos". Buenos Aires, (pp. 36 a 43). Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B3U-9tzu04QpeDRGV2NBVWhWWIE/view?usp=sharing>

Estermann, Josef, (2012) *Hacia una interversidad de saberes Universidad e interculturalidad*, Disponible en: <https://miguelangel13.files.wordpress.com/2012/08/interversidad-de-saberes.pdf>

Rivera, Annamaria,(2014) "Racismo pos-colonial o racismo tout court", en: *Contextos críticos. Migraciones contemporáneas*. Leiva, María Luján y all (comp.). Desde la gente. Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos". Buenos Aires., (pp. 25 a 35). Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B3U-9tzu04QpeDRGV2NBVWhWWIE/view?usp=sharing>

Walsh C. (2005), *¿Multi-, pluri- o interculturalidad?* . En: *La Interculturalidad en la educación*. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/03/120319.pdf>

Walsh C.(2008) "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado". En: *Revista Tabula Rasa*. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>



BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA

Saïd, Edward (2001) "El choque de ignorancias". El País. 2001. Disponible en: http://elpais.com/diario/2001/10/16/opinion/1003183207_850215.html

Sen Amartya.(2007) *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. 1a. edición. Buenos Aires. Katz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Illescas, J. (1995). "Acerca de la educación intercultural y la educación intracultural". En: *Educación popular e intercultural en el contexto boliviano*. Memoria del encuentro taller. Cochabamba: Procep.

Clase 3 Enfoque Actual de Enseñanza y Secuencias Didácticas

"...existe una relación productiva entre los procesos de escritura, en cuanto a los tipos de texto que se escriben acerca de la práctica y los modos en que se configura la propia práctica y la reflexión sobre ella..."

"...los dispositivos de escritura que se propongan cumplirán una función significativa o configuradora de la propia práctica..." BOMBINI y LABEUR, 2013.

Objetivos

Que los participantes:

- Conozcan el enfoque actual de la enseñanza de manera tal que logren adquirir una visión integral para el desarrollo de capacidades.
- Comprendan el modo de elaborar objetivos de aprendizaje que guíen su práctica docente, mediante el ejercicio reflexivo y práctico sobre los elementos que los constituyen.
- Elaboren propósitos de enseñanza al momento de diseñar las secuencias didácticas, para tener un plan acorde al grupo de estudiantes y al contexto.

- Diseñen secuencias didácticas contextualizadas que fomenten el desarrollo de capacidades.



Algunas precisiones

Los debates acerca de los diferentes enfoques de planificación se vienen sucediendo desde hace tiempo y entrañan discusiones ligadas a:

- **Las concepciones de enseñanza:** como *acción técnica* o como *acción práctica*.
- **Las concepciones de aprendizaje:** como *adquisición de conductas* o como *construcción de significados*.
- **Las concepciones del rol docente:** como *ejecutor* o como *profesional reflexivo*.
- **Las concepciones de los contenidos didácticos:** como *instrumentos para el logro de un fin* o como *saberes con valor en sí mismos*.

Estas concepciones inciden sobre el proceso de planificación.

- **Planificación:** “hipótesis de trabajo” (Lomas y Osoro, 1998)

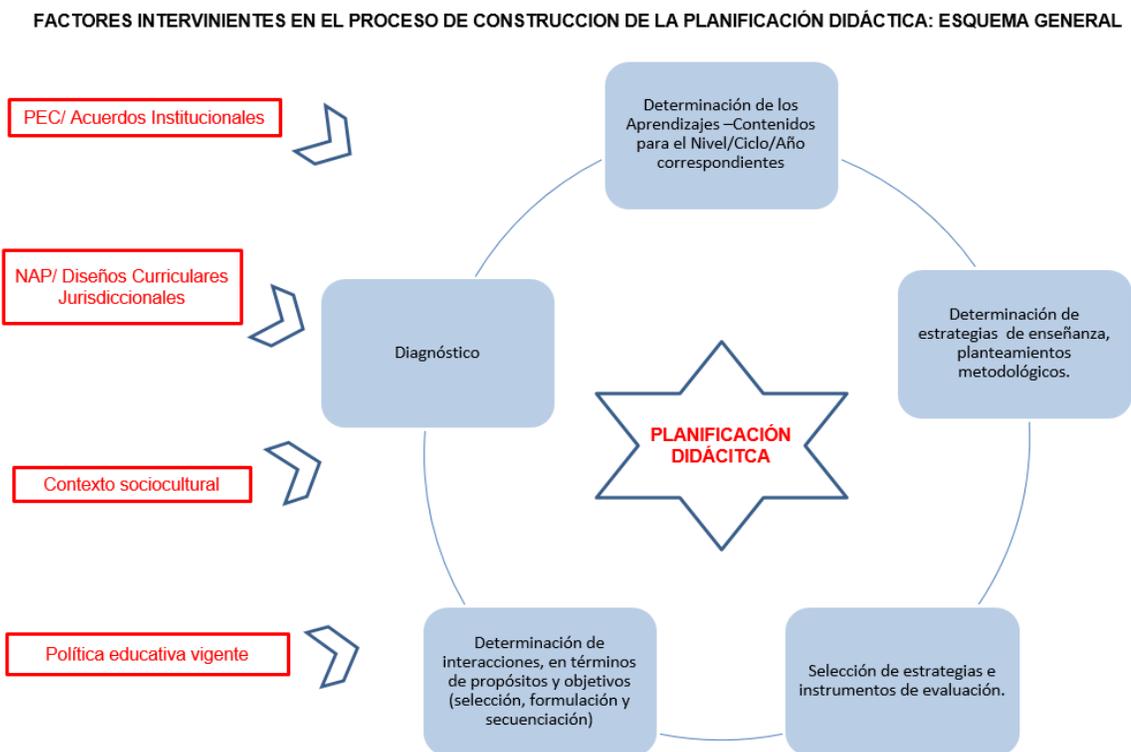
¿Por qué planificamos con secuencias didácticas?

En el marco de un **modelo pedagógico centrado en la figura del estudiante como sujeto de derecho** y en el **currículo provincial como horizonte de derechos**, las secuencias didácticas constituyen una herramienta importante para la planificación de la enseñanza, ya que **en ellas se concretan los aprendizajes prioritarios que se han acordado federalmente**. Por eso hablamos de procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje.

Partimos de la base que ya no se piensan los saberes didácticos como escindidos en tres dimensiones (lo conceptual, lo procedimental, lo actitudinal), sino como capacidades y saberes complementarios, esto nos lleva a revisar los modos en los que se piensa la planificación de la enseñanza. En este marco, el modelo de las secuencias didácticas surge como el más apropiado para el nuevo enfoque por capacidades, a la vez que constituye un insumo para evaluar los procesos de aprendizaje y la propuesta de enseñanza en sí.

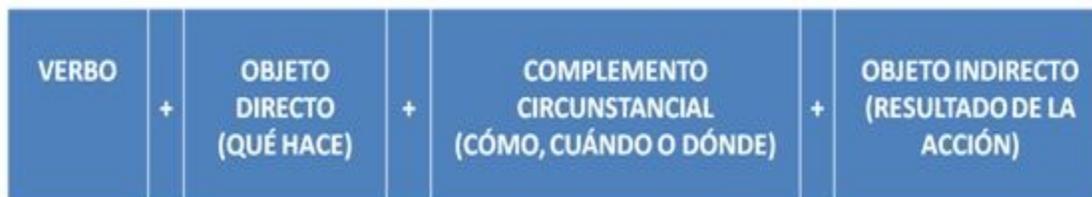
Factores intervinientes en el proceso de construcción de la planificación didáctica: esquema general

A la hora de planificar sabemos que entran en juego una serie de factores, tanto institucionales como extra institucionales, que van desde el diagnóstico a su plasmación en el soporte papel y/o digital de dicha planificación, pasando por la determinación de los aprendizajes, saberes, estrategias, instrumentos de evaluación, formulación de objetivos y propósitos. Todas estas determinaciones, selecciones y formulaciones a la vez se encuentran enmarcadas dentro de un contexto sociocultural concreto y de lineamientos provenientes de las Políticas Educativas, NAP, Currículos Jurisdiccionales y PEC.



Guía para la elaboración de propósitos y objetivos

Con base en la taxonomía de Bloom (1956), que es la más conocida y empleada en el medio educativo (también existen las de John Biggs, 1999; Andersen y Kratwohl, 2000; Marzano y Kendall, 2007), se presenta, en el siguiente esquema, el modo en que pueden ser redactados los propósitos y los objetivos de los procesos educativos.



Los **propósitos de enseñanza** deben escribirse de modo tal que reflejen lo que se propone el docente.

Los **objetivos de aprendizaje** deben escribirse de modo tal que reflejen lo que hará el estudiante.

Para clarificar la forma de redacción, se presentan algunos ejemplos que ilustran la manera en que se pueden construir los propósitos y los objetivos educativos. Cabe aclarar que estos sólo son una presentación, que se pueden modificar de acuerdo al estilo del docente, al contexto y a los recursos con que cuenta para ponerlos en práctica.

PROPÓSITOS de Enseñanza			
VERBO	OBJETO	CIRCUNSTANCIAS	FINALIDADES
Promover	distintos tipos de convivencia	mediante la organización de juegos	que contribuyan a la socialización
Facilitar	diferentes sucesiones numéricas o de figuras	mediante situaciones problemáticas	para potenciar el pensamiento algebraico



Generar	espacios de discusión y reflexión	mediante el análisis de textos audiovisuales	que permitan adoptar una postura social crítica
Propiciar	la investigación sobre hábitos alimenticios	mediante el diseño y puesta en práctica de encuestas	que permitan detectar posibles causas de obesidad

OBJETIVOS de Aprendizaje

VERBO	OBJETO	CIRCUNSTANCIAS	FINALIDADES
Conozcan	diferentes formas de convivencia	mediante la práctica de juegos en cancha dividida	para mantener un buen nivel de socialización
Analicen	sucesiones numéricas o de figuras	planteando distintos problemas numéricos y/o gráficos	que potencien el pensamiento algebraico
Sinteticen	las interrelaciones que los seres humanos han mantenido	a través del tiempo en las sociedades urbanas	para la adopción de una postura como ser social crítico
Evalúen	los hábitos alimenticios	de sus compañeros en diferentes niveles y grupos	para detectar posibles causas de obesidad

Planificación de secuencias didácticas basadas en tareas para la integración de capacidades

La propuesta de enseñanza se basa en proponer a los estudiantes situaciones de aprendizaje que impliquen el desarrollo de **capacidades** que les permitan accionar adecuadamente en distintas situaciones. Por su parte, las **tareas** representan una **acción intencionada** necesaria **para conseguir un resultado** concreto.

Para planificar los aprendizajes por tareas, en el marco de una **secuencia didáctica**, se sugiere - como punto de partida - pensar en las **tareas finales** que los estudiantes deberán ser capaces de realizar al cabo de un cierto número de clases o tiempo.

Por ejemplo, la tarea de elaborar un **folleto** vinculado con el tema: **la alimentación saludable**, para que los estudiantes analicen qué alimentos elegir, demandará actividades de aprendizaje que impliquen prácticas de oralidad, lectura y escritura, reflexivas e interculturales tales como:

- Reconocer ideas principales
- Identificar datos puntuales y subrayarlos
- Identificar y reflexionar sobre usos particulares de la lengua tales como: expresar causas y consecuencia
- Reflexionar sobre el contenido y la organización de artículos y folletos
- Redactar partes de un folleto, por ej.: recomendaciones
- Discutir sobre causas y efectos en la salud de distintos tipos de alimentos
- Indagar sobre los efectos sobre la salud de distintos tipos de alimentos
- Escribir sobre los efectos positivos o negativos en la salud de determinados alimentos
- Identificar / comparar pautas alimenticias en diferentes culturas, etc.

MODELO ESQUEMÁTICO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

SECUENCIA DIDÁCTICA	
Nombre de la secuencia (<i>La denominación no necesariamente debe remitir exactamente a los contenidos implicados, puede ser creativamente relacionada con la temática</i>)	
ÁREA/ESPACIO CURRICULAR	Espacio curricular– Ciclo -
EJE/BLOQUE	Nombre del eje según el Currículo o NAP (si éste tuviera ejes)
PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA	<i>Se escriben en infinitivo y hacen referencia a lo que el docente se propone alcanzar con sus estudiantes. Por ejemplo:</i> - Contribuir a.... -Propiciar debates sobre... - Facilitar las herramientas...



	- Generar espacios... - Proveer...	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CAPACIDADES – APRENDIZAJES	CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>Los objetivos <i>(se escriben en el presente plural en el modo subjuntivo)</i>:</p> <p>Que los estudiantes Comprendan... - Reconozcan... - Identifiquen... - Problematicen...</p>	<p><i>En base a lo que se va a trabajar durante la clase se explicitarán las diferentes capacidades a desarrollar:</i></p> <p><i>-Lo ideal es trabajar más de una capacidad para generar un proceso de aprendizaje integrador.</i></p> <p><i>-No obstante, en algunas ocasiones hay capacidades que se destacan por sobre las otras, las mismas podrán ser:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora • Pensamiento crítico • Trabajo con otros • Resolución de problemas • Producción de textos • Otras específicas del área 	<p>Enunciación de los criterios para evaluar la/s actividad/es (tanto los aprendizajes como las capacidades sociocognitivas). Descripción de la forma y las instancias de evaluación que planean implementarse.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>CRITERIOS:</p> <p>-Se evaluarán solamente los saberes que se han desarrollado y que han generado las condiciones para su aprendizaje.</p> <p>-La calificación deberá reflejar la evaluación en proceso.</p> <p>- Se deberán hacer explícitos los criterios de valoración.</p> <p>(Resolución 93/09)</p> <p>INSTRUMENTOS:</p> <p>-Producciones orales y escritas.</p> <p>-Maquetas</p> <p>-Cortometrajes producidos por los/las estudiantes</p> <p>-Intercambio de ideas.</p> <p>-Coevaluación.</p>

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Se explicitará la metodología que se utilizará durante el proceso de enseñanza.

Por ejemplo: Observación y análisis de videos; Debates dirigidos; Activación de los Conocimientos previos y problematización; Exposición – Explicación; Orientación en la búsqueda de Información; Mesa de discusión; Socialización y devolución de los aportes recabados, otros.

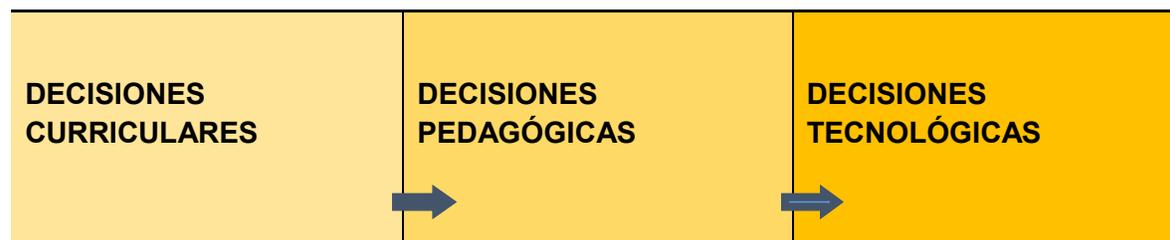
TAREA

La tarea es el objetivo final de la secuencia, al cual se llega a partir de las diferentes actividades. Pueden plantearse varias o una sola tarea. Cada tarea puede tener una o varias actividades.

Por ejemplo: Producción de un texto Argumentativo; una Monografía; Elaboración de cuadros comparativos; Realización de una maqueta; Planificación y realización de experimentos sencillos; entre otros.

Planificación por secuencia didácticas en EBI

Tanto el enfoque socioformativo de las secuencias didácticas (capacidades) como la perspectiva pedagógica educativa intercultural crítica, otorgan a **la acción**, a las **experiencias y al trabajo con otros** (tareas, resolución de problemas, etc.), puesto que éstos impulsan a los estudiantes a comprender **el sentido** de lo aprendido (*construcción del sentido*) en un contexto social, cultural y lingüístico determinado y el modo en que se aprende (*reflexión*). *Las secuencias didácticas en EBI deben propiciar espacios para la convergencia de saberes desde el horizonte interpretativo constituido por las culturas a las que pertenecen los estudiantes y las lenguas que hablan/comprenden.* Esto se reflejará en las decisiones que tomen los docentes al momento de planificar la secuencia.



ENFOQUE CURRICULAR INTERCULTURAL CRÍTICO	Enfoque pedagógico didáctico: capacidades, secuencias didácticas. Conocimiento pedagógico-didáctico del espacio curricular	Recursos. Modelo de conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK)
---	---	--

Se sugiere explorar temas que posibiliten la convergencia de la cosmovisión de los estudiantes indígenas y los aprendizajes curriculares. Es importante tener en cuenta que:

- Los temas son el modo de pensar la complementariedad de saberes y la construcción de sentido.
- La interpretación y comprensión está dada por los horizontes culturales, por ello es necesario partir de lo conocido y de los saberes de los estudiantes.
- Las tareas permiten concretar las experiencias y vivencias necesarias para el desarrollo de las capacidades básicas para la vida o capacidades socio-cognitivas (capacidad de expresión oral y escrita, capacidad de lectura, capacidad de resolución de problemas, capacidad de trabajo con otros, capacidad de pensamiento crítico y de entablar relaciones interculturales, capacidad de mediación cultural).
- Las secuencias didácticas se caracterizan por la flexibilidad en los tiempos de realización. Las actividades preparatorias, intermedias y finales demandarán un tiempo estimado para su realización que pueden ser de duración semanal, quincenal, mensual, etc. Por otro lado, las tareas finales o proyectos, según su complejidad, pueden demandar varias clases.
- No se trata de cantidad de contenidos sino de buenos aprendizajes y el desarrollo de las capacidades básicas, además de otras vinculadas a ellas, según el espacio curricular.

Para cerrar esta clase: no existe un modo único de hacer interculturalidad crítica, no hay recetas, sino que es un camino a realizar paso a paso en cada contexto específico, valiéndose de una actitud de apertura y respeto, de interés genuino por los estudiantes y

sus aprendizajes y de diálogo permanente con las comunidades. Recomendamos, además, la lectura de los cuadernos de UNICEF sobre capacidades y secuencias didácticas (lecturas opcionales).

Bibliografía

Curriculum para la Educación Inicial. Educación bilingüe intercultural. Consultado en:
<http://www.dirdocumentacion.com.ar/repo/modulos/buscador/documentos/educacion%20bilingue%20-%20inicial.pdf>

Curriculum para la Educación Primaria del Chaco. Consultado en:
<http://www.dirdocumentacion.com.ar/repo/modulos/buscador/documentos/educacion%20primaria%20-%20chaco.pdf>

Curriculum para la Educación Secundaria. Consultado en:
<http://www.dirdocumentacion.com.ar/repo/modulos/buscador/documentos/curriculum%20nivel%20secundaria.pdf>

Documento de Orientación para la Construcción del PMI/PEC en las Escuelas de Educación Secundaria. Parte 3. Eje: Sobre la planificación didáctica. (2015). Consultado en:
<http://educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2014/05/Breve-Manual-para-secuencias-didacticas.pdf>

2º Documento de Orientación. Sobre la planificación didáctica en el marco curricular de la Educación Secundaria Obligatoria (2015). Consultado en
<https://drive.google.com/file/d/0BzrbvQKbrKVOUJDLV9OR21jdWZCdXRPaVA4QVc2dnR5Tmdn/view>

Ministerio de Educación de la Nación-UNICEF. *El desarrollo de las capacidades en la Escuela Secundaria.* Un marco teórico. Cuaderno N° 1. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/0BwPWfYpfRti_WUdzc3l2cEJPT3c/view?usp=sharing

Módulo 2: Las lenguas oficiales. Lengua materna y Lengua segunda.

Clase 1

Objetivos

1. Conocer algunos conceptos referidos a la enseñanza de lenguas (L1 y L2)
2. Revisar nociones y prácticas de enseñanza de lenguas.
3. Reflexionar sobre el papel de la L1 y la L2 en la promoción de los aprendizajes en la EBII

Lenguas Oficiales. La lengua materna en los procesos de aprendizaje escolarizado. Repensando las prácticas que se promueven desde el sistema formador de educadores.

En el Módulo I hablamos de descolonizar las prácticas de enseñanza. Esto remite fuertemente al abordaje de las lenguas indígenas y el español/castellano en contextos caracterizados por la diversidad lingüística, puesto que buena parte de la historia de enseñanza de la EBII ha estado caracterizado por el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Esta situación está cambiando a partir de la elaboración de los currículos de EBI o EBII para los distintos niveles educativos. En el plano de las lenguas, la lengua indígena sólo era pensada para “traducir” algo. En la actualidad, el objetivo de la EBII consiste en dotar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los conocimientos ancestrales, cosmovisión y dominio de sus propias lenguas, así como los conocimientos

curriculares y dominio del español/castellano, promoviendo a su vez la interculturalidad; es decir, la capacidad de inter-actuar en distintos ámbitos lingüístico-culturales de la L2.

Siguiendo a Bruzual: *“la EBI no puede entenderse como un modelo rígido que se tiene que aplicar de forma estándar en toda Latinoamérica, sino como una estrategia educativa que debe ser adecuada y diferenciada, en su ejecución, a las características sociolingüísticas y socioculturales de los educandos y sus comunidades. Su flexibilidad y apertura tiene que ver también con la importancia de la participación indígena en la construcción de propuestas educativas, especialmente en el aspecto cultural. Para ello es menester incorporar visiones y conocimientos tradicionales”* (2007:7)

En este sentido, nos cabe el desafío de pensar y realizar prácticas nuevas que promuevan la comprensión, el entendimiento, la seguridad o confianza, fortalezca la identidad de los estudiantes y que propicia la capacidad comunicativa intercultural tanto en la L1 como en la L2.

Fundamentos cognitivos y socio-culturales del aprendizaje de lenguas

Partiremos de considerar al **lenguaje** como **acción** vinculado a **un contexto socio-cultural** de modo tal que lenguaje y cultura se crean y recrean mutuamente, ya que el lenguaje porta los constructos culturales que determinan de qué modo se percibe, se interpreta, se aprende, se actúa, se siente, se actúa. A su vez, el lenguaje al aportar otras interpretaciones y nombrar las cosas, modifica la cultura.

Esta vinculación tan estrecha entre lenguaje y cultura se observa en las **prácticas del lenguaje**, que en tanto prácticas culturales tienen convenciones diferentes en distintas culturas. Así, la práctica de saludar tendrá características diferenciadas, hay saludos con contacto físico (apretón o chocar de manos, beso), con leves inclinaciones de la cabeza, o bien mediado por la palabra y con distancia entre hablantes, hay saludos diferenciados según la edad y género, así como hay saludos vinculados al momento del día, a la época del año, entre otras variantes. De allí que enseñar una lengua es también enseñar una

cultura, una cosmovisión, una forma de vida que regulan las interacciones y sirven de horizonte de comprensión de los intercambios lingüísticos.

Las lenguas maternas se aprenden porque el bebé está rodeado de lenguaje, antes de hablar es hablado y pronto comprende que puede relacionarse con el entorno, aprender cómo son las cosas, cómo comportarse y satisfacer sus necesidades mediante el lenguaje. En síntesis, cuando el infante aprende una lengua también aprende a conceptualizar acerca del mundo natural, el mundo social y el mundo de la subjetividad.

Por ello, el **aprendizaje de una lengua** es un hecho **socio-cognitivo** (Vigotsky, 1999), situado, mediado por otros y con un fin relevante para el aprendiz. Se desarrolla durante y mediante las prácticas mismas de **comunicarse** en situaciones significativas, que demandan la movilización de **procesos y estrategias mentales** como percibir, reconocer, identificar, comparar, contrastar, relacionar, analizar, clasificar, interpretar, hipotetizar, comprender, recordar, seleccionar, evaluar, anticipar, planificar, reflexionar, etc. También se incluye al afecto y los valores que se manifiestan en actitudes de: apertura, confianza, disfrute, empatía, respeto hacia sí mismo y hacia los demás, entre otras.

La afectividad y la identidad están íntimamente ligadas a la lengua que se aprendió en hogar y en la comunidad inmediata. Aprender otra lengua (como una L2) u otra variedad de la misma lengua (como el castellano coloquial cotidiano y el castellano de escolarización) suponen una amenaza a la identidad y salir de lo que es comprensible y da seguridad, ya que como vimos antes, supone aprender otros modos de ser, pensar y actuar.

En este sentido señala Leonor Acuña que:

“La lengua materna es cognitiva y emocionalmente fundamental para el niño porque es el medio natural de pensamiento y expresión del niño. Gracias a su lengua materna el niño se reconoce como parte de su cultura y de su comunidad. La lengua materna le permite al niño procesar y conceptuar su experiencia de mundo. El niño aprende en su lengua materna –y posiblemente gracias a ella– a pensar, a plantear y resolver problemas, a expresar sus emociones y sus fantasías, a recibir y dar instrucciones, a interiorizarse de los valores de su comunidad, a conocer su historia y a apropiarse de sus saberes. En su lengua y gracias a ella, el niño desarrolla su autoestima y construye nuevos conocimientos. Por eso, hacer que un niño se avergüence de su forma de hablar –de su lengua materna– es una vejación fundamental, un abuso de poder, una violación tan indefendible como hacerlo avergonzar por su color de piel:” (2003: 31):

En los contextos de EBII, la enseñanza del español como L2, se hizo y aún se hace en desmedro de la/s lengua/s indígena/s. En las clases, la lengua indígena “tenía un carácter propedéutico. Se apelaba a un bilingüismo de transición o bien a la traducción para facilitar el aprendizaje del castellano/español con la ayuda de la lengua nativa, la cual debía desaparecer una vez cumplida su función” (Bruzual, 2007:3-4). En este enfoque, la EBI tendía a la asimilación cultural y al desplazamiento de las lenguas indígenas, a partir de prejuicios lingüísticos y representaciones sociales promovidas por grupos de poder. Como señala Mosonyi: “Se buscaba remplazar una realidad lingüística y cultural no occidental y minoritaria por una realidad occidental y la lengua oficial del país.”(2006: 268).

En este sentido, uno de los problemas centrales es que a veces el docente que trabaja en contextos EBII, no conoce ni la cultura ni la lengua indígenas y se aproxima a ellas y a los aprendizajes de los niños desde la mirada de prácticas coloniales, de las que tal vez no esté consiente. Algunos ejemplos de estas prácticas coloniales: considerar el español como más útil o más prestigioso que la lengua indígena, pensar que los niños tienen “déficits” culturales, cognitivos o lingüísticos, esperar que el niño “se adapte” y sea intercultural, pero no producir el mismo gesto por parte del docente, entre otras.

Por ello, proponemos que cuando leas las próximas secciones, reflexiones sobre lo que se puede hacer para que haya comunicación en el aula y el aprendizaje se realice en un clima de colaboración y respeto aún en los disensos. Recordemos que la enseñanza es comunicación y para comunicarse, entenderse y realizar cosas, los interlocutores deben compartir la lengua-cultura. Esto nos lleva a replantear qué y cómo enseñar la lengua de escolarización y el papel fundamental de la lengua materna para iniciar a los estudiantes en los saberes escolarizados a partir de sus conocimientos.

Lengua y Cosmovisión Indígenas en la Educación

Los pueblos indígenas como todo pueblo, tienen sus propias formas de trabajar, de pensar, de actuar, de ver y de enseñar.

Durante la historia de la educación intercultural bilingüe, muchas fueron y serán las miradas de cómo enseñar, en las que los pueblos originarios no han sido incluidos.

Venimos de una educación en la que no hemos sido formados en una escuela, en una universidad, pero sí de una familia con un pensamiento diferente que nunca fue tenido en cuenta, ya que el desconocimiento y la no aceptación del otro por parte de los criollos, sobre todos los que trabajan en las instituciones de formación en todos los niveles. A modo de ilustración, ofrecemos el siguiente relato de padre indígena:

“Hace unos meses atrás en una jornada institucional, los maestros criollos estaban preocupados, porque los padres de sus alumnos no hacían nada por sus hijos para llevarlos a hacer estudios médicos (que lo vea un sicólogo, un neurólogo, que lo vea un psicopedagogo, etc.), y tal fue la preocupación por el problema que encontró en sus alumnos que no sabía que más hacer esta docente. Había un gran problema que los padres aborígenes debían resolver”.

“¿Realmente el problema es de los chicos, que es a su vez de los padres, porque la docente hacía todo para que sus alumnos rindan en la escuela?

“Déficit de atención, trastornos de atención”, etc. son algunos de los nombres que escuchamos, pero nadie se preguntó si somos diferentes, si la diferencia en las percepciones de las cosas hacía que “existieran estos problemas”.

“La educación en casa” es totalmente diferente a la actual que reciben nuestros chicos aborígenes en las escuelas, porque nadie medía o veía como un problema la falta de atención, ya que la satisfacción de nuestros padres de ser buenos hijos era; ser buenos cazadores, excelente guerreros, que sepa preparar alimentos, que pueda buscar agua, que sepa el tipo de leñas que debe traer, que pueda reír, correr, etc.

¿La didáctica con la que fueron preparados los docentes, será suficiente si no pueden diferenciar entre sus alumnos? ¿Acaso podrán con toda su didáctica sacar adelante a niños indígenas si no conocen la historia y forma de pensar de esos niños? ¿Dónde creemos que se debe comenzar con el cambio, en los alumnos, en los padres, en los docentes, en los profesores de los maestros, en los institutos de formación docente, en los planes de estudios, en las políticas educativas?

Enseñanza de la Lengua Indígena

Usualmente se piensa en la lengua indígena como recurso “para salir del paso” cuando se explica algo en lenguaje que los estudiantes no conocen. Sin embargo, diversos trabajos de investigación realizados en países como México, Venezuela, Colombia, demuestran que el aprendizaje mediado por la lengua materna contribuye a mayores logros cognitivos, y a una afectividad equilibrada, al fortalecerse la autoestima y la confianza en poder aprender. En esta sección proponemos leer el relato de un docente moqoit, quien pone voz a los tres pueblos indígenas, para expresar lo que se siente “vivir la escuela en la lengua propia” y qué pueden hacer los docentes que no la conocen, pero que trabajan con niños y adolescentes indígenas.

“ La primera vez que tuve clase con un maestro indígena, que hablaba mi lengua, que sabía muy bien quién era yo, fue uno de los momentos más placenteros que viví en la escuela, tenía ganas de aprender, quería seguir asistiendo a la escuela, no sentía miedo, no sentía temor por el idioma de mi maestro, pues lo entendía muy bien.

Al llegar a la escuela secundaria, como un lugar totalmente diferente, en los primeros meses me sentía solo, sentía que nadie me escuchaba, que a nadie le importaba, que los profesores venían, hablaban y se iban. Hasta que un día uno de los profesores me habló, me preguntó sobre las cosas que me gustaban hacer y así le conté las cosas que me hacían feliz. Al poco tiempo aquel señor se ganó mi confianza, cada duda que tenía solo a él lo consultaba, solo él era mi salvador, solo él me entendía, solo él sabía quién era yo y por ende sabía trabajar conmigo. Con toda mi condición de alumno moqoit estaba entre los primeros chicos más destacados del salón, con las mejores notas.

Aquel profesor jamás me habló en mi idioma, pero fue suficiente con saber y aceptar quien era yo. Eso se ganó el primer puesto de los mejores.

¿Qué más podemos ganar nosotros como docentes conocedores de nuestro propio idioma?

El solo hecho de comunicarnos con el mismo lenguaje, compartir los mismos pensamientos y formar parte de la comunidad de nuestro alumnos ya hemos ganado una gran batalla. Démonos la oportunidad de pensar y conocer y por sobre todo aceptar quienes son nuestros alumnos.



La enseñanza de la lengua indígena debe comenzar por uno mismo, para así enseñar y dar resultados positivos. Enseñar lengua indígena es involucrarse en la vida y pensamiento del niño.

Enseñar lengua materna es saber aceptar al otro como distinto y trabajarlo desde la diversidad, y que esa diferencia sea con todo, que todo docente sea capaz de meterse y fomentar la inclusión pero que sea una inclusión verdadera; no la que tapa otras caras.

Permitamos a nuestros futuros maestros que puedan reflexionar sobre sí mismo, que puedan ver más allá de sus actividades diarias.

Que las nuevas ideas y métodos de enseñanza se consoliden con los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas, así nos permitiremos mirar más allá de nuestras propuestas diarias, que nuestros pensamientos se materialicen en los de nuestros alumnos. Busquemos la manera de cambiar para mejorar”

Propuestas para el docente	Saberes con que trabajar
<ul style="list-style-type: none"> – Conocer a los alumnos – Escucharlos – Aprender palabras de su idioma – Valorar quienes son – Que todo el personal docente se involucre en la enseñanza de la lengua (que no se reduzca a los profesores indígenas) 	<ul style="list-style-type: none"> – Identidad del alumno – Del pueblo de pertenencia – Idioma del pueblo – Características del pueblo (pensamientos, modos de vida, costumbres, cosmovisión, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> – Diseñar propuestas de trabajo con la comunidad – Actualización en sus conocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> – Escuchar a ancianos – Líderes de la comunidad – Pastores – médicos

(Maximiliano Eme, marzo, 2017 para la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo)

Bibliografía

ACUÑA, L. (Comp. /2003) *La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe*. Documento 3, Publicación de la Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación de Formosa.

BRONCKART, J.P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Miño y Dávila. Buenos Aires. Disponible en:

www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/BRONCKART.pdf

BRUZUAL, R. (2007) *Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües*, v.25 n46, Revista ARGOS, Universidad Simón Bolívar, Caracas. Disponible en: <http://www.revistaargos.div-csh.usb.ve/>

FERREIRO, E. (2004) *Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias*, en "Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate", PP. 119-139, Paidós. Buenos Aires.

KAUFMAN, A.M. y LERNER, D. (2015) *Documento transversal 1. La alfabetización inicial, "Alfabetización de la Unidad Pedagógica (libro digital)*, MEN, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

KAUFMAN, A.M. , LERNER, D y CASTEDO, M. (2015) *Documento transversal 2. Leer y aprender a Leer en "Alfabetización de la Unidad Pedagógica" (libro digital)*.MEN, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

MOSONYI, E.E. (2006) *Aspectos de la génesis de la educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de Venezuela*. Ediciones de la Dirección de Educación Indígena, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Caracas.

Clase 2 EL ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA

Objetivos

Son objetivos de esta clase:

1. Conocer algunos conceptos de los enfoques plurales en enseñanza de segundas lengua.
2. Reflexionar sobre la identidad y las características de los objetos de enseñanza (las lenguas, las variedades, las normas lingüísticas, etc.).
3. Revisar las nociones de primera, segunda y lengua extranjera.

Sobre contextos, repertorios y prácticas plurilingües.

Llamamos contextos plurilingües a situaciones en las cuales para la gente se hace evidente que se hablan lenguas o variedades diferentes. Estas situaciones son cotidianas para nosotros porque de algún modo, todos somos parte. Participamos de situaciones plurilingües cuando vamos por la calle y leemos un cartel en inglés o en wichí.



Ilustración 1: Anuncio de conexión inalámbrica en inglés

Ilustración 2: carteles en la vía pública (El Sauzalito, Chaco)



cuando vemos la tele y escuchamos al periodista porteño que dice “calle” haciendo sonar la “ll” de forma diferente a como lo hacemos nosotros.



Ilustración 3: Escena de un programa informativo de televisión

O cuando nos visita algún pariente que vive en Corrientes, en Paraguay o en otro lugar del Chaco y para adentro pensamos “qué raro que habla”.



Ilustración 4: Cartel de bienvenida, Laguna Totorá, Corrientes

Y esto no nos pasa solo a nosotros. Veamos:

- El 2,4% de la población argentina (casi 1 millón de personas) se reconoce como miembro de alguna comunidad indígena, muchas de las cuales hablan lenguas diferentes al castellano o variedades del castellano distantes altamente de la variedad estándar. En Argentina, hay más de 38 pueblos indígenas y más de 15 lenguas indígenas que aún se hablan en su territorio.
- El 4,5% de la población argentina nació en el extranjero, mayoritariamente en los países limítrofes (casi el 70% del total de personas nacidas fuera de Argentina). Paraguay, Bolivia, Chile, Perú, Italia y Uruguay son los países de origen de la amplia mayoría de personas que se dicen extranjeras en el censo. Todos estos países, a excepción de Uruguay, se caracterizan por ser bilingües o multilingües. Así, por ejemplo, en Paraguay, tanto el castellano como el guaraní son sus lenguas oficiales, y la mayor parte de su población se reconoce como bilingüe, aunque también se hablan otras lenguas. Bolivia reconoce como lenguas oficiales, además del castellano, 37 lenguas indígenas habladas en este país, entre las cuales están las lenguas habladas en Chaco: el wichí, el qom y el moqoit. En Perú se hablan más de 40 lenguas y más del 20% de la población habla alguna lengua indígena,



mayoritariamente quechua y aymara; en Chile, más del 4% de la población se reconoce como miembro de una comunidad indígena; en Italia, más de la mitad de su población se reconoce como hablante de otra lengua o variedad dialectal diferente al italiano.

- Casi el 70% de los mayores de 5 años ha pasado por la escolaridad formal en algún momento de su vida. Cerca del 50% de los niños que están escolarizados en Argentina reciben clases de lenguas extranjeras en educación primaria y el 80% en las escuelas secundarias.

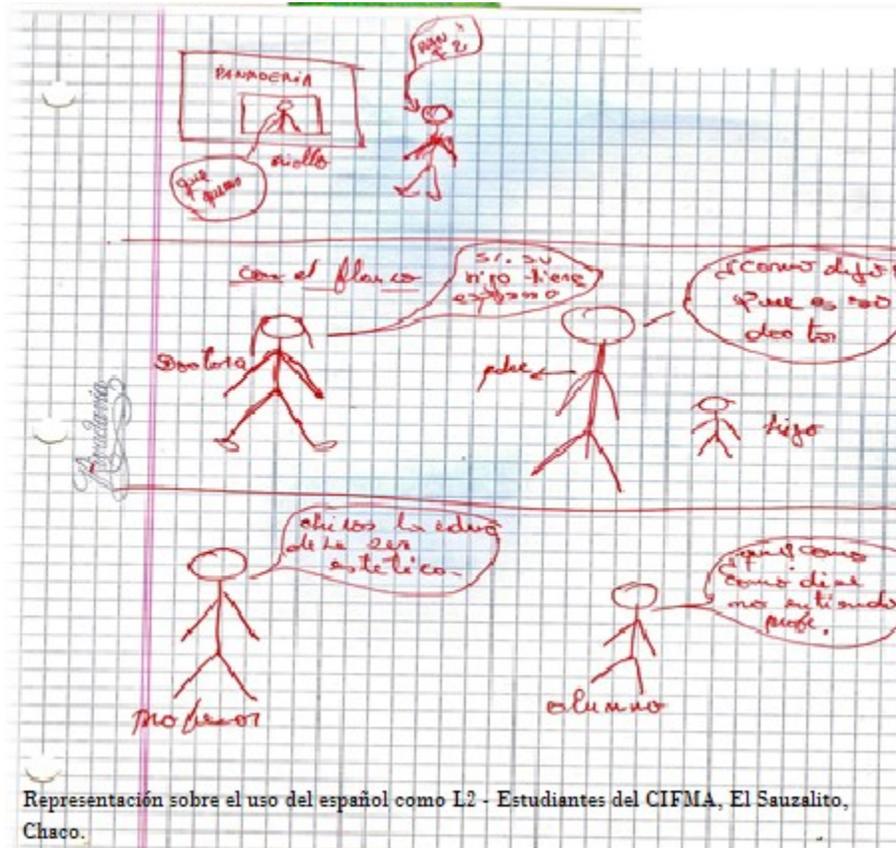
Quizá nos sirva aquí introducir el concepto de REPERTORIO PLURILINGÜE. Según las investigaciones sobre adquisición de lenguas en contextos plurilingües, las lenguas y las distintas variedades que conocemos se organizan en forma de redes. A través de la experiencia, estas redes se van modificando; las personas van adquiriendo nuevas formas lingüísticas y nuevos modos de comunicarse. Estos saberes sobre las lenguas nunca son idénticos; es decir, se trata de repertorios heterogéneos y de *saberes hacer* con las lenguas, diferentes. Esto significa que, en general, las personas plurilingües no saben hacer las mismas cosas –ni hablar de los mismos temas- en las diferentes lenguas (o variedades) que conocen.

Desde el punto de vista de los usos lingüísticos, estas formas lingüísticas pueden agruparse en lenguas y variedades. Llamamos LENGUA a un conjunto de usos lingüísticos que los hablantes reconocemos con una identidad particular en relación con una comunidad. Así, por ejemplo, tanto españoles, mexicanos como argentinos pueden reconocer ciertos usos lingüísticos que realizan como parte del “hablar español”, y distinguirlos de otros usos, que agrupan como “hablar catalán”, “hablar náhuatl” o “hablar qom”. Las lenguas están identificadas con comunidades lingüísticas; una unidad simbólica entre personas que toma como referencia una lengua compartida.

Los usos lingüísticos, además, pueden ser identificados de otras unidades: por ejemplo, decimos hablamos “cordobés”, “correntino”, “porteño”, etc. Hay ciertos rasgos en el habla que nosotros y los que nos escuchan reconocen en relación con ciertas características de quienes hablan (por ejemplo, su lugar de origen). Pero también, hay ciertos rasgos del habla que reconocemos en relación con la actividad que llevamos a cabo. Así, por ejemplo, decimos que alguien habla más “formal” o “más informal”, “más técnico” o “menos técnico”, “más escolar” o “menos escolar”. Llamamos a estas agrupaciones de usos lingüísticos que se realizan en relación con las características de quien habla o con el tipo de situación en



que se habla **VARIEDADES**. Estas variedades incluyen los llamados **DIALECTOS**, **ACENTOS**, **REGISTROS**, etc.



Representación sobre el uso del español como L2 - Estudiantes del CIFMA, El Sauzalito, Chaco.

Ilustración 5: Situaciones con la L2

Una de las características lingüísticas de las comunidades plurilingües es que las personas suelen usar más de una lengua y más de una variedad en su vida cotidiana. Esto es posible porque, en diversas experiencias sociales, han adquirido repertorios de habla y comunicación amplios. Según el contexto en que se desenvuelvan, los hablantes plurilingües pueden poner en juego una sola lengua o más de una; pueden emplear variedades más homogéneas o variedades heterogéneas. Así, por ejemplo, una persona wichí, qom o moqoit que ha sido escolarizada en español ha aprendido desde pequeño a cambiar de una lengua a otra según la situación en que se encuentre o según la persona a quien se dirija. También ha aprendido a utilizar variedades más homogéneas (sólo en español) con las personas que no son bilingües, pero también a usar variedades heterogéneas (con formas lingüísticas provenientes de diferentes lenguas) con personas bilingües. Es decir, ha aprendido a moverse lingüísticamente en **CONTEXTOS PLURILINGÜES Y MONOLINGÜES**.

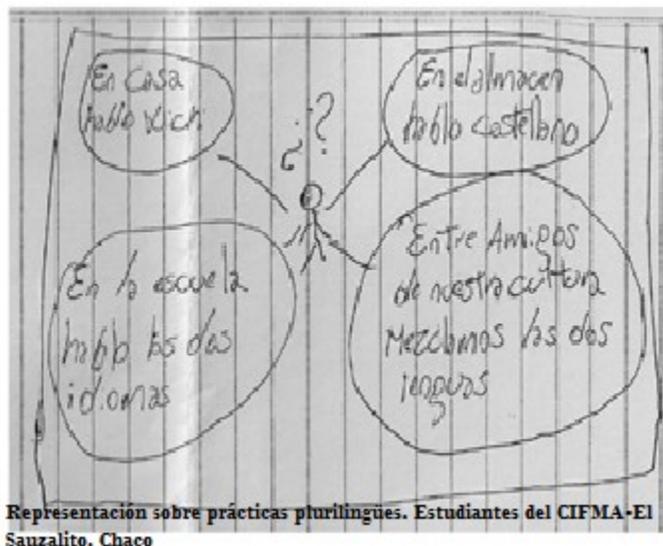


Ilustración 6 Prácticas plurilingües

Sin embargo, en las situaciones escolares los usos plurilingües no son habituales ni están legitimados. Habitualmente, esperamos que nuestros estudiantes sepan separar las lenguas, distinguirlas, y usarlas de manera homogénea (sin rasgos de otras lenguas o de otras variedades), proponiéndoles para ello – de manera más o menos impositiva- contextos monolingües. Esto explica, pues, que gran parte de la educación lingüística de las personas radica en el aprendizaje de LA NORMA; es decir, de las reglas que regulan el uso oral y escrito de una lengua o una variedad en particular, aislada.

Sobre la lengua en la enseñanza.

Una cuestión que parece importante es no confundir la NORMA con la lengua ni con “hablar bien”. Se trata de cuestiones diferentes. La NORMA es producto de la **NORMATIVIZACIÓN**; es decir, de un proceso histórico, social y político que derivó en la generación de las reglas de uso que se enseñan en procesos formales de escolarización. Estas reglas están codificadas en diccionarios, gramáticas y otros instrumentos lingüísticos, y se recogen en los libros de texto y en los programas de estudio. Su función es controlar, entre otras cosas, el cambio lingüístico; es decir, controlar que haya cierta uniformidad que nos permita entendernos más allá de las distancias geográficas y sociales. Un ejemplo evidente es el caso de la ortografía del español. Pensemos en la distinción Z y S. La escribimos, la enseñamos, a pesar de que en la oralidad de la gran mayoría de las variedades actuales de esta lengua no se distingue. La NORMA ortográfica responde a la lógica de: 1. la historia

del español (anteriormente había sonidos sibilantes “sordos” y “sonoros”, que se reajustaron durante los siglos XVI y XVII dando lugar a la aparición de un sonido interdental que no existía antes, el que se representa con la “z”): b. a las relaciones entre centro y periferia (actualmente existen variedades del español que sí distinguen en la oralidad entre sonidos interdentes y sonidos alveolares, y son justamente las variedades habladas en la Península Ibérica, y más precisamente, en el norte de la misma, donde está ubicada la capital de España); b. a la decisión política de mantener una ortografía unificada para las diversas variedades dialectales de España y América. En definitiva, la NORMA es producto de la **NORMATIVIZACIÓN**, y es parte del conjunto de contenidos de enseñanza; la NORMA no es una la lengua ni una variedad de la lengua.

Esto no quiere decir que no haya variedades “más parecidas” a lo que está codificado en diccionarios y gramáticas. Este hecho otorga prestigio a algunas variedades frente a otras; es decir, el hecho que se acerque a lo que está normado le imprime mayor prestigio a esos usos. Sin embargo, es importante tener cierta conciencia crítica al respecto: los usos lingüísticos codificados en la norma muchas veces se corresponden con aquellos que emplean las personas de ciertos lugares (por ej.: las ciudades capitales) o ciertos grupos sociales (por ej.: las clases medias escolarizadas). Y esto no es casualidad.

El último concepto que podríamos discutir en este apartado es el de **MODELO DE LENGUA**, muy importante para quienes enseñamos segundas lenguas. Esto hace referencia a la modelización que hacemos de los usos de una determinada lengua “para ser enseñada”. En diferentes instancias, tanto los ministerios, los escritores de libros de texto, los técnicos y los docentes “recortamos”, entre muchas posibles opciones, aquellas que consideramos más oportunas. Así, por ejemplo, podríamos enseñar **SETIEMBRE Y SEPTIEMBRE** (ambas codificadas en los diccionarios de la Real Academia y se consideran aceptables por la norma). Sin embargo, optamos por enseñar **SEPTIEMBRE** porque nos parece “mejor”; podríamos enseñar a usar el **VOSOTROS** como segunda personas del plural, pero consideramos que es mejor enseñar a usar **USTEDES** porque es más adecuado y usual en nuestras comunidades. Decidimos enseñar el **PLUSCUAMPEFECTO DEL INDICATIVO**, si bien ya no es habitual en nuestras comunidades. Etc. En suma: construimos, con mayor o menor conciencia crítica, un **MODELO** de lengua que vamos a enseñar; es decir, que esperamos que los demás aprendan. El siguiente gráfico resume lo explicado hasta el momento:

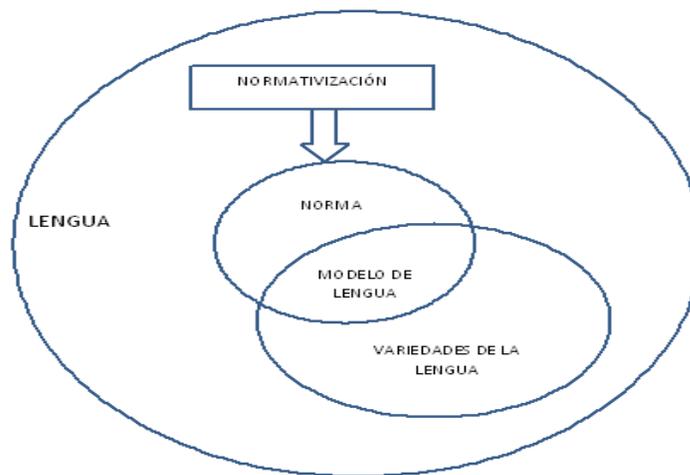


Ilustración 7: Lengua, norma y modelo de lengua

¿De qué hablamos cuando hablamos de español como lengua segunda?

Como hemos visto, cuando hablamos de español como segunda lengua en la escolarización formal, nos referimos justamente al *modelo de lengua* que construimos para enseñar esta lengua a quienes no la hablan cotidianamente. Pero quizá sirva detenernos aquí un momento y revisar el concepto de *segunda lengua* y su relación con la *primera lengua*.

Ya dijimos en el apartado anterior, que en comunidades plurilingües como la nuestra es común que, durante nuestra vida las personas tengamos contacto con más de una lengua. Para muchos de nosotros también es normal que hayamos aprendido una primero, en casa; luego otra, en la escuela. Para otros, quizá aprendimos dos en casa y luego otra en la escuela, otra viajando, etc.

La idea de “segunda lengua” viene, justamente, a hablar de las lenguas que aprendimos de forma complementaria a la nos enseñaron en el marco de nuestra socialización primaria;



es decir, en el sí de nuestra familia o de nuestra comunidad. A esta lengua que aprendimos en nuestra socialización primaria la llamamos, justamente, “primera lengua”. Sin embargo, también es común que a esta primera lengua le digamos “lengua materna”.

La idea de lengua materna es controvertida. Se llama así porque habitualmente se considera que es la lengua que nos enseñó *nuestra madre*. Esto tiene más sentido si consideramos que este término empezó a usarse para referirse a situaciones como las de África, en donde puede ser común que la madre y el padre no hablen la misma lengua. Pero, cabe considerar, que hay un uso particular de la noción de “lengua materna” que es importante comentar aquí. Se trata del uso que le damos los indígenas, y que no hace referencia a la lengua que nos enseñó mamá, sino a la lengua que es propia de nuestras comunidades. Se trata de un concepto colectivo, no individual. Como es colectivo, se refiere a la lengua de la comunidad de la que somos parte, con la cual nos identificamos. De ahí viene el nombre de las clases de “lengua materna”, para referirse a espacios en donde las lenguas indígenas se enseñan incluso como segundas lenguas.

La “segunda lengua” también se contrapone a la lengua extranjera. Una segunda lengua es una lengua que está presente en el entorno que vivimos, que podemos usar para interactuar con vecinos o con conocidos. Una lengua que aprendemos no sólo en la escuela, sino también en el barrio, jugando con amigos, en la cancha, yendo a comprar papas... es una lengua que la usamos complementariamente a nuestra lengua primera o materna.

La lengua extranjera, en cambio, es la lengua que aprendemos en espacios particulares, y la usamos en momentos distantes de aquellos que forman parte de nuestra vida cotidiana.

Ilustración 8: Lenguas primeras, segundas y extranjeras: criterios de descripción

LENGUAS PRIMERAS	LENGUAS SEGUNDAS	LENGUAS EXTRANJERA
Aprendidas en entornos de socialización primaria	Aprendidas en entornos de socialización secundaria	
Presentes en la vida cotidiana		Ausentes (o poco presentes) en la vida cotidiana
Usadas cotidianamente		Usadas excepcionalmente
Aprendidas en contextos bilingües		Aprendidas en contextos artificiales (puntuales)

En el caso del español, parece importante pensar que además de ser la lengua segunda y complementaria de muchas personas en el Chaco, es habitualmente *lengua de escolarización*. Esto quiere decir que la mayoría de las interacciones, de las comunicaciones escritas y de los materiales que se emplean en la educación formal son en esta lengua. Esto podemos comprobarlo rápidamente dando un vistazo a lo que llamamos “Paisaje lingüístico”; es decir, a los textos escritos que encontramos en las paredes, en los pasillos, en las oficinas, en las aulas, etc. Un buen ejercicio es hacer un recorrido por el centro educativo en donde trabajamos tomando nota de las lenguas que están presentes en él, y que implican comunicación pública (destinada a docentes, alumnos, familias, barrio, etc.). Notaremos que mayormente el español es la única lengua. O que la lengua extranjera ocupa un breve espacio, o que las lenguas indígenas están presentes sólo en algún aula, etc. Pero en cada centro esto puede ser distinto.



Ilustración 9: Fragmento de paisaje lingüístico escolar

Esto no quiere decir, sin embargo, que para todos, esta lengua de escolarización sea igualmente accesible. Para algunos, las interacciones, la comunicación y las situaciones de lectura/escritura que se plantean en los centros educativos estarán más fuertemente vinculadas con las que se suceden fuera de ellos. Para otros, serán situaciones particulares, muchas veces restringidas a los espacios formativos o a la interacción con sus integrantes. Es decir, para diferentes personas la lengua de escolarización ocupará un lugar diferente en sus repertorios plurilingües.

Como señalamos antes, estos repertorios lingüísticos y comunicativos han ido conformándose a lo largo de la vida en situaciones de interacción/comunicación con otras personas. Para algunos, estos repertorios incluirán un conjunto más amplio de saberes y formas verbales del español; para otros, más pequeño. Esto dependerá de las experiencias de socialización lingüística que han tenido en relación con esta lengua. Y del modo que se han relacionado con ésta. Recuerdo una niña wichí pequeña en una escuelita rural del Impenetrable Chaqueño. Estábamos en el aula en una clase de español como L2 que habíamos programado junto a su maestra, también wichí. La maestra comienza la clase en español; la niña la mira. Al rato, se pone muy triste y dice en wichí: “vos no, seño”. La maestra se acerca y la consuela. La niña se había escolarizado hasta el momento en español sin entender mucho de lo que pasaba en el aula. No podía aceptar que una vez que estaba entendiendo algo - gracias al uso del wichí en la escuela-, su maestra “la traicionara” hablando español. Las experiencias vitales –traumáticas, felices, amorosas, etc.- en relación con las lenguas y su enseñanza, son fundamentales también en la conformación de los repertorios plurilingües.

Estas reflexiones nos llevar a pensar en algunos puntos de partida para pensar las actividades de clase y para diseñar secuencias didácticas inclusivas, tanto para el área de lengua como para otras áreas curriculares. Porque como se sabe, en todas las áreas usamos el lenguaje, para explicar, para demostrar qué sabemos, para consultar, para evaluar y ser evaluado, etc. Por lo cual, la enseñanza del español como L2 es tarea de todos.

¿De dónde partimos para pensar la enseñanza de español como lengua segunda?

Punto 1: la ampliación de los repertorios verbales y comunicativos de nuestros estudiantes es responsabilidad de todos. No sólo de los profesores de lengua y literatura. Se trata de una tarea colectiva en que participa toda la institución y que involucra diversas acciones que atraviesan las aulas, y van más allá de lo que allí sucede.

Punto 2: para poder diseñar secuencias didácticas adecuadas, es útil saber dónde estamos parados. Esto quiere decir, llevar a cabo una exploración de lo que ya saben hacer nuestros

alumnos en el terreno de las lenguas (de forma oral –comprensión y producción- y de forma escrita – lectura y escritura-). Los aprendizajes nuevos se construyen a partir de lo que sabemos.

Punto 3: desde el punto de vista plurilingüe, es más fácil y productivo aprender una segunda lengua si podemos hacerlo usando la primera lengua. Cuando la lengua que conocemos está disponible y es habilitada en los formatos de enseñanza-aprendizaje, la ponemos a disposición de aprender nuevos aspectos de la otra lengua; es decir, de modificar nuestros repertorios de habla y de comunicación.

Bibliografía

ACUÑA, L. (Comp. /2003) *La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe*. Documento 3, Publicación de la Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación de Formosa.

BRONCKART, J.P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Miño y Dávila. Buenos Aires. Disponible en:
www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/BRONCKART.pdf

BRUZUAL, R. (2007) *Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües*, v.25 n46, Revista ARGOS, Universidad Simón Bolívar, Caracas. Disponible en: <http://www.revistaargos.div-csh.usb.ve/>

FERREIRO, E. (2004) *Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias*, en "Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate", pp 119-139, Paidós. Buenos Aires.

KAUFMAN, A.M. y LERNER, D. (2015) *Documento transversal 1. La alfabetización inicial, "Alfabetización de la Unidad Pedagógica (libro digital)*, MEN, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

KAUFMAN, A.M. , LERNER, D y CASTEDO, M. (2015) *Documento transversal 2. Leer y aprender a Leer en "Alfabetización de la Unidad Pedagógica" (libro digital)*. MEN, Ciudad Autónoma de Buenos Aires



MOSONYI, E.E. (2006) *Aspectos de la génesis de la educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de Venezuela*. Ediciones de la Dirección de Educación Indígena, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Caracas.

Clase 3: El español como lengua segunda

Objetivos

4. Presentar algunos conceptos relativos a los procesos de aprendizaje de una segunda lengua.
5. Reflexionar sobre los recursos en juego en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.
6. Ofrecer algunas herramientas para el diseño de secuencias didácticas que puedan favorecer la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en contextos plurilingües.

DE LOS REPERTORIOS PLURILINGÜES A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA.

1. Aprender una segunda lengua

Como dijimos en la clase anterior, desde el punto de vista de los repertorios plurilingües, la gente aprende lenguas a partir de lo que ya sabe hacer con la/s lengua/s que conoce. A través de la experiencia y de la interacción con otras personas, la gente va ampliando sus saberes (saber decir, saber hacer, saber pensar) en una nueva lengua. La educación formal ofrece a los estudiantes, nuevas situaciones de uso de las lenguas que son particulares. Muchas veces se trata de actividades que no se realizan fuera de los entornos educativos. Por ello, aprender a “hablar/escribir/comprender en la escuela” es un reto para niños y jóvenes.



En el caso de la segunda lengua, estas actividades que se enmarcan en la educación formal reclaman a los estudiantes apropiarse nuevas formas verbales; pero también, ponerlas en juego en nuevos contextos: en conversaciones con un adulto-experto (el docente), en la lectura de textos académicos, en la escritura de textos escolares, en la evaluación, etc. Es decir, comporta desplegar los saberes lingüísticos y comunicativos en géneros discursivos particulares, propios de lo que sucede en los entornos de enseñanza.

Sin embargo, la apropiación de una segunda lengua no se produce de golpe. Las personas van haciendo intentos, poniendo en juego sus hipótesis sobre cómo funciona esa lengua que están aprendiendo. Estas hipótesis se apoyan en los repertorios plurilingües que han ido construyendo a lo largo de la vida.

Bernard Py, un sociolingüista suizo especialista en el aprendizaje de segundas lenguas, propuso tener en cuenta dos cuestiones fundamentales: 1. que los aprendices de segundas lenguas deben ser considerados “bilingües”; 2. que los aprendices de segundas lenguas utilizan una variedad particular, llamada “variedad del aprendiz”, conformada por rasgos inestables, que van cambiando a medida que los hablantes van interactuando en la segunda lengua, tomando conciencia de la distancia entre su habla y el “modelo de lengua”, y modificando sus repertorios de habla.

Desde el punto de vista del aprendiz, esta “variedad del aprendiz” puede ser funcional en algunos contextos, pero puede que no funcione en otros. O no alcance. Los sujetos plurilingües han aprendido, también, que lo que aún no saben de la segunda lengua, puede sustituirse por otro tipo de recursos; por ejemplo, por formas verbales de la primera lengua (o de otra lengua que conocen); por paráfrasis a partir de formas verbales de la segunda lengua que ya conocen; por “dejar hablar”, por hacer silencio, etc.

Desde el punto de vista de los hablantes de la segunda lengua, esta variedad “del aprendiz” puede verse como “interferida”, “mezclada”, e, incluso, incomprensible. Por ello, desde su punto de vista, esta variedad puede ser comprendida como una “interlengua”. El concepto de interlengua viene justamente a señalar el camino que se hace desde una lengua (que ya se sabe) a otra lengua (que se está aprendiendo).

Quizá aquí servirían algunos ejemplos. Uno de los casos más comunes en el habla de las personas wichí, gom o moqoit cuando hablan español /castellano es la confusión de los géneros de los sustantivos en español/castellano. Por ejemplo: el empleo de un artículo masculino para una palabra femenina. O la generalización de una regla; por ejemplo, usar en femenino palabras terminadas en “a” que son masculinas, como “la idioma”. Otro, es el

uso no normativo de los tiempos verbales (por ejemplo, usar el presente para expresiones pasadas, en las cuales se usaría el pretérito imperfecto; por.ej.: “Cuando soy chico, vivo en el monte, con mis abuelos. Después me fui a Resistencia”).

En estos casos, la variedad del español hablada por estas personas bilingües se comprende porque algunos rasgos de su lengua primera se proyectan en la segunda. Así, el hecho de que el wichí, el qom o el moqoit no marquen necesariamente el género en los sustantivos o que no tengan palabras que cumplan específicamente la función de artículo, se proyecta hacia la variedad del español que se emplea. Sin embargo, en estos usos “bilingües”, pueden verse cosas estos hablantes que sí saben del español: por ejemplo, ya saben que la mayoría de las palabras que terminan en “a” en español son femeninas; o que en español se contrastan formas verbales para marcar una diferencia entre el aspecto imperfectivo (cosas que son duraderas, habituales, repetidas) y cosas puntuales y únicas, en el pasado. Desde el punto de vista de la enseñanza, son tan importantes las cosas que no se saben aún, como aquellas que ya se conocen.

En lo que atañe a la enseñanza de la segunda lengua, cabe considerar que una de las funciones de los docentes ofrecer a los estudiantes modelos de lengua que puedan servirles para contrastar estas “variedades de aprendiz” con las variedades más cercanas a la norma. De este modo, ayudamos a ampliar sus repertorios de habla y comunicación. Ayuda, en este sentido, el trabajo de contraste y comparación entre variedades, porque para poder ir modificando esa “variedad del aprendiz” sirve ser consciente de lo que no está funcionando. En este sentido, no parece muy productivo simplemente evaluar estos usos como “incorrectos”, sin ofrecer modelos o sin incentivar a la reflexión y la toma de conciencia sobre cómo se podría hacer distinto.

Una cuestión que muchas veces no tenemos en cuenta en la enseñanza de las segundas lenguas en contextos plurilingües es que los aprendizajes de lenguas no son sólo lingüísticos, sino también culturales y comunicativos. Esto es especialmente relevante en nuestro contexto porque una de las diferencias que notamos entre los estudiantes que provienen de diferentes grupos culturales muchas veces no radica en cómo hablan, sino, por ejemplo, en el uso que hacen del silencio y del volumen o el ritmo del habla.

Dos cuestiones parecen relevantes en este sentido: 1. El hecho que quienes están aprendiendo una lengua o participando en situaciones de comunicación en una lengua que no es su lengua habitual *necesitan* “más tiempo” para procesar la información o para



entender el sentido de una conversación; 2. El hecho que no todos consideramos apropiado subir el tono de voz para “conseguir hablar” o hablar “fuerte” para expresar nuestros puntos de vista. En muchos lugares, puede ser más apropiado “dejar hablar hasta que no se tenga nada más que decir”, o escuchar y pensar, antes de intervenir. Estos hechos (entre otros) pueden hacernos pensar que nuestros estudiantes son “calladitos y tímidos”; sin embargo, pueden ser también que estas conductas que observamos nos hablen de diferentes formas de entender qué quiere decir “conversar” o cómo se participa en una interacción.

Sobre la enseñanza.

2. Enseñar una segunda lengua

En este apartado, podríamos considerar algunas estrategias y recursos para enseñar español en contextos plurilingües, entendiendo que esta tarea, como señalamos, no atañe exclusivamente a los profesores de lengua y literatura, sino a todos los miembros de una comunidad educativa.

La propuesta que haremos aquí se basa en una concepción de la didáctica de las lenguas de raíz comunicativa. Esto sitúa en primer lugar el valor del lenguaje como recurso de comunicación, contextualizado en situaciones cotidianas de la vida social.

Para comprender mejor este tema, abordaremos los siguientes aspectos en esta Clase

1. Participantes, momentos y actividades para trabajar el español como L2;
2. Recursos para enseñar español como L2;
3. La planificación de la enseñanza y la organización de las secuencias didácticas;
4. La evaluación de los aprendizajes.

2.1. Participantes, momentos y actividades para enseñar español como L2

La organización de la enseñanza de una L2 parte de lo que comúnmente se llama **diagnóstico sociolingüístico**. Se trata de una actividad previa a la planificación didáctica que consiste, básicamente, en investigar. ¿Qué investigamos? Por lo menos, tres cosas: 1. Qué lenguas hablan nuestros estudiantes;

2. Qué saben hacer con el español;

3. Qué expectativas (deseos, intereses, anhelos...) tienen respecto al aprendizaje de la segunda lengua.

El primer punto nos lleva a realizar algunas indagaciones sobre el origen de nuestros estudiantes (lugar de origen, lengua primera, trayectoria educativa, etc.). Podemos conversar con ellos y apuntar lo que nos cuentan en una libreta; también podemos realizar una breve encuesta. Esto nos va a llevar a buscar información sobre las lenguas que nos cuentan que hablan o conocen (o hablaban sus padres, o que consideran propia de sus comunidades). De este modo, también nosotros tenemos información sobre cómo son estas lenguas desde el punto de vista lingüístico y cultural.

El segundo punto nos lleva a pensar algunas actividades (orales y escritas) en español que nos sirvan para tener una idea general sobre lo que saben hacer en español, y lo que todavía no saben hacer en esta lengua. No se trata de un examen (no buscamos evaluar, porque todavía no enseñamos nada); más bien se trata de explorar sus saberes en esta lengua. Podemos proponerles un juego en el que tengan que leer, usar lo que leyeron para explicarnos algo, y luego escribir una crónica de lo que pasó en la sesión de clase. Así, en una sola actividad tenemos información sobre saberes diversos, como puede ser la comprensión lectora, aspectos de la oralidad y aspectos de la escritura.

Con esta información, podemos elaborar un informe diagnóstico sobre el grupo-clase, que nos sea útil para pensar en dónde tenemos que poner el énfasis durante las clases. Pero también, para discutir, pensar y diseñar intervenciones orientadas a la enseñanza de la L2 que involucren a todo el centro educativo.

Respecto a los momentos de enseñanza del español como L2, parece importante considerar que muchas veces no hay “UN” momento para hacerlo. La mayoría de los centros educativos no tiene una clase especialmente destinada a la enseñanza de español como L2. Por eso, decimos que su enseñanza es transversal a todas las clases.

Sin embargo, puede ser que después del diagnóstico sociolingüístico se decida que es importante tener un espacio particular, específico, para enseñar español como L2.

Entonces, podemos tener dos (o más) situaciones:

- a. Un centro educativo que considere pertinente abrir un espacio específico para la enseñanza del español como L2.



- b. Un centro educativo que considere más oportuno trabajar alrededor del español como L2 a lo largo de las diferentes asignaturas, incluidas la de lengua y literatura.

En los centros tipo (a), las actividades que podamos planificar serán específicas, y buscarán la ampliación de los repertorios verbales y comunicativos de nuestros estudiantes, enseñando aspectos de la oralidad y la escritura en L2, a partir de lo que ya saben hacer con todas las lenguas que conocen y considerando que no es la lengua habitual de los estudiantes.

En los centros tipo (b), estas actividades deberán incorporarse a la planificación de las demás asignaturas, de un modo integrado. Este tipo de trabajo integrado es común en la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras: enseñamos lengua mientras hacemos “otra cosa”. Este tipo de planificación se realiza muchas veces entre más de un docente. En el próximo apartado veremos algún ejemplo de secuencias didácticas de este tipo.



Como partimos de los elementos del diagnóstico inicial que hemos hecho, podremos trabajar particularmente aquello que “les cuesta más” a nuestros estudiantes, tomando en cuenta también el **para qué ellos quieren saber español**. Puede ser que algunos estudiantes quieran aprender español para ir a la Universidad, mientras que otros quieran hacerlo para enamorar a una jovencita o para componer canciones folclóricas. Esto es muy relevante en la planificación, como también lo son dos cuestiones más (por lo menos): 1.

los contenidos lingüísticos que establece el currículo;

2. **los saberes necesarios** para desenvolverse de manera eficaz en las **actividades de educación formal**. En el próximo apartado, veremos algunos ejemplos de secuencias didácticas específicas para este tipo de espacios

Recursos: ¿con qué contamos?

En este apartado, conversaremos sobre algunos de los recursos con los que podemos contar para enseñar español como L2. Esto puede cambiar en cada centro educativo, así que lo que haremos aquí es comenzar una lista que esperamos puedan completar ustedes a partir de la indagación de sus propios contextos de enseñanza.

- ✓ *Recurrimos a nuestros colegas bilingües:* Una primera cuestión radica en saber si en el centro contamos con docentes bilingües, auxiliares o mediadores interculturales. Estos actores pueden ayudarnos mucho a pensar cómo enseñar y qué enseñar, tanto en la etapa de diagnóstico, como de planificación y evaluación. Como la mayoría de nosotros no somos bilingües, los actores bilingües pueden acompañarnos en la tarea de enseñar, aportando, a partir de sus saberes lingüísticos y culturales. En este sentido, son nuestros grandes aliados.
- ✓ *Recurrimos a nuestro entorno:* Una segunda cuestión se centra en la necesidad de ofrecer a los estudiantes una amplia diversidad de contextos de aprendizaje de la lengua para que tal aprendizaje sea eficaz. En este sentido, es necesario hacer participar a diversos actores en situaciones “para aprender” y promover el uso de esta segunda lengua en diversas situaciones reales de comunicación (oral y escrita)



en la segunda lengua. Un truco para esto es “abrir la escuela”. Esto puede consistir en invitar personas diversas a participar de las actividades de enseñanza (p.e. a un médico, un bombero, un agrónomo, una modista, un tornero, un mecánico, un filósofo, etc.), pero también hacer participar a los estudiantes en diversas situaciones de comunicación fuera de los entornos formales de educación. Así, por ejemplo, podemos planificar una salida al hospital para entrevistar a médicas y enfermeros sobre su tarea, de modo de entrar en contacto con el “español especializado” que se emplean en situaciones sanitarias; o podemos organizar una visita a la radio local para hablar con los comunicadores, o, incluso, planificar un programa de radio con los alumnos para que tengan que “hablar” con personas desconocidas, a distancia, y a partir de un guión escrito. En ambas situaciones, trabajamos la escritura y la oralidad; y aún más importante: lo hacemos en situaciones reales de comunicación que pueden ser nuevas para nuestros estudiantes. De este modo, les ofrecemos la oportunidad de ampliar sus repertorios verbales y comunicativos, guiándolos en esta tarea.

- ✓ *Recurrimos a la integración de la enseñanza de la segunda lengua y la enseñanza de otros contenidos curriculares:* Una tercera cuestión importante, como se dijo, es pensar que la enseñanza del español como segunda lengua puede plantearse como transversal a otras asignaturas. En este sentido, podemos recurrir a un tipo de enfoque didáctico que nos de herramientas para planificar la enseñanza de la segunda lengua a través de otros contenidos disciplinares. Así, por ejemplo, podemos trabajar aspectos de la comprensión lectora en español en la clase de historia, aspectos de la oralidad en español en la clase de plástica o música, aspectos de la producción escrita en español en la clase de ciencias naturales, de pedagogía o de prácticas de la enseñanza, etc. Porque en todos estos espacios disciplinares se usa la lengua española. Es importante aquí tener claro qué tipos de textos se trabajan en las asignaturas (orales y escritos) para poder planificar la enseñanza de la segunda lengua en relación con los textos que se espera que los estudiantes produzcan. Por ejemplo, si esperamos que nuestros estudiantes produzcan un informe sobre la observación de un experimento o sobre la observación de una situación de clase (en el terciario), podemos planificar una secuencia didáctica para enseñar a “hacer” dichos informes de observación.



- ✓ *Recurrimos a otros estudiantes:* Una cuarta cuestión importante radica en pensar que no estamos solos. En nuestra clase, muchos de los estudiantes tienen el español como L1 (lengua primera). Por lo tanto, ellos pueden ayudarnos en la meta de enseñar esta lengua. Para ello, parece importante trabajar inicialmente sobre los vínculos entre grupos (indígenas y no indígenas, por ejemplo). ¿Por qué? Porque en muchos de los lugares en donde trabajamos, estos vínculos son conflictivos o pueden serlo. Entonces, debemos trabajar sobre estos vínculos (y sobre prejuicios) antes de plantearles una situación de trabajo en grupo, por ejemplo. Luego, podemos plantear algún tipo de actividad conjunta en la cual los saberes de los jóvenes indígenas sean tan útiles para la tarea como las de sus compañeros, pero, por ejemplo, que tengan que hacerlo en español. Un trabajo práctico grupal sobre la historia de la comunidad qom de Las Palmas (por ejemplo) puede dar lugar a conversaciones entre jóvenes de diferentes orígenes, que luego deberán ponerse por escrito entre todos.

- ✓ *Recurrimos a otras fuentes:* también podemos usar otro tipo de recursos en clase que nos pueden ayudar. En la web, podemos encontrar diversos manuales o material digital sobre la enseñanza del español como L2. Un ejemplo: el Instituto Cervantes ofrece on-line lecturas con diversos grados de dificultad para jóvenes y adultos que aprenden el español como L2 (<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/default.htm>) También podríamos un grupo cerrado en Facebook “La clase de L2”, y fomentar la participación del grupo posteando noticias para comentar, fotos para describir, frases para interpretar, etc. O podemos ver una película o un video y conversar sobre las situaciones que se plantean allí, o compartir algún video-clip musical y pedir que digan (o escriban) cómo se sintieron o qué pensaron. Dos ideas (entre muchas):
 - a. El video-clip “Latinoamérica” de Calle 13 es un lindo material para hablar sobre América Latina y su diversidad, al mismo tiempo que podemos trabajar sobre el texto de la canción que es muy interesante.
 - b. El video de Canal Encuentro sobre la escuela secundaria wichí de El Potrillo (Formosa) puede servirnos para conversar sobre la creación de neologismos en español y en otras lenguas (en este caso, es sobre el wichí).



2.2. La planificación didáctica en torno al español como L2 en contextos plurilingües

La planificación didáctica en torno al español como L2 en nuestros contextos dependerá, como dijimos, de las necesidades/ trayectorias de nuestros estudiantes, de los recursos con que contemos y de la situación particular de cada centro educativo. Más que dar recetas (que no parecen oportunas), aquí compartiremos algunas reflexiones sobre cómo planificar secuencias didácticas en el marco de una perspectiva metodológica que combina el llamado “enfoque comunicativo” y el “trabajo por proyectos interdisciplinarios”. También pondremos algunos ejemplos.

Las secuencias didácticas pueden considerarse como un conjunto de actividades organizadas en relación con objetivos programáticos, una secuencia de tareas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.

Desde los enfoques comunicativos, estas secuencias didácticas están basadas en ofrecer contextos, recursos y estrategias a los alumnos para ampliar sus repertorios verbales y comunicativos. Por ello, las secuencias didácticas desarrolladas para enseñar-aprender en la segunda lengua se basan en los contenidos que surgen de la intersección de (por lo menos) tres factores: a. los resultados del diagnóstico sociolingüístico; b. los contenidos que establece el currículo relativos a las lenguas/comunicación; c. las actividades que forman parte de la vida académica y social de los estudiantes, y en las cuales deben participar para ser parte de una comunidad –escolar y no-escolar- (ver apartado 2.1.).

Desde la perspectiva del “trabajo por proyectos interdisciplinarios”, estas secuencias didácticas se organizan en función de “proyectos”; es decir, diversas secuencias didácticas se orientan a un mismo objetivo que, en el caso de la segunda lengua, es un producto comunicativo (oral / escrito) final que el grupo-clase (estudiantes y docentes) se proponen hacer juntos a lo largo de un periodo determinado de tiempo. Estos productos comunicativos finales pueden ser folletos, libros, posters, un programa de radio, un stand para la feria de ciencias, un recetario, una página web, un blog, un disco de música, etc. Al tratarse de proyectos interdisciplinarios, cada proyecto comporta la puesta en juego de

aspectos lingüísticos (orales y escritos), pero también de otros aspectos disciplinares, contemplados en otras materias.

Muchas veces los proyectos están vinculados a la dinámica de la comunidad en donde está situado el centro educativo, o a la vida misma del centro educativo. Por ejemplo, puede ser que el proyecto se oriente a documentar el trabajo de los que recogen la miel del monte, para producir un folleto explicativo que pueda ser utilizado por quienes venden miel. O puede ser el proyecto se oriente a producir materiales para la Feria de Ciencias que se realizará en la escuela en octubre de ese año. Imaginemos, por ejemplo, este último caso: la clase de 4to. , se propone realizar un stand en la Feria de Ciencias sobre las “plantas” que sus familias usan para curar. Quieren, además, escribir juntos un recetario de infusiones curativas para repartir en el stand. El stand y el recetario serían los “productos comunicativos” y son el punto de partida de la planificación didáctica.

Lo primero que hacemos al es pensar qué necesitamos saber para poder hacer este recetario. Y lo hacemos entre todos, por ejemplo, en el pizarrón:

- Escribir las recetas
- Buscar información sobre las plantas
- Conseguir recetas de las infusiones
- Editar el recetario

Luego, entre todos, ordenamos estas acciones de manera que sea una secuencia lógica:

- Buscar información sobre las plantas
- Conseguir recetas de las infusiones
- Escribir las recetas
- Ilustrar las recetas

Y vamos disgregando las acciones en actividades más concretas:

1. Buscar información sobre las plantas
 - a. Hacer una salida de campo con la profe de biología
 2. Tomar notas
 3. Organizar la información en cuadros
 4. ...
 - ii. Buscar información en internet
 1. Apuntar la información que encontramos
 - a. ...
 - iii. Armamos un blog con la información que tenemos
 - iv. Conseguir recetas de las infusiones
 1. Preguntar a las familias
 2. Hacer entrevistas a curadoras

Ojo: ¡¡ preparemos los guiones de entrevistas!!
 3. Hablar con agentes sanitarios
 4. ...
 - v. Escribir las recetas
 1. Pasar en limpio lo que nos dijeron
 2. Transcribir las entrevistas
 3. Hacer un borrador de las recetas
 4. Corregir los borradores
 5. Pasar a la compu la versión final
 6. ...
 - vi. Ilustrar las recetas
 1. Trabajar en clase de plástica
 2. Usar fotos que hicimos en el trabajo de campo
 3. Buscar fotos en internet
 - vii. Editar el recetario
 1. Hacerlo bilingüe (español /qom)

Pedirle al profe de qom, wichi o moqoit que nos ayude!!!

2. Hacerle una tapa bonita con la profe de plástica
3. Luciano dibuja genial!!! Que lo haga él.

viii. Armarlo

1. Pedirle al profe de tecnología una mano con la encuadernación
2. Podemos atarlo con palma
 - a. Mi abuela trabaja la hoja de palma!! Le pido mañana!

...

ix. Distribuirlo en la Feria de Ciencias.

1. Montamos un stand explicando cómo lo hicimos.
2. Hacemos un póster sobre el proceso
También podríamos hacer un power

Un proyecto como este reúne un conjunto de secuencias didácticas, muchas de las cuales involucran aspectos orales y escritos de la segunda lengua. Quizá sirva aquí enfocarse en una de estas secuencias, para ver una posible organización interna (ver lectura obligatoria).

A modo de cierre

En esta clase, nos hemos propuesto revisar algunas cuestiones relativas al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la L2. Para ello, hemos partido de considerar que los aprendizajes lingüísticos en contextos plurilingües se producen a partir de lo que la gente ya sabe hacer con las lenguas que conoce. Estos saberes restan disponibles en los procesos de aprendizaje, y los nuevos aprendizajes se incorporan a los repertorios plurilingües a medida que las personas interactuamos con otras en situaciones de comunicación que reclamen el uso de la segunda lengua. Por ello, hemos considerado importante partir de un diagnóstico sociolingüístico que nos permita acercarnos a dichos repertorios, y comprender los procesos de apropiación de la segunda lengua de manera situada.

Este diagnóstico sería el punto de partida de la planificación didáctica. Aquí hemos apostado por pensar dicha planificación en relación con los enfoques comunicativos y el trabajo a partir de proyectos interdisciplinarios. Esto se basa en considerar que la



enseñanza de la segunda lengua es tarea de todo el centro educativo. Los proyectos para aprender y enseñar esta segunda lengua incluyen secuencias didácticas que se centran en ofrecer formas y contextos verbales en relación con las experiencias comunicativas que los estudiantes tienen en los centros educativos y en su entorno. Por ello, hemos insistido en pensar estas secuencias en relación con lo que estos estudiantes necesitan saber sobre las lenguas para manejarse allí de manera eficaz, aprendiendo con otros, a partir de situaciones reales de comunicación oral y escrita que les permitan, además, ir contrastando lo que ya saben de la segunda lengua con aquello que aún no saben, y que han de aprender. Hemos considerado, también, que estos procesos de aprender y enseñar lengua no son ajenos a procesos sociales en donde los primeros obtienen sentido.

Bibliografía

CAMPS, A. (2003) "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica" en A. Camps (comp.) Secuencias didácticas para aprender a escribir, Barcelona, Graó, pp. 33-46.

Disponible en: <http://www.eib.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/ESPAÑOL%203/Camps.pdf>

Módulo 3

Clase 1: ¿Qué es el arte ancestral indígena?

“La única meta de los organismos religiosos y laicos que actuaron entre las poblaciones indígenas fue la de aculturarlas, la de convertirlas en no-indígenas, entendiendo que así la rescataban de un destino miserable, más animal que humano. Sofocaron su lenguaje, socavaron su cosmovisión, combatieron sus costumbres y tradiciones hasta desterrarlas, y fueron poniendo la cultura occidental en su lugar”. ADOLFO COLOMBRES (1987)

Objetivos

Esperamos que en esta clase:

- Conozcan las diferentes manifestaciones artísticas de las comunidades indígenas del Chaco anteriores a la llegada de los españoles, promoviendo el interés sobre la diversidad étnica, social y cultural en nuestra región.
- Reflexionen sobre la revalorización e inclusión del arte indígena dentro de un contexto amplio del arte globalizado, comercial y contemporáneo.

Música, danza y festividades

Las manifestaciones artísticas de los pueblos/culturas del Gran Chaco, poseen características similares por su relación con la naturaleza: el contacto permanente con el monte, el río, los pájaros. En general, la música, el canto, la danza expresan tristeza, alegría o búsqueda, el inicio de un ciclo o el final de otro. Se escuchan a veces cantos de pájaros imitados por personas para atraer y elegir la



presa. Se oyen mujeres y varones que entonan melodías cuando un ser querido está enfermo o para conservar en la memoria a personas que fueron importantes por las actividades en las que tuvieron participación. Sin duda, la oralidad es el mayor repositorio cultural y, que muchas veces, no se refleja en la expresión escrita por ser una lengua ágrafa desde hace muchos siglos. En este sentido, las capacidades de expresión artística constituyen un recurso estratégico para fortalecer y avanzar en la defensa de la identidad de cada pueblo.

Festividad: Cuando florece el algarrobo

Es la fiesta más grande del año para todas las comunidades indígenas en señal de agradecimiento a las bondades que ofrece la naturaleza durante la primavera. Cada individuo está invitado a traer un poco de miel y frutos de algarrobo para contribuir al llenado de un recipiente hecho de un tronco de palo borracho de cien o más litros donde una vez colocadas la harina de las chauchas de algarrobo y la miel de abeja, comienza la fermentación *ra lataxa na amap* (algarroba). La convocatoria inicia con el sonar de los tambores de los expertos en fermentación que rítmicamente cantan las canciones tradicionales al igual que las chicharras anuncian la madurez de la algarroba, mientras se incrementa la algarabía de las diferentes familias que van llegando en el transcurso de los días para celebrar la época de la vida fecunda y la abundancia de frutas. Las familias andantes se detienen en el lugar indicado para participar de este encuentro veraniego y cuando el *'apishi lo'o* (encargado de la preparación de la aloja) anuncia que ya está todo listo, entonces comienza la fiesta de la alegría.

La bebida está a disposición de todos y después de varios sorbos el tono de la conversación sube aceleradamente, los simples saludos se convierten en charlas, testimonios, anécdotas, mitos, hazañas, la danza tradicional, concertación de nuevos matrimonios. Los mayores y ancianos se alternaban al lado del fuego para hablar de los espacios políticos, dirigencias y disputas con los otros

jefes de bandas y otros asuntos de interés general. En esta festividad tradicional también tenían previsto poner nombre a los niños de ambos sexos que hasta ese momento no lo tenían. La nómina de los nombres era aprobada por un consejo de unos 10 ancianos, expertos en psicología, quienes previo examen de los niños y con el consentimiento de los padres, elegían el nombre que quieren conservar.

Fiesta de la iniciación de la pubertad

Es costumbre también realizar la fiesta de la iniciación de la pubertad cuando a alguna de las hijas les llega la *menarca*. Esto motiva una fiesta colectiva, cada uno de los integrantes de las familias aportan la miel de diferentes clases para el festejo, y en la ceremonia para bendecir a la joven utilizan la larva joven mezclada con miel espesa extraída de una flor muy amarga que le dan a beber a la Señorita para que tenga fecundidad hasta la ancianidad.

A la joven la mantienen encerrada en una choza mientras dura su primer período, no la dejan salir. La madre es la encargada de preparar la comida de su hija con todos los utensilios nuevos de cocina, nunca usados, preparados exclusivamente para ella. Una vez terminado el período son guardados, y serán usados durante cada nuevo período hasta su matrimonio. En esos días sólo puede ocuparse y entrenarse en telares y tejido de bolsos, redes, cinturones, ponchos, sin salir de la choza; no debe sacar el agua de las lagunas o de un pozo. No debe tocar los utensilios de la familia, tampoco los arcos y las flechas, para no quitar el poder de la pesca y la caza. El padre y los hermanos no deben intentar participar en la caza y la pesca, porque no obtendrán nada con el grupo con los que salen a cazar, a lo sumo pueden acompañarlos a distancia.

Cantos de lamentación

Palotaxac, lamentación. *Ldeetac ada 'alo*, la mujer entonando el canto de lamentación. Después de una guerra con otras tribus es costumbre que las mujeres salgan al encuentro de sus hombres entonando las canciones. Son canciones melancólicas, generalmente indican la pérdida de uno de los integrantes de las familias: padre, hijo, hermano muerto en la guerra.

Cantos tradicionales

Son las canciones que se cantan en los bailes organizados y circunstanciales que se realizan en cualquiera de las aldeas. Son canciones basadas en las relaciones humanas, recuerdos de amor, relaciones sexuales, invitación al hogar. Estas canciones tienen forma

de versos simbolizados por las aves pequeñas: picaflor, carau, chajá, caburé, etc. Durante el siglo XVIII, se ha incorporado el violín y la quena hecha de caña. Existen más de 500 composiciones.

Sobre los instrumentos indígenas: algunas nociones

N'vique: es un instrumento de cuerda frotada característico del pueblo *qom*. La palabra no tiene traducción en español, y define el acto del jaguar de afilar las uñas en el tronco de un árbol.



Es un instrumento monocorde (una sola cuerda) que se hace sonar mediante la frotación con otra cuerda tensada por un arco, llamado *checnec*. Originalmente la cuerda, llamada *lqet*, estaba confeccionada con crin de pecarí u oso hormiguero, y luego de la llegada de los españoles a América, preferiblemente con crin de caballo. Está confeccionado sobre la base de una caja de resonancia construida con una calabaza, el caparazón de un armadillo, o una caja de hojalata con abertura en la parte superior. Esta última modalidad es la que se usa actualmente.

Tambor de agua (*nqataqui*): Utilizado por los *qom* en la zona chaqueña, pilagá, wichí y nivaclé. El cuerpo es hueco, y se lo llena con agua. La boca se cierra con cuero de corzuela. Solía confeccionarse con la madera del palo borracho, denominado *peraxanaxa* entre los *tacshec*, y tenía un solo parche de cuero de animales como el ñandú, la corzuela o el carpincho. Con el tiempo, la madera fue reemplazada algunas veces por ollas de aluminio.



Hoy en día ya no se toca el *lqataqui* de un solo parche, pues se reemplazó por el bombo legüero tomado del folklore de los *doqshe*.

Flautilla o silbato chaqueño (*nasheere/lasheere*): Es un instrumento de viento con dos o tres orificios, aproximadamente de diez centímetros, con un canal de aire a través del cual se sopla. El material que se utiliza para construir este pequeño instrumento era la caña del monte (*qoqta*), o huesos de animales. Su ejecución estaba asociada al momento previo a los bailes de los jóvenes y se vinculaba principalmente con la atracción de las mujeres.



Al igual que lo que sucede con el *lqataqui*, en la actualidad este instrumento musical *gom* está en desuso. Lo usaron los aborígenes nivaclé y chiriguano.

Sonajero (*nteguete*): está hecho de una calabaza especial, puede ser usado para acompañar la música o puede ser usado por el *pi' ioxonaq* para las curaciones, en este caso pasa a ser un instrumento privado, nadie lo puede tocar porque si no pierde poder. Puede ser usado tanto por las mujeres y los hombres.



Los *pi' ioxonaq* más ancianos, solían agregar plumas, hilos o con el tiempo lanas de colores al mango del *nteguete*, pues este tipo de agregados era también un modo de manifestar su poder.

La alfarería, tejidos y tatuajes

Alfarería

La alfarería hecha de arcilla mezclada con el polvo de huesos de animales es una de las tantas técnicas de los indígenas del Gran Chaco, para la conservación del agua que consumen diariamente y para transportarla en forma personal. Existen seis clases de colores: negro (*laidaxaic*)(chalajh), gris (*lamoxoýaxaic*), (*hitsajh*) colorado (*touaxadaic*), (*chot*) amarillo (*ýoqovi*), (*ka-te*) verde (*dadala*) (*watsan*). Estas arcillas se obtienen por debajo de la tierra, en las lagunas, cerca de los ríos y en la tierra negra, no se encuentra en la tierra arenosa y blanca; y si hay está muy profunda.

Las familias numerosas son adecuadas para conservar y hacer los distintos tamaños; cántaro y botija (*yote*) juntos con otros elementos, ollas, platos, jarros, cucharas, cascarn de molusco (*conec*)

(lanek), todos destinados para preparar la comida y para beber. Algunos de los cántaros tienen entre 10 y 15 litros para conservar en los hogares, y los que tienen 1, 2 o 3 litros son para transportar agua para el uso personal. La calabaza también es muy apreciada y le llaman *qa'apaxa (wusutajh)*, y sirve para conservar el agua y para la fermentación de bebida (*lataxa na amap*); también hay distintos tamaños.



Las mujeres indígenas (wichí), en especial las señoritas (lhetsay), generalmente tejen yika (hele), para uso exclusivo durante el tiempo que dura el ciclo y regla menstrual; para la prevención de las enfermedades contagiosas de los animales considerados no limpios (inmundos) y los que no están incluidos en las dietas según las reglas de la tradición; de modo que todos los elementos exclusivos de ella son intocables. Pero una vez terminado su ciclo menstrual, ella participa de todas las comidas hechas en la olla comunitaria de la familia. Y cuando ella forma su pareja destruye todos estos elementos exclusivos, mientras que otras los conservan para seguir utilizándolos hasta después de la menopausia. Durante el tiempo de menstruación las mujeres wichí no consumían carnes y hacían su higiene personal exceptuando a su cabello.

Las ollas, platos, jarrones, cucharas de uso general de las familias son todos destruidos cada vez que fallece un familiar del grupo o familia nuclear, como forma de hacer la prevención de los contagios de las enfermedades de los animales cuyas carnes fueron preparadas en la olla comunitaria, platos y jarrones que ocasionalmente utilizaba el desaparecido, para borrar todas las huellas digitales y contacto con estos elementos. Luego, se utilizan los nuevos elementos para toda la familia.

Para el uso de la olla de hierro (*paila*), los tobas purifican con el fuego la olla de hierro toda vez que fallece un familiar de ellos, para quitar todas las posibilidades de contagios de las enfermedades de los animales que pueden producirse durante el momento de luto (*nasouaxac*). Si no se realizan estas prevenciones, el contagio que más se teme es el cáncer de la nariz, que generalmente le atribuyen a la carne del chancho moro (jabalí); asimismo gargantas, ojos de las aves y huevos son prohibidos comer durante el tiempo que dura el luto familiar. Además de estas prevenciones, la destrucción de los elementos se utiliza para alejar definitivamente el espíritu del desaparecido, quemando al fuego su arco, flechas, redes, bastones, y en la mudanza se queman las chozas. Estos utensilios, recipientes de comida (*nqui'axaqui*), son llamados *coiguet* (recipiente), que es una palabra de origen pilagá.

En la conservación de la miel se utilizan las pieles del guazuncho (*ñi'imshe*), nutria (chiguishé), cuis (soxoná), ñandú (mañec); su nombre es *lota* (conservadora).

Los utensilios mencionados fueron conservados y utilizados hasta mediados del siglo XX en todo el territorio del Chaco, entre los Qom, Wichí y Moqoit.

Los adornos (*Na no'otaxactpi*)

Los adornos que utilizan las mujeres tobas son sumamente sencillos; collares, (*nqola*), gargantillas, pulseras de manos y pies, (*n'are n'ara*) tatuajes de identidad del grupo al que pertenece, con distintos colores y tonos fuertes, rojo, verde, amarillo, negro, azul, con pelo corto y largo según el criterio, y la frente de media luna (son símbolos de la luna). El tatuaje de las mujeres es de unas estrellitas.

Sobre los tatuajes

Los pilagá (*Piilaxa*) realizan perforaciones en las dos orejas, hacen ornamentaciones plumarias para los varones. Los mocoví (*Moqoit*) también realizan tatuajes faciales, decoraciones plumarias y no realizan la perforación de las orejas.

Los elementos que utilizan para la realización de los tatuajes son espinas del cardón (*pallaxaic*), cactus chaqueño, las resinas de tunas, *dajami*, *qo'oile*, *yinec*, hierbas, palo santo, el quebracho colorado, y otros que ellos conocen.

Orlando Sánchez (2006), señala que los otros pueblos vilelas (*Shimpi*), lules (*El-la*), charrúas (*Shadua*), abipones (*Yaucañigaxa*), wichí (*Lcaxaic*), chulupí (*Sotegaxaic*), los lengua (*Ñimqa*), macá (*Mashicoi*), también utilizan signos, símbolos y códigos de cada una de la tribus a través de las mujeres; pues todos los sistemas de ornamentación cosmética, facial y corporal tienen una rica variedad de significado social y expresan las estructuras de sus propios pensamientos, concepción, memoria histórica colectiva y la visión de ellos en el universo -el pueblo wichí, llama a los qom *wonlhoy*-.

El Chaguar o Caraguatá

El chaguar (*whiye*) es una planta alimenticia y textil que puede encontrarse en todo el Chaco salteño, y cuya fibra ha sido utilizada desde tiempos inmemoriales especialmente por los Wichí. Está en el corazón de su identidad cultural.

Las mujeres (*tsinhay*) en pequeños grupos, salen al monte a cosechar, ellas desfibran la hoja, ellas hilan, tiñen y tejen. Conocen bien los lugares donde encontrarán chaguar (*chitsajh*). De cada chaguaral solo eligen aquellas plantas que tienen el tamaño y la calidad requerida.

Eligen las hojas, sacan las espinas, y las pelan, separando las fibras de la parte externa. Luego, la fibra es limpiada machacándola, raspándola y remojándola en agua una y otra vez. Cuando está limpia se la seca al sol por uno o dos días. Se tiñe el hilo, usando diversos tintes (negro, marrón, gris, rojo son los más usuales) preparados en base a plantas del monte. Y finalmente, se hace el tejido. Las Wichí tejen sus *yicas* (*hele*) en forma de malla apretada trabajándolas con una gruesa aguja de madera, dos palos plantados en el suelo y un hilo tirante entre ellos; sobre éste hace una primera hilada de lazada con la cantidad de mallas necesarias para el tamaño de la *yica* (*hele*) a confeccionarse. Después hace una segunda vuelta entrecruzando los hilos de tal modo que sin apretar el nudo queda la malla abierta.

Los típicos dibujos que tejen combinando diferentes colores reciben nombres tales como “codos”, (*chuwfnhumche*) “pestaña de avestruz”, (*wonlhojh tefwis*) “caparazón de tortuga” (*chitan'i t'ohes*), “cuero de lampalagua”, (*latajh t'ohes*) “frutos de doca”, “dedo de carancho”, (*hetsajh fwes*) “pata de corzuela”, “ojo de cotorra”, (*sathas telhuy*) “cuero de yarará”, (*fwotsajh t'ojh*).

Las semillas

Las mujeres indígenas fabrican a base de semillas y palitos numerosos trabajos como collares, pulseras, aros, cortinas, *yicas*, (*hele*) cinturones y adornos. Entretejiendo semillas con fibras de chaguar y adornando con bolitas de barro y conchas. Obtienen diseños muy originales verdaderamente poco vistos. Las semillas se entraman utilizando hilo de chaguar para enhebrarlas lo que confiere gran resistencia al tejido que se forma.

A modo de cierre

A partir del recorrido que hemos realizado concluimos que en la actualidad es muy difícil encontrar elementos “puramente” étnicos o producciones artísticas taxativamente indígenas. Hoy las formas culturales suelen operar como signos estéticos híbridos que son la expresión de los conflictos entre lo auténticamente indígena y las influencias occidentales dominantes.

No obstante, observamos la pervivencia de las artes ancestrales, así como artefactos occidentales readaptados y reinterpretados por las comunidades indígenas en sus manifestaciones culturales.

Bibliografía

- Ruiz I.; Citro, S. (2002). Toba, en *Diccionario enciclopédico de la música española e hispanoamericana*, Sociedad General de Autores y Editores de España, Madrid, 10 vol., p. 308-315.
- Citro, S.; Torres Agüero, S. (2012) *Es un ejemplo no solamente para los de su raza qom sino para toda la juventud formoseña: El patrimonio cultural inmaterial y la música indígena en la controvertida política formoseña*. *Runa* [online]. Vol.33, n.2, pp. 157-174. En línea el 26 de agosto de 2017 en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96282012000200003&lng=es&nrm=iso . ISSN 1851-9628.
- Citro, S.; Torres Agüero, S. *Las músicas amerindias del Chaco argentino entre la hibridación y la exotización*, *Journal de la société des américanistes* [En ligne], 101-1 et 2 | 2015, mis en ligne le 15 mars 2016, en línea el 26 de agosto de 2017. URL: <http://jsa.revues.org/14358> ; DOI: 10.4000/jsa.14358
- Sánchez, O. (2006). *Rasgos culturales de los Tobas*. Buenos Aires: Instituto Universitario ISEDET, Consultado en línea el 28 de agosto de 2017 en: <https://es.scribd.com/doc/96020096/Rasgos-Culturales-de-Los-Tobas>
- Informe estado de avance servicio de relevamiento, muestreo y descripción de la zona de trabajo artesanal en chaguar. (2011). *Proyecto Desarrollo Sustentable de Fibras Vegetales Largas para el diseño de Indumentarias a escala semi-industrial*. Formosa. Consultado en línea el 28 de agosto de 2017 en:
 - <http://www.gran-chaco.org/fotos/2016/05/Informe-final-relevamiento-chaguar-1.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *Con nuestra voz creamos: Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas*. - 1a ed. edición multilingüe. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Consultado en línea el 18 de septiembre de 2017 en:
 - <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2016/01/Con-nuestra-voz-creamos.pdf>

Clase 2 : La Matemática

Imaginemos que la matemática tal como se enseña es una comida. Como comida, fue pensada para futuros ingenieros, matemáticos, físicos. Y los que no desarrollan estas profesiones pueden quedarse solamente con las sobras de esta comida matemática. Y todos sabemos que a nadie le gusta quedarse con las sobras. (Chevallard, 2014. Diario Página 12)

Objetivos:

- ✓ Reflexionar sobre el enfoque de enseñanza de la Matemática partiendo de las propias trayectorias escolares y pedagógicas, incorporando otras perspectivas didácticas, para interpelar el discurso referido al enfoque didáctico de la enseñanza de la Matemática que genera selección y exclusión de estudiantes.
- ✓ Interpretar que la matemática es una construcción cultural y son los pueblos los que le dan sentido a sus objetos, para analizar que la Matemática se desarrolla mediante las situaciones problemáticas que resuelve el ser humano.
- ✓ Analizar estrategias de enseñanza de la Matemática con el fin de establecer vínculos con nuestras propias prácticas en las escuelas.
- ✓ Comprender que el enfoque de enseñanza de la Matemática prescripto en el currículum se basa en el quehacer matemático, esto es, la participación activa, exploración, formulación de conjeturas, argumentación, debate, comunicación, producción, etc., durante el proceso de resolución de situaciones problemáticas, y que contempla los saberes previos, intereses, dificultades y potencialidades como también, la reflexión sobre los errores.

Introducción

Las clases estarán organizadas a partir de los siguientes núcleos:

Clase 2:

1. Matemática como construcción cultural.
2. Sobre el enfoque de enseñanza de la Matemática.
 - 2.1. Contra una visión monumentalista.
 - 2.2. Perspectivas de enseñanza de la Matemática.

Clase 3:

- 2.3. El quehacer matemático y la construcción de sentido para los estudiantes.
- 2.4. Comunidades matemáticas en las escuelas.

Para comenzar, traigamos nuestras vivencias relacionadas con la manera en que aprendimos matemática. Imaginen las primeras ideas que les surgen al recordar cómo aprendieron Matemática.

- ✓ ¿Cómo fue tu trayectoria en relación con el aprendizaje de la Matemática?
- ✓ La experiencia de todos esos años, en general, ¿fue grata o frustrante?
- ✓ ¿Cuáles eran las características de los docentes con los que aprendiste Matemática?
- ✓ Según tu opinión, ¿cuál fue el sentido de aprender Matemática en la escuela?
- ✓ Desde la reflexión sobre tu trayectoria escolar y en función de las estrategias de enseñanza de los docentes que tuviste, imagínate cómo te hubiese gustado aprender Matemática.
- ✓ Enumerá los temas fundamentales de la Matemática que creés haber aprendido en tu recorrido por los niveles inicial, primario y secundario.

Con la actividad anterior quisimos recuperar la experiencia de aprendizaje de la Matemática en sus trayectorias escolares con el fin de generar una representación de la **perspectiva de enseñanza de la Matemática** que tuvo un impacto positivo o negativo en la construcción de los aprendizajes de cada uno/a. En ese sentido, es fundamental reflexionar sobre el *imaginario docente* –representaciones, preconcepciones, anticipaciones de sentido, prejuicios, etc.- sobre los modelos de enseñanza, la forma en que se aprende, el perfil del docente y el sentido del conocimiento en lo que refiere a la enseñanza y al aprendizaje de la Matemática en las escuelas. Este imaginario se ha creado a partir de nuestras vivencias y ha impactado en el *cómo se debe enseñar Matemática* hasta el punto de naturalizarse en las escuelas y convertirse en una práctica incuestionable e insoslayable. Es por eso, que en la sala de docentes de las escuelas se pueden escuchar expresiones tales como “si a mí me enseñaron así y pude aprender, ¡cómo puede ser que estos alumnos no aprendan!”.

Este tipo de expresiones muestran nuestros años en el sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior...y seguimos en él.

Pero avancemos en nuestro análisis. Seguramente, también hemos compartido espacios con compañeros de las comunidades indígenas o desarrollamos nuestras clases en contextos de Educación Bilingüe Intercultural (EBI). ¿Nos detuvimos a pensar cómo aprenden los objetos disciplinares las diferentes comunidades? ¿Alguna vez se nos ocurrió investigar cómo las comunidades construyeron sus saberes científicos y cuáles fueron las situaciones que los originaron? Estos interrogantes muestran la correspondencia que existe entre la matemática, la cultura, los aprendizajes, cuestión que abordaremos a continuación.

La Matemática como construcción cultural

Durante la historia de la humanidad se han presentado diversas situaciones problemáticas en un determinado contexto relacionadas con: la física, la geometría, los números, la economía, la astronomía, la medicina, el arte, la arquitectura, la ingeniería, los juegos, la astronomía, la artesanía, la caza y la pesca para la alimentación, la agricultura, etc. Para dar respuestas a estas problemáticas, los que intentaron resolver estas situaciones exploraron los problemas, realizaron pruebas empíricas, algunos se aventuraron a elaborar conjeturas y validaciones, otros construyeron modelos y los probaron, plantearon nuevas preguntas y problemas a partir de la situación inicial, es decir, produjeron conocimiento. Cada comunidad de nuestro planeta ha desarrollado la Matemática en función de los problemas a los que se ha enfrentado y éstos no se han reducido solamente a los de la vida cotidiana llamados *extramatemáticos* sino que se extendieron a otros problemas puramente matemáticos o *intramatemáticos*. De esta forma, se constituyeron los diferentes marcos de la Matemática: geométrico, numérico, algebraico y funcional, probabilístico y estadístico, etc. Es decir, cada pueblo planteó sus problemas y, a partir de ellos, la Matemática fue dando sus respuestas mediante los objetos de estudio que fueron surgiendo, hasta convertirla en un campo de conocimiento.

Por otra parte, se debe comprender que los objetos matemáticos fueron construyéndose en diferentes pueblos de distintas partes del mundo y en algunos casos, de manera análoga aunque con algunos significados diferentes. Para dar un ejemplo, podemos reflexionar

sobre dicha construcción analizando el avance de la Matemática en distintas comunidades de Latinoamérica y de occidente (la antigua Babilonia, Egipto, China, India, Grecia, pueblos árabes, entre otros). Es notable como en cada comunidad han existido formas análogas de tratar algunos objetos aunque con diferentes estrategias, procedimientos y símbolos. En numerosos casos, quedan pocos registros del trabajo matemático realizado por algunas comunidades, sin embargo, dicho tratamiento se conserva a través del tiempo mediante el relato y las praxeologías construidas y aplicadas, que hasta hoy en día perduran.

Aclaración: se recomienda la búsqueda en la *web* de diferentes recursos relacionados con la historia de la Matemática, en los cuales se muestra cómo se construyeron los diferentes objetos y cuáles fueron las situaciones que los generaron.

- ✓ Observen el siguiente video que muestra cómo es posible multiplicar números utilizando diferentes estrategias construidas por diferentes culturas.

<https://www.youtube.com/watch?v=VrkuFK72otQ>

- ✓ También, pueden recurrir al archivo “Nuestras artesanías y trabajos con chaguar” que se encuentra en la plataforma virtual, para que analicen cómo la matemática está presente durante todo el proceso de producción.

En síntesis, no se puede pensar en una Matemática distante de las problemáticas de una comunidad, porque justamente, **fueron las situaciones problemáticas a las que se enfrentaron, las que propiciaron la construcción de los saberes matemáticos**. Por ese motivo, desde la práctica docente deberían diseñarse tareas y actividades que promuevan en los estudiantes la reflexión sobre variadas situaciones intramatemáticas y extramatemáticas que dieron surgimiento a los objetos matemáticos. Con respecto a la planificación didáctica, el proceso de construcción de los aprendizajes debe involucrar a estos objetos matemáticos para permitir el desarrollo de capacidades y, aunque no se tomen las mismas situaciones -ya que en algunos casos no resulta significativo para la comunidad donde se está desarrollando la secuencia didáctica-, lo importante es el trabajo matemático desde el quehacer matemático: **los estudiantes deben hacer matemática**. Esta es la perspectiva que vamos a abordar en el siguiente punto.

Sobre el enfoque de enseñanza de la Matemática

2.1. Contra una visión monumentalista: imaginemos que visitamos una muestra de cuadros en la Casa de las Culturas de Resistencia. Ingresamos en ese mundo y contemplamos las obras de arte. Las obras pueden hacernos sentir calma o angustiarnos, hacernos gozar o sentir rechazo, alterarnos o sensibilizarnos, etc. La muestra podría involucrarnos e impactarnos profundamente o por el contrario, ser incomprensible y generarnos repulsión. En todos los casos, fuimos espectadores de una obra indiscutible, aceptada por los críticos de arte, de relevancia cultural, producida por un artista en un contexto histórico determinado. No fuimos parte de la creación de los cuadros, no experimentamos con cada temática abordada, no debatimos con el autor la concepción de la obra, no reflexionamos sobre las decisiones que tomó durante el proceso de construcción de ésta, etc. Fuimos meros espectadores de algo acabado, indiscutible, rígido.

De manera análoga, la Matemática –o cualquier espacio curricular- puede presentarse con esta visión o *paradigma monumentalista* (Chevallard, 2013), en el cual, los docentes comparten la *obra indiscutible y bella* creada por diversos matemáticos pero que de ninguna manera será cuestionada ni permitirá una resignificación. Desde esta perspectiva, el estudiante es un mero reproductor de la obra, sólo puede contemplarla y en el mejor de los casos, admirarla y disfrutarla. Desde este paradigma, se piensa en obras disciplinares como monumentos que los estudiantes deben visitar, contemplar y admirar sin la necesidad de conocer sus razones de ser. El/la docente es un guía de monumentos que destaca ante sus alumnos lo supremo de estas obras. No se cuestiona el porqué de su existencia, debido a que su presencia en el currículo justifica plenamente su estudio.

Yves Chevallard, creador de la *Teoría Antropológica de lo Didáctico* (TAD), una de las teorías socioculturales de la didáctica de la Matemática, critica al paradigma monumentalista. Chevallard (2013) expresa:

Varios factores explicarían, al menos parcialmente, la larga dominación del paradigma de la visita de obras como monumentos, así como su actual declive y, creo yo, su inminente desaparición. Históricamente, la primera causa parece ser el acuerdo armonioso de este paradigma con la estructura social de países no democráticos en el pasado o, en tiempos más recientes, con democracias débiles o incompletas. Estas



sociedades se basan en un patrón omnipresente que une inseparablemente las posiciones de mando con las posiciones de obediencia. Casi todas las instituciones (ya sean familias, escuelas o naciones) derivan de alguna réplica de este patrón fundamental y dualista. (...). Solo quiero hacer hincapié en los riesgos específicos que genera fácilmente el funcionamiento de esta estructura ubicua de poder, en forma de abusos de autoridad, poder o rango —como sea que los llamemos. (...) El paradigma clásico de la visita de “monumentos del conocimiento”, aunque sean pequeños, sufre hoy día en diferentes niveles, de los abusos constantes del poder pedagógico, generado mecánicamente por su parentesco histórico con el patrón dualista del poder. (p. 164 y 165)

Por el contrario, desde la perspectiva o enfoque de enseñanza prescripta en el currículum jurisdiccional se pretende que los estudiantes aborden una problemática, un desafío que favorezca el *quehacer matemático*, mediante el cual los estudiantes puedan realizar producciones desde la interacción con el medio (tareas y actividades problematizadoras elaboradas por el equipo docente) y así, construir sus aprendizajes. El estudiante es un participante activo y crítico, con la capacidad de cuestionar lo obvio, de plantear sus propias estrategias, formular sus conjeturas, argumentar, comunicar y producir. Es decir, el estudiante ya no sería un espectador sino que se involucraría con la situación problemática para aprender matemática, desde sus conocimientos previos, desde su construcción cultural e histórica.

Observen el siguiente video y reflexionen sobre el enfoque didáctico de la docente a partir de los siguientes interrogantes. Si bien es una docente de nivel secundario, lo que nos interesa es analizar las estrategias de enseñanza que utiliza.

<https://www.youtube.com/watch?v=-IKCBKx5L08>

¿Cómo se relaciona la perspectiva de enseñanza de la docente con el paradigma monumentalista? ¿Cuáles podrían ser los objetivos de la planificación de la clase? ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza? ¿Qué dificultades podría generar en los estudiantes esta forma de enseñar? La docente, ¿propicia un espacio de intercambio entre estudiantes y favorece el quehacer matemático? ¿Cuáles son las actividades y las tareas propuestas? ¿Cuál es la situación problemática planteada? ¿Intervienen de alguna forma los estudiantes en la construcción del sentido del tema? ¿Qué producciones realizarían los estudiantes? ¿Cómo evalúa y con qué sentido de la evaluación lo hace? ¿Se imaginan enseñar el tema utilizando otras estrategias? ¿Cuáles?



Las prácticas de enseñanza de los docentes se basan en sus concepciones sobre la Matemática y sobre el aprendizaje. Estas representaciones no son explícitas y, en algunos casos, ni siquiera conscientes, pero se manifiestan en sus prácticas cotidianas, como se expresó en la primera parte de esta clase.

Luego de la actividad, vamos a continuar con las siguientes dimensiones de análisis.

2.2. Perspectivas de enseñanza de la Matemática: como se reflexionó en el primer párrafo, cada una/o de ustedes tuvo diversas experiencias con la enseñanza y con el aprendizaje de la Matemática y en ese sentido, una actividad interesante es analizar dicha trayectoria para poder identificar los modelos implícitos de enseñanza que impactan directamente en las prácticas escolares. Para esto, se puede realizar, por un lado, una reflexión sobre las trayectorias pedagógicas y, por el otro, analizar experiencias de enseñanza y de aprendizaje de otras comunidades; pero antes de avanzar reflexionemos sobre las ideas de Gema Fioriti en una entrevista realizada para Página 12:

<https://www.pagina12.com.ar/diario/ciencia/19-134621-2009-11-04.html>

La entrevista muestra que existen investigadores en Didáctica de la Matemática interesados en la mejora de los aprendizajes. Pueden visitar los siguientes sitios en los cuales se muestran distintos **enfoques o perspectivas de enseñanza de la matemática**:

- **Educación Matemática Realista**

<http://qpdmatematica.org.ar/>

- **Educación Matemática Crítica y la Red Latinoamericana de Etnomatemática.**

<http://www.etnomatematica.org/home/>

- **Teoría de las Situaciones Didácticas.** Página oficial de Guy Brousseau, creador de la TSD.

<http://www.ardm.eu/contenu/guy-brousseau-espanol>

- **Teoría Antropológica de lo Didáctico.** Página oficial de Yves Chevallard:

<http://yves.chevallard.free.fr/>

Grupo español que colabora con Yves Chevallard en la TAD: <http://www.atd-tad.org/>

- **Teoría Socio epistemológica de la Matemática Educativa.** Ricardo Cantoral.



○ **Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y de la Instrucción Matemáticos.**

<http://enfouqueontosemiotico.ugr.es/>

Como se puede observar, actualmente existen numerosas investigaciones en el campo de la Didáctica de la Matemática, todas con puntos de encuentro y encaminadas hacia el desarrollo de **una cultura matemática crítica en los estudiantes**. No obstante, a partir de las experiencias en enseñanza de la matemática realizadas por los investigadores de una u otra corriente, las escuelas y comunidades deberán:

- a) Crear espacios que permitan a los equipos docentes compartir los relatos de sus trayectorias pedagógicas para realizar una reflexión crítica sobre el enfoque de enseñanza.
- b) Reflexionar críticamente sobre la enseñanza mediante el contraste de los relatos y del análisis de diferentes enfoques de enseñanza y trabajos realizados por investigadores en didáctica de la matemática.
- c) Analizar la cultura y el contexto comunitario de los estudiantes para pensar la planificación didáctica, partiendo de los saberes culturales de la comunidad para luego, establecer el vínculo con los saberes de la comunidad científica en general.
- d) Diseñar, elaborar, probar, evaluar y resignificar propuestas de enseñanza de la matemática en función de la perspectiva de enseñanza prescripta en el currículum.
- e) Propiciar espacios para desarrollar propuestas encaminadas hacia el desarrollo de las capacidades sociocognitivas y transversales: comprensión lectora, producción de textos, resolución de problemas, trabajo con otros y pensamiento crítico.

En relación con el **enfoque intercultural crítico**, podemos hacer hincapié en una perspectiva de enseñanza cuyo propulsor es Urbiratan D'Ambosio. Este enfoque de enseñanza hace aportes a la Educación Matemática Crítica, aunque poseen algunos puntos de desconexión. A pesar de ello, no realizaremos un análisis de las discordancias porque creemos que desde un enfoque equilibrado, las perspectivas listadas más arriba pueden responder al principio de inclusión

Bibliografía

- Blanco, H (2008). Entrevista al profesor Ubiratan D'Ambrosio. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, Volumen 1 (1). pp. 21-25. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2561550.pdf>
- Chevallard, Y. (2013). Enseñar Matemáticas en la Sociedad de Mañana: Alegato a Favor de un Contraparadigma Emergente. *Journal of Research in Mathematics Education*, Volumen 2 (2). pp.161-182. Recuperado de <http://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/redimat/article/view/631>
- Excelencia CCM. (2012, enero, 6). *Clase matemáticas*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-IKCBKx5L08>
- [Lhachumtes ta kutsaj. Nuestras artesanías y trabajos con chaquar. Salta: ASOCIANA.](#)

Clase 3: Enseñanza de la matemática

Objetivos

Los **objetivos** de la clase son:

- ✓ Reflexionar sobre el quehacer matemático y la conformación de comunidades matemáticas en las escuelas para profundizar el análisis del enfoque o de la perspectiva de enseñanza de la Matemática implícita en el currículum.
- ✓ Recopilar y analizar experiencias que respondan al enfoque de enseñanza prescripto realizada en la provincia, para integrar las diferentes temáticas abordadas y elaborar una propuesta superadora.

Introducción

Recuperemos nuestro esquema:

Clase 2:

3. Matemática como construcción cultural.
4. Sobre el enfoque de enseñanza de la Matemática.
 - 2.5. Contra una visión monumentalista.
 - 2.6. Perspectivas de enseñanza de la Matemática.

Clase 3:

- 2.7. El quehacer matemático y la construcción de sentido para los estudiantes.
- 2.8. Comunidades matemáticas en las escuelas.

En las páginas finales figurarán las lecturas y las actividades obligatorias que deberán realizar.

Avancemos con nuestro análisis.

2.3. El quehacer matemático y la construcción de sentido para los estudiantes: desde los enfoques planteados se piensa al estudiante como un participante activo que mediante la construcción de aprendizajes y saberes va desarrollando sus capacidades. Este desarrollo de capacidades se logra a través de la resolución de diversas tareas y actividades en las que se fomenta el *quehacer matemático* en un clima de trabajo colaborativo. Desde esta perspectiva, los equipos de docentes diseñan y elaboran un medio, una situación, un problema, juego o desafío que los estudiantes deben resolver. La situación puede ser intramatemática o extramatemática y debe permitir a los estudiantes poner en juego sus saberes previos y la posibilidad de construir nuevos aprendizajes.

En este punto, es fundamental analizar el **obstáculo didáctico** que podría estar generado por la complejidad de algunas dimensiones del saber a enseñar o por las actividades diseñadas. Recordemos que detrás de los errores hay una lógica que los genera y es por eso, que se sugiere generar momentos de reflexión sobre éstos.

Asimismo, se deben crear espacios para la exploración de los problemas, introducir nuevas preguntas durante la resolución de actividades, propiciar el debate y la comunicación de ideas, institucionalizar los saberes, etc. Desde este enfoque, los estudiantes pueden realizar pruebas, elaborar estrategias de resolución de los problemas junto a sus

compañeros/as, debatir ideas, cuestionar, formular y validar conjeturas, argumentar, comunicar, analizar el campo de validez de los problemas que resuelve el objeto matemático, producir, plantear nuevos interrogantes, etc. Todas estas acciones se relacionan con lo que llamamos el **quehacer matemático** donde el estudiante es activo protagonista de la construcción de sus aprendizajes y no mero espectador de la obra matemática.

En este entramado, **la matemática cobra sentido para los estudiantes a través de las situaciones problemáticas que permiten la construcción de aprendizajes**. Estas situaciones deben mantener un equilibrio entre lo intramatemático y extramatemático para no generar una mirada solo funcional o solo abstracta. Es por eso, que el desafío está puesto en el diseño del *medio* que incluye la elección de las variables didácticas, el análisis del objeto disciplinar y sus obstáculos epistemológicos, las preguntas a plantear para fomentar la *modelización*, las propiedades involucradas, las características del grupo de estudiantes, los posibles errores y lógicas que podrían generarlos, etc. Los docentes deberán analizar profundamente estas cuestiones al elaborar la planificación didáctica en una suerte de ingeniería o artesanía didáctica.

La idea de quehacer matemático y aprendizaje de una matemática con sentido están contemplados en el currículum jurisdiccional y en los NAP, es por eso, que la perspectiva de enseñanza mencionada propicia la creación de verdaderas comunidades matemáticas en las escuelas y responde al principio de la inclusión de todos los estudiantes. Desde este enfoque didáctico, se piensa en un medio que contemple los saberes previos de los estudiantes, su cultura, sus intereses, sus dificultades, etc., y a partir de ellos, se construyan aprendizajes y desarrollen capacidades durante la resolución de diversas tareas y actividades, integrando todo tipo de recursos que potencien dichos aprendizajes. Aquí aparece la idea de **justicia curricular**, en el sentido de que las escuelas construyen sus proyectos pensando al estudiante como **sujeto de derecho** desde sus trayectorias escolares, desde su cultura, y se esfuerzan por garantizar la construcción de aprendizajes prescritos en el currículum. Es decir, se pueden elaborar distintas tareas y actividades para que los estudiantes aprendan matemática, en función de sus características.

Entendemos que estas acciones son complejas, podemos fracasar y desilusionarnos, pero estamos convencidos que **la justicia educativa se logra mediante el compromiso de los docentes con el aprendizaje de los estudiantes, sin distinción de ninguna índole**.

Compartimos el siguiente esquema que sintetiza las ideas trabajadas hasta el momento relacionadas con la enseñanza de la Matemática.

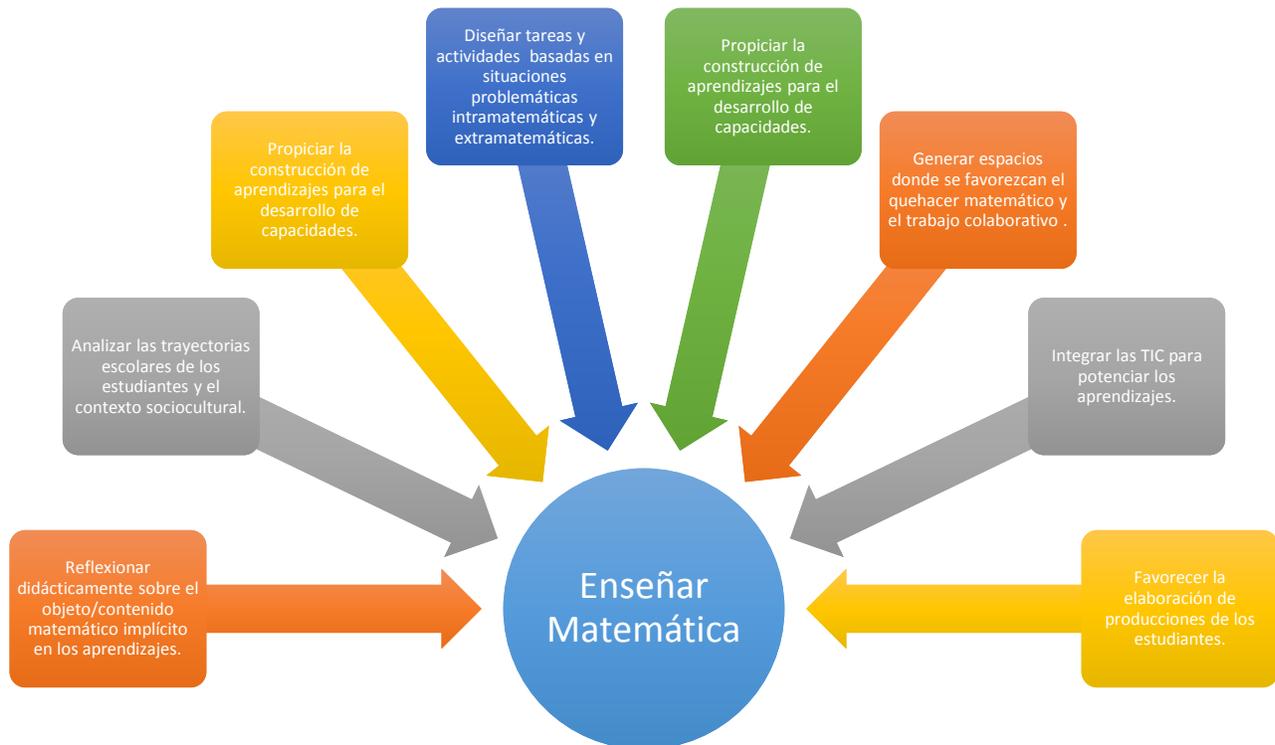


Figura 1: enfoque didáctico de la Matemática

2.4. Comunidades matemáticas en las escuelas: el quehacer matemático permite potenciar los aprendizajes en el sentido de que el estudiante realiza actividades similares a la de un matemático: explora, juega, prueba, conjetura, comete errores y aciertos, comunica ideas y las debate, cuestiona, valida, modeliza, produce nuevos problemas, etc. Entendemos que el conocimiento matemático que se estudia en la escuela fue investigado y validado por la comunidad matemática –en algunos casos, varios siglos antes–, pero nos interesa que los estudiantes realicen un trabajo similar al de un científico y no sean simples

“receptores” de conocimientos. Por otra parte, los saberes resultan del contraste entre los conocimientos que cada estudiante fue construyendo y los conocimientos del resto de los compañeros. Esto se logra a través de la creación de espacios de debate y de puesta en común para compartir producciones, lo que permite ampliar y profundizar los conocimientos sobre los objetos de estudio. Los estudiantes entonces trabajan de manera colaborativa durante la resolución de situaciones problemáticas como si fueran verdaderos científicos produciendo matemática. Asimismo, es fundamental favorecer espacios para que los estudiantes aborden problemáticas de su interés partiendo de los saberes previos y de los significantes que los estudiantes tienen sobre el objeto matemático involucrado - recordemos, por ejemplo, la idea de infinito o de medida comentada por D’Ambrosio en la entrevista propuesta como lectura obligatoria de la Clase 2. Las verdaderas comunidades matemáticas en las escuelas “hacen matemática” -desde el quehacer matemático- resolviendo situaciones de la vida cotidiana y del mundo matemático, cuestionan, plantean nuevos problemas y comparten producciones con la comunidad en general. Esta comunidad de estudiantes se interesa por las problemáticas de la agenda pública y busca interpretar la realidad para tomar decisiones. En una verdadera comunidad matemática en la escuela se hace matemática, una matemática con sentido que, junto con otros campos del conocimiento, aporta al desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

A modo de cierre

En estas clases hemos tratado de reflexionar, analizar y sensibilizarnos por la enseñanza de la Matemática en el contexto EBI, con la intención de poder interpelar nuestras prácticas docentes. Contra la visión hegemónica de que la enseñanza debe ser contenidista y verticalista desde la teoría a la práctica (visión positivista de la escuela tradicional), planteamos una alternativa que potencia, enriquece, amplía y profundiza los aprendizajes de los estudiantes y, por ende, el desarrollo de capacidades en el marco de la inclusión educativa:

La Matemática se enseña y se aprende partiendo de los saberes de la comunidad y de cada estudiante, a través de diversas situaciones problemáticas (juegos, desafíos, problemas cotidianos y de la agenda pública, problemas propios del mundo de la Matemática, problemas relacionados con el arte, problemas relacionados con la física, la medicina, etc.)

que los equipos de docentes deben diseñar con la idea de artesanía didáctica. El propósito de los docentes debe ser crear espacios que favorezcan la exploración, el intercambio de ideas, el debate con respeto, la enunciación de preguntas, la producción, etc. Los estudiantes deben trabajar colaborativamente elaborando estrategias de solución, probando diferentes caminos que arriben a la respuesta, formulando conjeturas, comunicando y argumentando cómo resolvieron la situación, produciendo nuevos interrogantes, cuestionando, etc. Todo este proceso propicia el **quehacer matemático**, la **creación de comunidades matemáticas** y la construcción del **sentido de la Matemática** para los estudiantes. De esta forma, el enfoque responde a la **inclusión de todas/os las/os estudiantes** respetando sus saberes previos y su cultura, para lograr la mejora de los aprendizajes mediante el intercambio de los objetos de estudio de diferentes culturas.

Esta perspectiva de enseñanza no se limita al contexto de EBI, es el enfoque didáctico prescripto en el currículum jurisdiccional. Con esto queremos decir, que existe una normativa en el Chaco que habilita la enseñanza desde este enfoque. Los docentes, como agentes del Estado, debemos garantizar la implementación de un currículum intercultural crítico. Por ese motivo, es necesario elaborar propuestas, implementarlas, registrarlas y compartir dichas experiencias. Éstas podrán ser en ocasiones satisfactorias y en otros casos, poco gratas pero lo trascendente y revolucionario será mejorarlas para encaminarnos hacia el enfoque intercultural crítico y, por consiguiente, la verdadera inclusión de los estudiantes sin ningún tipo de discriminación ni avasallamiento. Para lograr una sociedad con mayor justicia social es necesario tener una escuela que propicie la construcción de la ciudadanía. La Matemática -junto con los demás espacios curriculares- debe permitir el desarrollo de capacidades para que, como expresó Rafael Correa en su último discurso como presidente de Ecuador, "...jamás un explotado vuelva a votar por su explotador" (2017).

Bibliografía

-
- Blanco, H (2008). Entrevista al profesor Ubiratan D'Ambrosio. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, Volumen 1 (1). pp. 21-25. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2561550.pdf>



- Chevallard, Y. (2013). Enseñar Matemáticas en la Sociedad de Mañana: Alegato a Favor de un Contraparadigma Emergente. *Journal of Research in Mathematics Education*, Volumen 2 (2). pp.161-182. Recuperado de <http://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/redimat/article/view/631>
- Excelencia CCM. (2012, enero, 6). *Clase matemáticas*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-IKCBKx5L08>

CONTENIDISTAS:

Adrián Almirón – Exequiel Bejarano - Maximiliano Eme - Marcos Falchini - Miguel Iya Gómez - Juan Carlos Mora – Walter Segovia - Susana Schlak – Virginia Unamuno

CÓMO CITAR ESTE TEXTO:

INTERCULTURALIDAD: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL PARA EL NIVEL SUPERIOR (2017), Programa de Capacitación Permanente y en Servicio, Equipo Técnico de la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, MECCyT y el Instituto Superior de Lenguas culturas “Chaco”.



PROVINCIA DEL CHACO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
CIENCIA Y TECNOLOGIA
Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo



