

Formación docente e historia de la alfabetización: la presencia de lenguas indígenas en el cotidiano escolar

Teacher training and the history of literacy: the presence of indigenous languages in everyday school life

Luisina Marcos Bernasconi 

Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina
luisina.marcos@unipe.edu.ar

Virginia Cuesta 

Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina
virginia.cuesta@unipe.edu.ar

Recibido: 17 octubre 2024 / Aceptado: 8 abril 2025

RESUMEN

Este trabajo forma parte de nuestra investigación en el área de historia de la alfabetización en Argentina. Tiene como objetivo analizar distintas intervenciones en foros de debate virtuales de docentes que cursan la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria, en la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina), respecto a la presencia de lenguas indígenas en las aulas y escuelas donde trabajan. A través de estas intervenciones se reconocen distintos planos de análisis, como fenómenos lingüísticos que se dan en situaciones de lenguas en contacto, la presencia de distintas variedades del español y tensiones entre la lengua que se exige y espera en la institución escolar y la de los alumnos. Los colegas participantes señalan ausencias en sus formaciones de base respecto al tema y describen estrategias llevadas a cabo que representan una “oportunidad” de dar lugar a las lenguas indígenas en el aula.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la lengua, fenómenos lingüísticos, trabajo docente

ABSTRACT

The article presents various interventions by teachers and other education sector workers who are pursuing a bachelor's degree in Teaching Reading and Writing for Primary Education, at the National Pedagogical University (Argentina), regarding the presence of indigenous languages in the classrooms and schools where they work. Through these interventions, different levels of analysis are recognized, such as linguistic phenomena that occur in situations of languages in contact, the presence of

different varieties of Spanish, and tensions between the language that is required and expected in the school institution and that of the students. The participating colleagues out gaps in their basic training on the subject and describe strategies that have been implemented, that represent an “opportunity” to accommodate indigenous languages in the classroom within the framework.

KEYWORDS: *language teaching, linguistic phenomena, teaching work*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de distintos relatos de docentes acerca de la presencia de lenguas indígenas en las aulas de escuelas primarias de todo el país y cómo esto influye en la alfabetización inicial entendida como progresivo dominio de la lengua escrita (Soares, 2017) y en otros aspectos vinculados a la enseñanza de la lengua y la literatura. Nuestro trabajo como docentes investigadoras en la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria, de la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina), nos permite acceder a los testimonios de maestras de escuela primaria, profesoras, psicopedagogas, bibliotecarias que, a través de su participación en distintos foros de debate virtuales, informan sobre los desafíos y las dificultades que supone la alfabetización inicial en contextos donde la lengua materna de los estudiantes no es necesariamente el español.¹

La materia Historia de la Alfabetización y Enseñanza de la Lectura y la Escritura se desarrolla en el primer semestre del primer año de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria. Esta licenciatura, de dos años y medio de duración, se cursa de manera completamente virtual y está destinada a docentes en ejercicio, psicopedagogos, profesores, bibliotecarios y demás trabajadores del sistema educativo (la mayoría, actualmente, se encuentran trabajando frente a grupo). Se trata de un Ciclo de Complementación Curricular (CCC) que está fuertemente centrado en la formación del perfil investigador de los estudiantes a partir de sus inquietudes e indagaciones teóricas con anclaje en su trabajo docente cotidiano.

En 2020 el programa de estudios de la materia Historia de la Alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura fue revisado para visibilizar a las lenguas indígenas como objeto de indagación histórica en una perspectiva decolonial y

¹ Hacemos referencia a las profesionistas en género femenino, debido a que la mayoría de las personas que cursan la licenciatura en cuestión son mujeres.

como problemática actual de los estudios sobre alfabetización en nuestro país (Gandulfo, 2007; González, 2019; Krasen *et al.*, 2017). Los contenidos que se incorporaron al programa fueron:

Alfabetización y lenguas indígenas. Políticas de alfabetización y poder. Lenguas indígenas y sistema escolar. Procesos de des-etnización y re-etnización a través de los usos y funciones públicos y privados de las lenguas indígenas. Lenguas en contacto. Interculturalidad y diversidad lingüística. De la voz a la escritura, discusiones sobre métodos en procesos de alfabetización de lenguas indígenas. (Universidad Pedagógica Nacional, 2020, p. 5)

De este modo, durante 2020 y 2021, las colegas docentes, luego de transitar los contenidos antes mencionados, dejaron sus experiencias e inquietudes a través del diálogo en un foro de debate donde se les consultó sobre situaciones de alfabetización o de enseñanza de la lengua vinculadas al contacto y presencia de las lenguas indígenas. Asimismo, se consideraron otros temas de las culturas indígenas que aparecen en los diseños curriculares como la enseñanza de mitos y leyendas, las narraciones populares, los usos de palabras, los conocimientos históricos de la zona, y las religiosidades mestizas. Esta apertura de la consigna de trabajo produjo un corpus variado y heterogéneo. Las colegas docentes comentaron su participación en diversos proyectos referidos a la cultura local y a los pueblos originarios o revisaron críticamente el accionar institucional frente a situaciones puntuales con estudiantes migrantes. Además, reflexionaron sobre su formación y/o criticaron las políticas educativas a través de la bibliografía presentada en clase (Castro, 2016; Dubin, 2018; Gandulfo, 2007; Krasan *et al.*, 2017; González, 2019).

El trabajo con estos desarrollos teóricos y la consecuente reflexión sobre sus propias prácticas y experiencias de trabajo permite, a las docentes, analizar cómo las lenguas indígenas se encuentran presentes en las aulas de Argentina y cómo incide esto en la cotidianeidad de la enseñanza. Prácticamente la totalidad de las estudiantes narran experiencias de trabajo que exceden la enseñanza de contenidos específicos y que se relacionan con el fuerte vínculo de sus alumnos con estas lenguas y culturas.

Para las estudiantes colegas, recortar el universo referido a la interculturalidad y a la diversidad lingüística es trabajoso, ya que se trata de una serie de discusiones y problemáticas que, según refieren en distintos espacios de la materia, no se abordan durante la formación de base en institutos de formación docente o universidades. Vinculado a esto, dicen no contar con herramientas para la identificación y posterior trabajo con las lenguas indígenas de los niños y las niñas. Sin embargo, en los

intercambios de los foros de 2020 y 2021, algunas colegas reconocieron distintos planos de análisis y problemáticas que exponemos a continuación. Además, comparten una serie de propuestas de trabajo que llevaron adelante como parte de sus clases que, ancladas en sus saberes docentes (Mercado y Espinosa, 2022), observan cómo la emergencia de lenguas indígenas y lenguas en contacto en las aulas constituyen una “oportunidad” para el desarrollo de estrategias particulares.² Es así como, frente a situaciones que en principio se muestran como desconcertantes o no completamente definidas, las docentes logran identificar que se trata de tensiones vinculadas a las lenguas indígenas en las aulas y toman una serie de decisiones para trabajar esta dificultad y poner en escena de distintas maneras estas “otras” lenguas de los niños y las niñas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este artículo se enmarca en los lineamientos generales de la etnografía de la educación (Rockwell, 2009). Al emplear esta teoría y metodología, intentaremos documentar “lo no documentado” de aquellos aspectos que nos interesan de la realidad educativa de Argentina; es decir, “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (p. 22) que, a través de las voces de maestras en ejercicio, dan indicios acerca de la presencia de lenguas indígenas en las aulas y las tensiones que esto provoca, ya sea su formación de base, su propio trabajo docente o lo dispuesto desde los documentos oficiales.

Seleccionamos algunas intervenciones en foros virtuales de los ciclos lectivos 2020 y 2021 que formaron parte de la materia Historia de la Alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura, particularmente de la última actividad estipulada en el programa. La consigna propone lo siguiente:

Para esta participación en el foro les pedimos que escriban una situación áulica donde crean que puedan relacionar algún problema de enseñanza de sus aulas con los temas tratados en clase. En caso de que no encuentren ninguna situación de alfabetización o de enseñanza de la lengua, pueden traer a consideración otros temas de las culturas indígenas que aparecen en los diseños curriculares, como la enseñanza de mitos y leyendas o sino traer otros casos que ustedes relacionen a la “cultura indígena”, como pueden ser narraciones populares, usos de

2 La Real Academia Española define *oportunidad* como el “momento o circunstancia oportunos o convenientes para algo” (2024).

palabras, conocimientos históricos de la zona, religiosidades mestizas, etc. (Universidad Pedagógica Nacional, 2020)

Las intervenciones que transcribimos en este trabajo fueron seleccionadas porque retoman de manera clara los ejes propuestos en la materia: referencias a los conocimientos previos de las docentes sobre la alfabetización en contextos de diversidad lingüística provenientes de sus formaciones de base; descripción detallada de casos particulares que den cuenta de la complejidad de la problemática; y relato y descripción de estrategias específicas de enseñanza que fueron llevadas a cabo por las docentes para atender a la diversidad lingüística de estas aulas. Además, representan la convicción sobre la importancia de dar lugar y revalorizar la presencia de estas lenguas en las aulas y, sobre todo, de informar cómo determinadas situaciones en principio desconcertantes constituyen una “oportunidad” para el trabajo con distintas lenguas en las clases de lengua y literatura. Esto adquiere especial importancia si tenemos en cuenta la ausencia que la temática de las lenguas indígenas supone en los lineamientos oficiales y en las formaciones de base de las personas que cursan la licenciatura mencionada.

Estos “relatos” condensan una serie de dimensiones que forman parte de su complejidad y que, al mismo tiempo, permiten posicionarnos en una investigación etnográfica. Así lo expresa Cuesta (2019) desde la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica:

se puede postular que las voces de los docentes, sus dichos, sus comentarios se muestran como reinterpretaciones de discursos sobre la educación y la enseñanza de la lengua y la literatura —en particular—, y de las maneras de referir las palabras de sus alumnos (sean orales o escritas). A estas realidades dichas, reinterpretadas, accedemos como investigadores formadores ya sea en cátedras de carreras universitarias o en distintas instancias de la formación docente continua. Son voces que constantemente circunstan la enseñanza de la lengua y la literatura en su trabajo atravesado por variables del sistema educativo, de la cultura escolar y de la disciplina escolar lengua y literatura, y que, a la vez, muestran su carácter de coyuntura en cuanto producciones de significados que recrean y reinterpretan aquellos que validaban y fueron puestos en riesgo por la consigna y la bibliografía ofrecida por esa cátedra universitaria o ese curso de capacitación. (pp. 188-189)

De esta manera, accedemos a “lo no documentado” (Rockwell, 2009) en el campo de la educación que, particularmente, para el caso de las lenguas indígenas, tiene especial relevancia, ya que,

si por un lado diversos discursos hegemónicos postulan que el Estado moderno y la sociedad argentina es la prolongación de un ciclo de la cultura occidental y europea donde el pasado indígena y mestizo posee poca o ninguna relevancia, en el cotidiano escolar comprobamos, por el contrario, continuidades con un mundo cultural aparentemente desaparecido. (Dubin, 2018, p. 151)

De esta forma, la revisión y el análisis de las voces de las estudiantes acerca de sus experiencias de trabajo en aulas donde las lenguas indígenas de Argentina están presentes pretende ser un aporte que dé cuenta de cómo este fenómeno es vivenciado y entendido como “oportunidad” de incluir estas lenguas y culturas en las aulas de escuela primaria, más allá de las ausencias que este tema supone en distintos espacios de formación y producción académica.

RELATOS DE DOCENTES

Aspectos sintácticos de las escrituras de los alumnos

Al tratarse de una carrera donde se desarrollan distintos abordajes teóricos y metodológicos acerca de la alfabetización y la enseñanza de la lectura y la escritura, muchas de las participaciones en foros de debate respecto a la consigna que aborda la presencia de lenguas indígenas en las aulas de escuela primaria de Argentina tienen que ver con aspectos que emergen en las producciones escritas de sus estudiantes:

En el aula me ha pasado que muchos(as) de los estudiantes que eran de Paraguay y sabían hablar guaraní, escribían oraciones e ideas que al leerlas me llamaban la atención. No las corregía como incorrectas porque supuse que tenía un sentido para ellos(as) esas oraciones escritas de esa forma, pero sí me interpelaba la manera en que realizaban la escritura. Algunos ejemplos son: “me voy a ir ahora después”, “compré para mi camisa”, “te voy a quitar una foto”. (Julieta Belén Acose Santinelli, 2021)³

En este sentido, dos conceptos de la lingüística que resultan centrales al momento de analizar los modos en que se manifiesta la presencia de lenguas indígenas en el aula son los de *transfêrencias* y *convergencias* lingüísticas (Krasan *et al.*, 2017). El

³ Se presentan los nombres completos de las y los trabajadores de la educación cuyas reflexiones en foros de debate se incluyen aquí en consonancia con lo que Restrepo (2015) ha denominado la figura del “etnógrafo comprometido”, que incluye “responsabilidad, transparencia, respeto, relevancia y consideración con las personas con quienes lleva adelante su estudio” (p. 177). Vale la pena aclarar que esta inclusión fue consultada previamente con los colegas estudiantes.

primero, se refiere al “proceso por el que los hablantes adoptan una forma, rasgo o estructura de otra lengua” (p. 21) y puede darse a nivel fonológico, morfológico o sintáctico. La noción de *convergencias lingüísticas* se manifiesta en la similitud entre aspectos de las gramáticas de dos lenguas que han estado en contacto prolongado; es decir, “emerge como resultado de situaciones de bilingüismo mantenidas durante un largo período de tiempo en el que los hablantes modifican la forma en la que hablan por influencia de la forma de hablar de otros hablantes” (p. 22). Estos fenómenos lingüísticos que se dan en situaciones de lenguas en contacto aparecen narrados en algunas de las intervenciones de los docentes, como la antes citada. En ese caso, nuestra colega llama la atención sobre la influencia del guaraní, una lengua posposicional, en la sintaxis del español. El uso particular de la preposición *para* en el ejemplo de la docente: “compré para mi camisa”, muestra los “usos variables” (Martínez, Speranza y Fernández, 2015, p. 23) que pueden sistematizarse respecto al empleo de preposiciones en casos de variedades del español en contacto con lenguas indígenas. Estos usos variables no son arbitrarios, sino que responden a orientaciones de significado particulares de los hablantes, y muestran que

la sinfonía que representa la conjunción de variación y variedades lingüísticas propia de algunos espacios comunicativos deviene de las tensiones entre culturas de origen, culturas heredadas e interpretaciones y reinterpretaciones constantes que desarrollan y en las que se desarrollan los hablantes. Tal sinfonía se manifiesta en todo su esplendor en espacios cuya impronta multilingüística constituye la esencia fundacional, en donde el encuentro de culturas debería ante todo advertirse, reflexionarse y considerarse con el fin de que fueran preservados los lazos de los estudiantes con el origen familiar y rescatada la noción de identidades móviles. (p. 22)

También, vinculado a estas características particulares de las escrituras de sus alumnos, refiere otra colega respecto a una de sus alumnas:

Me costó mucho acompañarla en su proceso de alfabetización. En sus primeras escrituras, no lograba interpretar en el nivel de conceptualización que se encontraba. Es que Maylen [la alumna] mezclaba palabras de castellano y de alguna lengua indígena que no supimos con claridad cuál era, pero solo pude descubrir esto con el tiempo cuando ella logró comunicarse y hablar un poquito. Además, denotaba en su relato que no respetaba la concordancia en género y número. (Anabella Carolina Reynoso, 2021)

La falta de concordancia de género y número también se vincula, como en el ejemplo anterior, con las características particulares del guaraní, ya que esa len-

gua “no posee categoría gramatical de género: sustantivos pronombres y adjetivos no presentan variación flexional, por lo tanto, no existe entre los mismos relación de concordancia” (Abadía de Quant e Yirigoyen, 1980, como se citó en Martínez, 2009, p. 48). Además, esta reflexión muestra las tensiones que se establecen entre los abordajes propios de ciertos enfoques de alfabetización (la intención por “ubicar” a la alumna dentro de alguno de los niveles de conceptualización de la perspectiva psicogenética de Piaget, retomados en Argentina por el enfoque de las prácticas del lenguaje); y estas características particulares del contacto entre dos lenguas frente a las que los docentes, en general, se sienten poco preparados desde sus formaciones de base.

En los distintos foros no solamente se menciona la presencia de lenguas indígenas, sino que también se hizo referencia a la cualidad sonora de las variaciones lingüísticas del español según región:

Estaba realizando una suplencia corta en un Segundo Grado de una escuela estatal. En el grupo había un nene que venía de una provincia, lamentablemente no recuerdo cuál, que pronunciaba la “ll” como *elie*, marcando muy bien ese sonido. Lo más llamativo de la situación, fue que lejos de sentirse diferente o avergonzado, él nos cargaba cuando hablábamos de la “shuvia” (lluvia) y nos “enseñaba” a pronunciar como él lo hacía. (Flavia Bibiana Campilongo, 2021)

La observación de la docente acerca de la posibilidad de que el niño se sintiera “diferente o avergonzado” tiene que ver con “cómo el lenguaje, la forma de hablar [...] ‘siempre aparece llena de un contenido y de una significación ideológica o pragmática’” (Voloshinov, 1992, como se citó en Gandulfo, 2007, p. 131). Esto quiere decir que las expectativas de la docente respecto a la variedad del español hablada por este niño en un contexto donde la *ll* se pronuncia distinto se ve sorprendentemente invertida, debido a que es él quien señala la suya como la forma “correcta” de pronunciar. En este sentido, estas diferencias en las cualidades sonoras de las variedades del español se vuelven una oportunidad para dar lugar y resignificar las lenguas indígenas en las aulas.

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EMERGENCIA DE LA “OPORTUNIDAD”

La pronunciación y las cualidades de las construcciones gramaticales son aspectos que los niños y las niñas que hablan una lengua indígena o una variante regional llevan consigo a las aulas donde no siempre la mirada del educador es comprensiva

y muchas veces es de esta manera por desconocimiento. Cuestión que también los lleva a replantearse su formación docente, así como en general:

Como docente de música y bibliotecaria busco brindar experiencias interculturales a mis alumnos(as) y enseño canciones en otras lenguas, mitos y leyendas, etc., pero siento que me faltan muchos recursos para hacerlo plenamente. Me parece fundamental y urgente que estas temáticas se trabajen desde la formación docente y que se elaboren materiales didácticos para acompañar a las y los docentes en el aula. ¡Gracias por incluir este tema en la discusión sobre alfabetización en nuestro país! (Karina Casares, 2021).

Durante mi formación, las unidades curriculares o los E.D.I. ninguno nos dio una formación o acercamiento para la enseñanza en escuelas Intercultural Bilingüe, así que aproveché un espacio otorgado en la unidad curricular “Ecorural” (que era ir a tener una aproximación de cómo era la particularidad de la enseñanza en escuelas en contexto rural) y solicitado personalmente para que me autoricen a realizar un proyecto en una escuela con matrícula 100% mbya. Fue una experiencia enorme [...]. (Belén de los Ángeles Gauna, 2021)

[...] me referiré a una situación que se dio en el ciclo orientado del secundario, en donde una pareja pedagógica de residentes del Profesorado en Lengua y Literatura de un IFD del medio (Santa María Catamarca-Valles Calchaquies) realizaban sus prácticas. El nudo o punto de inflexión se dio cuando uno de los residentes tuvo una actitud de intolerancia frente a un alumno que daba su postura frente a una obra literaria ya leída por el grupo. El “error” se dio cuando el estudiante pronunció la palabra “haiga” en vez de “haya”. Fue tan fuerte la (hiper) corrección del futuro profesor que creo que hasta se deslizó un cuasi acto de violencia al momento de corregir. Es interesante problematizar esta micro situación ya que se desprenden muchos interrogantes frente a una situación que debió aprovecharse para enseñar y no para condenar ¿Desde qué lugar se escandaliza el residente? ¿Desde qué lugar hablo mal el alumno? En definitiva, qué idea de lengua [...] se manejaba en aquella clase. Como docente intervine en la clase tratando de promover el pensamiento lingüístico plural o desde la diversidad. En ese momento repensé cómo las matrices curriculares priorizan cátedras como Sociolingüística en el profesorado, pero se ciñen en muchos casos a abordajes netamente teóricos y la práctica o anclaje con la realidad inmediata queda estéril o nula. (Carlos Daniel Álvarez, 2020)

La última intervención y las interrogantes del docente a partir de ella ponen de manifiesto la complejidad de tensiones que se dan hacia dentro de las instituciones escolares respecto de la lengua, puesto que se trata de un espacio “atravesado por

regulaciones y expectativas no siempre explícitas, valoraciones y desvalorizaciones, legitimaciones y deslegitimaciones de lo que dice, lee y escribe en las aulas” (Cuesta, 2015, p. 120). Asimismo, la ausencia que los estudiantes refieren en sus formaciones de base respecto a este tema suma otro factor de complejidad a estas situaciones. Los contenidos vinculados a las variedades lingüísticas regionales y a las lenguas indígenas no aparecen en el currículum de formación docente para escuela primaria. Aparece más bien “centrado en los temas consuetudinarios y urgentes: normativa, gramática oracional y textual, géneros discursivos y ortografía” (López, 2017, p. 160).

La historización de la normativa referida a la educación intercultural bilingüe y la distancia entre sus alcances y la realidad del cotidiano escolar es otro de los aspectos que se trabaja en la unidad temática y también emerge en el foro:

Durante la cuarentena, el año pasado, la escuela hizo adaptaciones curriculares de los cuadernillos de “Seguimos educando”. Durante los primeros tiempos del aislamiento las actividades propuestas por ese cuadernillo fueron la guía para transmitir casi todos los contenidos de primer grado. Es así como mi hijo conoció la “Leyenda del árbol de sal” (“Lobec Mapić”). Es una leyenda Mocoví, versionada en este caso por Laura Roldán. Y es el día de hoy que recuerda con mucho entusiasmo, la leyenda del “Mate y la Luna” cuyo origen es guaraní. Es decir, que hubo aquí una política pública instrumentada [...]. Ahora bien, no me queda claro cómo es la política curricular para este año, pero viendo su cuaderno, hay una deliberada omisión e invisibilización en el registro de la existencia tanto de las lenguas indígenas, así como también de culturas populares, indígenas y locales. Los materiales de lectura proponen versiones “europeizadas” de temas que pueden llegar a interesar al niño, incluso se les enseña la definición de “emoticones” para trabajar el tan trillado tema de “las emociones” (contenido que sabemos proviene de un libro cuyo origen es español, hablando de “patrones eurocéntricos”). (María Laura Díaz, 2021)

La docente hace referencia a materiales de lectura utilizados en el aula, seguramente a disposición en la biblioteca de la escuela. Estos materiales confeccionados por grandes empresas editoriales (Santillana, Estrada, Puerto de Palos, Aique, Larousse, Norma, Kapelusz, entre otras) contienen relevantes “representaciones sobre la lengua materna que se enseña y también, por defecto, sobre la lengua no escolarizada (o no escolarizable)” (López, 2017, p. 160). Esta invisibilización de las lenguas y culturas indígenas y la enseñanza de tipo moral a través de un libro de origen español se vinculan con el “modelo panhispánico” promovido por la RAE, que tiene como objetivo

sostener el control de los instrumentos de gramatización (diccionarios, gramáticas, ortografías, materiales de enseñanza, guías de corrección, manuales de estilo, etc.) o tomar decisiones estandarizadoras como crear el español neutro (la variedad de los medios de comunicación hispanos interesados en unificar al público consumidor). (López, 2017, p. 163)

Más allá de estas tensiones sobre las que reflexionan las colegas en los foros, en muchos casos la ausencia a nivel de la formación de base y de los lineamientos oficiales se vuelve una “oportunidad” y/o espacio para el desarrollo de prácticas alternativas, ya sea para trabajar con otras lenguas, con otras literaturas o con otras culturas. Los docentes comienzan a interiorizar en las lenguas que hablan sus estudiantes en el seno de su familia y comunidad y surgen experiencias de confección de glosarios, de aprendizaje de la lengua (especialmente guaraní y quechua) a partir del recolocamiento de la posición del niño o de la niña hablante.

Los colegas también aprovechan las festividades referidas a la celebración de la diversidad cultural o la letra del currículum cuando se refiere a estos contenidos. Creemos que insistir en esta mirada de la “oportunidad” es un gran aliento para generar nuevas disposiciones que permitan tanto visibilizar la cuestión de la complejidad de la diversidad lingüística y cultural de nuestro país como producir acciones educativas más allá de la vacancia en la formación inicial y continua del profesorado.

Creo que uno de los recursos que nos hizo vincularnos de otra manera con Verónica fue abrir la posibilidad de que el guaraní ingresara al aula. Como pudimos, como se nos ocurrió en ese momento. Yo me mostré interesado en esa lengua, y le pedí a Verónica que me enseñara palabras en guaraní durante los recreos.

Así, recuerdo que ella intentó enseñarme algunas: “kavaju” (caballo), “kure” (cerdo), “ka’aguy” (monte), y otras que no recuerdo o nunca llegué siquiera a distinguir los sonidos de esa fonética tan particular y difícil para mí. Mis propias dificultades para percibir los sonidos, algunos guturales, nasales, las acentuaciones e inflexiones, le provocaban risa: me tenía paciencia, pero un poco se burlaba. Creo que eso le daba cierta seguridad, la hacía poseedora de un saber que yo como docente anhelaba, pero que estaba lejos de poder alcanzar (especialmente en la posibilidad de armar frases). (Gabriel Lubo, 2021)

Las intervenciones de los docentes en los foros muchas veces informan sobre la manera en que ellos mismos incluyen la enseñanza de algunos aspectos de una lengua indígena o algunos conocimientos culturales como parte de sus clases, atentos a cómo algunos alumnos hacen emerger esta presencia en las aulas:

Empezamos a notar muchas dificultades en el proceso de escolarización de Verónica, ya no solo para avanzar en la lectura y la escritura, sino incluso para poder copiar del pizarrón, agarrar el lápiz y dibujar el trazado de las letras. Estas situaciones le generaban cierta frustración y angustia.

Lo primero que hicimos fue adaptar las propuestas a lo que fuimos evaluando eran sus posibilidades inmediatas: acortar la cantidad de palabras a copiar, escribirse en el cuaderno de manera de achicar la distancia pizarrón-cuaderno que genera una dificultad extra para “recordar” la forma de las letras, señalarle letra a letra el sentido y orden de las letras que debía copiar en el renglón de abajo, disponer de carteles móviles con su nombre, los días de la semana, etc., entre otras propuestas que fuimos adaptando, aunque dichas adaptaciones no eran exclusivas para Verónica. (Gabriel Lubo, 2021)

En el año 2010 ingresó a la escuela Nelson, un estudiante de 8 años, de padres bolivianos, el nació en Argentina, pero siempre había vivido en cautiverio en un taller clandestino de costura y su único vínculo era con personas originarias del mismo país, por lo tanto hablaba en su mayoría en dialecto quechua y muy pocas, y mal pronunciadas, palabras en castellano, lo que no favorecía mucho su integración, ni entre sus compañeros de tercer grado, que los más, simplemente lo ignoraban, y algunos pocos ejercían violencia verbal y hasta física en su contra, ni tampoco con su docente que se negaba a trabajar con él. [...] La directora del establecimiento preocupada por esta situación y en busca de una solución al problema solicita mi ayuda, a lo que le propongo, dada la cercanía con el día del respeto a la diversidad cultural que se celebra cada 12 de octubre, realizar en conjunto con el resto de las maestras de la escuela, una muestra sobre los carnavales de distintas regiones de América Latina, a su grado le tocó el carnaval de Bolivia, que es muy vistoso y que además tiene muchas conexiones con los carnavales del norte de nuestro país. Nelson si bien no estaba escolarizado no era analfabeto, y además gozaba de una inmensa curiosidad, lo que lo hizo comprometerse mucho en el trabajo. La investigación se realizaba en la sala de computación de la escuela que contaba, gracias a verse favorecida por un proyecto del Ministerio de Educación, con tecnología de avanzada para esa época y conexión de internet, lo que le permitía a Nelson navegar por distintas páginas en quechua y explicarles, en su media lengua, a sus compañeros y docentes (yo incluido) de qué se trataba el material con el que trabajaba. Este trabajo fue el puntapié inicial de un cambio importante en la relación entre Nelson y sus compañeros, que poco a poco se fue afianzando. (Gabriel Vallcorba González, 2021)

Este tipo de estrategias desplegadas respecto a las lenguas y culturas indígenas dan cuenta de las definiciones acerca de los “saberes docentes” que dan Mercado y Espinosa (2022), ya que expresan cómo el trabajo docente se realiza a ma-

nera de actividad productiva en la que confluyen saberes de la tradición escolar, con los materiales ofrecidos por las disposiciones oficiales y que permiten revalorizar los saberes de los niños y las niñas hablantes de la lengua indígena. De esta forma, y “con la intención de atender las diversas necesidades de los niños frente al trabajo escolar, los docentes recurren a saberes constituidos generalmente en la experiencia, pues no suelen tratarse en ámbitos de formación docente” (Mercado Maldonado y Espinosa Tavera, 2022, p. 190).

CONCLUSIONES

La unidad temática, la perspectiva de la materia, las lecturas ofrecidas y las discusiones en foro, muy provechosas para las cohortes 2020 y 2021, permiten a los colegas observar que los temas referidos a la complejidad de la diversidad lingüística y cultural de nuestro país son parte de su trabajo docente, entendido este a partir de las características específicas que le otorga el hecho de llevarse dentro de un espacio social específico: la institución escolar (Rockwell y Mercado, 1988).

El trabajo de reflexión sobre la propia práctica a partir de la bibliografía citada permite a los colegas estudiantes, por un lado, dar cuenta de aquellas problemáticas en las que no profundizó su formación profesional. Esto aparece constantemente referido en las distintas intervenciones de los foros, en algunas ocasiones de manera indefinida —como ocurre con las particularidades sintácticas de las escrituras de los niños que “llaman la atención” de las docentes—, pero al mismo tiempo de manera atenta y reflexiva, ya que a lo largo del curso refieren estos momentos de sus clases como significativos. Por otro lado, las colegas logran compartir de qué maneras esas dificultades, desconciertos iniciales o situaciones específicas, fueron resueltas mediante sus propias decisiones. Las distintas intervenciones hacen referencia a estrategias concretas en el aula que dan cuenta del valor que adquieren los saberes docentes en esas decisiones. Además, ponen en evidencia la productividad y la riqueza de esas clases donde se retoman los saberes culturales y las lenguas de los niños. Esto, creemos, puede funcionar como un insumo en otras situaciones en las que se presenten lenguas indígenas en las aulas de escuela primaria.

De esta manera, a pesar de la ausencia en la formación docente de temas y problemas referidos a articulación entre las lenguas indígenas y la oficial o escolar, que también se expresa en materiales didácticos y en documentos y lineamientos oficiales, cobra sentido el concepto de “oportunidad” para el caso del trabajo con lenguas indígenas en las aulas. Oportunidad para observar, analizar, reflexionar

y proponer un camino, unos caminos de progresivo dominio de la(s) lengua(s) escrita(s) y hablada(s) que incluyan y comprendan a todos los estudiantes de las escuelas de nuestro país.

REFERENCIAS

- Castro, V. (2016). “Ñe’êpoty, lenguas ocultas y poetas migrantes: bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 7(13), pp. 13-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5727306>
- Cuesta, C. (2015). “Un posible abordaje de las prácticas de lectura y escritura desde problemas de la enseñanza de la lengua”. En C. Cuesta y M. Papalardo (Comps.), *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Dunken.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: UNSAM Edita / Miño y Dávila editores.
- Dubin, M. (2014). “Descolonizar la lengua y la literatura (o por qué continuamos oteando el mundo desde las carabelas de Cristóbal Colón)”. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 5(9), pp. 68-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436288>
- Dubin, M. (2018). “Lenguas indígenas y escuela: causas de una omisión estatal”. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, (10), pp. 147-156. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10020/pr.10020.pdf
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Krasan, M., Audisio, C., Golluscio, L. A. y Ciccone, F. (Eds.). (2017). *Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística: estructuras contratistas guaraní-español/quechua-español* (1a ed). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofías y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- González, D. (2019). “Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada”. *Datos de la educación. Publicación del Observatorio Educativo de la UNIPE*, 2(4), pp. 1-14.
- López García, M. (2017). “Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos: entre las políticas del estado y el mercado”. *Estudios de*

- Lingüística Aplicada*, 35(65), pp. 157-180. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/732/842>
- Martínez, A. (Coord.). (2009). *El entramado de los lenguajes: Una propuesta para la enseñanza de la lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- Martínez, A., Speranza, A. y Fernández, G. (2015). “Diversidad lingüística y enseñanza de la lengua: hacia la concreción de una práctica educativa que contemple la realidad multicultural de la ciudad de Buenos Aires”. En A. Martínez (Coord.), *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: El dinamismo lingüístico en el aula intercultural* (pp. 18-53). La Plata: EDULP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/155522>
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2022). “Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (35), pp. 180-207. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2824>
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española*. “Oportunidad”. <https://dle.rae.es/oportunidad?m=form>
- Restrepo, E. (2015). “El proceso de investigación etnográfica: consideraciones éticas”. *Etnografías Contemporáneas*, 1(1). <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/395>
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988) “La práctica docente y la formación de maestros”. *Investigación en la escuela*, 2(4), pp. 65-78. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9314>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Soares, M. (2017). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2020). Historia de la Alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura [Programa de estudios], Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria.