



Tecnicatura Superior
en Educación Intercultural
Bilingüe con mención en
Lengua Quichua

Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y de la Salud
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SANTIAGO DEL ESTERO

Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe, con mención en Lengua Quichua

CURSO DE INGRESO 2020

fhu.unse.edu.ar



Tecnicatura Superior
en Educación Intercultural
Bilingüe con mención en
Lengua Quichua



Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y de la Salud
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SANTIAGO DEL ESTERO

CURSO DE INGRESO 2020



Prohibisoranku rimayta kichwapi? -Ariá, mamay. Mamayta mana gustapoq kara á, porque niaq karayku: "atuchas kas saqrat rimas purinkish" y bueno, chay noqaykó wasiypé mana rimachiaqniyku karanku, pero noqaykó escuelaman ima chayna ris huellaspi, kaq karayku cuenta que los rimas kichwallap y chayna aprenderayku, entero yachayku.

[“¿Te prohibieron hablar en quichua? –Sí pues, mi mamá”. A mi mamá no les gustaba pues, pues solía decirme: “Cuando sean grandes van a hablar mal”. Y bueno, a nosotros en mi casa no nos hablaban, pero nosotros yendo a la escuela por las huellas, solíamos hacer de cuenta que éramos los rimas hablando en quichua nomás, y así aprendimos, sabemos todo.]

Josefina Iñíguez (quichuista)

“Sería en verdad una actitud ingenua pensar que las clases dominantes desarrollaran una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica”.

Paulo Freire

“No es el estatus de las lenguas, ni mucho menos el corpus lingüístico, sino más bien el estatus de los hablantes sobre el que importa incidir”.

Inge Sichra

Urge hoy la toma de conciencia sobre las implicancias cotidianas de la diversidad sociocultural y (...) la convivencia y el diálogo intercultural en una sociedad siempre multiétnica y multilingüe. No basta ya una EIB sólo para indígenas y únicamente para el medio rural (...) hay que avanzar de algún modo en el necesario proceso de interculturalización de los sectores hegemónicos.

Luis Enrique López

ALLI AMUSQAS!

¡Bienvenidos!

Que este sea un camino interesante y desafiante, y que jamás se termine para ustedes. La Tecnicatura en EIB mención Quichua abre sus puertas para ofrecerles una formación muy singular, la única a nivel universitario de Argentina.

La carrera fue pensada para formar cuadros técnicos que impacten en la realidad de los sectores (cultural y lingüísticamente) subalternizados de los territorios, con el desafío de desarrollar al máximo las potencialidades sociales de la lengua quichua, y las condiciones reales de sus hablantes actuales.

A lo largo de la cursada, aprenderemos a formarnos no solamente en aspectos científicos de la lengua quichua, sino también iremos construyendo herramientas para desarrollar ese mundo cultural y lingüístico, que ha estado tapado durante décadas de tanto accionar escolar y estatal. Décadas de explotación capitalista que hace peligrar la diversidad lingüística del planeta.

El camino del estudio no es sencillo (ninguno lo es). La lengua quichua no es fácil de aprender (ninguna lengua lo es). Estudiar una parte importante de la realidad es una tarea difícil (ninguna carrera es fácil). Nuestra tarea como educadores universitarios no es un camino resuelto, pero intentaremos construir juntos herramientas concretas y efectivas para acompañar a las comunidades a desarrollar su cultura y su vida social.

Porque se trata de asegurar a las personas el derecho a expresarse en la lengua nativa en la que se educaron, y quienes se les quita el derecho de hablar. Es hora de estudiar una lengua, su realidad, y el camino educativo para llevar a cabo esa tarea. Ese camino es la educación intercultural bilingüe.

Los profes.

TALLER DE LENGUA QUICHUA

Docentes: Prof. Lelia Inés Albarracín

Lic. Silvia Sosa

Lic. Daniela Navarrete

EJE II: RESOLUCIÓN DE PROBLEMA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

FUNDAMENTACIÓN

Teniendo en cuenta que es la primera vez que se dicta este curso de ingreso con modalidad obligatoria para los futuros alumnos de la carrera, esta propuesta toma como centro a la lengua quichua y permite, además el abordaje de la temática del pluriculturalismo.

El curso no consiste en el acercamiento a esta lengua con una visión folklórica, como si se tratara de algo pintoresco, ni tampoco es un inventario de palabras. Lo que se propone es una introducción a un estudio científico de la lengua basado en las más recientes teorías de la lingüística moderna, con un lenguaje accesible, y de esta manera ofrecer las bases necesarias para analizar y comprender la finalidad de la carrera.

Son contenidos preparados especialmente para esta propuesta de ingreso a la Tecnicatura. Por ello consideramos que es una capacitación con elementos novedosos que permitirá hacer reflexionar a los futuros alumnos sobre la necesidad de incorporarse a una carrera universitaria, la primera y única referida a una lengua americana, de todo el país.

CONTENIDOS

-Características de la Lengua quichua. Situaciones de comunicación: los saludos. La presentación.

-Adquisición de léxico de base. La frase nominal. Topónimos de origen quichua.

-Las lenguas en contacto. Influencias del quechua en el castellano hablado en el Noroeste Argentino. Voces de origen quichua en el habla cotidiana de Santiago del Estero.

-Mitos, leyendas, creencias y literatura quichua (canciones, poemas, adivinanzas, coplas).

Semana 1

- Diálogo con los alumnos.
- Presentación de los docentes y de los ingresantes.
- Presentarse y saludar en quichua.
- Lectura de un fragmento de “¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas” de Inge Sichra.

Semana 2

- Historia de la lengua Quichua.
- Sustantivos y adjetivos en quichua: La frase nominal.
- Elaboración de frases.
- Toponimia de origen quichua.
- Actividades lúdicas.

Semana 3

- Proyección del video “Tina, la otra voz”.
- Debate y comentarios.
- Lectura del Texto “El español regional: patrimonio que merece ser conservado” de Prof. Lelia Inés Albarracín.
- Trabajo grupal.

Semana 4

- Literatura quichua: coplas y adivinanzas.
- Actividades lúdicas.
- Reproducción del triunfo “Quichuap Waan” de Sixto Palavecino.
- Charla con una alumna de la Tecnicatura, la Sra. Celsa Almaraz para socializar vivencias y experiencias.

Recursos didácticos: Pizarra, proyector, videos, reproductor de mp3, afiches, fibras.

Tiempo: 4 clases.

Contactos:

Mail: tecnicaturaeib@gmail.com

Prof. Lelia Albarracín: manon@arnet.com

Lic. Silvia Sosa: sosasilvia82@hotmail.com

Lic. Daniela Navarrete: dan_navarrete13@hotmail.com

Plan de estudio disponible en: <http://fhu.unse.edu.ar/> y desplegar el menú de carreras).

¿CÓMO HACEMOS PARA SALUDAR EN QUICHUA?

En toda comunidad de habla existen **expresiones fijadas** o **fórmulas lingüísticas** que los hablantes utilizan en sus interacciones cotidianas. Así por ejemplo, existen rituales para **saludar**, **interrogar** o **despedirse** que están relacionadas con las normas lingüísticas de cada comunidad sociocultural y que se ponen en práctica mediante una serie de fórmulas de cortesía con el fin de mantener una buena interacción comunicativa.

Algunas fórmulas son las siguientes:

Para preguntar por el nombre del interlocutor:

***Imat sutyiké?** Literal: ¿Qué tu nombre? ¿Cómo es tu nombre? ¿Cómo te llamas?

-Sutiy Silvia kan Mi nombre es Silvia.

-Noqa Silvia kani Yo soy Silvia.

-Noqap sutyi Silvia kan Mi nombre es Silvia.

***Imataq sutyikeqa?** ¿Cuál es tu nombre? ¿Cómo te llamas?

-Suteyqa Silvia Kan Mi nombre es Silvia.

-Noqap sutyi Silvia kan Mi nombre es Silvia.

Noqapa suteyqa Silvia Mi nombre es Silvia

***Imayna sutyiki kan?** ¿Cómo es tu nombre?

-Sutiy Silvia kan Mi nombre es Silvia.

-Noqa Silvia kani Yo soy Silvia.

-Silvia.

Para preguntar por el apodo o sobrenombre:

Imayna nisunku? ¿Cómo te dicen?

-Noqata Silvi nianku A mí me dicen Silvi.

-Noqata Silvi niaq kanku A mi me suelen decir Silvi.

-Sutiylamanta nianku. De mi nombre nomás me dicen.

-Tukuymamanta nianku De toda clase (de nombres) me dicen.

-De apodo niaq kanku Silvi. De apodo me dicen Silvi.

-Apodoy Silvi kan. Mi apodo es Silvi.

Saludos típicos:

paqareeranki) → Singular: **Imayna paqarinki?** ¿Cómo has amanecido? (También se utiliza

Matinal

→ Plural: **Imayna paqarinkichis > Imayna paqarinkish?** ¿Cómo han amanecido (uds.)?

Vespertino → Singular: **Imayna chisiyanki?** ¿Cómo has pasado la tarde/el día?

Vespertino

→ Plural: **Imayna chisiyankichis > Imayna chisiyankish?** ¿Cómo han pasado la tarde (uds.)?

Las formas en plural se forman con el sufijo *-chis* que suele reducirse a *-sh*.

Para preguntar por el estado de salud en general:

Singular: **Imayna purinki?** ¿Cómo andas?

Plural: **Imayna purinkichis > Imayna purinkish?** ¿Cómo andan (uds.)?

Singular: **Imayna tiyanki?** ¿Cómo estás?

Posibles respuestas a partir de adjetivos: Posibles respuestas a partir de adverbios:

Sumaq: lindo

Sumaqta: bien

Ancha sumaq: muy lindo

Ancha sumaqta: muy lindo

Sumaqlla: lindo nomás

Sumaqllata/sumaqllat: lindo nomás

Alli: bueno (bien)

Allita: Bien

Allilla: bueno nomás (bien nomás)

Allillata: bien nomás

Ancha alli: muy bueno (muy bien)

Ancha allita: muy bien

Chayna chayna: más o menos (así, así)

Chaynalla: así nomás

Saqra: feo (mal)

Saqrata: mal

Saqralla: feo nomás (mal nomás)

Saqrallata/saqrallat: mal nomás

Ancha saqra: muy feo (muy mal)

Ancha saqrata: muy mal

Otras fórmulas de comunicación bilingüe:

Qué tal purinki? ¿Qué tal andas?

Tanto tiempo chinkanki! ¡Tanto tiempo te pierdes!

Calcos de formulas castellanas:

Y qamtá, imayna risunki? Y a vos, ¿cómo te va?

Para despedirse:

- Qayakama: hasta mañana.
- Minchakama: hasta pasado mañana.
- Qayaminchakama: hasta otro mañana.
- Kaanankama: hasta enseguida, hasta luego.
- Ratukama: hasta dentro de un rato.
- Sadadokama: hasta el sábado.
- Febrerokama: hasta febrero.
- Wata amoqkama: hasta el año que viene.
- Qaakunayshkama: hasta que nos volvamos a ver.

Actividades:

1)- ¿Cómo harías para presentarte, saludar y responder en quichua?



¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas

Inge Sichra (Fragmento)

“Este chiquito habla mejor el quechua que todos ustedes”

En una ocasión, en el hospital, paradójicamente, mientras yo le hablaba a Ricardo en quechua, las otras mamás de pollera, quechua hablantes, que también esperaban su turno, hablaban con sus hijos en castellano. Fue tan interesante ver las reacciones de esas mamás, cómo nos observaban y hablaban de nosotros. Las primeras que nos escucharon hablaban a las otras de nosotros y les repetían lo que Ricardo había dicho y se reían. A la vez les pedían que volteasen a vernos y nos escucharan para que se convencieran que Ricardo hablaba quechua. Y les sorprendía tanto su naturalidad y fluidez que me conversaban, y yo les cuestionaba si sus hijos hablaban quechua igual que Ricardo, y ellas respondían que no, que ellas no usaban el quechua con sus hijos sino el castellano. Y se divertían tanto con el quechua de Ricardo que le hacían hablar y no se les borraba la sonrisa del rostro. Parecía que se sentían realizadas al ver a un niño en un contexto urbano hablando quechua. En fin, por lo menos se habrán puesto a pensar que sí es posible hablar con los hijos en quechua, incluso en un contexto urbano y de temas urbanos como en el hospital.

En esa misma ocasión que llevé a Ricardo al hospital, cuando fue nuestro turno, las enfermeras me hicieron pasar a la sala donde pesaban y medían a los niños antes de pasar con la pediatra. Una de ellas me indicó que desvistiera a Ricardo. Y así lo hice, siempre hablándole en quechua, ellas al notarlo, similar a las mamás de pollera quechua hablantes, se pusieron a comentar sobre nosotros y se sorprendían y se reían. En ocasiones, Ricardo no les hacía caso cuando le hablaban en castellano y ellas optaron por hablarle en quechua. Fue muy interesante porque en la misma sala habían niños, acompañados de sus mamás quechua hablantes y la comunicación era siempre en castellano. A mí me fascinaba experimentar cómo Ricardo de alguna forma obligaba a las enfermeras a usar quechua con él para viabilizar la comunicación.

Siguiendo con el relato de las experiencias del día en el hospital con Ricardo, cuando entramos al consultorio de la pediatra, vimos que ella estaba acompañada de varios practicantes de medicina. Allí, al igual que en todo momento, con Ricardo seguimos hablando en quechua, pero ya no fue la misma experiencia hermosa como con las mamás de pollera y las enfermeras; porque la pediatra era una mujer muy seria y hasta se mostró molesta o incómoda al escuchar que me dirigía en quechua a Ricardo; a diferencia de los practicantes que estaban sonrientes y curiosos de ver cómo Ricardo entendía muy bien lo que le decía. Fue entonces, que la pediatra muy duramente cuestionó que le hablara en quechua a mi hijo con la siguiente expresión:

Pd.: ¿Qué no quiere que su hijo salga afuera? ¿Por qué más bien no le enseña en inglés en lugar del quechua?

Ro.: Ahora no me urge que aprenda el inglés. Lo que él necesita primero es el quechua para que entienda a los que hablan quechua en nuestro entorno. También le voy a enseñar el inglés pero después que hable bien el quechua.

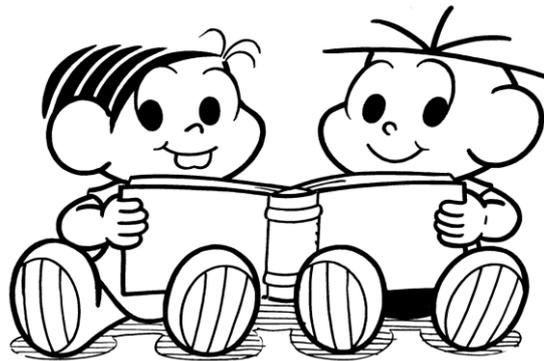
La intervención de la pediatra fue tan torpe y hasta atrevida que bien pude haberle respondido una grosería pero preferí con mucha tranquilidad responder a su “preocupación”, ya que finalmente la creencia de que el quechua “no sirve para viajar” o “mejor el inglés que el quechua” era una construcción compartida por gran parte de la sociedad. Por lo que consideré mejor mostrar con ejemplos de que el quechua era una lengua viva, porque vivía en mi hijo.

Empero, tampoco fue tan inofensivo el cuestionamiento que me hizo, ya que, a pesar de haber disimulado muy bien en ese momento, me generó un mal estar por un buen rato, y me puse a pensar que realmente había todavía una fuerte discriminación hacía el quechua, y por ende, hacía los quechuas. Puesto que pude evidenciar en carne propia que no solo a los que vestían la pollera había discriminación sino que también hacía los que no la vestíamos pero que sí seguíamos hablando el quechua. Esa actitud que asumió la pediatra de permitirse el derecho de tratar de interferir en el futuro de mi hijo realmente me molestó de sobre manera porque llegué a concebir que actitudes como ésa habían sido las causantes de generar la ruptura en la transmisión intergeneracional del quechua. Pero, a la vez, concluí que eso a mí no

me pasaría ya que ya no había posibilidad de interferir en la bilingüización de Ricardo, luego de las dificultades tan grandes que había logrado superar. Sin embargo, me preparé muy bien para la siguiente consulta médica, pues realmente creí que sería igual o peor que la anterior oportunidad. Paradójicamente, la próxima consulta me sorprendí tanto del cambio radical que mostró la pediatra, que a diferencia de la última vez, me fui feliz y casi sin poder creerlo, pues en esta ocasión la pediatra, al escucharnos hablar en quechua nuevamente, puso de ejemplo a Ricardo ante sus practicantes para tratar de hacerles avergonzar porque ellos no hablaban quechua, y viéndoles a los ojos les dijo lo siguiente: “este chiquito habla mejor el quechua que todos ustedes”. Y me pidió que le hiciera hablar a Ricardo para probarlo. Luego ella misma durante la consulta le habló en quechua, y afirmó que ella también haría lo mismo con su nieta. No sé si aquel día estuvo de mejor humor o habrá pensado mejor las cosas, pero llena de felicidad no me cansaba de contarle a los que podía, porque me pareció un cambio muy positivo.

Actividades:

1. Relacionamos el texto con el contexto regional de la lengua.
2. Entabla una relación entre el texto leído y el contexto regional de la lengua quichua en Santiago del Estero.



HISTORIA DEL QUICHUA DE SANTIAGO DEL ESTERO

Louisa R. Stark (1985, fragmento)

DIALECTOS DEL QUICHUA HABLADOS EN EL NOROESTE ARGENTINO

El área del noroeste de Argentina, donde el Quichua tradicionalmente ha sido hablado, es una región montañosa que se extiende desde Bolivia en el norte hasta Mendoza en el sur, y desde la frontera chilena en el oeste hasta el Chaco Argentino en el este. Por lo que se refiere a las divisiones políticas modernas abarca las provincias de Jujuy, Salta, Catamarca, La Rioja, Tucumán, y partes de Santiago del Estero, Córdoba, San Juan, y Mendoza. Esta región forma un área de cultura válida en sí misma que se mantiene en contraste con el resto del país (Bennett, Bleiler y Sommer 1948: 15).

En base a datos fonológicos, morfológicos y léxicos, el Quichua del noroeste de Argentina se divide en tres dialectos principales (Severo 1978). Un dialecto Norteño se habla en la provincia de Jujuy, y probablemente se extiende al este en la región montañosa de la provincia de Salta. La Sierra de Chañi, que forma el límite del sur de Jujuy, también sirve como el límite meridional de este dialecto del Quichua. Un dialecto central se habló tradicionalmente en las actuales provincias de Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja, Córdoba, y norte de Mendoza. También podrían haber habido hablantes de este dialecto en la esquina nordeste de la actual provincia del Chaco. Finalmente, un dialecto oriental es hablado en Santiago del Estero. Es este dialecto, de ahora en adelante llamado Quichua de SE, el que servirá como foco de la discusión siguiente.

Situación Geográfica

Hoy hay aproximadamente 60.000 hablantes de Quichua (Bravo 1975: xiii) localizados en las partes norte y central de la provincia de Santiago del Estero en los departamentos de Capital, La Banda, Figueroa, Matará, Sarmiento, Robles, Loreto, San Martín, Salavina, Avellaneda, y algunas partes de Copo, Alberdi, Pellegrini y General Taboada (Christensen 1970: 34). El área se extiende al oeste sobre la pre cordillera andina, al sur en un grupo de salares sobre la pampa, y al noreste y el este en el verdadero Chaco.

Historia del Quichua de SE

Teorías en cuanto a la Historia del Quichua de SE. Con algunas excepciones (Christensen 1970; Gargaro 1953; Santucho 1954), corrientemente se cree que el Quichua fue introducido en Santiago del Estero después de su conquista por los españoles en el decimosexto siglo (Bravo 1965: 11; Larrouy 1914: 29; Ledesma Medina 1946: 29). La creencia que la lengua no existió en esta área antes de la llegada de los españoles está basada en los siguientes criterios: (1) que arqueológicamente no hay

ningunos restos incas en el área, y (2) que los primeros españoles no anotaron que hubieran encontrado hablantes Quichuas cuando ellos entraron en la región. La hipótesis que el Quichua fue introducido después del contacto español, también está basada en la asunción que los españoles trajeron con ellos del Perú a muchos hablantes Quechuas cuando colonizaron el área. Sin embargo, no hay ninguna evidencia histórica que este haya sido realmente el caso (Levillier 1927: 37). Pero más allá de esto, recientes descubrimientos arqueológicos y evidencias etnohistóricas indican la probabilidad de que el Quichua se habló en Santiago del Estero antes de la llegada de los españoles.

La Prehistoria Lingüística del Quichua de SE

Evidencia Arqueológica

Como se mencionó anteriormente, uno de los criterios usados para creer que el Quichua no fue hablado en Santiago del Estero antes de la llegada de los españoles, viene de la falta de evidencia arqueológica que indique la ocupación inca del área.

Ciertamente es poco lo que ha sido descubierto y que ha sido analizado como inca. Sin embargo, la investigación arqueológica que se ha llevado a cabo en Santiago del Estero se ha concentrado en las partes sur y sur-centrales de la provincia, y muy pocas investigaciones se han efectuado en el área norte donde el Quichua tradicionalmente ha sido hablado. Recientes estudios llevados a cabo en aquella parte de la provincia, sin embargo, han destapado la evidencia de ocupación inca (Toga 1978) que podría formar una base para la creencia que el Quichua fue introducido en esta región antes de la llegada de los españoles.



Evidencia Etnohistórica

Los primeros visitantes españoles notaron la presencia de un camino inca en los alrededores de Santiago del Estero. En una carta al Rey de España escrita en 1566, Juan de Matienzo reporta:

“De allí (Tambos de la Ciénaga), dice, se aparta el camino del Inca para la ciudad de Londres y de allí para Chile por la cordillera de Almagro que dizen sobre la mano derecha y sobre la izquierda se toma e1 camino para Cañete y Santiago del Estero que es metiéndose hacia los llanos del Río de la Plata” (Christensen 1970: 38).

Y en 1613, varios residentes de Santiago del Estero mencionan un camino inca que conectaba su patria con Santiago de Chile (Gargaro 1953: 9-12).

Hay también evidencias etnohistóricas de la construcción de edificios incas en Santiago del Estero. En 1566, Juan de Matienzo escribe “de Tamberias del Ynga” que

se encontraron sobre el viejo camino inca a Santiago del Estero, así como en el propio Santiago del Estero, y que fueron proveídas de personal Chichas quichua-hablantes (Christensen 1970:38). Y en 1613 un habitante de Santiago del Estero menciona “paredones viejos de la casa del inca” cerca del antiguo camino inca que atravesó el área (Gargaro 1953:10).

A su llegada a Santiago del Estero, los españoles encontraron hablantes de Quichua y Jurí. Los Juríes eran una tribu pacífica, sedentaria que ocupó el área entre los ríos Salado y Dulce, en más o menos el área geográfica exacta en la que el Quichua se habla ahora. Ellos parecen haber estado coexistiendo pacíficamente con el Quichua cuando los primeros españoles arribaron en 1550. Más allá de las referencias específicas al hablar de Quichua, los primeros españoles notaron a su llegada la presencia “de peruanos” (Sotelo Narvaez 1965: 391), Chichas (Christensen 1970: 38), e Incas (Sotelo Narvaez 1965:392), todos ellos eran presumiblemente hablantes de Quichua.

Basados en datos arqueológicos y etnohistóricos, concluimos que el Quichua fue hablado en Santiago del Estero antes de la llegada de los españoles. Este probablemente fue introducido algún tiempo después de 1471, durante el reinado del Inca Topa. En este tiempo los incas ya explotaban las minas del noroeste de Argentina (Severo 1978:6-11) y las tribus del Chaco, buscando los minerales que aquellos habían producido, ya habían lanzado su primer ataque sobre esta parte del Imperio (Metrax 1945:465). Ya que Santiago del Estero estaba localizado en un punto estratégico geográficamente, sobre el único paso natural que conectaba el Paraná y las tribus del Chaco, en el este, con la pre-cordillera andina y sus minas, en el oeste, los incas muy probablemente establecieron fortines militares en esta área. Después de que los españoles llegaron, ellos también poblaron el área con guarniciones en un esfuerzo por controlar las continuas invasiones de las tribus del Chaco (Figuroa 1949: 61-65; Jolis 1789: 560; Archivo de Santiago del Estero 1925b: 100).

Actividades:

1. Realicen en grupo una lectura global del texto.
2. Identifiquen los párrafos entre corchetes y subrayen las ideas principales.
3. Elaboren una síntesis escrita con los puntos más relevantes.
4. ¿Qué tipos de evidencias plantea la autora en relación a la historia del quichua en Santiago del Estero?
5. Concluyan con la producción de un plenario oral de las actividades grupales.



ESTRUCTURA DE LA FRASE NOMINAL

La frase nominal quechua está formada por un núcleo que va siempre al final de la frase y los modificadores que se anteponen a éste. El núcleo o cabeza puede portar sufijos que modifican la frase entera. De este modo, el quechua presenta un ordenamiento rígido Modificador-Núcleo, acorde con su carácter típicamente SOV, donde el núcleo está constituido por un sustantivo y los modificadores por toda una serie de elementos, pudiendo contarse entre éstos otro sustantivo, e incluso la partícula negativa mana . A continuación veremos ejemplos que ilustran este ordenamiento haciendo la salvedad de que se trata de lo normativo; posteriormente haremos mención de los casos en que el quichua santiagueño altera esta sintaxis de orden fijo.

Atun qari	hombre grande
Achka warmis	muchas mujeres
Chay atallpa	esa gallina
Yutu runtu	huevo de perdiz

En los ejemplos vistos, la función de modificador es ejercida, respectivamente por un adjetivo

(Atun 'grande'), un cuantificador (achka 'mucho'), un demostrativo (chay 'ése') y otro nombre (yutu 'perdiz'). Nótese que cuando hay dos sustantivos, uno de ellos es el núcleo y el otro el modificador. En el último ejemplo, runtu es el núcleo y la raíz sustantiva yutu, en posición pre nuclear, es el modificador.

Por influencia del adstrato, en el quichua santiagueño la pluralización del núcleo se efectúa mediante el plural castellano "-s" cuando éste termina en vocal, y mediante el plural quechua _kuna cuando el núcleo termina en consonante.

En el quechua hay siete clases de modificadores:

Nivel 1: Atributo

Son los sustantivos modificadores. El quechua admite hasta dos sustantivos en posición pre-nuclear.

Nivel 2: Adjetivo

El adjetivo puede modificar al atributo o a toda la frase atributiva (nivel 1). Puede haber más de un adjetivo, en tales casos el orden que les corresponde está determinado por factores semánticos: primero se da el que alude a la calidad, le sigue el que indica tamaño, luego viene el referente a la edad o condición, y finalmente el que denota color. En el quichua santiagueño, como se verá más adelante, el adjetivo puede posponerse al núcleo.

Nivel 3: Preadjetivo

Son raíces que aparecen precediendo a los adjetivos. Tienen el papel de graduar la calificación que realizan los adjetivos. Es el caso de *ancha* 'muy'.

Nivel 4: Negadores

El negador *mana*, que ocupa la posición 4, no puede preceder directamente al núcleo, es decir, debe haber algún nivel intermedio.

Nivel 5: Numerales

La clase de los numerales puede estar formada por una sola raíz: *kimsa urpilas* 'tres palomas'

O por toda una frase: *chunka ishkayniyuq wasis* 'doce casas'.

Nivel 6: Cuantificadores

Esta clase está constituida por un número muy reducido de cuantificadores, entre los cuales se puede mencionar *tukuy* 'todo' y *achka* 'mucho' que también cumple funciones de adjetivo. Al

igual que los numerales, no exigen concordancia de número: *achka qaris* 'muchos hombres'.

Nivel 7: Demostrativos

Esta clase está formada por los pronombres: *kay* 'este', *chay* 'ese', *chaqay* 'aquel'. Por ejemplo: *chay qari* 'ese hombre'.

Como se puede apreciar, la frase nominal con un orden rígido de sus componentes, podría resultar sumamente complicada de concurrir simultáneamente los siete tipos de modificadores, pero esta situación no se registra en el habla cotidiana.

Los elementos flexivos, como el de número (-*kuna*), se añaden al núcleo. Nótese que si el núcleo es elidido, la flexión la recibe el modificador inmediato, y éste se convierte en elemento nuclearizado.

Tal como ya se ha adelantado, en la variedad santiagueña, debido al dilatado proceso de bilingüismo, se produce una severa transgresión a este orden rígido: el adjetivo suele posponerse al núcleo, lo que permite que en estas situaciones quien reciba los sufijos de caso y enclíticos sea el adjetivo y no el núcleo. También, por influencia de la lengua dominante, el adjetivo opcionalmente puede tener flexión de número. Estos ejemplos ilustran dichas situaciones:

lokro ancha sumaqta ruwarani	hice un loco muy lindo
warmisitas sumaqkuna	mujercitas hermosas

La frase nominal, en su versión más simple, está formada por un núcleo y varios modificadores constituidos por raíces nominales simples o partículas como “mana”. Pero además hay raíces nominales, como el caso de los numerales, que en sí pueden constituir toda una frase de elaboración compleja, tal como en *waranqa ishqun pachak ishqun chunka ishkaninyuq* ‘mil novecientos noventa y dos’. Aparte de ellos, el núcleo puede recibir modificadores derivados como por ejemplo: *warmi qusayuq* ‘mujer con marido’, *mora mikuna* ‘mora comestible’, etc.

Nótese que una FN puede contener oraciones íntegras que actúan como modificadores del núcleo, previa nominalización. Esto ocurre, por ejemplo, en la frase *qari unqusqa* ‘hombre enfermo’, que en un análisis más abstracto contiene la oración *qari unqkun* ‘el hombre se enferma’. Esta oración, nominalizada por medio de *-sqa*, funciona como modificador del núcleo *qari*; se trata pues, de una cláusula relativa en función adjetiva.

CONCORDANCIA

El quechua observa la concordancia de persona y número pero no existe concordancia de género puesto que la distinción entre masculino y femenino se da directamente con las raíces: *wayna* ‘muchacho’, *sipas* ‘muchacha’, *qari* ‘hombre’, *warmi* ‘mujer’, etc. Los nombres ambiguos respecto del sexo se modifican mediante la anteposición de *qari* y *warmi*:

Warmi waa hija mujer

Sin embargo, en el quichua santiagueño, la distinción de género no es un fenómeno marginal, ya que utiliza ampliamente los diminutivos españoles, inclusive aplicados a frases verbales nominalizadas. Por ejemplo, se utilizan los diminutivos *-itu* / *-ita*, *-situ* / *-sita*, *-illu* / *-illa*:

	<i>allqitu</i>	
<i>wasisita</i>		errito
<i>machaqwaysita</i>		casita
<i>taqillu</i>		viborita

arbolillo

En algunos casos se produce una alteración de la raíz, como en el siguiente:
Atuq > atituq 'zorrito'.

Compendio extraído de “La Sintaxis Quichua”. Autora Lelia Albarracín.
Versión completa disponible en: www.adilq.com.ar

La toponimia en Santiago del Estero

La toponimia u onomástica geográfica es una disciplina de la onomástica que consiste en el estudio etimológico de los nombres propios de un lugar. El término «toponimia» deriva etimológicamente del griego τόπος (topos, «lugar») y ὄνομα (ónoma, «nombre»).



Actividades:

1. En el siguiente listado de topónimos, intente una traducción con la ayuda del diccionario.

Caspi corral: _____

Toro Pozo: _____

Uritu Huasi: _____

Atoj Pozo: _____

Paaj Muyoj: _____

Taco Pozo: _____

Cuchi Corral: _____

Chaguar Punco: _____

Cabra Corral: _____

Cardón Esquina: _____

2. A modo de ejemplo, te ofrecemos dos localidades con estructura de la Frase Nominal quichua: Isca Yacu y Brea Pozo.
3. Observe el siguiente cuadro. Identifique los departamentos con mayor número de hablantes e investigue si algunos de los topónimos corresponden a esos departamentos.

Cuadro estimativo del número de quichuahablantes sobre datos del Censo Nacional 2010. (Albarracín 2016)					
Población según datos definitivos del Censo Nacional 2010	Superficie Km2	Densidad	Población	% estimado	N° de hablantes
Zona Centro (Totalmente en Zona Quichua)					
Figueroa	6695	2,7	17.820	80	14.256
Sarmiento	1549	3,0	4.607	70	3.225
San Martín	2097	4,7	9.831	70	6.882
Silípica	1179	6,5	7.712	70	5.398
Loreto	3337	6,0	20.036	70	14.025
Avellaneda	3902	5,3	20.763	70	14.534
Salavina	3562	3,1	11.217	80	8.974
Atamisqui	2259	4,8	10.923	70	7.646
Zona Norte (Parcialmente en Zona Quichua)					
Copo	12.604	2,5	31.404		
Pellegrini	7.330	2,8	20.514		
Alberdi	13.507	1,3	17.252	5	863
Jiménez	4.832	3,0	14.352		
Zona Este (Parcialmente en Zona Quichua)					
General Taboada	6040	6,3	38.105	30	11.432
Juan F. Ibarra	9139	2,0	18.051	30	5.415
Moreno	16.127	2,0	32.130	30	9.639
Zona Oeste (Parcialmente en Zona Quichua)					
Robles	1.424	31,2	44.415	35	15.545
Capital	2.116	126,2	267.125	12	32.055

Zona Sur (Parcialmente en Zona Quichua)					
Aguirre	3.692	2,1	7.610		
Ojo de Agua	6.269	2,2	14.008		
Quebrachos	3.507	3,0	10.568		
FUERA DE ZONA QUICHUA					
La Banda	3.597	39,6	142.279	0,5	711
Rio Hondo	2.124	25,8	54.867		
Choya	6.492	5,3	34.667		
Guasayán	2.588	2,9	7.602		
Belgrano	3.314	2,8	9.243		
Rivadavia	3.402	1,5	5.015		
Mitre	3.667	0,5	1.890		
TOTAL DE HABITANTES (2010)			874.006		150.600

Reflexiones finales

¿Cuándo comienza a morir una lengua?

Desde un punto de vista estadístico podríamos decir que una lengua muere cuando el número de hablantes llega a un punto crítico, y la lengua muere cuando muere el último de sus hablantes. Desde un punto de vista sociolingüístico podríamos decir que esto ocurre cuando se interrumpe la transmisión intergeneracional y la lengua comienza a dejar de ser usada. El desprestigio que supone hablar una lengua indígena lleva a que muchos padres decidan no transmitir la lengua a sus hijos. La interrupción de la transmisión intergeneracional es la principal causa de extinción de una lengua, especialmente en aquellas de transmisión puramente oral. Desde un punto de vista lingüístico, hay otros síntomas que podemos advertir, por ejemplo, cuando los mecanismos internos de la lengua dominada son sustituidos por otros de la lengua dominante.

CONOCIENDO LA HISTORIA DE TINA

Lelia Inés Albarracín¹ (Fragmento, 2016)

“Transcurría el año 2007 cuando una mujer monolingüe quichua (no hablaba ni una palabra de castellano), quizás de unos 65 años de edad, de nombre Argentina, ingresó al hospital de tránsito de dicha localidad [Brea Pozo] para ser tratada de una afección. Cuando el médico dispuso su alta, ella se negó a abandonar el hospital porque no tenía a dónde ir. Conmovido, el médico le permitió quedarse. Así fueron pasando los meses y de a poco, el pueblo se fue enterando del caso de la mujer que vivía en el hospital. La historia llegó a oídos de algunas personas que trataron de ayudarla. Así, se fueron develando detalles de su vida. Como no sabía hablar castellano y tenía cierta tartamudez, Argentina fracasó en la escuela y por ello la gente del lugar de donde era oriunda, la consideraba como minorada mental”.

Proyección del video “Tina, la otra voz”²



Actividades:

Después de ver y escuchar atentamente el video, responde:

1. ¿Quién es Tina?

.....
.....
.....
.....

2. ¿Cómo analizamos el nombre de la localidad de Brea Pozo?, ¿En qué departamento está ubicado?, ¿Es uno de los departamentos con mayor número de hablantes?

.....

¹ - “Quichua y guaraní: Voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes” (2016). 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005246.pdf>

² - En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=xEfXlp6gUvI>

.....
.....
.....

3. ¿Qué es lo que más te llamó la atención de la historia de Tina? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

4. ¿Qué temáticas aparecen planteadas en el video?

.....
.....
.....
.....

5. ¿Conoces a alguna otra historia similar a la de Tina? Relátala brevemente.

.....
.....
.....
.....

ALGUNOS DERECHOS QUE NO CONOCEMOS



DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS³ (Fragmento)

Esta Declaración considera como derechos personales inalienables, ejercibles en cualquier situación, los siguientes:

<< el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística;

>> el derecho al uso de la lengua en privado y en público;

<< el derecho al uso del propio nombre;

>> el derecho a relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen;

<< el derecho a mantener y desarrollar la propia cultura;

A estos derechos personales, la declaración añade como derechos de los grupos lingüísticos:

<< el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura;

>> el derecho a disponer de servicios culturales;

<<el derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación;

>> el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y las relaciones socioeconómicas. (Art. 3.2)

CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA⁴

³ -Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, celebrada en Barcelona, del 6 al 9 de junio de 1996.

⁴ - Reformada en 1994.

Artículo 75, inciso 17: Reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una Educación Bilingüe e Intercultural. Reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten.

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN N° 26.206⁵

SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Artículo 52: La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN N° 6.870⁶

SOBRE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

Artículo 62: La Educación Intercultural es la modalidad que tiene como finalidad impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente, propiciando el respeto y reconocimiento de tales diferencias.

⁵ -Sancionada en 2006.

⁶ -Sancionada en 2007.

Reflexionemos juntos:



De acuerdo a la Declaración de Universal de Derechos Lingüísticos, la Constitución Nacional, la Ley de Educación Nacional y Ley de Educación Provincial ¿qué derechos de Tina están siendo vulnerados?

.....
.....
.....
.....

EL ESPAÑOL REGIONAL: PATRIMONIO QUE MERECE SER CONSERVADO

Lelia Albarracín de Alderetes y Jorge R. Alderetes.
Asociación de Investigadores en Lengua Quichua
adilq@arnet.com.ar

INTRODUCCIÓN

Resulta difícil de concebir, pero transitando el siglo XXI, quienes habitamos en el interior del país continuamos siendo víctimas de políticas centralizadas y la federalización, sobre todo en el ámbito de la cultura, es un concepto lejano a la realidad.

No existen lineamientos orientados a atender la diversidad lingüística y cultural, en este país caracterizado por un férreo centralismo.

Cuando hablamos de diversidad lingüística no sólo nos referimos a las decenas de lenguas que son habladas en todo el territorio nacional sino también a los diferentes matices que adquiere el español de Argentina.

En el presente trabajo, haremos referencia al español hablado en Tucumán y su contacto con la lengua quechua y resaltaremos la importancia que tiene la conservación de este patrimonio cultural regional.

EL ESPAÑOL REGIONAL

La lengua quechua, al igual que otras lenguas aborígenes ya desaparecidas, tuvo una convivencia secular con el español. De aquel contacto entre ambas lenguas podemos explicar ciertos rasgos fonológicos, semánticos y morfosintácticos que están presentes en el habla regional y que son ajenos al español de la península.

En el caso particular de Tucumán, el contacto con la lengua quechua no sólo tiene que ver con la presencia de la misma en el territorio de la provincia, hasta bien entrado el siglo XX, sino que también se explica por el éxodo masivo de habitantes de

Santiago del Estero hacia la llanura tucumana para la época de la cosecha de la caña de azúcar, hasta fines de la década del '70, lo que produjo un intercambio cultural, que aún hoy se percibe. No se puede entender la cultura del este de la

provincia de Tucumán, sin tener en cuenta la inmigración santiagueña de décadas (Alderetes 2001: 36).

En la actualidad, hay áreas donde el quechua se ha extinguido hace más de un siglo, es decir, ya no hay lenguas en contacto, y sin embargo, perviven y se reproducen rasgos en el español que nos remiten a la lengua aborígen. (Albarracín y Alderetes 2004). Este fenómeno nos lleva a plantearnos hasta dónde son válidas las propuestas de Weinreich (1968), referente obligado del estudio de las lenguas en contacto, cuya premisa básica es que para que haya préstamos ambas lenguas debían coexistir. Esta vía de análisis evidentemente no es adecuada para el caso del español del noroeste argentino, con un sustrato quechua.

Muchas de las particularidades que adquiere el español hablado en el Noroeste Argentino pueden ser explicadas solamente desde el quechua. Seguramente ha sido ésta una forma de resistencia de la lengua dominada, que ha sabido sobrevivir a cinco siglos de opresión.

Desde el punto de vista fonológico, la acentuación grave de algunas voces como: “cáido, sándia, descónfia, tráido”. Desde el punto de vista semántico, existen numerosas voces de origen quechua que son utilizadas en el habla cotidiana: aca, cancha, pucho, anucar, suyu, ishpar, pampa, choclo, papa, chaucha, zapallo. A propósito de la naturaleza de estos últimos términos, Jesús Tusón (1997: 110) citando a Junyent dice: “La desigualdad entre los pueblos tiene un indicador lingüístico muy evidente: la identificación de los préstamos léxicos es una buena guía para el conocimiento de la historia, especialmente porque son la muestra más palmaria del imperialismo. No hay que profundizar demasiado en este fenómeno para apercibirse de que el tipo de préstamo está siempre en función de la relación ocupante /ocupado. El pueblo ocupante puede tomar en préstamo términos como banana, tomate, etc.; pero el ocupado recibe muchos más, especialmente del tipo juez, ley, piensa,.... La conclusión no es difícil de extraer: lo que se está tomando prestado, de hecho, es la producción de un pueblo, en un caso y un sistema social ajeno, en el otro.”

Desde el punto de vista morfosintáctico, sólo desde la lengua quechua podemos explicar estructuras como: “¿Qué diciendo has venido” (por ¿por qué has venido?),

“¿Qué haciendo te has cáido?” (Por ¿cómo te has caído?), “¿Cómo amanecieron?” (Saludo del ámbito familiar conjugando un verbo impersonal), “Bailamelo una chacarera” (expresión donde la acción es en beneficio del emisor pero ejecutada por otro), “Flojo, flojo es este curso” (por ‘es medio flojo’), “Ya he venido comido y bañado” (por ‘comí y me bañé antes de venir’), “Había sabido ser lindo” (con el sentido de ‘desconocía que era lindo’).

O el uso de diminutivos en verbos o adverbios: “Diosquierita que venga”, “Jugandito ha sido”, “Ahicito nomás queda”, “Unito nomás he traído”.

Sin embargo, cualquiera de los ejemplos citados sería motivo de corrección por quienes sostienen ideas racistas del lenguaje, es decir la idea de la superioridad de una variedad lingüística sobre otras.

El uso del calco sintáctico quechua “¿quenó?” < ‘¿qué no?’ tan común en nuestra provincia, es rápidamente motivo de corrección. Se impone el uso de la forma estándar ‘¿No es cierto?’. Y así, nuestro “¿qué no?” y tantas otras formas se perderán, y con ellas una parte esencial de nosotros mismos, de nuestro patrimonio.

LA IDEOLOGÍA DE LA ESTANDARIZACION DE UNA LENGUA

¿Por qué insistimos tanto en la corrección como algo negativo?. El valor de la enseñanza en la lengua materna se conoce desde hace muchos años. Ya en 1953, en un informe de la UNESCO (1953: 11) se señalaba las ventajas de la enseñanza en la lengua materna: “Es indiscutible que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna. Psicológicamente, su lengua materna es un sistema de signos coherentes que en la mente del niño funcionan automáticamente para comprender y expresarse.

Sociológicamente, es el medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Pedagógicamente, aprende más rápido que mediante el uso de un medio lingüístico que no le es familiar”.

Desde sus inicios, este será un tema de capital importancia en los proyectos de educación intercultural bilingüe.

Así, docentes vinculados a proyectos de educación intercultural bilingüe, en áreas donde el español estuvo o está en contacto con lenguas indígenas, son los que tempranamente advertirán la necesidad de preguntarse con cuál variedad del español convenía trabajar. En los enfoques interculturales, comienza a tenerse en cuenta las variedades dialectales del español, que se fueron generando a partir del reprocesamiento, por parte de las lenguas indígenas, del dialecto de Castilla. El contacto secular del dialecto peninsular con los idiomas de América, en nuestra región dará lugar a subvariedades que algunos lingüistas agrupan en una entidad mayor denominada “castellano andino”, y que difiere notoriamente del dialecto rioplatense, pretendido estándar nacional.

Según Godenzzi (1992: 52): “Sería erróneo pensar que la actividad del lenguaje se agota en su función cognoscitiva o comunicativa; si bien de un modo a veces clandestino, el lenguaje cumple otra función igualmente esencial: la de ser un instrumento de poder. Los hablantes, y sus respectivos grupos, entre sí, configuran en todo momento sus correlaciones de fuerza; de ese modo, en la interacción verbal ‘no se busca solamente ser comprendido sino también ser creído, obedecido, respetado, distinguido”.

Existe una idea de la que se parte y es que hay una variedad correcta y las demás son incorrectas o falsas; la idea de que existe una lengua fija, culta, constante, regular. No se trata, pues de una cuestión aislada, forma parte de un modelo que pretende implementar una sola visión del mundo, por lo que se recurre a la alineación, a la extirpación de saberes culturales milenarios, al desprecio de la vida del campesino.

Su forma de expresarse es desplazada por la lengua ‘estándar’ a través de las permanentes correcciones a las que es sometida desde, por ejemplo, el sistema educativo. La identidad no parece válida ante ese ‘aparato formador’ que reniega de la diversidad y estigmatiza a los ‘bárbaros’. Como diría Moreno Cabrera (2000: 60) “Este empeño por el mantenimiento de la unidad de una lengua dominante con una amplia extensión geográfica no puede consistir en impedir y enmendar las variedades o dialectos de una lengua, pues tal tarea es manifiestamente imposible: sería ir contra la misma lengua”

El mismo autor sostiene: “Unir la noción de pureza, universalidad (exoneración de localismos), idealidad a una situación de superioridad sociopolítica lleva indefectiblemente a la discriminación lingüística y a posturas que intentan justificar el dominio de una clase sobre otra” (Moreno Cabrera 2000:55).

Tusón (1997: 90) afirma por su parte, “lo que se suele llamar ‘estándar’ o bien es un dialecto magnificado por la administración, la escuela y los medios de comunicación; o bien no es sino una variedad social que casi siempre se ha edificado sobre las bases de un dialecto prestigiado por causas que nada tiene que ver con los hechos lingüísticos”.

La investigadora Inés Pozzi- Escot (1992: 298) en un trabajo destinado al estado peruano, propone: “Las variedades del castellano hablado en el Perú, cualquiera que sea su estatus, prestigioso o no, serán respetadas en la educación oficial como lengua del educando, porque son hablas con las cuales algunos educandos se identifican. Ningún niño será avergonzado en la escuela por la variedad que maneja ni prohibido de comunicarse en ella. Los maestros usarán las variedades prestigiosas para fines de enseñanza”.

LA LENGUA MATERNA

En la escuela, el docente se ve obligado a utilizar una suerte de dialecto escolar, que nadie habla, pero que se acerca a esa abstracción denominada “español normativo”, que tampoco nadie habla.

En algunas de nuestras universidades, aún se sigue investigando sobre la conveniencia de la enseñanza en lengua materna. Es decir, se continúa redescubriendo la pólvora. Pero en aquellas regiones donde se han implementado proyectos de EIB ya no se discute esta verdad incuestionable, sino que la preocupación está centrada en la formación de los docentes capaces de transicionar desde una concepción pedagógica autoritaria hacia una concepción democrática, desde una actitud de menosprecio hacia una actitud de respeto por los saberes previos de los educandos.

En el sistema educativo argentino, el niño recibe un claro mensaje: que el único camino para evitar el fracaso escolar es el abandono de su lengua materna, pero más

doloroso aún es el mensaje subyacente: que su lengua y su cultura maternas no sirven para nada.

De allí la importancia de respetar las lenguas vernáculas y las variedades regionales del español y darles legitimidad dentro del sistema escolar. En el caso de las escuelas ubicadas en regiones bilingües, especialmente en zonas rurales, la principal dificultad para la enseñanza de la lengua indígena es la tendencia a utilizar a ésta sólo como puente para acceder a los temas y contenidos del currículo vigente y su tratamiento en español. De este modo no se permite el desarrollo de la lengua indígena ni ésta es considerada al interior del currículo como tema y contenido para su estudio. Al no desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas en la lengua materna se obstaculiza también el desarrollo de dichas habilidades en la segunda lengua. Exactamente el mismo proceso ocurre cuando la lengua materna es una variedad regional dialectal del español y la segunda lengua es el español normativo, estándar, lengua nacional o como quiera que se llame.

Hace unos meses atrás, durante una representación teatral, el actor y cómico tucumano Miguel Martín, ilustra mediante ejemplos los diferentes significados que adquiere la palabra “aca” en nuestra variedad regional o ‘tucumano básico’. Su breve recopilación muestra la vigencia de esta voz quechua, cuyo significado primario es ‘excremento’ (Albarracín, Alderetes y Tebes 2002: 46), en el habla tucumana. Al lado de cada ejemplo, hemos agregado la forma estándar:

Lejanía: queda en el río del aca queda en un lugar recóndito

Rotura: lo víá hacé aca lo haré trizas

Ignorancia: vo tení aca en la cabeza eres una frívola

Avaricia: qué aca que sos qué avaro eres

Nada: no valí ni aca no vales nada

Infidelidad: te está haciendo aca está siéndote infiel

Mala calidad: ¿esta aca me regalás? ¿Esto de tan poco valor me regalas?

Cansancio: estoy hecho aca estoy exhausto

Envejecimiento: estás hecha aca estás envejecida

Ejemplos a los que se podrían agregar:

Error: está p'al aca está mal hecho

Negativa rotunda: comé aca de ningún modo

Borracho: está hasta el aca está muy bebido

Mal terminado: ha quedao como el aca está mal terminado

Enfermedad: me siento p'al aca me siento mal

Con la agudeza que suele caracterizar al humorista, tal vez en este simple rescate que hace Martín, se esconde el aprecio hacia la propia lengua.

CONCLUSIÓN

Decir 'lengua' es decir 'cultura', de allí la necesidad de preservar nuestro patrimonio lingüístico. Serrano (citado por Tusón 1989: 21) afirma: "Quizá lo más característico de la vida humana sea la omnipresencia del lenguaje" y si se pretende maniobrar para acallar aquello que nos identifica, se nos está condenando al oscuro mundo del silencio.

Un investigador aymara (Chipana 1996: 451) finalizaba un artículo de la siguiente manera: "El peor defecto de este artículo es escribirlo en castellano pensando en aymara, pero eso es parte de una realidad que tenemos por desafío revertir". Nos permitimos decir, entonces que el peor defecto de esta ponencia es que está escrita en español estándar, pero eso es parte de una realidad que tenemos por desafío *revertir*.

Bibliografía de la ponencia

- ALBARRACÍN LELIA, TEBES M., ALDERETES J. (2002) (Compiladores) Introducción al Quichua Santiagueño por Ricardo Nardi. Buenos Aires: Dunken.
- ALDERETES, JORGE R. (2001) El Quichua de Santiago del Estero. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- ALBARRACÍN LELIA, ALDERETES JORGE (2004) Lenguaje e identidad regional. En: II Congreso Internacional Patrimonio Cultural, 6 al 9 de mayo de 2004, Córdoba, Argentina
- CHIPANA H., CORNELIO (1996). Hacia un Pachakuti. En: La integración surandina cinco siglos después. Antofagasta, Chile: Estudios y Debates Regionales Andinos y Cusco, Perú: Centro Bartolomé de Las Casas.
- GODENZZI, JUAN CARLOS (1992) "El Quechua en Debate". Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- MORENO CABRERA, JUAN CARLOS (2000) La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística. Madrid: Alianza Editorial.
- POZZI-ESCOT, INÉS (1992) "Principios para una política nacional de lenguas y culturas en la educación". Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- TUSÓN, JESÚS (1997) "Los prejuicios lingüísticos". Barcelona, España: Octaedro Universidad.
- (1989) "El lujo del Lenguaje". Barcelona, España: Paidós.
- UNESCO (1953). "Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza". París: Autor. WEINREICH, URIEL (1968) "Lenguas en Contacto. Descubrimientos y Problemas". Venezuela: Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central.

Actividades:

1. Reflexionemos sobre la importancia de conservar el español regional.

2. Completamos el siguiente cuadro con algunas voces de uso cotidiano:

VOCES CON ACENTUACIÓN GRAVE	VOCES QUICHUAS UTILIZADAS EN EL HABLA COTIDIANA	FRASES EN CASTELLANO CON ESTRUCTURAS QUICHUAS

Bibliografía del eje II (Taller de lengua quichua)

Albarracín, Lelia (2009). *La quichua. Gramática, ejercicios y vocabulario*. Volumen I.

Buenos Aires: Dunken

Albarracín, Lelia y Alderetes, Jorge (2005). "El español regional: patrimonio que merece ser conservado". En: *1ras Jornadas de Antropología Rural*, San Pedro de Colalao, Tucumán, 23-25 de agosto.

Sichra, Inge (2016). *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*.

Cochabamba: FUNPROEIB

Stark, Louisa (1985). "History of the Quichua of Santiago del Estero". En: Klein/Stark (eds) *South American Indian Languages. Retrospect and Prospect*. Austin, Texas UP.

TALLER DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGUE

Profesor: Lic. Héctor Andreani

EJE II: Pensamiento crítico y Resolución de problemas

CONTENIDOS

Qué es la educación intercultural bilingüe (EIB). Tres formas de pensar la cultura: diferencia, diversidad y desigualdad. Los conceptos de identidad, interculturalidad y educación, etnocentrismo, discriminación cultural. El bilingüismo en el aula. El trabajo técnico en el terreno de la EIB: técnicas de trabajo de campo y procedimientos de trabajo grupal.

SEMANA 1

La diferencia

---Videos para ver y debatir: *Hiyab / Proverbio chino / Kaypi Rap / Los Simpson (Bansky)*

CONSIGNAS:

- 1) ¿Dónde creemos que se genera el problema cultural?
- 2) ¿Cuál es -concretamente- el prejuicio que puede aparecer en cada video? Explíquenlo con precisión.
- 3) Según los videos ¿cómo actúan las personas que sufren discriminación, explotación, exclusión? ¿Qué decisiones toman o llegarían a tomar?
- 4) Los 4 videos son muy diferentes. ¿Qué idea de cultura podríamos construir desde estos videos?

---El traductor wichí / Arena (figurita quichua)

CONSIGNAS:

- 1) ¿De qué creemos que trata este texto? Discutan con el grupo brevemente. Designen a un integrante para exponer las conclusiones a las que arribaron.
- 2) ¿Por qué no se trata de traducir lenguas sino traducir mundos?
- 3) " A diferencia de otros hombres jóvenes, Eduardo no es pescador experto porque en la edad crucial para aprender las actividades tradicionales, estaba yendo a la escuela". Leamos el cuento "ARENA" (del libro *Figuritas quichuas*). ¿Qué semejanzas y diferencias encontramos entre Eduardo (wichí) y el niño (quichuista) del cuento?
- 4) Elaboren un **CUADRO DE DOBLE ENTRADA** comparando los dos cuentos y viendo qué semejanzas y diferencias tienen los textos. SUGERENCIAS: condiciones de vida de los hablantes / relación con la escuela / relación de los hablantes con la lengua / aprendizajes que surgen desde los dos cuentos

SEMANA 2

La diversidad

---Figuritas quichuas

CONSIGNA:

- 1) Lean la "figurita" que nos haya tocado al azar
- 2) Lean al grupo y elaboren una pregunta que quisieran hacer, para que los demás puedan pensar y responder sobre esa "figurita" elegida. IDEAS POSIBLES: La relación

entre lengua y la comunidad / las ideologías lingüísticas / cómo actúa el sistema educativo en relación con los hablantes

3) Al leer las figuritas ¿qué sucede en el mundo de los bilingües (quichua-castellano) en la escuela? ¿Qué detalles podemos llegar a imaginar de ese mundo?

4) ¿Conocen alguna situación parecida a lo que se cuenta en las figuritas? Coméntenla brevemente.

---Francesco Tonucci (20 minutos)

1) ¿Qué es para ustedes la escuela como un lugar especial?

2) Cuando estuvieron en la escuela ¿tuvimos situaciones “especiales”?

3) "La experiencia de la escucha, hasta desear leer por sí solos, lecturas con sentido". "Es muy tonto creer que en la escuela escribir es más importante que bailar" ¿Cómo fue su relación con los libros y con los juegos?

4) "Lo primero que la escuela debe hacer es escuchar a los alumnos" ¿Cómo piensan que debería ser una escuela que escuche?

--- Ken Robinson (Charla TED 2010- 18 minutos)

1) Discutan con el grupo acerca de la propuesta de Robinson.

2) ¿Qué puntos son los que más les llamaron la atención?

3) ¿Sienten que les sucedió alguna vez lo que cuenta Robinson?

4) ¿Qué es –según sus propias palabras- un modelo industrial, contrapuesto a un modelo de agricultura, en el aula?

SEMANA 3

Diferencia y diversidad en el aula

"Sonamos, me toca ser técnico"

CONSIGNAS:

1) Lean atentamente la situación que se les haya asignado

2) Discutan en el grupo qué harían en esa situación

3) Actuación: tendrán que actuar la situación para que los demás aprendan. Se asignarán a ustedes mismos roles que aparecen en la situación que les tocó (maestro, directora, técnico EIB, alumno, ordenanza, familiar, abuela, etc.).

4) Discutirán sobre lo que han actuado frente a los demás, y qué decisiones han tomado para resolver el problema como Técnicos en EIB.

SEMANA 4

La desigualdad

---Reflexión a partir de los juegos de roles de la clase anterior

1) ¿Qué observan sobre los demás grupos? ¿Qué notas han tomado respecto del accionar de los demás?

2) Según lo que observan ustedes ¿cómo fue que los otros grupos resolvieron la situación que les tocó a ellos?

3) Lean las anotaciones que hicieron respecto de los demás grupos. Discutan lo escrito. El MODO como han escrito. Pregúntense qué les faltó anotar.

4) Reflexionen y discutan: ¿cómo somos cuando registramos (por escrito) la vida de las otras personas en nuestro trabajo cotidiano como Técnicos EIB Quichua?

---Nota de opinión “La paciencia de los pobres” (Javier Auyero)

- 1) ¿Qué significa aquí la espera según Auyero?
- 2) ¿Cómo pensamos la idea de “cultura” aquí? ¿Está atravesada por otros aspectos? ¿Cuáles son esos aspectos?

---Cuento “Leyendas del Litoral” (Fontanarrosa)

CONSIGNAS:

- 1) En nuestro grupo discutimos: ¿que hizo mal el explorador alemán?
- 2) ¿Qué estrategias propondríamos para no repetir los errores del explorador alemán?
- 3) ¿Qué prejuicios culturales tenía el explorador?

RECURSOS DIDÁCTICOS QUE DEBES TRAER: Un CUADERNO
(que utilizarás mucho en este espacio)

TIEMPO: 4 clases

FIGURITAS QUICHUAS (2013)

El silbido del zorro

Resumo el cuento de doña Alejandra: un zorro quiere aprender a silbar como el yuyitu, y éste decide enseñarle. Le ordena al zorro que se cosa la boca, y éste lo hace. El yutu después se esconde, y sorprende al zorro con su vuelo. El zorro se descose la boca por el susto, y termina todo desangrado, todo por querer silbar igual que el yutu. Según doña Alejandra, el zorro quería “decir” igual el que yutu.

Aquí encuentro cosas sospechosas: doña Alejandra, cuando narraba, hacía hablar al yutu como un maestro que enseña con voz muy firme, impartiendo órdenes (con señas y todo), y al zorro lo hizo hablar en un tono mucho más bajo. Silbar es la principal acción nombrada en todo el cuento. Silbar es el tesoropreciado para el zorro. Silbar, en el lenguaje de los animales de este cuento, es hablar. El zorrillo quería hablar como el maestro. Y el maestro cose la boca al alumno para que sea como él. Posteriormente lo asusta, y le provoca heridas en la boca.

No estoy descubriendo nada, sólo sugiero una imagen: aquélla que muestra cómo es el maestro “de antes” que doña Alejandra tiene en mente cuando narra, y la violencia del maestro hacia el habla de su alumno. Sólo el silbido del yutu es lo que se nombra, es lo más valorado por la sociedad de animales, y es algo que el zorro también quiere.

Cualquier relación entre este cuento, el poder y las lenguas, no será coincidencia.

Guiso

Dos madres en la cocina del comedor. Escuela de campo. Ollas grandísimas, de ésas que sólo ves en los regimientos. El guiso es un manjar con olorcito a leña, aunque muchas veces el humo pesado les ocupa la respiración por largo rato. Dos profesores

se acercan para almorzar, ya vendrá la horda de “baguayes” saliendo de los cursos. Uno de ellos con una revista de educación, enrollada en el bolsillo de atrás. *Mikoq rinki o mana yarqanki?* Les pregunta una de las madres. No hace falta traducir, suficiente ver el cucharón dentro de la olla de guiso y una sonrisa pícaro de postre. Uno de los docentes, medio sorprendido por la pregunta desconocida, decide contestarle en inglés, y después se dispone a parodiar la pregunta con frases y sufijos supuestamente quichuas: pansiki pansiki comidata, mucha hambrata tengoki tengota. La carcajada les suena a los dos profesores en todo el salón de la cocina.

Ahora, las mujeres sirven calladas los platos. Pregunta sin cotización, puesta a la defensiva, corte de diálogo, cero sonrisa. Materias pedagógicas, transformación educativa, inclusión. Analfabetismo ideológico. 4 años de formación docente al pedo.

Patio

Se cansó del chamamé. Ya le jode un poco su oído anarco. Le gusta el chamamé, pero se cansó del chamamé pasivo que describe las costumbres sin describirlas. Pura joda. Se cansó del reguetón en los celulares. Ama la juventud, pero ya no soporta verlos como imitaciones bailanteras de la tele. Preguntando, preguntando, averiguó que antes se cantaban otras cosas, que la vidala no era tan rara como ahora. Ahora, en sus adentros, ya no es anarquía: ahora se trata de buscar cosas del pasado.

La cosa es que este maestro de primaria se decide. Un barrio periférico de La Banda. Mete la mano en el bolsillo. Se despide con un artesano amigo de varias musikiadas en un patio. Viaja en combi de vuelta al pueblo. Llega a la escuela rural. Nadie le presta atención a la bolsa grandota que trae, medio arrastrando.

Y en eso, suena el primer timbre. Recreo. Aparte del desayuno, algo raro hoy en medio del patio. Algunos changuitos se acercan: sobre unas sillas, hay siete cajas vidaleras, un bombo y una guitarra. No hay maestros a la vista. Los palpan, como tanteando la previa de una picardía. Seguro que es cosquillita en el estómago por querer hacer alguna cagada.

Ya están sentados, otros en el piso, y se ponen a joder con las cajas. No se les ocurre otra idea que parodiar un canto de vidala. Otro le sigue. Se cagan de risa. Otro arremete con un malambo en el bombo. Otro empieza a zapatear, en quichua le dice que toque más despacio, que así no se empieza, que las mudanzas son más lentas al comienzo.

¿Por qué nadie nos reta? ¿Por qué no hay maestros en el patio? Y seguimos jodiendo. De repente, uno de los chicos se ejecuta una vidala completita en serio, jodiendo. Ni él sabe de dónde la sabe, pero la sabe.

Dicen algunos maestros mirando escondidos desde la dirección:

Timbre... que lo parió, che.

Regalo

El embajador alemán llega a Santiago. Es recibido por el gobernador. Cena de gala, fotos, charlas, despedida. Un regalo de vuelta a Frankfurt: un *Martín Fierro* traducido al quichua por Sixto Palavecino. Ya de vuelta, al cajón.

Un asesor del gobierno norteamericano llega a Santiago. Es recibido por el gobernador. Cena de gala, fotos, charlas, despedida. Un regalo de vuelta a Washington: un *Martín Fierro* traducido al quichua por Sixto Palavecino. Ya de vuelta, al cajón.

El embajador de la base lunar K-23 llega a Santiago. Es recibido por el gobernador. Cena de gala, fotos, charlas, despedida. Un regalo de vuelta a K-23, cuando alunice: un *Martín Fierro* traducido al quichua por Sixto Palavecino. Ya de vuelta, al cajón.

No es tanto lo que se tiene en política, sino hasta donde imagina que puede hacer con eso que tiene. Allá, en el monte, un niño le pregunta a su abuela por qué no hay libros de quichua en la escuela. Sixto, allá arriba, debe estar preguntándose lo mismo.

Oraciones

Estoy sentado en una plaza con un nuevo amigo. Viene del nordeste santiagueño. Joven, verborágico y alegre. Entre otras cosas de su pueblo, me entera de que en su colegio enseñan quichua los dos últimos años. Le pregunto qué le enseñaban en quichua. No sé, sustantivos, adjetivos, memorizar oraciones.

-¿Oraciones?

-Sí, oraciones para rezar, en quichua.

Un cura había llegado cruzando el Atlántico. Se instaló en un colegio del "interior", y se enteró de que por aquí se hablaba quichua. Comenzó a estudiarla. Publicó unos libros sobre el tema. Y ya más instalado, impuso la enseñanza en quichua en su colegio.

Y a ese muchacho alegre, se le cambia la cara. Con un tono ofuscado, comenzó a recitarme el *padre nuestro* en quichua, sin ganas, mecánicamente, como si lo hubieran obligado muchas veces a hacerlo.

-Todas las mañanas teníamos que rezar en quichua. Hijos de puta -dice el muchacho- me acuerdo del quichua y se me viene a la cabeza los densos que eran los tipos.

Pienso en Sarmiento y en Roca. En tantos niños castigados por ser quichuistas.

O al revés, pienso en la alucinación de un cura, preocupado por restablecer, a los palos, una lengua que se pierde. Ahora que se pierde con más fuerza, por el rencor de este joven que a los palos tuvo que aprenderla.

Traducción

Innumerables proyectos, cientos de escuelas. Tecnologías, ciencias duras y sociales. Aparatos eléctricos, champúes de pocotos, dulces de ancochi, tejidos con tintes naturales, dispositivos flotantes, programas informáticos, cocinas solares, lombricultura y otros 300 proyectos más.

Cintia y Lorena, 14 y 16 años, de Juanillo, un paraje de vinales que antes fue una zona muy poblada. Cursaban en 2007 su segundo año del secundario, en este paraje de Atamisqui.

Las evaluadoras muy contentas con el proyecto de estas chicas: un folleto del Ministerio de Salud, traducido íntegramente en quichua, sobre animales venenosos.

-*Hermoso chicas todo, pero tengo una duda: ¿por qué no hicieron el folleto en quichua y castellano, así entendamos lo que escribieron?*

Contestó de rebote Cintia, casi sin querer:

- ¿Y por qué el ministerio no hizo un folleto en quichua y castellano?

Arena

“Vaya mijo, y haga caso al maestro”. O “andá o te hago re cagar”. Cualquiera de las dos.

Pero el changuito no llegó a la escuela. Estamos en 1950. Y con él varios otros “desertores”. Se quedaban jugando en el río, flechiando peces, o se ponían a jugar al burro atrapado (uno de ellos hacía de burro) con boleadoras hechas de gomas de borrar e hilo, o se agazapaban a hondear pajaritos monte adentro, o a comer chaguarillos, tunas, úluas.

El comisario de ese momento era uno de esos tipos que los ponían a dedo, como varios ahora. Los vio a lo lejos, los interceptó con su caballo y comenzó a perseguirlos. Los changuitos se dispersaron como zorros, cada uno por donde podía, pero los rebencazos se hacían sentir en la espalda. Golpes en el monte.

Pero también golpes en la escuela: unos días antes, el maestro los encontró hablando quichua en el aula, y los llevó de la oreja a la dirección. Allí había una caja de arena con ladrillos picados, donde se arrodillaban hasta que sonaba la campana para volver a la casa. Cuatro horas de rodillas en la caja con arena.

Y dos días después, los maestros les encontraron una bolsa de vidrios picados. Los chicos habían juntado pedacitos de vidrio de un auto viejo abandonado, con la idea de tirarse como “perdigoncitos” en el grado. Perdigos de quichua. El docente agregó los miles de vidrios picados a la arena. Cuatro horas más. Todos volvieron de la escuela con las rodillas sangrando.

Ya no volverían más a la escuela. Se quedarían en el monte, jugando al burro, o comiendo chaguarillos. Hasta que se les termine la adolescencia, conocerían los largos viajes, las manos duras en el algodón chaqueño, el maíz de las multinacionales, y el hacha colorada.

Cuarenta años después, uno de ellos volvió a la misma escuela para presenciar el egreso de su nieta abanderada. Con lágrimas de aquí, y algunas lágrimas de allá.

El payador teatrero

A un profe del secundario se le ocurrió hacer un teatro costumbrista con los chicos: armó una escena que reflejaba un patio familiar, con rancho, hasta había un perro real que se sentaba calladito al lado de un brasero. ¿Y a quién buscar para que haga las payadas? Nada menos que Chinu, uno de los estudiantes. Es decir, hizo de él mismo.

Dentro de los cientos de estudiantes del colegio, Chinu era el menos “cotizable” sobre un escenario y el “más quichuista” (según sus propios compañeros quichuistas). Por eso llamó la atención a todos. Chinu es un estudiante de bajas notas, y trabaja duramente en actividades rurales familiares. En clase, sólo basta que alguien diga alguna palabra “solita”, para que Chinu se ponga a improvisar coplas enteras, en referencia a esa palabra sola. En el escenario, Chinu sólo había “pensado” algunos fragmentos, porque el resto de la payada fue singularmente improvisado en castellano arriba del escenario.

Después de este suceso, las actitudes de los docentes sobre Chinu cambiaron considerablemente: fue referencia obligada en reuniones docentes para problematizar

los modos de enseñanza y evaluaciones. Este caso permitió que otros estudiantes salgan de su posición de “invisibles”.

La payada de Chinu significó habituarse a temas nunca visibilizados en charlas docentes o jornadas institucionales, y atender a estudiantes que andaban queriendo abandonar la escuela.

Agua

Reniega de su profesora de ciencias naturales porque le ponchó 15 hojas de fotocopias con la célula, el sistema respiratorio y las relaciones simbióticas del ecosistema. Reniega de casi todos los profesores, y hace un gesto de tirar a la mierda todo con la mano. Pero igual va al colegio porque están sus amigos, a veces se ríe con algún profe, y hay un muy buen desayuno.

Tiene 14 años, está en primer año del secundario, quichuista, bien morenito de labios tan gruesos que los compañeros lo cargan de “jetívoro”: el que come jetas, y por eso el muchacho es tan jetón. A veces te tira al carajo la formación docente porque *muy lindo* te burla en quichua.

Tiene cinco amigos más, un poco más chicos y más grandes. En el colegio gritan, se cagan de risa, no dan pelota. A la tarde, están totalmente cambiados: gritan, se cagan de risa, no dan pelota.

Están en el agua. Se les hizo hábito “flechiar” bogas, bagres, viejas del agua. A veces pillan con las manos a los pescados. Más de un adulto queda con la boca abierta mirando la hazaña.

A veces el agua está bajita, y parece que caminan encima de ella. A veces, se tiran desde un barranco en el agua profunda, y sería tan lindo sacarles una foto en medio del aire, congelados, a punto de tocar la superficie con los dedos.

Si la profesora de naturales viera cómo juegan con el agua.

El miedito a la noche

Según el programa, el maestro tenía que enseñar “mitos y leyendas” santiagueñas en un 5to grado. Y notó que *no daba* hacerlo como una “clase”, de ésas donde hay que escribir “Tema: mitos y leyendas”. No daba. Se le ocurrió que este tipo de “cosas” debían ser creíbles.

Un día cerró las ventanas y la puerta, apagó la luz, ubicó a los chicos en círculo, y fingía no haber dormido bien la noche anterior. Un bostezo y un gesto de dolor de cabeza aparecieron en la escena:

-¿No ha dormido bien, maestro?

-Es que no me dejaba dormir un almamula anoche.

¿Cómo? ¿En serio? Y el maestro despertó, como una bomba puesta en el centro del círculo, la curiosidad y el oído de treinta chicos para que escuchen lo del almamula, ese bicho parecido a una mula gigante que arrastra cadenas y pasa silbando al oído de caminantes perdidos en el monte. Si bien los chicos sabían de qué se trataba, sentían que era “raro” ese tema dentro del aula. Al día siguiente recibió a varias madres

quejas porque sus niños no pudieron dormir, por miedo a las historias del maestro y su boca infalible.

Al carajo con los afichecitos o copiando al dictado en la carpeta... la estrategia había surtido efecto. El temor y las quejas eran una evaluación suficiente para aprobar el tema, cosa que hubiera provocado un desmayo a la supervisora de la escuela.

El silencio

Llegó a la escuela acompañado de su madre y su abuela, en dos bicicletas viejas rodado 26, 7:45 de la mañana pero el sol ya picaba la espalda. Julito estaba entrando en su primer día de clase, y la escuela era un portón grandote color azul, unas palmeras muy gigantes, y una escuela con muy mucho blanco, con esos techos de chapa para que caigan las aguas de lluvia. Muchas madres con sus chicos, la música de unos parlantes grandes, y una canción que dice algo de la bandera y la escuela. Los chicos más grandes y las señoritas cantan, no se entiende mucho.

La mamá le dijo que se porte bien, y que no lllore porque este era un viaje corto, y que al mediodía volvía del viaje a la casa otra vez. Mes de marzo, él no lloró cuando la madre se despidió, y se sentó al lado de un gringo, vecino de él pero más para allá, creo que vive medio karu, en las casas de la ruta.

En eso, una mujer grandota entra con otra. La wira dijo "bien paraditos, ustedes repitan el saludo... buen día alumnos". La otra dijo que iba a ser nuestra maestra de nosotros, pero no le entendía bien. No habla como mi mami y la abuela. Mes de julio y dice algo de las carpetas y que hay que dibujar. Yo los escucho a algunos y como que hablan como la tele de don Gómez. La seño habla como ellos, muy callado dice que soy. Habla fuerte la señorita, grita mucho, mes de noviembre y los otros tienen la carpeta gorda de hojas con letras y dibujos, a mí no me sale bien la L, la S y la otra que tiene pancita, ésa ancha difícil es. Ya me han dicho que me van a hacer repetir de grado, algo de un problema dicen. Hay muy muchos como yo en primero.

Del timbre salgo corriendo muy rápido hasta la bici, y salgo cagando por la ruta. Muy lindo es cuando veo mi casa cerca.

El estallido

Julito había repetido primer y tercer grado. El nuevo tercero venía con otro maestro, y con un informe de una psicopedagoga de la ciudad. Los dibujos reflejaban mucha angustia por la presión de todos. Pero no decían que, sencillamente, Julito no entendía el castellano de la maestra.

Para el mes de mayo, Julito estaba viendo la tele, mientras la mamá cortaba unas zanahorias para la sopa. Julito se quedó callado, atendiendo la tele. Después de un rato, le pregunta a la mamá si en la tele decía que murieron dos personas en un accidente en la ruta 5. La madre se da vuelta, mira la pantalla y le dice que sí. Julito se para, se acerca a su madre, se agarra la cabeza con las manos, y grita:

-¡Ahhhh! Ya sé cómo es, po!!!

Inmediatamente agarró una revista y empezó a balbucear en voz alta. En menos de dos minutos comenzó a leer de corrido, gritando y con la sonrisa así de grande. Pidió que le bajen la caja con libritos que le regalaban los tíos, de ésos que nunca quiso

sentarse a leer, porque no podía hacerlo. La mamá ya estaba cansada de escucharlo leer gritando, de corrido, como si cada palabra fuera un dolor que se estaba sacando.

Ahora las hermanitas chicas le piden cuentos, pero les dice: ¡Ah, no! A mí me ha costao aprender, ustedes tienen que hacer el esfuerzo también.

Julito ahora lee de todo, mira la tele con ojos de experto, ha aprendido muchas canciones de los cancioneros. Y acabo de enterarme de que cantará unas chacareras en la feria de artes de la escuela. En voz alta.

“SONAMOS, ME TOCA SER TÉCNICO en EIB”

SITUACIÓN 1

Tres técnicos agropecuarios del INTA necesitan un apoyo de técnicos EIB, y gestionarán un contrato de 1 año a 2 técnicos EIB para realizar un trabajo muy particular con una comunidad cercana a Brea Pozo. Se necesita apoyo técnico para un programa radial en una radio comunitaria, y para lograr materiales didácticos en quichua, sobre temas de cuidado de animales (algunas vacas, cabras), frutos del monte y otros temas “que vayan surgiendo”.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN: Se trata de tres parajes (2 km., 4 km., y 5 km.) que se encuentran muy conectados entre sí, principalmente por tener muchos parientes entre las comunidades. Los parajes se llaman Pozo Muerto, Caspi Cuchuna y Los Soria.

Estos son 3 técnicos agropecuarios trabajando hace más de 6 años en estas tres comunidades, de los cuales casi todos (según lo que los técnicos dijeron a ustedes) son “quichuistas”. Hay algunos miembros de un paraje que tienen contacto con MOCASE vía campesina (habría que averiguar si hay más de un MOCASE), pero solamente lograron ir a algunas reuniones y hasta ahora no hay más que eso. Uno de los técnicos es de una zona cercana a Brea Pozo, y es el único que habla quichua de los tres. Los otros dos técnicos son de Santiago Capital pero son de viajar bastante a estas comunidades. Hay familias que han tenido problemas con sus chicos en la escuela: el director (es de Loreto) violentó verbalmente a uno de los chicos de la escuela porque escuchó hablar quichua, y además dijo cosas muy hirientes a tres madres que trabajan en la cocina (según los técnicos, el director les dijo algo sobre “indios sucios”). En las 3 comunidades no saben cómo defenderse porque parece que el director tiene “sostén” político. Pero las familias de las comunidades están muy entusiasmadas con la propuesta de los técnicos de hacer algo distinto para los chicos y para ellos. Hasta ahora no sabemos nada de los maestros/as de la escuela (hay que averiguar), solo sabemos del director.

Los técnicos INTA se encontraron que esta inquietud: les llegó un material “fabuloso” del PROHUERTA, lleno de información interesante para las 3 comunidades. El problema es que las familias no entienden el material que llegó. Los técnicos se dieron cuenta de que deben quieren elaborar materiales didácticos pero no saben cómo hacerlo (no saben quichua). Si bien ellos conocen bastante de técnicas de taller, no saben cómo hacer materiales didácticos de esta índole.

La otra inquietud que está emergiendo: varios jóvenes quinceañeros dicen que quieren hacer un programa en la radio comunitaria del paraje cercano, pero no saben bien cómo hacerlo porque quieren emitir los contenidos en quichua y en castellano. Estos chicos fueron a Tecnópolis en Buenos Aires en 2015 (se fueron con 2 profes de la Escuela de Familia Agrícola donde ellos cursan el secundario con *pedagogía de alternancia*, a unos 40 km. de la zona, quedan en albergue y estudian durante 15 días, y regresan 15 días a sus casas), y ahí (casualmente) se encontraron con jóvenes de Salavina que hacen programas en la radio escolar CAJ, en su colegio de Salavina. Entonces, los jóvenes de Caspi, Pozo y Los Soria quedaron muy enganchados con la idea. No saben cómo hacerlo, y los técnicos INTA tampoco. La cosa es que desean hacer un programa de radio.

SITUACIÓN 2

Su nombre de Pedro. Es un director de escuela llega a la UNSE y solicita ayuda a técnicos EIB en formación. Necesita apoyo técnico para un problema que dice tener y no lo puede resolver.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN Y LA ESCUELA: La escuela se encuentra a 40 Km. de Santiago Capital (hacia el sur), siguiendo la ruta 9. Es una escuela fundada hace 80 años, y siempre tuvo alumnos procedentes de colonias de inmigrantes franceses, árabes y “criollas” de la zona. Está ubicada en una zona de gran producción agrícola-ganadera, y actualmente muy pocos se dedican a trabajar la tierra; el resto de los pobladores subsiste con empleos estatales, trabajo migrante estacional (muchos padres y planes del Estado. Según el director, todos los maestros ya jubilados recuerdan que antes se hablaban quichua en toda la zona, incluyendo a los franceses y árabes.

En 2015 el director “descubrió” que tres niños entendían quichua, cuando una vez puso una canción folclórica para practicar una coreografía de danza. No sabe con certeza si otros serán o no quichuistas. El director tiene 15 años de residencia en la escuela, y nunca había oído a niños que hablaran quichua.

La escuela posee 12 maestros para 9 grados. 1er y 2do grado tienen dos divisiones, que en total suman 9 grados. De los docentes, hay 2 que son provenientes de Figueroa (uno es de la localidad de El Pirucho, otro maestro es de El Tableado), y trabajan en la escuela hace más de 12 años (uno de ellos vive cerca de la escuela con una muchacha de ahí). El director no sabe hasta ahora si los maestros de Figueroa hablan quichua. Hay otros 2 de Loreto ciudad, otro es de Brea Pozo, y el resto de de Santiago Capital. Viajan en una combi que contrataron para que los lleve todos los días desde Santiago hasta la escuela. Hay una maestra de música, que siempre hace danzar y cantar chacareras a los chicos.

Pedro, en primer lugar, quiere saber “qué hay de quichua o no en la escuela, y cuántos hablan, porque no puede ser que yo haya estado 15 años y nadie me haya dicho nada, o no haya escuchado a los chicos decir nada. Yo hice un curso de quichua de dos meses una vez con unas señoras de la Banda, me gustó pero a las señoras no les entendía mucho. De ahí me gustó el tema, y sería lindo saber bien si tengo quichuistas en la escuela”.

Hasta ahora, no pudo hacer que los niños le “confirman” que hablan quichua. Dos son muy tímidos; y el tercero no lo es para nada (es muy verborrágico) pero “se hace el

sota y no quiere decirme nada, ahí nomás se pega la vuelta y sale corriendo y riéndose”.

Pedro sabe que algo hay que hacer, sabe que algún tipo de investigación tendría que realizarse en la escuela. Pero no sabe a quién recurrir, ni tampoco con quiénes se haría esa “investigación”. No sabe si hacerlo con los niños solamente, o también con los docentes, e incluso con las familias. Sabe que existe algo llamado “educación intercultural bilingüe” pero no sabe cómo aplicarla, porque primero necesita saber si es adecuada o no.

Hasta ahora, no organizó ningún tipo de reunión con los otros docentes; solamente habló con tres docentes de modo informal: descubrió que uno de ellos (supuestamente provenía de Santiago Capital) sí habla quichua porque su familia, si bien reside en Santiago Capital desde hace 20 años, en realidad proviene de Atamisqui. Todo esto comenzó a interesar vivamente a Pedro, el director de la escuela.

Lo único que Pedro decidió, fue hacer circular un *librito viajero* entre los chicos: se trata de un cuaderno de tapa dura de 200 hojas, que los chicos llevan a su casa, y su familia escribe lo que quiera. Al parecer, Pedro ya sabe qué familias escribieron algo en quichua, pero lamentablemente el librito se perdió o alguien lo robó de los estantes de la dirección. Pedro cree que algún “curioso” se llevó el libro porque le interesaba el quichua.

Todas estas inquietudes tiene el director. Lo que nos queda en claro, en primer lugar, es su inquietud y su preocupación sobre el tema.

SITUACIÓN 3

Un rector de colegio llega a la UNSE y solicita ayuda a técnicos EIB en formación. Necesita apoyo técnico para un problema que tiene y no lo puede resolver. Quiere saber cómo se puede hacer para dar clases en quichua, pero no sabemos todavía si es un pedido solamente del rector, o es de toda la comunidad educativa.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN Y LA ESCUELA: el colegio está ubicado a 200 Km. de Santiago Capital, hacia el Sureste, cerca de Sabagasta y Mailín (ver mapa). La localidad (pongámosle por nombre Llaqta). Tiene 300 alumnos repartidos en dos turnos, mañana y tarde. El colegio tiene 25 años de antigüedad, y recibe a alumnos de toda la zona rural circundante. El colegio tiene 27 docentes, de los cuales solo 8 son del pueblo, y estos son bilingües (Q-C). Otros 10 docentes son de una ciudad cercana que no posee población quichuahablante, pero de estos 10, hay 3 que vivieron en el campo y al parecer entienden mucho de quichua pero nunca manifestaron nada al rector. El resto de los docentes proviene de Loreto, Santiago Capital y La Banda. Hay dos docentes de Capital que parecen conocer algo de quichua, pero no se sabe bien “de dónde”.

El rector se llama Martín. Los estudiantes son muy variados por su procedencia. Hay 35 alumnos que quedan en un albergue durante la semana, pues viven muy lejos. Muchos otros llegan al colegio en bicicleta desde unos 20 kilómetros que recorren todos los días, ida y vuelta. Hay 4 alumnos que llegan gracias a que pueden cruzar el río con un bote. Unos 100 alumnos viven cerca del pueblo, todos en casas-rancho, y el resto de los estudiantes reside en el pueblo mismo.

Martín nos cuenta que, en 2005, vinieron “investigadores” a repartir libros y manuales de quichua, que al final nunca usaron, y guardaron esos libros en una caja porque nadie los usaba.

Una profesora de lengua, muy entusiasta, quiso hacer una actividad sobre quichua en 2009, armando afiches y algunos “materiales didácticos” que elaboró con algunos alumnos “horario de extra clase” (es decir, fuera de las horas de “lengua”, entiéndase lengua castellana). Ese año llevaron el pequeño proyecto a feria de ciencias, pero alguien del tribunal les dijo que estaba mal porque no hicieron el material en las dos lenguas (al parecer, estaba escrito solo en quichua). Martín se lamenta porque esta profesora ya no está en el colegio (se trasladó a un colegio de Fernández) y al parecer ella hizo un curso de quichua en la UNSE, pero Martín no sabe bien cómo era el curso de quichua que ella hizo. Por otra parte, Martín se lamenta porque esos afiches ya desaparecieron y nadie los encontró.

Martín no es el único. Los docentes que viven en Llaqta, los quichuistas, tienen ganas de “hacer algo con el quichua en la escuela” pero no saben cómo. Por ejemplo, a Ramón, Mónica y Juan les encantaría hacer que los chicos recopilen escriban cosas en quichua, pero no sabe cómo. Mónica y Ramón (según el rector) tienen muchos parientes ancianos: al parecer, no tendrían problemas en colaborar con los estudiantes en algo.

Las inquietudes de este rector y de los maestros, es saber si a los estudiantes les gustaría hacer algo con la quichua. Pero hallan un obstáculo que ellos consideran importante: hay muchos “puebleros” y otros que son “del campo”; al parecer, hay mucha tensión entre los chicos, producto de la exclusión y burlas respecto de los que no son “del pueblo”. Ese tipo de problemas derivó en un nuevo conflicto que Mónica lo asocia con un tipo de bullying: escuchó a una alumna de 3er año decirle a otra que era una “quichua campi”. Ahí fue que Mónica comenzó a prestar atención, y lo comentó con los demás.

Todo esto es lo que trajo Martín, el rector, para contarnos.

SITUACIÓN 4

Cardón Esquina es una población ubicada en el corazón del departamento Figueroa (mapa). En la escuela N° 227 hay 300 chicos de la zona, y muchísimos de ellos son quichuistas, al igual que sus familias. Tienen esa fama, porque así son vistos por todos los demás en el departamento Figueroa (o sea que se trata de una zona muy especial).

No hay cargos en quichua. Pero la maestra de 7mo grado consiguió varios ejemplares de un librito quichua que hicieron algunos adolescentes con un profe, en 2010 o 2012. Josefina (así se llama la maestra) organizó un “tallercito” de lectura del libro adolescente, y todos los viernes en la primera hora eran utilizados para el improvisado tallercito.

Josefina descubrió que los chicos cambiaban su actitud, y se los notaba mucho más curiosos, preguntones, dinámicos, cuando era la hora del taller de lectura. Esto le disparó muchas inquietudes sobre su rol de maestra, sobre su propia condición de quichuista.

Posteriormente, Josefina realizó un pequeño taller de coplas. Los chicos escribían coplas vidaleras donde incluían (en quichua) temas tradicionales (ay vida que te has ido) como otros más contemporáneos (te vi en youtube).

Josefina no es la única. Aproximadamente 8 o 10 docentes son también bilingües de la zona. El resto de los maestros es de la ciudad. También hay una extensión del ex polimodal (8vo y 9no año), de modo que muchos profesores urbanos enseñan en la escuela N° 227.

Josefina, al igual que 2 compañeras más, tiene muchas ganas de hacer cosas en quichua con los chicos de sus grados. El tema es que no saben bien qué hacer, o por dónde seguir con las actividades iniciadas por Josefina.

Necesitamos encontrar cierta información sobre Cardón Esquina, población, cómo es el departamento Figueroa. Necesitamos ubicar a alguien de Cardón, que nos cuente. Incluso concertar entrevistas aquí en Santiago, con docentes que trabajen allá, y nos cuenten. ¿Tendrán videos, fotos de la escuela? ¿Cómo será el quichua que viven cotidianamente? Josefina dijo que “la quichua les sale cada rato en el aula, a muchos chicos”. ¿Y el resto de los docentes? Hay una cocina en la escuela... ¿las cocineras serán madres de ahí? ¿Serán quichuistas?

Josefina tiene en mente algo: desea comenzar con un proyecto de promoción en EIB. No sabe por dónde comenzar. Tiene a 3 maestros que prometieron ayuda con esto (es decir que son 4 docentes con los cuales es posible comenzar algo).

ACTIVIDADES PARA TODOS LOS GRUPOS

1.1) **¿Qué harían como grupo de técnicos en esta situación? Piensen posibles acciones para resolver el problema que se les encomendó.**

1.2) **Tomen notas sobre lo que van resolviendo. Piensen en notas que deberán tomar, es decir, un REGISTRO de trabajo de campo como TÉCNICOS EIB-QUICHUA**

1.3) VAMOS A “ACTUAR” LA SITUACIÓN

1.4) El informe técnico consta de dos partes: a) un diagnóstico de situación, donde agregan y recolectan del mejor modo toda la información posible; b) elaboran el plan de acción, basándose en el diagnóstico que realizaron. La *forma* del informe técnico es libre, es creativa, les permitirá usar los materiales que ustedes quieran y consideren útiles.

SUGERIMOS ALGUNAS IDEAS EN LOS PUNTOS QUE SIGUEN.

- Puedes elaborar y describir las estrategias que creas conveniente, para acercarte al establecimiento, “mirar” lo que sucede, pensar las estrategias en la población, y llegar a algún tipo de información viable sobre qué se puede hacer en EIB, y en esos parajes y con toda esa gente.

- Pensemos en “datos” para completar la situación asignada. Nuevos datos de las familias, los docentes, técnicos, y los chicos o jóvenes, que te permitan llegar a un diagnóstico de situación más preciso. Esos datos “inventados” pueden ser actitudes que expresan, acciones que realizan, palabras que dicen, gustos que tienen, anhelos de algo, etc. Esas actitudes pueden estar “inventadas” desde tus propias lecturas de la cátedra (sobre cultura, historia, EIB, casos, u otras lecturas por fuera del curso de ingreso).

- Algunos criterios: qué personas tienen actitudes positivas o negativas hacia aspectos culturales o lingüísticos / cómo son los chicos en relación con tu intervención en la escuela / tratar de entender cómo fue la historia escolar allí / cómo es la economía de la zona / sobre qué cosas aprendes que puedes tomar nota y qué no / cómo usan las lenguas en horarios de clase y extra-clase / qué necesidades materiales

tienen toda las personas de la zona / con quiénes ves que charlas con más soltura y con quiénes no / qué necesidades culturales tienen todas las personas de la zona / ideas que te llegan e ideas que podrías proponer / qué lugar efectivo podría ocupar o no el quichua en la vida escolar o en otros ámbitos nuevos / qué instrumentos de recolección utilizarías, por ejemplo, cuaderno de notas, grabadora, filmadora (¿en qué situaciones sería posible usar?) / cómo pensar ahí el uso de recursos informáticos para hacer los materiales didácticos

- ETAPAS POSIBLES DE TU INTERVENCIÓN: 1) llegar, 2) acercarse y de qué modo; 3) “construir” alguna herramienta que te permita explorar ese lugar y las personas que trabajan y estudian allí, 4) qué idea de lenguas y culturas tienen –y sobre todo, qué lenguas será que manejan realmente-, 5) pensar un diagnóstico posible con la comunidad educativa, 6) cómo evaluar ese diagnóstico, 7) proponer un plan de acciones posibles con ellos y cómo evaluar esas actividades

- El PLAN DE ACCIÓN es libre en su formato, en los autores que utilices, y en la exploración que construyas. Se trata de que utilices de modo más adecuado a los autores vistos en clase, del modo que te parezca más útil.

EL TRADUCTOR WICHÍ

Fernando Bustamante

(en Revista *Anfibia*, concurso federal de relatos 2015)

Eduardo vive en la comunidad wichí de Santa María en el Chaco salteño. Es uno de los pocos traductores de la región: convierte la cultura oral aborígen en palabras del castellano. El conflicto por la tierra, los cambios en las costumbres y la relación a veces tensa con los criollos son el telón de fondo de este texto seleccionado en la categoría crónica del Concurso Federal de Relatos: “Héroes: la Historia la ganan los que escriben”, organizado por la Secretaría de Políticas Socioculturales del Ministerio de Cultura de la Nación.

En el grito al perro, que pretendía meter el hocico en la olla, me pareció identificar una palabra conocida.

—¿Cómo se llama el perrito?

—Taynfwas, enemigo.

El nombre me causó una risa genuina y muy ruidosa para una comunidad wichí del Chaco salteño. La olla de aluminio, ennegrecida por el tizne de la leña, estaba fuera del fuego con el guiso listo y en el piso de tierra. Eduardo y yo estábamos en el patio de su casa. Buscábamos la sombra de grandes Algarrobos para sentarnos, aún en mayo. La gente también la busca para construir allí. Desde que existen registros de la vida de estas comunidades, el patio es el lugar en donde se hacen todas las tareas domésticas y las casas solo se usan para dormir. Desde hace algunos años, también para mirar televisión.

Eduardo había sido mi maestro de wichí ocho años atrás. Cuando él tenía alrededor de veinte años, un proyecto educativo de una ONG me llevó a instalarme en la zona. Ahora, estaba allí por medios propios, para hacer entrevistas para mi investigación. Los dos habíamos cambiado bastante. Yo había viajado un poco -estaba haciendo una tesis en España- y había asentado algo más mi carácter; él comenzaba a ganarse el respeto de los suyos, por su trabajo con la lengua wichí y por su incipiente participación en el reclamo territorial de las comunidades de la zona.

No es fácil traducir con precisión entre wichí y castellano u otra lengua europea. Es muy grande el salto que tiene que dar el traductor entre una cultura oral y nosotros, porque no tiene que traducir palabras sino mundos. Eduardo es de los pocos traductores de la zona.

El nombre del perro hacía referencia a conflictos que pueden surgir en la comunidad, porque un joven que “se dedica a la bebida” hubiera molestado a alguien o porque una persona, con vínculos con la Municipalidad o algún puntero político, no compartiera las cosas que obtiene. En la discusión con otros miembros de la comunidad por conflictos de ese tipo, volvería a aparecer la acusación de que la familia de Eduardo es de otro grupo wichí, que vive río arriba, en el Pilcomayo boliviano.

Estoy en la comunidad Santa María. Ayer domingo llegué a la casa de Eduardo en el auto del presidente de la Asociación de Comunidades. Había intentado venir el sábado a la tarde, solo. Esperé en la salida de Santa Victoria, el pueblo donde me hospedo, a que algún vehículo pasara y me llevara esos 15 kilómetros hasta la comunidad. Estuve allí durante una hora y media hasta las 19, pero tuve que volver cuando empezó a oscurecer, cayeron las primeras gotas y el camino se puso resbaladizo. Ya empezó la temporada de sequía, sin embargo sigue lloviendo y los caminos se interrumpen fácilmente, parece que voy a tener que andar a espaldas de la lluvia.

Me decidí a venir a toda costa porque había conseguido la grabación que buscaba: había entrevistado en wichí a un respetado anciano. Le pregunté al anciano por la definición de “joven” para los wichí y sobre el papel del husek, es decir, “buena voluntad, centro de la vida, alma”, etcétera. Habló del papel del husek en el aprendizaje, en la formación del sujeto. Quiero hacer la traducción de esa entrevista con Eduardo. Vamos a probar grabar la traducción oral.

Eduardo me saluda con una fluidez y cercanía nuevas. Me muestra su oficina, una hermosa habitación de adobe con mesas, puertas y ventanas de carpintería, biblioteca y notebook. Esta última, cubierta de bolsas; todo lo anterior, cubierto de polvo. Todavía tengo una linterna sumergible que me regaló un experimentado compañero de cuando vivía en la zona, para que resistiera el polvo que, aquí, se hace parte íntima de todo y devasta lentamente cualquier tipo de tecnología

Eduardo, su esposa Fany y sus cuatro hijas, están instalados en la casilla de material. Hicieron una pieza de barro al lado, donde hay catres y un techo para cocinar, tejer o fueguear. Sacamos para mí una cama de madera de la habitación de la tía de Eduardo, también un colchón. Nada de catre artesanal de tientos. Lo ponemos en la oficina.

Me siento contento por haber venido. Ayer me di permiso, por ser domingo, para entrar en el ritmo de la familia. Consiguieron pescado. Hasta hace pocos días, una obstrucción del río en Formosa no permitía que los peces llegaran hasta aquí.

Eduardo opina que todo sigue igual desde que me fui en 2007. La tierra no se entrega, el libro sobre los encuentros de educación no se publica, en las escuelas no se convoca a la Fundación Asociada para enseñar el alfabeto wichí. Ambos trabajamos en

aquellos encuentros y ambos pertenecemos a la Fundación, que colabora con asistencia técnica en los reclamos y actividades de las comunidades.

Eduardo participa desde hace un tiempo en las reuniones por el reclamo de tierras, porque le parece una injusticia que haya tantos alambrados y sabe que ahora hay muchos más, llegan a la zona del monte donde habíamos ido juntos hace años. Están muy cerca. Luego de que finalicé este trabajo de campo, se publicó el libro en cuestión y se entregó el título del territorio a las comunidades. Los alambrados tendrán que ser levantados y el ganado que desplaza la fauna autóctona debe ir a otras zonas.

A diferencia de otros hombres jóvenes, Eduardo no es pescador experto porque en la edad crucial para aprender las actividades tradicionales, estaba yendo a la escuela. Él considera que tiene que aprender a hacer las varillas de la red tijera, pero lo puede explicar. Las varillas, largas y flexibles, se unen por las puntas con tiras de cámara de bicicleta. Una vez unidas, se las abre y cierra como los párpados de un ojo. Se yapan con tiras de goma y, si no se hace bien, aunque lo redees, el pescado se escapa, sale por la punta.

La comunidad no es un lugar tranquilo. Nunca lo fue por la contaminación sonora. Pero ahora se agrega el nuevo fenómeno de los grupos musicales en los cultos religiosos, que usan altoparlantes. El domingo a la noche no se puede charlar en lo de Eduardo, a 200 metros de la iglesia.

El lunes a la mañana decidí visitar a algunos conocidos: un joven auxiliar docente y un pescador y artesano. Todos me saludaron con afecto; noto que en la comunidad se sabe de mi presencia. La mayoría de las familias puso empalizada alrededor de sus ranchos, por los borrachos o por los perros que se comen a las chivas. El aspecto del lugar ha cambiado y me cuesta ubicarme.

En la casa del pescador hay una mesa con tablas hechas a machete, de las que ya casi no se ven. Tienen allí seis sábalos. La mujer me da los dos más grandes. Los sujeta metiendo el pulgar en el ojo del pez. Cuando Fany prepara los pescados, que son escurridizos aún muertos, también los sujeta como la mujer del pescador, por los ojos. El precio me parece poco pero insisten. Es lo que se paga a los pescadores. Son quince pesos por dos piezas medianas, de dos kilos y medio cada uno. Recuerdo que en 2004 se pagaba dos pesos. Como varias veces en este viaje, pienso que tendría que volver con algún proyecto, mantener la relación con la gente. Todas cosas que antes veía inalcanzables. Será esta experiencia de estudiar en España. Me pregunto si no estará alterando mi perspectiva.

En la casa de Eduardo, entrego los pescados a Fany. Hay que ponerlos al fuego enseguida. Fany me sirve arroz de una olla y salsa de tomate con carne de otra. Hace algunos años, la costumbre era guisar todo junto y menos nutrido de ingredientes, se mezclaba polenta, arroz y a veces también fideos, todo en el mismo guiso.

Ya habían conseguido pescado de un sobrino de Eduardo, que vive en la casita al otro lado de la empalizada. Saber quién salió a pescar a la noche es muy importante en la comunidad. Permite obtener pescado fresco al mediodía siguiente.

En otro momento vimos a otro familiar, un primo de Eduardo, en la casa de al lado, subió a su moto. Eduardo dijo que seguramente iría a D'orbigny, el pueblo boliviano más cercano, donde se consigue a mejor precio ropa, pilas, elementos de bazar y repuestos de bicicleta. "Cualquiera que tiene un poquito de plata va a D'orbigny y como trajo pescado, seguro que alguno vendió".

En los patios de sus casas, las personas están a la vista de otros, ahora un poco menos que antes, por las empalizadas. Allí donde no llega la vista, a veces llega el oído. La comunidad es un espacio colectivo, en el que es importante estar al tanto de los pescadores y de los movimientos en general. Cualquier sonido de motor es comentado por Eduardo y Fany desde donde estén sentados. Por el tipo de motor de los vehículos, la hora del día, el recorrido y dónde se detienen, se sabe si se trata de las motos de las familias, los técnicos de la Fundación Asociana, la ambulancia, el criollo que lleva gente a Tartagal, el líder de la Asociación de comunidades o el comerciante de la zona.

Finalmente, hay novedades en la forma de comer. Nos sentamos seis personas alrededor de una mesa donde hay lugar para todos. Antes, y todavía hoy, en otras familias se usan mesas pequeñas, más bajas, solo para apoyar algunas cosas, y se come con el plato sobre la falda. Hoy hay una fuente de plástico con dos pescados, uno con batatas hervidas con piel y otro vacío para los restos, además de los paquetes de sal. Cuando terminamos, Fany enjuaga la misma fuente que tenía pescado y la llena con agua y detergente. Otra con agua más limpia para terminar de lavarse las manos. Recién después de eso traen una jarra con agua para beber, que se hace circular.

Durante la comida le pido a García, familiar de Eduardo, que cuente una historia. Es un hombre mayor y ha perdido la vista casi por completo. Cuenta sobre cómo se pesca el surubí, Eduardo me traduce y desarrolla. El surubí es más difícil de pescar porque va más adelante de lo que parece por el movimiento del agua. Hay un truco, dice García: levantar la red cuando se redea en un lugar pampito, que no haga panza, para hacer más corto y más rápido el movimiento.

Me preparo para volver a Santa Victoria, con la traducción grabada. Eduardo me llevará en su moto. Se disculpa por no poder ayudarme más. Ahora que García está ciego, le toca a él buscar leña buena, que está más lejos, y siempre tiene que hacer algo en la casa. Es el comienzo de la despedida. Nos volveremos a ver, pero seguramente será en algún que otro encuentro fugaz.

Estoy un poco cansado. Ya comienzo a ver el final de mi viaje. Falta casi una semana para volver a España. Fany me pregunta, a través de Eduardo que traduce, si ya no volvería a Santa María, porque está tejiendo una yica, una bolsa artesanal, para mí. Para ella es más cómodo y más respetuoso hablarme así. Pero cuando no estuvo él, Fany me hizo preguntas directas en wichí. Eduardo me dice que vayamos a anzuelear mañana, en tono de broma. Sabe que planeo volver hoy al pueblo. Seguro que ellos irán. Tendrían que ir al monte a buscar la carnada que usan, "bala", una variedad de avispa. Eduardo cuenta que vio un panal grande en el monte. Para ir con ellos, tendría que atrasar las entrevistas de otra zona. Ya tuve que descartar las comunidades más alejadas de la costa, de la ruta a la ciudad, porque la lluvia no deja secar los caminos. Hay riesgo de que el agua me acorrale allí varios días y, entonces, podría perder el avión de regreso.

La plaza de Santa Victoria tiene el pasto muy verde y corto, algo que no se ve en otro lugar de este Chaco semiárido. A un lado está la Municipalidad y el cajero automático. La mayoría de los grupos de personas que andan alrededor del edificio son indígenas. Hacen fila para realizar algún trámite y, en algunas fechas precisas de cada mes, familias enteras esperan echadas en el pasto a que vengan de la ciudad a cargar el cajero automático. Hombres de distintas comunidades rodean, a la sombra, a algún dirigente, al que le presentan su visión del trato del hospital local a los indígenas, su enfrentamiento con otro grupo de su comunidad o el último conflicto con la escuela o

el criollo vecino. También pueden escuchar las novedades del proceso de reclamo territorial.

Los vehículos de algún maestro o puestero criollo, que también tiene casa en el pueblo, rodean la plaza. Los locales saben a quién pertenece cada uno. Todos se conocen.

Del lado opuesto de la plaza, está la escuela primaria. Allí funciona también el terciario en educación intercultural bilingüe. Cuando comenzó a dictarse el terciario, Eduardo, junto con el coordinador de educación de la Fundación Asociana, todas las tardes venían a enseñar el alfabeto wichí por invitación del profesor indígena a cargo. A veces, iba solo Eduardo. Ahora que él es estudiante allí, el profesor lo sigue invitando a enseñar “porque él no sabe”.

Tres estudiantes indígenas se refugian en el fondo del aula. Tienen miedo a las preguntas de los docentes. Eduardo se sienta en el medio, intenta responder. Se alegra cuando su respuesta es aceptada. Los estudiantes criollos son jóvenes y maestros, hacen alguna broma y se ríen. Los indígenas, no. En otro momento, se escucha una frase en wichí dirigida a Eduardo. Se ríen. Los estudiantes criollos no entienden.

La desigualdad en las aulas es sistemática y en el terciario no es la excepción. Por los temas tratados, los conflictos emergen de forma recurrente.

Eduardo cree que está bien que se discuta, que los maestros que cursan con él digan lo que piensan, que muestren esos prejuicios que tienen:

—Los chicos criollos tienen prejuicios hacia nosotros, los aborígenes. Es bueno que por ahí nosotros le demos una explicación de algunas cosas. Capaz que es porque escucharon eso de sus padres, de sus abuelos. Y porque ellos jamás tuvieron un contacto directo con las comunidades. Sí, nos cruzamos cuando andamos, pero... Es chocante para algunos, pero tiene que haber también opinión de nosotros sobre lo que dicen.

El ingreso a los profesorados en Educación Intercultural Bilingüe, en toda la provincia de Salta, es coordinado por un joven wichí, auxiliar bilingüe muy respetado de la comunidad de Carboncito. Estos profesorados, que se crearon hace pocos años en algunas zonas con población indígena, fueron buscados y demandados por muchos años. Tienen el objetivo de formar maestros indígenas. Sin embargo, en Santa Victoria, donde están cursando veinticinco personas, solo cuatro son indígenas. El resto, criollos.

Ya voy cerrando el trabajo de campo. Eduardo viene al pueblo para traducir alguna grabación más, que conseguí con dificultad. Con la lluvia, la gente no tiene dónde recibirme, se moja el grabador. Me caí dos veces con la bicicleta en el lodazal del camino.

Ahora tomamos mate en el albergue donde me hospedo. Nos sentamos en el patio común, que se transforma alternativamente en garage, matadero de cabras y patio de juegos.

—¿Qué pensás de las pensiones?

—En parte es bueno, porque la gente no puede pescar ni cazar. Hay criollos que están haciendo alambrados para criar ganado y no dejan pasar a la gente a cazar.

En el año 2009, cuando en el resto del país se implementó la Asignación Universal por Hijo, aquí los niños y jóvenes no cumplían con los requisitos que se exigen cada año para renovar la Asignación. Sin embargo, se adjudicaron de forma masiva pensiones por discapacidad a jóvenes que sí califican. Esto hizo visible las condiciones

de salud de los indígenas. Chagas, enfermedades respiratorias e infecciosas relacionadas con los animales. Pero también generó un cambio importante: la gente de las comunidades comenzó a comprar por primera vez motos y televisores, y regularmente alimentos y vestimenta.

Eduardo me explicó que no había pescado porque hubo un acuerdo entre Paraguay y Argentina para hacer una obra río abajo, a la altura de la localidad de María Cristina, Formosa: “El pantalón”, no sé si se trata del nombre de un lugar o un tipo de obra. Son dos canales, uno para llevar el curso de agua a Paraguay y otro a Argentina. Argentina no cumplió y, por la desviación del río, los peces no podían subir. Es común escuchar de los wichí que hay poco pescado, pero esta vez no había nada.

Pantalón parece haberse sumado a una lista de palabras castellanas que sobresalen, muy distinguibles, como tatuajes obligados y cambiantes en la piel de la lengua wichí, cuando la gente de estas comunidades habla. Ingenio, Dios, escuela, radio, políticos, comida, pensión son algunas de las marcas de la memoria histórica, en relación con criollos y europeos, en este habla indígena.

El mate lo preparo muy dulce. Le cuento cómo me fue, jugando a las escondidas con la lluvia. Leo algunas ideas de mi cuaderno de hojas lisas, manchadas de barro. Las anotaciones crecieron con mi ansiedad, cuando no conseguía las entrevistas.

Le comento algunas conclusiones provisorias que voy sacando. Hablamos de los jóvenes, de las relaciones entre lo tradicional y lo nuevo en su educación. Del husek del que me hablaba el anciano, como el fin de la formación wichí, que parte del interés personal, de la autonomía. Eduardo me comenta cómo su hermano, que es un hombre joven orgulloso de su formación tradicional wichí, le ayudó, sin embargo, a estudiar, le compró útiles y zapatos con la venta de la pesca artesanal. En estas comunidades no se da por natural que todos los chicos deban ir a la escuela sino aquellos que demuestran interés.

Le pregunto a Eduardo por qué su tía lo mandó a la primaria y me responde que en la familia no quería que fuera a la escuela; no sabe la razón, quizás porque no quería que los maestros le pegaran, porque así era entonces, hace unos veinte años atrás. Pero me cuenta que él se escapó a la escuela con un grupo de amigos suyos.

—Ellos me invitaban, me decían “está lindo”. Yo me inscribí solito. En la escuela me preguntaron mi nombre y ni siquiera sabía yo mi nombre en castellano. Decía en idioma, nomás, y la maestra intentaba escribir. Pasó un tiempo en que iba así, sin nombre a la escuela.

BIBLIOGRAFÍA del eje II (Taller de Educación Intercultural Bilingüe)

- Auyero, Javier: “La paciencia de los pobres”. En: Diario *La Nación*. Edición del 17 de noviembre de 2018
- Andreani, Héctor (2014). *Figuritas quichuas*. Buenos Aires: En el aura del sauce.
- Bustamante, Fernando (2016). “El traductor wichí”. En: *Revista Anfibia*. En Línea: <http://revistaanfibia.com/cronica/el-traductor-wichi/>
- Fontanarrosa, Roberto (2014). “Leyendas del litoral”. En: *El rey de la milonga*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Materiales de cátedra de EIB: situaciones de EIB para estudiantes (año 2019)

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Profesoras: Lic. Ana Kaliñuk

Lic. Eve Luz Luna

EJE III:

Alfabetización Académica. En este eje se trabajará sobre dos competencias: Comunicación y Comprensión Lectora.

Actividades Propuestas

Semana 1:

- Presentación del eje a trabajar.
- Técnica: Indagación sobre expectativas de los alumnos.
- Trabajo sobre:
 - Cómo organizar el propio tiempo: Planificación del estudio.
 - Qué es la Alfabetización Académica.
 - Tipos de discurso.

Semana 2:

- El texto expositivo.
- Actividades con textos ***del Eje II: Resolución de Problemas y Pensamiento Crítico.***

Semana 3:

- El texto argumentativo.
- Actividades con textos ***del Eje II: Resolución de Problemas y Pensamiento Crítico.***

Semana 4:

- Integración de tipologías textuales.
- ***Actividades de integración.***

Semana 5:

- Evaluaciones.
- ***Actividades Evaluativas.***

Recursos Didácticos: Pizarra, fibras, proyector.

Tiempo: 4 clases.

Contactos:

Mail: tecnicaturaeib@gmail.com

Lic. Ana Verónica Kaliñuk: anavkali@hotmail.com

Lic. Eve Luz Luna: eveluzluna@hotmail.com

Plan de estudio disponible en: <http://fhu.unse.edu.ar/> y desplegar el menú de carreras).

EJE III ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

En este espacio abordaremos estrategias (prácticas del lenguaje y del pensamiento, modos de leer y escribir, de producir y analizar textos) para aprender a ser estudiantes en la universidad.

La lectura y la escritura no son habilidades generales que puedan ser transferidas a cualquier contexto, sino que tienen especificidades propias en cada campo del saber.

○ **Cómo organizar el Propio Tiempo: Planificación del Estudio.**⁷

La organización y planificación del tiempo de estudio contribuirán a la tarea de “**aprender a aprender**” además a redundar en una mayor eficacia, sacando más provecho de su esfuerzo. Las normas prácticas sobre cómo deben estudiar, son alguna enseñanza sobre hábitos de trabajo y estudio. Para obtener mayor beneficio es necesario considerar condiciones, factores y elementos para el estudio y el aprendizaje.



Otros:

- Descanso.
- Motivación
- Propósito definido.
- Voluntad.

CUIDAR LAS CONDICIONES DE ESTUDIO

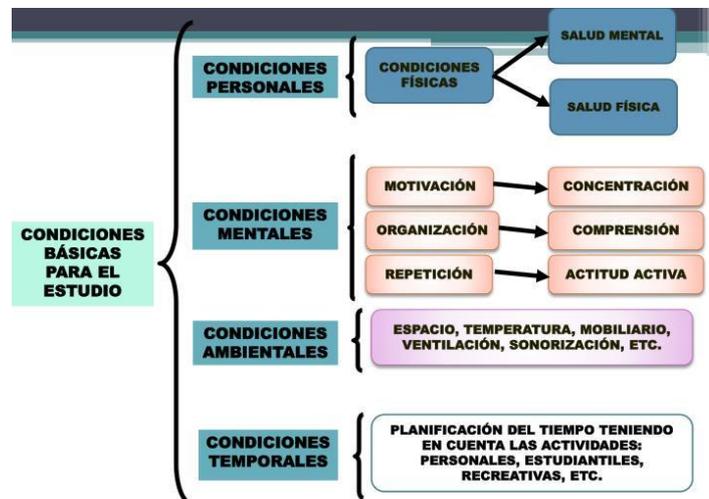
- ▣ **EN LAS CONDICIONES AMBIENTALES**
 - Iluminación
 - Ruidos
 - Ventilación
 - Temperatura
 - Mobiliario
- ▣ **EN LAS CONDICIONES PERSONALES**
 - Aspectos psicológicos
 - Descanso
 - Ejercicio físico
 - Alimentación
 - Tiempo libre

⁷ De serrano Garcia, Gabriel (1989). *Acción Tutorial en grupos*. Editorial Escuela Española.

F.F. Pozar (1999). *Inventario de hábitos de estudio*. Madrid.

- Concentración.
- Postura adecuada.

Condiciones ambientales personales del estudio:



Los condicionantes ejercidos por el ambiente que nos rodea: familia, compañeros y nosotros mismos son sumamente importantes y deben ser aclarados de lo contrario el rendimiento personal y escolar queda disminuido.

- **El ambiente Familiar:** según sea ejercido, un continuo influjo sobre el estudiante.
 - **El ambiente Escolar:** constituye el círculo vital del estudiante durante la mayor parte del día.
 - **El ambiente Personal:** constituido por lo que el estudiante cree y quiere. (condiciones mentales propias: ponerse a estudiar sin dar vueltas, concientizarse que el trabajo de estudiar tiene dificultades y que el mismo es una autentica profesión importante, digna individual y socialmente.
- **ORGANIZACIÓN:**
Tome en consideración los siguientes aspectos:
- Prepare todo lo necesario antes de sentarse a estudiar.**
 - Apuntes, libros, lápices, etc., deben estar al alcance de la mano cuando el estudiante se dispone a trabajar. Solo así se evitarán pérdidas de tiempo y energía.
 - Tener cada cosa en su sitio.**

➤ Colocación de libros, fichas..., pues ello da una positiva sensación de orden y seguridad.

c. **Estar satisfecho con la propia organización, porque es rentable.**

El estudio es un trabajo y bien complejo; por cierto el estudiante que sabe organizarse lleva una indudable ventaja sobre el desorganizado. El hecho demostrado de que la inmensa mayoría de nuestros estudiantes opinen que rendirán mucho más si adoptan otro sistema de organizarse en los estudios, demuestra claramente cuánto hay que insistir en este aspecto.

○ **HORARIOS.**

Los puntos fundamentales que giran alrededor del aprovechamiento del tiempo de estudio son:

a. **Confeccionar un horario de estudio personal.**

Cada uno sabe las horas en que más le agrada estudiar, porque rinde más, el número de horas que necesita, las asignaturas que ha de preparar el día o días siguientes, etc.

b. **Incluir en ese horario todas las asignaturas.**

En el horario, las asignaturas deben ocupar un número de horas proporcional a su importancia y a la dificultad del alumno.

c. **Incluir en el horario períodos de descanso.**

Tras una hora de estudio debe haber un período aproximado de quince minutos de descanso: después se rinde más que si se intenta aprovechar las dos horas seguidas.

d. **Incluir días de descanso a la semana.**

e. **Cumplir verdaderamente este horario hasta hacer un hábito.**

Dedicar un número de horas diarias al estudio que garantice la tranquilidad del éxito final.

ACTIVIDAD:

➤ Leeremos el siguiente texto: **“Cómo organizar mi tiempo de estudio, Metodología de Pomodoro”**, y resolveremos las consignas entregadas.

Cómo organizar mi tiempo de estudio, Metodología de Pomodoro

14 de diciembre de 2017 1

Existen muchos métodos útiles para organizar el tiempo, pero el de Pomodoro es uno de los más sencillos de aplicar y al mismo tiempo más eficientes



Dividir las tareas correctamente es esencial para lograr un mejor uso del tiempo. / Fuente: Shutterstock

Si sientes que aunque estudias demasiado no logras retener los conocimientos, quizá debas probar con metodologías para organizar tus **tiempos de estudio**.

La **técnica de Pomodoro** es una de las más utilizadas, pues garantiza un aprendizaje efectivo.

Las habilidades para gestionar el tiempo no son innatas, se aprenden y practican con distintas técnicas.

Una de las claves más importantes para alcanzar el éxito profesional es la capacidad para **organizar el tiempo**. Ya sea para estudiar, trabajar o realizar tareas: una correcta gestión del tiempo permite mejorar la eficiencia personal y aumentar la productividad. Esta habilidad resulta fundamental para tener éxito en el mercado laboral, pero también durante la etapa educativa.

Cuando la época de exámenes se acerca, es habitual que los estudiantes sientan que, a pesar de dedicar largas horas al estudio de una asignatura o temática, no logran **retener la información deseada**. Esto puede deberse a muchas causas, pero por lo general se vincula a una mala gestión del tiempo de estudio.

Es que, una **correcta organización** es crucial para atravesar con éxito las épocas del año en que el reloj pasa factura y el tiempo para estudiar parece inexistente.

Algunas personas no sienten esta presión, pues han aprendido a gestionar su tiempo de forma adecuada. Sin embargo, es importante aclarar que esta no es una habilidad innata sino aprendida, y por lo tanto cualquier estudiante puede trabajar para mejorar la forma en que divide sus tiempos.

¿Qué implica gestionar correctamente el tiempo?

Cuando hablamos de eficazmente el tiempo nos referimos a adquirir y emplear de forma correcta las **habilidades y capacidades** que permiten planificar las jornadas de estudio o trabajo con el objetivo de mejorar la eficiencia personal.

Una persona que gestiona correctamente su tiempo no siente que el reloj lo persigue, o que el tiempo de estudio no es suficiente, porque aprende a **sacar el máximo provecho** posible de cada uno de los minutos que dedica al repaso de los conocimientos que necesita interiorizar.

Gestionar el tiempo de estudio

Al enfrentarse a exámenes, pruebas o proyectos que demandan largas jornadas de estudio, los estudiantes necesitan aplicar técnicas que les permitan lograr una óptima gestión del tiempo de estudios... ¿Cómo hacerlo?

Una de las técnicas más útiles es la de analizar todas las asignaturas que se debe repasar y clasificarlas de acuerdo a su dificultad. Luego, es necesario calcular el tiempo diario que se puede dedicar al estudio y asignar un número de horas específico para cada asignatura, dedicando más tiempo a aquellas que fueron calificadas como más difíciles.

Establecer esta suerte de división del tiempo es el primer paso para gestionar correctamente el tiempo de estudio, el siguiente paso es poner en práctica este plan. Para ello se debe realizar un horario estricto de estudios, asignando una tarea para cada hora del día, de forma tal que todas las horas tengan un objetivo marcado. Si empiezas con anticipación incluso puedes **crear un calendario mensual** en el que señalar horas destinadas a descansar, a alimentarte, al ocio y fundamentalmente al repaso de los apuntes y materiales educativos.

Metodología de Pomodoro

La técnica Pomodoro fue creada en la década de los 80 por Francesco Cirillo, y es una de las más utilizadas para gestionar el tiempo.

Partiendo de la organización que mencionamos anteriormente, en las horas destinadas al estudio, la división misma del tiempo dedicado a cada lección puede hacerse utilizando la **Metodología de Pomodoro**.

Este método se centra en la idea de que las **pausas frecuentes** contribuyen a mejorar la agilidad mental y por lo tanto retener de mejor forma los conocimientos. Su objetivo es lograr la realización de la mayor cantidad de tareas posibles en una breve cantidad de tiempo, aprovechando los momentos en que el cerebro se encuentra fresco y descansado. Por lo tanto, **combina momentos de concentración absoluta en el estudio con pausas** dedicadas a distraer al cerebro con momentos de ocio.

Utilizando un reloj, la técnica Pomodoro consiste en dividir el tiempo dedicado al estudio en intervalos de 25 minutos que reciben el nombre de **pomodoros**. Estos intervalos se separan con pausas que también poseen una duración determinada.

Cuando el primer pomodoro termina, puedes descansar 5 minutos, luego debes continuar estudiando y cuando llegues a completar el cuarto pomodoro de estudio podrás realizar un nuevo descanso pero esta vez de 15 minutos. En este último descanso lo recomendable es caminar, alejarse del ordenador y realizar cualquier tipo de actividad breve.

Aplicar esta técnica no requiere de grandes conocimientos, tan solo de un reloj visible y compromiso para efectivamente cumplir con los plazos estipulados. Si lo haces, verás cómo el tiempo realmente te rinde y logras adquirir los conocimientos deseados de forma efectiva. Por si fuera poco, utilizando esta técnica lograrás **aprender a concentrarte** de verdad y podrás aplicar estas habilidades en cualquier área o proyecto que requiera tu atención.

Cuando sientas que el **tiempo** no te alcanza, recuerda: el tiempo es tuyo, tú lo divides, tú puedes hacer que sea suficiente o no. Si actualmente sientes que este te resulta escaso, quizá debas plantearte la idea de aprender a gestionarlo mejor.



Consideraciones entorno a la Alfabetización Académica

La Alfabetización Académica, alfabetización superior, alfabetización terciaria trata de comprender las estructuras características de producción (oral o escritas) e interpretación del conocimiento de la cultura discursiva de cada disciplina académica o la forma particular de expresarse y comunicarse que tienen los integrantes de la comunidad académica en cuestión, para hacer conocer sus estudios, planteos teóricos y prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentando así el saber de la disciplina en que se desarrollan e investigan.

La Alfabetización académica no puede ser entendida como programa compensatorio o talleres separados de la cursada de las materias propias de cada carrera, sino que debe ser parte de la currícula disciplinar específica. Implica la responsabilidad de hacer lugar en el currículum a las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento (Carlino, 2002).

Diferencias: enseñanza secundaria/enseñanza superior

El concepto de Alfabetización Académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad.

Ya que la fuerza del concepto radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos, es necesario acompañar a los alumnos en el paso de un nivel de enseñanza ya que ese cambio está marcado por múltiples diferencias. A modo de ilustración:

Enseñanza Media	Enseñanza Superior
*Texto único para todos los temas del programa.	*Diversidad de fuentes para un mismo tema.
*Carácter verdadero o falso del conocimiento.	*Comparación de enfoques y perspectivas
*Reproducción fiel de lo leído.	*Análisis y aplicación del contenido
*Carácter anónimo y atemporal del conocimiento.	*Filiación histórica e ideológica del saber

La alfabetización académica **no es una habilidad básica que se aprende de una vez y para siempre**. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a **quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir** (Carlino [2005] 2009, 14)

Leer textos académicos

Leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier espacio. Es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina. Es necesario que lean la bibliografía y es necesario que lo hagan de forma comprometida, aprehendiendo la importancia que tienen los textos para una determinada asignatura.

Leemos el siguiente texto para, luego, responder la pregunta que plantea el título.

¿Qué hace un lector cuando lee, según los modelos del proceso de lectura?

Las investigaciones sobre procesos de comprensión lectora acuerdan en que leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector. Es decir, no se trata de una actividad meramente *receptiva* sino de una que exige *operar* sobre el texto para lograr un significado coherente sobre él. Al leer ocurren múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito, informa ascendente (del texto al lector) tanto como descendente (del lector al texto) (Kintsch, 1998). Según este *enfoque interactivo*, el significado no está dado en lo impreso, sino que el lector debe buscarlo y elaborar un modelo mental consistente con la fuente. Y para ello, ha de cooperar de forma activa a partir de su experiencia lectora, su dominio lingüístico y su familiaridad con la organización de otros textos similares. El lector contribuye, con su propósito de lectura y su conocimiento acerca del tema sobre el que lee, a delimitar lo que obtiene de un texto (Smith, 1988). Así, toda lectura es necesariamente *interpretativa* porque la información que se extrae de un escrito depende tanto de este como de lo que el lector aporta para poder desentrañarla (Lerner, 1985).

Leer es un proceso *estratégico* ya que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según el *propósito de lectura* que autorregula la actividad cognitiva del lector. (...) Para llegar a establecer qué es lo importante de lo leído, el lector omite, selecciona, generaliza y construye o integra la información contenida en el texto (van Dijk, 1978). Así deja de lado conceptos nimios, elige las afirmaciones que el permiten recuperar

otras que desecha, abstrae y convierte en una noción general lo que en el texto son varias nociones particulares y reemplaza por una idea más abarcativa lo que son ideas parciales. Estas operaciones están *guiadas por el texto*, en tanto lo que se retiene en cada párrafo es lo relevante para el conjunto de lo leído, pero también están *guiadas por el lector*, en la medida en que anular o sustituir información específica por otra de orden superior depende de los conocimientos que tiene y de su propósito de lectura.

(...) Intentar centrarse en cada uno de los detalles atenta contra la posibilidad de entender. Todo lector independiente, es decir, *estratégico*, desecha parte de lo impreso ya sea porque lo distrae de su propósito de lectura, ya sea porque no lo entiende y evalúa que no es indispensable para capturar lo importante del escrito. Es cierto que el *texto da pistas* que guían ese proceso, pero también es cierto que los contenidos que pasan a primer plano *dependen de lo que busca y sabe el lector*.

Carlino, P. ([2005]2009) "La lectura en el nivel superior". Fragmento adaptado por la cátedra.

Un poco de práctica:

- Durante la lectura, subrayamos palabras claves: ideas principales.
- Las organizamos estableciendo jerarquías y asociaciones temáticas a través de un esquema.
- Escribimos un resumen.

Recuperamos el concepto de Texto:

El texto es un entretendido de significaciones que pueden reducirse a un significado global, por eso se lo considera una unidad de comunicación. Se define por su coherencia, por su cohesión, por su adecuación y por su finalidad comunicativa (pragmática).

Marín, M (2005) "¿Qué es un texto?" Fragmento. Adaptación de la cátedra.

La coherencia entendida como relación interna de sentidos:

- Un texto está formado por una secuencia de enunciados que son portadores de proposiciones (ideas).
- El contenido de cada proposición está conectado con parte del contenido de otra, o bien, con el contenido global de toda la secuencia.

Por esta interacción entre lo que el texto dice y los conocimientos que el propio lector tiene, reconstruye el sentido global del texto (tema o macroestructura), la intención del autor (pragmática) y la adecuación de ese sentido a sus propios saberes.

¿Qué pistas puede ofrecernos un texto?

El **paratexto** hace referencia a los elementos, tanto verbales como no verbales, que rodean a un texto. Maite Alvarado (1994) sostiene que el paratexto es “lo que queda de un libro u otro tipo de publicación sacando el texto principal”. Es un texto auxiliar, al servicio de otra cosa que constituye su razón de ser y que es el texto (Genette, 1987).

Alvarado distingue dos tipos de paratextos:

- El paratexto de autor: comprende los siguientes elementos: nombre del autor, título y subtítulos, dedicatorias, epígrafes, prefacio, nota, índice e incluye diversos dispositivos visuales (gráficos, esquemas, entre otros).
- El paratexto editorial o del editor: se relaciona con estrategias de difusión promoción y venta de los libros. Dentro de las producciones discursivas de las que el editor es responsable están: tapa, contratapa, portadas, página de legales, colofón, solapas, sobrecubierta, fajas, las imágenes, dibujos gráficos, tablas.

Los textos académicos

Si consideramos que en el ámbito académico se desarrollan actividades de producción y transmisión del conocimiento institucionalizado, podemos entender que la denominación de “academias” se aplique ante todo a las universidades, a los centros de investigación y las organizaciones vinculadas con el conocimiento.

Entonces, el discurso académico se origina en el ámbito de producción y circulación de discursos que involucra a investigadores docentes y estudiantes y remite al conjunto de producciones, ya sea en forma oral o escrita, realizadas en un contexto de enseñanza-aprendizaje (Hall y López citado por Montyn –Mazzuchino, 2017).

La enseñanza y la investigación generan diversos tipos de textos académicos: fichas bibliográficas, reseñas críticas de lectura, apuntes de clase, resúmenes, trabajos prácticos, parciales, exámenes y monografías. Otros géneros académicos relevantes son las tesis, los informes, los proyectos científicos, los ensayos, las ponencias, entre muchos otros.

Según sus funciones y objetivos, Montyn- Mazzuchino clasifican esos textos siguiendo la propuesta de Padrón (1996):

- a- Orientados a DESCRIBIR
- b- Orientados a EXPLICAR
- c- Orientados a CONTRASTAR
- d- Orientados a APLICAR conocimiento
- e- Orientados a DEMOSTRAR
- f- Orientados a POLEMIZAR.

Muchos textos académicos que circulan pueden brindar explicaciones con el objeto de hacer comprensible un determinado tema. Se presentan como saber referido al ámbito de los hechos o acontecimientos que asumen la forma de un juicio constataivo del observador.

El punto de partida es una pregunta, explícita o implícita, en términos de qué, por qué o cómo. El lector no conoce la respuesta, pero el enunciador sí posee e saber o la competencia que le permite explicarlo. La pregunta desencadena una respuesta explicativa clarificadora. Finalmente puede presentarse una conclusión evaluativa de la explicación presentada.

El género informe de lectura

Uno de los puntos centrales al abordar el género informe de lectura es el reconocimiento de las funciones cognitivas que cumple, a saber, la adquisición, la construcción y la transmisión de conocimientos vinculados con el ámbito académico universitario. Estas funciones llevan a considerar el informe de lectura como uno de los géneros conceptuales.

El informe de lectura es un género que surge de una determinada práctica social, en la universidad, y es el resultado de una necesidad pedagógica. El alumno construye y transmite un conocimiento mediante lecturas y escribiendo sobre lo que leyó, el docente orienta y evalúa ese trabajo. (...)

El informe de lectura se funda en la existencia de uno o más textos que deben escribirse. No es, sin embargo, una sucesión de datos de los textos fuentes, sino que implica la comprensión en el marco de una o más teorías.

En la estructura del género informe de lectura pueden reconocerse varias partes o zonas: portada, índice, introducción (objetivos y fuentes usadas), desarrollo (análisis de las fuentes), conclusión (juicios en función del análisis), bibliografía.

Varela, L (2007) "El género informe de lectura" en Nogueira, S. *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*. Buenos Aires. Biblos.

Aunque algunos de estos textos pueden estar escritos en primera persona del singular, todos tienden a borrar las huellas del sujeto enunciador (las marcas valorativas afectivas o apreciativas e instaurar una distancia que genere el efecto de objetividad).

Características generales de los textos expositivos explicativos:

- Predominio de oraciones enunciativas.
- Utiliza un registro formal.
- Predominio de la tercera persona gramática.
- Usa vocabulario preciso, con términos científicos o técnicos
- Los verbos de las ideas principales se emplean en modo indicativo.
- Evita las expresiones que manifiesten la subjetividad del emisor.

Otros aspectos importantes en los textos expositivos-explicativos

Notas

Las notas a pie de página o notas al final (según el sistema por el que se opte o e que solicite la institución o revista ante la que se presente el texto) consisten en una advertencia, una explicación, un comentario, una aclaración o ampliación, información o referencia de cualquier clase que se coloca fuera del texto.

Algunos de sus propósitos son:

- Agregar datos que tienen relación con lo que se desarrolla en el texto pero que, de colocarse en el cuerpo del texto, interrumpiría su flujo discursivo.
- Proveer mayores referencias o agregados útiles a lo que se afirma en el texto.
- Definir términos o categorías utilizadas.
- Ampliar la discusión fuera del plano que permite el texto.
- No distraer la atención del lector.

Requisitos generales de la forma:

1. Ser claras y exactas.
2. Ser consistentes en su forma en todo el trabajo.
3. Excluir toda repetición de datos.

Uso:

Para identificar la llamada se utilizan números arábigos. Actualmente, los programas de computación realizan la operación automáticamente lo que facilita el proceso (Referencias = AB¹ = insertar nota al pie, coloca el numero al final de la página, enumera consecutivamente, reduce el tamaño del tipo, etc.).

Algunos ejemplos:

*Al final de cita directa:

“Si hay alguna teoría implícita, esta es la de la formulación de decisiones en el corazón de las actividades administrativas”.¹

*Al final de un resumen:

El número que identifica la llamada debe aparecer sin espacio, inmediatamente después de terminar de precisar la idea expresada. ¹

*Al finalizar la mención de uno o de varios autores:

Las obras de Lo Cascio¹, van Dijk² y Vignaux³ tratan el tema de la argumentación.

Inclusión de la “voz del otro” en el texto: la cita directa paráfrasis o resumen

En todo tipo de texto académico, la inclusión de la “voz del otro” cobra fundamental importancia. Citar adecuadamente no es solo una cuestión formal, sino que atiende a la importancia que el investigador otorga al hecho de mostrar el cuerpo de conocimientos que operan como sustento de su trabajo y a la posibilidad de cotejar fuentes consultadas.

Cuando es necesario incluir las palabras de otro autor en el texto propio se puede proceder de distintas maneras, todas ellas normativizadas por distintos estilos.

Se puede incluir la voz de del otro de distintas maneras:

- Mediante la copia textual de palabras, fragmentos o párrafos completos, lo que debe ser realizado con mucha precaución y rigurosidad para evitar caer en el plagio.
- Mediante reformulación, resumen o paráfrasis del texto fuente.

Indicaciones para la transcripción de cita directa:

- Cuando se cita un párrafo completo dentro del texto se colocan dos puntos, comillas o guiones; si la cita es de más de tres renglones se escribe en párrafo aparte, sin comillas, con un marginado menor y con interlineado sencillo. No se deja sangría al comenzar la cita. Ejemplo:

La lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y eso es comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de cortesía, a las señales militares, etc., etc. Sólo que es el más importante de todos los sistemas (Saussure, 1969: p.62)

- Cuando se omite el principio, puede usar puntos suspensivos:

“...ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social. Tal ciencia sería parte de la psicología social” (Pérez, 33)

- Cuando la omisión es en el medio de la cita (...)

“la lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por eso comparable a la escritura, (...) el más importante de todos los sistemas” (Pérez, 57)

- Cuando en el texto citado hay palabras en negritas, cursivas o subrayadas se debe respetar el texto original.

- Si necesitamos destacar una palabra o un párrafo de la cita, lo resaltamos con cursiva, escribiendo entre paréntesis: (El subrayado es mío/nuestro)

El discurso indirecto supone una interpretación del discurso de otro y da lugar a una síntesis o narraciones según los casos. Al hacerse cargo del discurso citado, el hablante muestra y pone de manifiesto, aunque no siempre de manera consciente, sus posiciones ideológicas o afectivas.

Paráfrasis y plagio

Se denomina paráfrasis al procedimiento de escritura que consiste en repetir con otras palabras el pensamiento del autor. Hay que tener cuidado y estar seguros de que los fragmentos trabajados son verdaderamente paráfrasis y las citas textuales están correctamente identificadas y permiten identificar la fuente, con número de página y todos los datos correspondientes. En caso contrario, estamos ante lo que se denomina: plagio.

Anotar todos los datos del texto fuente de la información es necesario para ir armando la bibliografía consultada. Esto resultará útil en el momento de la redacción final del texto.

Ejemplo

- Texto original (cita textual)

La identidad, al final de cuenta, no es sola otra de las promesas incumplidas de la modernidad. Desde la perspectiva actual, ya no se trata de una pregunta especulativa por el sujeto azaroso en los espejismos del discurso. A la retórica de la pregunta ¿cuál es nuestra identidad? Carlos Fuentes ha respondido: la que tenemos ahora mismo, porque no se trata de una búsqueda del origen, que es ilusorio, ni una apuesta por el futuro, que restaría sustancia al presente. La identidad es procesal pero su contenido es actual. (Ortega, J. el principio radical de lo nuevo.33) o bien (Ortega, 1997,33)

Una paráfrasis correcta:

Julio Ortega plantea una conclusión con respecto al tema de la identidad. Afirma que es una de las promesas incumplidas de la modernidad. Cita a Carlos Fuentes y coincide con su respuesta a la pregunta por nuestra identidad afirmando que, desde la perspectiva actual, no se puede ver como una pregunta especulativa sobre el sujeto, que la identidad es algo actual y procesal.

Plagio: Copia textual sin comillas y/o sin referencias bibliográficas del texto de Ortega.

Para tener en cuenta:

El problema del plagio en las monografías de los estudiantes, es uno de los más frecuentes errores que se cometen. A veces se convierte al trabajo en una suma de distintos autores, con estilos diversos, modalidades discursivas diferentes y sin realizar cita textual esto es apropiándose del trabajo intelectual de quien sirvió solo de fuente teórica para el trabajo propio.

Este es un problema que atañe a la ética de la investigación y a la honestidad intelectual.

La argumentación

La actual preocupación por la enseñanza de la argumentación responde a la intención de mejorar las capacidades de razonamiento de los estudiantes.

El pensamiento crítico se define como un pensamiento racional. Metódico, que permite determinar lo que conviene creer y hacer (Plantín, 1992). El autor enumera las capacidades que caracterizan la inteligencia crítica. Ellas son:

- Buscar una formulación clara de la tesis o el asunto planteado, buscar los argumentos.

- Intentar estar bien informado

- Utilizar fuentes dignas de fe y tener en cuenta todos los aspectos de la situación.

- Adoptar una posición cuando los hechos y los argumentos lo autorizan.

- Buscar alcanzar toda la precisión compatible con el tema en cuestión.

- Tratar de manera metódica las partes de una totalidad compleja.

“Toda argumentación pretende la adhesión de los individuos. Se trata de persuadir a una audiencia, mediante el despliegue de argumentos” (Perelman, 1989).

Esta posición es una respecto a otras posibles, de modo que es frecuente que la argumentación incluya además de la justificación de la propia postura, la refutación de una o más de las contrarias. A esta dimensión argumentativa se la llama “dialógica”, porque se dirige, explícita o implícitamente, a esa posición contraria. Un grado elevado de refutación permitirá calificar el texto argumentativo como polémico.

Características de la argumentación

- Una situación comunicativa en la que el argumentador tiene dos propósitos: tomar posición sobre un tema dado e influir sobre la posición que tienen los interlocutores o lectores.

- Un conjunto de estrategias puestas en juego para convencer al lector.

- Un modo de organización textual compuesto por una serie de argumentos o conjuntos de razonamientos que tienen una finalidad y que tienden a una conclusión.

- En un texto argumentativo la progresión discursiva se logra a través de la confrontación entre la opinión del que escribe con las opiniones o posturas de los otros.

Estructura argumentativa

En los textos argumentativos, el emisor tiene la intención de persuadir a su oyente/lector. Lo hace a través de uno o varios razonamientos que revelan su posición frente a lo afirmado.

Partes:

- Punto de partida
- Proposición o tesis: aseveración que se pone en consideración para ser aceptada o refutada.
- Demostración. Desarrollo mediante argumentos.
- Conclusión. Ratificación de la proposición.

Bibliografía:

- o Alvarado, Maite (2006): "Elementos del paratexto". En *Paratexto* (pp. 29-79), Buenos Aires: Eudeba.
- o Arnoux, E N. de. y otros (2012): "La argumentación"- "La explicación" en *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- o Carilino, P. (2003), "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva", Ponencia invitada a la mesa redonda "La lectura de textos científicos y profesionales terciarios y universitarios", 6 Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, 2-5 de mayo, Buenos Aires.
- o Dalmagro, M. C. (2013) *Cuando de textos científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de os resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Córdoba. Editorial Comunicarte.
- o De serrano Garcia, Gabriel. (1989) *Acción Tutorial en grupos*. Editorial Escuela Española.
- o F.F. Pozar. (1999). *Inventario de hábitos de estudio*. Madrid.
- o Pipkin Embón, Mabel y Reynoso, Marcela (2010): *Prácticas de lectura y escritura académicas* (pp. 69- 86). Córdoba: Comunicarte.
- o Severino, L. C de (2008): *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Cordoba: Editoria. Comunicarte.