

**"QUE TODOS VAYAMOS JUNTOS, QUE NADIE SE QUEDE ATRÁS"¹. EXPERIENCIAS
INTERCULTURALES QUE NOS TRANSFORMAN****"THAT WE ALL GO TOGETHER, THAT NO ONE IS LEFT BEHIND". INTERCULTURAL
EXPERIENCES THAT TRANSFORM US**

Efraín Rolando Condori Pocoaca¹ - Marcela Fabiana Lucas² - Verónica Hendel³

Fecha de recepción: 15- 05-2023

Fecha de aceptación y versión final: 20- 10-2023

Resumen

La formación docente ha estado históricamente influenciada por un paradigma homogeneizador que ha invisibilizado y negado la diversidad cultural y lingüística que nos atraviesa y constituye. En este artículo compartimos experiencias educativas que hemos desarrollado junto con docentes, niñas, niños y familias, y que nos han transformado. Se trata de proyectos inspirados en una interculturalidad crítica que dieron lugar a que esa diversidad que nos con-forma emerja. Los mismos tuvieron lugar en una escuela primaria de Ciudad Celina, La Matanza, provincia de Buenos Aires, entre el 2019 y el 2022. Los textos, textotecas, cuadernos viajeros y juegos se entran en un tejido que, a partir de la escucha, habilita espacios de reflexión, creación y valoración de saberes antes ocultos o negados. Estas experiencias se erigen en espacios potentes de formación docente que subvierten las jerarquías para dar lugar a un aprendizaje "junto con".

Palabras clave: Convivencia de lenguas - Educación primaria - Juegos - Interculturalidad – Textotecas.

Abstract

Teacher training has historically been influenced by a homogenizing paradigm that has made invisible and denied the cultural and linguistic diversity that crosses and constitutes us. In this article we share educational experiences that we have developed together with teachers, children and families and that have transformed us. These are projects inspired by a critical interculturality that gave rise to the emergence of that diversity that shapes us. They took place in a primary school in Ciudad de Celina, La Matanza, Buenos Aires province, between 2019 and 2022. The texts, text libraries, traveling notebooks, and games are entwined in a fabric that, based on listening, enables spaces for reflection, creation and evaluation of previously hidden or denied knowledge. These experiences become powerful spaces for teacher training that subvert hierarchies to give rise to learning "together with".

Keywords: Coexistence of languages - Primary education - Games - Interculturality - Text libraries.

¹ Profesor de Educación Primaria. Desde el año 2010 forma parte del colectivo ALFAR y de la Cátedra Abierta Intercultural; espacio de formación, extensión e investigación reconocido por la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y con sede en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen de dicha institución. Correo electrónico: efrainconder@hotmail.com

² Profesora de Castellano, Literatura y Latín. Especialista en Cs. del Lenguaje y en Pedagogía de la Lectura. Diplomada en Literatura Infantil y Juvenil. Fue asesora externa de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (2008-2011). Referente de Educación Intercultural en La Matanza (2015-2016). Trabaja en Capacitación docente en Ed. Intercultural desde 2005. Integra la Cátedra Abierta Intercultural (UNLu). Correo electrónico: profmarcelalucas@gmail.com

³ Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora Asistente del CONICET en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen del Dpto. de Educación de la UNLu. Docente de grado y posgrado en dicha universidad y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Miembro de la Cátedra Abierta Intercultural. Correo electrónico: vero_hendel@yahoo.com

1. Presentación

En la provincia de Buenos Aires y en todo el territorio argentino convivimos hablantes de distintas lenguas, con diversos modos de ver y de relacionarnos en el mundo y con lo que lo habita; diversidades que han sido históricamente silenciadas. La Cátedra Abierta Intercultural (CAI) es un colectivo de colectivos que desarrolla propuestas interculturales y es reconocido como proyecto de extensión por la Universidad Nacional de Luján desde el 2012. Desde allí, generamos y/o acompañamos experiencias, que trabajan con estas diversidades y la transformación de prácticas educativas a partir del conocimiento profundo de los sujetos que participan en ellas, de las lenguas que emplean, de sus prácticas comunicativas, de sus modos de concebir el mundo. La formación docente ha estado históricamente influenciada por un paradigma homogeneizador que ha invisibilizado y negado la diversidad cultural y lingüística que nos atraviesa y constituye. En este sentido, entendemos estos proyectos como espacios de formación docente no formales, donde la relación estudiante-docente / docente-capacitador/aⁱⁱ no es asimétrica y se transforma en un hacer y pensar “junto con”.

Compartiremos “experiencias” educativas que, siguiendo el concepto de Jorge Larrosa (2006), son concebidas como aquellas que vivenciamos desde nuestra propia subjetividad como algo singular, particular; y que, además, nos transforman. Para que estos acontecimientos fuesen posibles, docentes de educación primaria y quienes integramos la CAI salimos de nosotras/os mismas/os, de nuestros propios conocimientos, al encuentro de acontecimientos que, reflexivamente, impactaron en cada una/o de nosotras/os, en lo que pensamos, en lo que queremos, en lo que sabemos y lo que no. Estas experiencias nos forman y nos transforman, implican en términos de Larrosa (2006) un paso, una aventura, con incertidumbre, riesgo. Han dejado huellas en quienes participamos en ellas, así como preguntas, que compartimos a lo largo del escrito como un ejercicio epistémico de apertura y diálogo que esperamos tenga resonancias futuras (Zemelman, 2021).

Las mismas se desarrollaron desde el año 2019 a la fecha, en la Escuela Primaria 97, “Juana Manso” de Ciudad de Celinaⁱⁱⁱ, donde un importante porcentaje de estudiantes son bolivianas/os o hijas/os de oriundos del país vecino. En menor medida hay estudiantes que forman parte de familias paraguayas, peruanas y de otras provincias argentinas. En las prácticas comunicativas de muchos de ellas/os, el castellano convive con el quechua, aymara y/o guaraní; convivencia no libre de tensiones.

Cabe señalar que los proyectos surgieron en una coyuntura social y política particular pues, en materia de migraciones, se había abandonado un enfoque en derechos humanos que había caracterizado al desarrollo normativo y acompañado la política migratoria argentina de hacía varios años, para reemplazarlo por un paradigma de la Seguridad Nacional desde el 2016^{iv}. Ante estas prácticas discriminatorias, se tornó inminente la necesidad de pensar, preguntar, trabajar junto a escuelas con población migrante -y pueblos originarios-, en una sociedad donde las decisiones

políticas los excluían, criminalizaban y reforzaban las fronteras entre un “Nosotros” y un “Ellos”.

En este artículo, queremos dar cuenta de algunas problematizaciones que vivenciamos frente a la diversidad lingüística y cultural de las aulas, así como de las transformaciones que vivimos en torno a experiencias educativas situadas. Estas experiencias están enmarcadas en una interculturalidad crítica (Walsh, 2012) que se propone intervenir en la matriz de la colonialidad del poder, “en la refundación de la estructura y ordenamientos de la sociedad, que racializa, inferioriza y deshumaniza” (2012, p. 2). Asimismo, se alinean con el planteo de Gualdieri & Vázquez (2013):

La interculturalidad hoy y aquí implica hablar de cultura y lenguaje, de diálogo. Nos referimos a un diálogo que nos interpela, que nos permite revisar nuestros puntos de partida y nuestros conceptos y categorías de análisis, rever y recrear nuestros símbolos, valores y ritos. Es decir, des-cubrir las condiciones que nos atraviesan y las matrices que nos conforman, recobrándonos como sujetos históricos y culturales. (p. 54)

2. Los textos en un tejido colectivo

Concordamos con Teresa Colomer (López Andrada y Ocampo González, 2018) en que la lectura y escritura literaria constituyen un instrumento muy potente para atender la diversidad, en tanto nos sumergen en el placer artístico y en la exploración de emociones, sentimientos y reflexiones sobre la humanidad a la que somos sensibles todos los individuos. No obstante, en la enseñanza de literatura, priman textos argentinos, latinoamericanos y europeos en castellano que no responden a las comunidades de pertenencia de muchos estudiantes ni a cosmovisiones indígenas, particularmente, aymaras y quechuas, excepto cuando se abordan relatos que desde occidente se nominan como leyendas o mitos^v. Se torna difícil para las y los docentes ofrecer oportunidades de recorrer mundos posibles en los que infancias de pueblos originarios y/o migrantes se vean representadas e irrumpir en esa colonialidad del poder que nos domina. En varias oportunidades, hemos vivenciado el conflicto que esto genera. Desde esta perspectiva, nos propusimos contribuir con el conocimiento de la literatura oral de las familias, ahondar en sus textotecas. Es decir que este trabajo ponderó la oralidad como fuente para la co-construcción de conocimientos.

Laura Devetach en *La construcción del camino lector* (2008) nos recuerda que cada uno de nosotros ha ido construyendo una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí, porque todos tenemos un “camino lector” (aun cuando no lo sepamos). Este recorrido no se circunscribe solo a lo leído; está formado por un “entramado de textos” que vamos guardando: “Unos van llamando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia, un piso para el viaje que no es difícil de hacer crecer una vez que se descubre y se valoriza” (Devetach, 2008, p.18).

Abordamos la literatura oral de las familias considerando que estos textos son imprescindibles para que la literatura se constituya como algo cotidiano; nos posicionamos en “hacer crecer lo que se tiene” (Devetach, 2008, p. 38). Y, desde allí, el proyecto se abrió como abanico en contenidos reveladores de conocimientos de la comunidad; en la búsqueda, como sostiene Andruetto (2015) sobre su quehacer literario, de:

La lengua de nuestra América, esa lengua tantas veces no escuchada ni siquiera por nosotros mismos, sus hablantes. Lengua que sume, que intente no olvidar a aquellos que hablaron o hablan en sus lenguas originarias; recuperación del lenguaraz originario, de sus rastros sobreviviendo en los intersticios de las lenguas oficiales, subiendo desde lo hondo hasta dar forma a nuestra voz, a nuestras voces. (p. 50)

En esa exploración, abordamos la lengua como plural, pues son muchas las lenguas y variedades que habitan la escuela.

Lo que referiremos se circunscribe a una escuela primaria: “La 97”. Es parte del desarrollo de un proyecto interinstitucional que empezó a gestarse en el 2019 y del que participaron también las Escuelas 137 y 138 de la misma localidad, enmarcado en una larga historia de articulación entre la CAI y las mismas. Partió de resaltar la concepción de maestro ignorante desarrollada por Rancière (2003), quien sostiene:

... se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se lo obliga a usar su propia inteligencia. Maestro es aquel que encierra una inteligencia en un círculo arbitrario, de donde ella no saldrá a menos que le resulte necesario a sí misma. Para emancipar a un ignorante es necesario —y basta con— estar uno mismo emancipado, es decir, ser consciente del verdadero poder de la mente humana. (pp. 12-13)

El año anterior, desde la CAI habíamos concretado una capacitación zonal en interculturalidad a pedido de la inspectora quien nos permitió su desarrollo, entendiendo que ese hacer con las y los maestros constituiría un espacio de formación docente. En cada escuela, el proyecto adquirió particularidades de acuerdo con las diversidades de las aulas, incluyendo las de las maestras/os: los deseos, gustos, historias, intereses, modos de relacionarse de las y los estudiantes y sus docentes. Indagamos, conjuntamente, en quiénes somos, de dónde venimos; valoramos aspectos en común y diferencias. Produjimos en nuestras lenguas a partir de variadas actividades áulicas, haciendo de este proceso una oportunidad para re-conocernos.

2.1. De la alfabetización en una lengua a la posibilidad de hacerlo en varias

Romina Pinotti, maestra de segundo año y de quinto en las áreas de Ciencias Naturales y Matemática, comenzó con el proyecto, convocada por la dirección de la Escuela 97. En segundo año, invitó a la construcción colectiva de una carpeta viajera que pronto se colmó de textos en distintas lenguas, acompañados por ilustraciones realizadas en su mayoría con collage, que evidenciaban cariño y dedicación en la tarea asumida desde las familias. Así aparecieron frases, refranes y cuentos, en aymara y quechua, un poema en guaraní, y relatos en distintas variedades del

castellano. Circularon versiones bilingües, incluso una versión andina de Caperucita Roja en castellano, muy diferente de las publicadas por editoriales.

Figura 1.

Ilustración de Tapa y frase en quechua y español. Carpeta Viajera. 2do. grado, 2019.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Las niñas y niños, en pleno proceso de alfabetización, tuvieron la posibilidad de trabajar con las lenguas de la comunidad en forma oral y escrita; con todas, no solo con la dominante. El trabajo conjunto entre las familias dio lugar a esa carpeta colectiva que luego la transformamos en un libro analógico artesanal, para que cada estudiante pudiera conservarlo, titulado: Aprendiendo a leer y escribir con nuestras lenguas. Incluso, fue compartido con niñas y niños y docentes de otros cursos de la misma escuela y de otras escuelas en una jornada zonal.

Figura 2.

Refranes. En aymara - castellano/ quechua - castellano. Carpeta viajera. 2do.grado, 2019.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

2.2. De la recopilación oral a la producción escrita, audiovisual y teatral.

En quinto año de “La 97”, con la misma maestra, se leyeron distintos textos literarios en diversas lenguas indígenas, para estimular la valoración de las que se hablaban en sus familias. Con el acompañamiento de la CAI, se realizó el diagnóstico sociolingüístico a partir de una encuesta, que arrojó un alto porcentaje de estudiantes que conviven con el quechua y el aymara, y un porcentaje menor con el guaraní. A pesar de que la maestra trabajaba en áreas que no eran específicas para realizar la recopilación de textotecas, compartió con ellos la carpeta viajera de segundo año, lo que motivó a que también quisieran hacer sus recopilaciones y las digitalizaran en la hora de informática. Las y los estudiantes estaban ávidos por demostrar lo que conocían, lo que podían enseñar. Además, la maestra convocó a madres que compartieron relatos y canciones en las lenguas aymara, quechua y en castellano, para ser difundidas en la escuela.

A través de la actividad de dictado a la maestra, en grupo, escribieron un relato aymara: “El origen del lago Titicaca”. Lo ilustraron, grabaron audios con las secuencias y crearon un video. La invitación a un encuentro de narradores dio lugar a la transformación del texto narrativo en obra teatral, y el 7 de noviembre la presentaron en otra escuela. Además, desde el espacio de Educación Artística, hicieron pinturas inspiradas en la obra del pintor boliviano Roberto Mamani Mamani.

Con la participación de la CAI, las y los estudiantes observaron que las lenguas tienen distinta gramática, diferentes alfabetos, variadas formas de nombrar, diferentes maneras de mirar el mundo. Hay conceptos que se expresan en una lengua que no se expresan en otra. No todo lo que se dice en un idioma tiene traducción literal en otro. Ante el deseo de la maestra de cerrar el video con las palabras “Chau / Adiós” y “Gracias” con las voces de ellas y ellos en distintas lenguas, las niñas y niños plantearon que no recordaban. Frente a ello, surgió la duda de si no recordaban o no existían esas expresiones. Al evaluar esta situación con Efraín Condori (kolla aymara y miembro de la CAI), confirmaron que no existe una expresión semejante a “Chau / Adiós” en aymara; en cambio, en el saludo de despedida, se usan expresiones que se podrían traducir como “Hasta otro día”, “Hasta cuando nos volvamos a ver”. Asimismo, tampoco se emplea la palabra “gracias” porque prima en sus relaciones el concepto de reciprocidad.

También las y los estudiantes se encontraron con la complejidad de la transcripción de la oralidad, en castellano y en las lenguas originarias. En la transcripción en aymara, quechua o guaraní, el corrector del Word marcaba los textos en rojo, lo que ponía mal a niñas y niños, quienes por momentos no querían seguir escribiendo porque sentían que lo estaban haciendo mal. A eso, se sumó la complejidad de la existencia de fonemas que no se representan en los grafemas del español, y viceversa. Herramientas de uso cotidiano evidencian, a menudo, que hay una jerarquía de lenguas; así, por ejemplo, el Word tiene corrector en unas lenguas y no en otras.

2.3. De las lenguas al entramado cultural.

Las visitas de miembros de la CAI a la escuela acercaron a otra docente motivada por las producciones de segundo y quinto año: Marcela Sandoval, docente de quinto, turno tarde. Le compartimos materiales: dos relatos bilingües en aymara – castellano. Con estos materiales trabajaron con entusiasmo, y varias niñas y niños de su curso dieron muestras de conocer la lengua.

Una tarde, la docente comentó que no quería que pasara sin pena ni gloria el Día de la Diversidad Cultural, por lo cual se había propuesto trabajar con la canción Taki Ongoy de Víctor Heredia (s.f.). Así lo hizo. La lectura compartida de “Encuentro en Cajamarca” y la conversación en torno a ella, sorprendió a la maestra por los conocimientos de las chicas y chicos. Especialmente, en torno a la estrofa:

Como mi charqui tomo mi chicha
tengo mi Coya, mi cumbi.
lloro mis mallquis hago mi chuño
y en esta pacha quiero vivir
tô me presentas runa Valverde
junto a Pizarro un nuevo dios.

En tanto ella tenía que googlear para conocer algunos significados, niñas y niños espontáneamente traducían, explicaban qué era: charqui, chicha, mallquis, chuño, pacha. La maestra refirió que sintió “piel de gallina” (comunicación personal, octubre de 2019).

En otra visita de la CAI a la escuela, sabiendo que habían trabajado esta temática, les llevamos un texto sobre Viracocha, extraído de un manual de enseñanza de Bolivia para cuarto grado. Hubo quienes se animaron a leerlo en aymara, incluso, una niña leyó con una fluidez que sorprendió a la clase. Posteriormente, compartimos un relato sobre el origen de la quinoa; para muchas y muchos estudiantes, este cereal es parte de su alimentación. La maestra no lo conocía.

Ese mismo día, otra niña tenía una sorpresa, había llevado algo para mostrarles a sus compañeros, a la maestra y a la representante de la CAI ^{vi} que los acompañaba: era un chuño. Frente al asombro de la docente, un niño comunicó saberes que desconocíamos muchos de los presentes: existen siete variedades de chuño, los con pintitas, otros marrones, negro, blanco... Esto dio oportunidad para conversar sobre el proceso de conservación milenario, ancestral, de la papa, con el que se origina el chuño.

Durante los intercambios otro estudiante planteó que él sabía guaraní, por lo que decidimos cerrar el encuentro con la narración oral del relato que explica el origen de la yerba mate y contiene vocabulario guaraní (Yasy: Luna, Arai: Nube, yaguareté:

jaguar). La maestra, Marcela Sandoval, agradeció especialmente ese cierre del encuentro porque ella es de ascendencia guaraníca.

Esta experiencia puso a la docente en contacto con los saberes de las niñas y los niños, y también con los propios, con sus identidades, que con frecuencia dejamos de lado pensando en el desarrollo de contenidos, como si estos estuvieran aislados de lo que somos, de lo que hacemos, de nuestras historias, de lo que queremos ser.

2.4. De la carpeta viajera al cuaderno entramado con historia / con historias

Un día la CAI recibió un audio de Silvia Kiman, maestra de 4to año, quien quería sumarse al proyecto. En la visita que realizó Marcela Lucas, conocimos un cuaderno simple, sencillo, inspirado en la carpeta de segundo año; que estaba recorriendo las casas. Traía información de Perú, del dinero que circula en Paraguay con imágenes de dos mujeres, entre otros textos. Lo que compartía cada familia, no quedaba solo en la lectura, sino que se indagaba a partir de ello. Así la maestra aprendió y enseñó, por su curiosidad e interés, a estudiantes y a la referente de la CAI, que en los billetes paraguayos los rostros eran de dos maestras, formadas como docentes en Argentina: Adela y Celsa Speratti, quienes fueron vanguardia en la educación de Paraguay. Acostumbrados a billetes con rostros masculinos, sorprendió gratamente que fueran elegidas mujeres y maestras en el país vecino para poner en la moneda circulante.

Silvia Kiman y su pareja pedagógica (eran dos por el alto número de estudiantes), desde la información que iban trayendo chicas y chicos, no cesaron en investigar. Un niño trajo el himno de Bolivia en quechua y fueron las docentes quienes pusieron entonces su versión en castellano. Otros aportes reveladores que aparecieron fueron: una canción para dormir a un niño en aymara y español; poesías en quechua y castellano; una historia de vida de un padre peruano. En palabras de una de las maestras involucradas: “La comunidad entró a la escuela a través del Cuaderno Viajero” (comunicación personal, noviembre de 2019).

El grupo hizo un interesante recorrido de análisis crítico de la historia de Invasión Española entrelazado con nuestras realidades actuales. Silvia nos planteó que hacía 15 años que trabajaba con esa comunidad y se preguntaba: “¿Cómo no me había dado cuenta de que los chicos hablaban otras lenguas? ¿Por qué nunca trabajé esto? ¿Por qué nunca trabajé con las lenguas? Si todos saben acá...” (comunicación personal, marzo 2021) Frente a esa pregunta, cabe la interpelación, ¿qué nos pasa a las y los docentes?, ¿cómo nos formamos que no podemos escuchar, ver, sentir, abordar, construir con los conocimientos de las familias?

Con dicha maestra y otras docentes de la misma escuela, desarrollamos el proyecto de juegos en el 2022, que presentamos a continuación.

3. El juego como punta del ovillo

Los juegos han sido históricamente motivo de pensamiento y debate al interior de la CAI. Para comprender los orígenes de esta necesidad y tensión debemos

recuperar parte de nuestra historia, así como la relevancia que ha tenido para nosotros la experiencia de Marta Tomé^{vii} en el Sauzalito, Chaco, a finales de la década de 1970. Sus Juegos hilados a rueca (1986) constituyen parte importante de un legado que vincula la interculturalidad con las experiencias lúdicas, el disfrute y la búsqueda de que el aprendizaje se dé con “una cuota de alegría” (expresión recurrente de Marta Tomé en conversaciones de la CAI). La creación o recuperación de juegos ha aparecido en diferentes momentos y contextos como una herramienta potente para hacer que la interculturalidad que somos se manifieste.

El objetivo de este proyecto^{viii} es sistematizar los juegos desarrollados por Marta Tomé (1986), así como los contextos que dieron lugar a su creación. El mismo fue pensado como un espacio de formación intergeneracional que nos condujo a pasar del inventario a la recreación. Un proceso que ya se había dado en otras oportunidades, pues los juegos están llamados a ser transformados por los contextos en los cuales son jugados. En este proceso, llegamos/volvimos a “la 97”, durante 2022.

3.1. De lo individual al movimiento colectivo

Junto con las maestras de 4to.año, integrantes de la CAI nos planteamos hacer de los juegos una estrategia para que las diversidades que nos atraviesan emerjan. Los juegos fueron seleccionados en conjunto con ellas y construimos un recorrido que comenzó con El zorro y las ovejas, en el que un grupo de ovejas se enfrenta a un astuto zorro. Las ovejas, para vencer, tienen que desarrollar una estrategia colectiva y tomar decisiones acerca de cómo moverse en grupo.

Figura 3.

Juego El Zorro y Las Ovejas. 5to. grado, junio, 2022.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

La presentación del juego incluyó referencias a la cosmovisión aymara y en el marco de la misma se puso en evidencia que varios estudiantes lo conocían. No solo porque podían describir su dinámica sino también porque utilizaban expresiones tales como “hay que acorralar al zorro”. Quienes pusieron en juego estos saberes formaban

parte de familias bolivianas, no todos en convivencia con el aymara, sino también con el quechua. Esto nos hizo replantear que el juego posiblemente tenga su origen en ambos pueblos.

Como decíamos, el juego exige una estrategia comunitaria para que las ovejas venzan al zorro. Si bien varios proponían que se acorralase al zorro, hay otra vía posible que es llenar la cueva del zorro antes de que las coma. Por el contrario, si el zorro es capaz de atrapar a seis ovejas, estas se verán derrotadas. El conocimiento del juego y la participación de las/los estudiantes asombró a las maestras.

El juego se puede desarrollar con un tablero, en el cual un participante mueve al zorro y el otro a las ovejas, o se pueden personificar esos roles, tal como hicimos en esta oportunidad. Algo que notamos al comenzar es que las niñas y niños esperaban una indicación sobre cómo proceder, naturalizando que la maestra debía darla ^{ix}.

Al finalizar mantuvimos, entre otros, el siguiente intercambio:

CAI: ¿Y qué pasó?

Niño: No estuvieron de acuerdo y no estuvieron juntos.

Niña: Y por su culpa me mataron a mí (risas).

(Registro de intercambio áulico, EP N° 97, Ciudad Celina, La Matanza).

La implementación del juego colaboró para reconocer identidades y poner en circulación saberes de los niños y niñas. Asimismo, permitió pensar en la enseñanza de los “Abuelitos Aymaras”, explicitada por Efraín Condori: “Que todos vayamos juntos, que nadie se quede atrás, que todos tengamos lo necesario y que a nadie le falte nada”. ¿Cómo tomamos decisiones? ¿Cómo se mueven las niñas y niños en sus acciones? ¿Y las/los docentes, cómo lo hacemos? ¿Nos movemos con otros o individualmente?

Por otra parte, en el marco de la conmemoración del “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”, este juego formó parte de una muestra intercultural en donde las familias podían jugar. En palabras de una de las maestras, Silvia Kiman:

Encontramos, ya cuando terminaba el festival, una mamá experta en el juego de las ovejas y el zorro. Nosotros cuando llegábamos a la cueva del zorro entrábamos directamente y ella nos dijo que no era así; y como renegábamos, porque siempre perdíamos, ella jugó de oveja y nos mostró la estrategia para ganar. Fue muy lindo porque nos contaba que ella jugaba de chiquita en la primaria. En los recreos dice que jugaban. Yo le decía ‘pero, ¿quién te enseñó a jugar?’ y me decía ‘los niños mayores’. Y la hija le decía ‘mamá enseñame’, y se quería llevar el juego (Registro de audio, octubre 2022).

Así, el juego apareció, además, como una posibilidad de encuentro intergeneracional y de valorización de aquellos saberes que muchas veces permanecen ocultos o son negados o invisibilizados.

3.2. Del mapa como realidad al mapa como una representación posible

Una actividad lúdica a la que llamamos Alfareños para abrazar al mundo, con su germen en un juego diseñado por Marta Tomé, también formó parte del proyecto. Partimos de la premisa de que “La Tierra está en crisis, la sociedad está en crisis, nosotros lo estamos”. Frente a esta situación tenemos varias posibilidades: a) no intervenir, b) intervenir para profundizar la crisis, o c) intervenir para revisar y superar los conflictos. Las alfareras y alfareros elegimos la tercera opción: re-crear la Tierra, contribuir para salvarla.

El juego tiene tarjetas de colores y un tablero imaginario que rodea un globo terráqueo o un mapa. Con la posición elegida comienza un cuestionamiento sobre la representación que nos enseñaron: ¿tiene el espacio Norte y Sur?, ¿tiene arriba y abajo?

Si bien históricamente presentábamos el juego con el mapa “al revés” de Joaquín Torres-García (1943), en esta oportunidad seleccionamos un mapa diferente. Se trata de la “Descriptio Corographica de las provincias del Piru Chile nuevo Reyno i tierra firma”, de Lucas Quirós, fechado en 1618. Este tiene una representación de América del Sur “de costado”, similar a otros mapas que han puesto en circulación compañeros y compañeras del pueblo mapuche. En el mismo resaltan múltiples cadenas montañosas en colores rosados, verdes y marrones, así como el trazado de los ríos. No hay rastros de fronteras.

Presentar la imagen generó sorpresa tanto en las chicas y chicos como en las maestras, que nunca lo habían visto. Lo primero que sostuvo una niña fue: “Tú lo estás poniendo mal para que nos despistemos”. Otro niño dijo: “Es el continente, tú lo pusiste al revés”. Al invitarlos a ver aquello que el mapa tenía escrito dijeron: “Es así (de costado), pero nosotros siempre lo vemos así (parado)”.

Luego de compartir la historia del mapa y de contarles su relación con la forma en que el pueblo mapuche representa sus territorios, una niña sostuvo: “Los compañeros no se dieron cuenta y dijeron ‘no sabemos dónde es porque nosotros estamos acostumbrados a verlo así’ pero también se puede ver así” (Registro de intercambio áulico, EP N° 97, Ciudad Celina, La Matanza).

Figura 4.

Pizarrón con mapa y producciones en grupos, 5to. Grado, agosto, 2022.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

La actividad lúdica nos aportó la posibilidad de replantearnos categorías que sostienen nuestro hacer/sentir/pensar. Una de ellas es que el mapa es una representación de un determinado territorio y no el territorio en sí. Otra se vincula con la última reflexión de la niña acerca de la posibilidad de ver las cosas de distintas formas. Es decir, que nuestra propia visión del mundo no es la única posible.

3.3. Del pasado adelante a las enseñanzas de las y los abuelitos

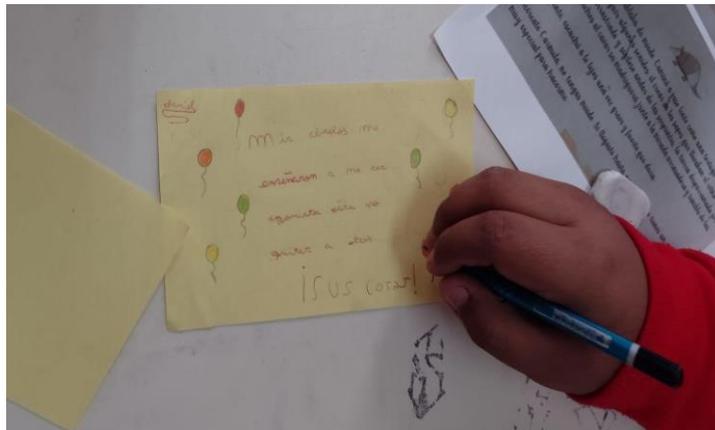
La escuela plantea una representación del tiempo lineal. Desde la cosmovisión de muchos, el pasado es lo que está atrás, y el futuro adelante. ¿Todos concebimos el tiempo de la misma manera? ¿Hay otras maneras de pensar el tiempo?

En la cosmovisión de los hablantes quechuas y aymaras, en cambio, lo que está delante es el pasado, pues es lo conocido, lo que está detrás es el futuro, lo incierto, lo que no conocemos. Esta visión se enlaza con el valor que otorgan a las personas mayores.

En el marco del juego Alfareños para abrazar el mundo, el curso trabajó en pequeños grupos. Cada cual recibió un desafío diferente. A unos les planteamos que leyeran La sonrisa de la Salamanca (relato del norte argentino) y compartieran: “¿Qué enseñanzas les transmiten a ustedes sus abuelitas y abuelitos para un buen vivir? ¿Se animan a escribir algunas?”

Figura 5.

Producción de una niña sobre las enseñanzas de las/los mayores. Agosto 2022.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

En sus escritos encontramos referencias a aprendizajes y saberes, algunos de ellos vinculados a valores éticos, tales como: “Mis abuelos me enseñaron a no ser egoísta para no quitar a otros sus cosas”; “A mí, mis abuelos me enseñaron a no ser malcriado y a no ser egoísta y a ser bueno y a ayudar a la gente”.

En el intercambio oral previo a la escritura pudimos registrar alusiones a la vida de sus abuelitos y abuelitas en el campo. Una niña comentó que su abuela le enseñó a cultivar papa y pudo describir en detalle esta práctica. Un niño, que sus maestras habían comentado que presentaba dificultad con la escritura, encontró en esta actividad colectiva un ámbito de confianza que le permitió escribir con soltura. De esta manera vivenciamos la interacción y la búsqueda conjunta entra maestras / estudiantes / miembros de la CAI en el enseñar y en el aprender.

3.4. De las palabras aisladas al conocimiento situado.

Enmarcado en el mismo proyecto, pudimos reflexionar sobre la presencia de las lenguas originarias en nuestras vidas, a partir de un juego que hemos llamado Leorama. A la manera del memorama, las piezas tienen en el reverso el nombre en las lenguas originarias, aquellos que las conocen o hablan participan con ventajas (la de tener un saber sobre la lengua) y contribuyen con sus compañeras/os en la obtención de fichas.

Figura 6.

Registro visual de las tarjetas del Leorama. Junio de 2022.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

La presentación del juego incluyó un espacio de reflexión sobre las lenguas originarias y su prohibición durante la conquista. En ese contexto, una niña verbalizó que su papá le había contado que, a quienes las hablaban, “los españoles les cortaban la lengua” (Registro de intercambio áulico, EP N° 97, junio de 2022).

El juego fue una oportunidad para compartir saberes tanto sobre la historia de estas lenguas como sobre las lenguas en sí mismas. En el marco del mismo, pudimos registrar intercambios tales como el que transcribimos a continuación:

CAI: ¿Qué lenguas conocen? ¿Guaraní, aymara, quechua, conocen alguna más?

Niña: Yo me conozco la quechua.

CAI: Muy bien. ¿Y sabés hablarla?

Niña: Un poco

Niño: Portugués (...)

Niña: Señor, si querés te puedo decir algo en quechua.

(Registro de intercambio áulico, EP N° 97, junio de 2022).

Por otra parte, al jugarlo, descubrimos que además de una mayoría de estudiantes que reconocían y conocían el quechua y el aymara, había una niña que tenía saberes del guaraní que hasta el momento no se habían puesto en juego en la escuela. Fue ella quien ayudó a los demás a identificar las palabras en dicha lengua y contó que lo había aprendido de su abuela.

4. Conclusiones

¿Cuándo comienza y termina la formación docente? ¿Quién forma a quién? ¿Qué entendemos por “formarnos”? ¿Qué papel ocupan nuestras propias historias, lenguas y vivencias? Estas son algunas de las preguntas a partir de las cuales quisiéramos retomar la punta del ovillo para volver sobre el tejido que hemos recorrido.

A lo largo de este artículo compartimos experiencias educativas que nos transformaron: niños y niñas, padres, madres, abuelos y abuelas, maestras, formadores de formadores. Después de vivenciarlas no fuimos los y las mismas, ya sea porque nos sentimos reconocidos, valorados o porque nos dimos cuenta de lo mucho o poco que sabíamos sobre ciertos temas, de lo que podemos aprender con otros.

Esto sucedió en el marco de proyectos vinculados a la educación intercultural crítica que no son nuevos en estas instituciones; pero que, aun así, requieren de tiempos y espacios para pensarlos y pensarnos. En ellos procuramos poner en tensión asimetrías en la enseñanza, también, prejuicios lingüísticos. Buscamos difundir conocimientos sobre las lenguas y culturas que conviven, valorarlas, reconocer y trabajar con variedades no estándares y estándares, reflexionar sobre nuestros usos lingüísticos, favorecer actitudes positivas respecto de la diversidad lingüística y cultural, estimular el desarrollo de competencias multilingües. Humanizarnos, desterrar posturas que inferiorizan a algunas personas y jerarquizan a otras. Para ello fue necesario aprender a escuchar (Lenkersdorf, 2008); y las textotecas y los juegos fueron recursos y estrategias valiosas para lograrlo.

A partir de esa escucha, en esa escucha, reflexionamos sobre las prácticas culturales y educativas. Valoramos las prácticas sociales del lenguaje orales y escritas. Con todas pudimos aprender. Las y los adultos de las familias nos enseñaron. Las y los estudiantes les enseñaron a las maestras y a los integrantes de la CAI. Las y los docentes a estudiantes. Todas y todos aprendimos. Privilegiamos el trabajo colectivo, y fomentamos, dentro de las posibilidades que ofrece el sistema, el asesoramiento, la formación continua entendida como un aprendizaje “junto con”.

Como sostienen Gualdieri & Vázquez (2018) “La posibilidad de construcción de un contexto educativo para un real “diálogo de conocimientos” conlleva participación, un colectivo del cual ser parte, del cual sentirse parte. Es allí donde se da la construcción y retroalimentación continua de conocimientos” (p.163).

El ámbito escolar y el académico tienen un rol fundamental en la producción de conocimientos para contribuir con sociedades más diversas, justas e interculturales. El trabajo en proyectos se ve beneficiado si se generan espacios sistemáticos de encuentro de formación entre los y las docentes de las escuelas. Justamente estos proyectos surgen de la premisa de sentirnos y ser todos iguales, y con particularidades que nos dan identidad, de las que queremos aprender. Estas experiencias, contextualizadas en tiempo y espacio particular, limitado, nos ponen en el desafío de no poder decir, no poder transmitir lo vivido con precisión, con emoción, por el límite de nuestro propio lenguaje y por la finitud de lo que decimos. Pero nos han transformado y esperamos que también hayan sido singulares y especiales para las y los chicos, las docentes, las familias y que hayan impactado en lo que sienten, en lo que son, en lo que piensan, en lo que hacen y en lo que sueñan.

5. Referencias bibliográficas

- D Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Decreto 70/2017 - Presidencia de La Nación- (2017). Modificación. Ley N° 25.871. Ciudad de Buenos Aires, 27 de enero de 2017.
- Decreto 70 (2017). Modificación. Ley N° 25.871. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Presidencia de la Nación.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Gualdieri, B. y Vázquez M. J. (2013). La interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana (L'interculturalité ici et maintenant: un regard latinoaméricain). *Synergies Argentine*, (2), 47-56. Recuperado de <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/08/gualdierivazquez2013.pdf>
- Gualdieri B. y Vázquez M. J. (2018). Del "otro" al "nos-otros": metodologías y diálogos desde el sentipensar del Sur. Acerca de formaciones e interculturalidades. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías del Sur en Movimiento. Investigación y Educación*. Descolonizar El Camino (pp. 180-203). Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Heredia, V. (s.f.). *Taki Ongoy. La verdadera historia de la conquista*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Campaña nacional de Lectura. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006451.pdf>
- Larrosa J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés editores.
- López Andrada C. y Ocampo González, A. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de Educación inclusiva. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 127-138. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3132/3051>

Quirós, L. (1618). *Descriptio Corographica de las provincias del Piru Chile nuevo Reyno i tierra firma*. Madrid, España: Colecciones Reales, Patrimonio Nacional Madrid, Real Biblioteca.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. (N. Estrach, Trad.) Barcelona, España: Laertes.

Tomé, M. (1986). *Juegos hilados a rueca*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios Cristianos.

Torres-García, J. (1943). *América invertida*. Montevideo, Uruguay: Museo Juan Manuel Blanes.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas. *Visão Global*, Joaçaba, 15(1-2), 61-74. Recuperado de <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>

Zemelman, H. (2021). Pensar teórico, pensar epistémico. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/html/>

Documentos consultados

Ley N° 25.871 - Congreso de La Nación Argentina - (2027). Política Migratoria Argentina. Buenos Aires, 17 de diciembre 2003.

Ley N° 25.871 (2003). Política Migratoria Argentina. Buenos Aires: Congreso de la Nación Argentina.

Notas

ⁱ En aymara: TAQINISA MAYAQUI SARANTAÑANU, JANI KHITISA QITPANTI. (Traducción Efraín Condori)

ⁱⁱ Empleamos la forma femenina y masculina cuando se requiera, pero de ninguna manera queremos con esto excluir otras diversidades de géneros.

ⁱⁱⁱ Ciudad de Celina es una localidad del partido de La Matanza, en la provincia de Buenos Aires, Argentina, que forma parte de la zona oeste del Gran Buenos Aires. Está situada entre las avenidas General Paz y Autopista Pablo Riccheri, Ribera del río Matanza-Riachuelo y el Mercado Central de Buenos Aires. Las tierras que hoy conforman este barrio fueron habitadas originariamente por el pueblo querandí. La historia oficial reconoce a la inmigración italiana y española como su primera población. Hacia la década de 1960 se menciona la presencia de familias chilenas y desde la década de 1990 hasta la actualidad hay una fuerte presencia de población boliviana y, en menor medida, paraguaya y peruana.

^{iv} Nos referimos al retroceso que supuso la política migratoria del gobierno de la coalición Cambiemos (2015-2019). Específicamente, la acción encarada por parte del Poder Ejecutivo en el 2017 de modificar, a través de un decreto de necesidad y urgencia (DNU), la Ley 25.871 de Migraciones para generar una política migratoria diferenciada y selectiva que clasifica a los migrantes en dos grupos: los “buenos”, que

pueden regularizarse, y los “malos”, a quienes les corresponde la expulsión. Esto formó parte de un dispositivo más amplio de demonización de la población migrante. El DNU 70/2017 recién fue derogado en marzo de 2021.

^v El concepto de leyenda y/o mito constituye un concepto eurocentrista con el que no acuerdan muchos miembros de pueblos originarios.

^{vi} Marcela Lucas, integrante de la CAI, acompañó el proyecto Textoteca.

^{vii} Marta Tomé. Educadora argentina, se la considera pionera en educación intercultural en la Argentina por haber llevado adelante el método de bi-alfabetización y la creación de la pareja pedagógica en igualdad de condiciones. A lo largo de su vida se ha desempeñado en diferentes espacios como el Ministerio de Educación, tanto a nivel provincial como nacional, la Universidad de Luján, entre otros. Forma parte de la Cátedra Abierta Intercultural.

^{viii} Esta experiencia se vincula con dos proyectos de los cuales formamos parte y que han sido reconocidos por la Universidad Nacional de Luján como proyectos de extensión: la “Cátedra () Abierta Intercultural” y el proyecto “Los juegos como herramientas pedagógicas y de conocimientos desde las experiencias educativas de Marta Tomé”. En esta experiencia, en particular, participaron Nadia Chiaravalloti, Efraín Condori, Verónica Hendel, Marcela Lucas y Verónica Pérez. Más información: <http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/3> y

<http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/67>

^{ix} Este juego y otros pueden solicitarlos al correo catedrabiertaintercultural@gmail.com