

De las historias de vida indígena a los materiales didácticos para la enseñanza de español en la EIB

From indigenous life stories to didactic materials for Spanish teaching in Intercultural Bilingual Education (EIB)

Florencia Vecchione

Universidad de Buenos Aires

Resumen: El objetivo de este trabajo es presentar y analizar el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) elaborados a partir de entrevistas de historias de vida. La experiencia, que parte de una demanda concreta de la comunidad, articula un diagnóstico de la modalidad de EIB en la provincia del Chaco, una intervención interdisciplinaria e intercultural organizada a partir de las historias de vida como práctica y como método, y un enfoque de enseñanza de lenguas segundas en un contexto de plurilingüismo.

Palabras clave: Enseñanza del español como L2; Educación intercultural bilingüe; Contacto de lenguas

Abstract: The objective of this paper is to present and analyze the design of didactic materials intended for the teaching of Spanish in Bilingual Intercultural Education (EIB, in Spanish) based on life stories' interviews. This experience, which starts from a specific demand of the community, articulates an assessment of the EIB modality in the Province of Chaco, an interdisciplinary and intercultural intervention organized from life stories as both practice and method, and a second language teaching approach in a context of plurilingualism.

Keywords: Teaching spanish as a second language; Bilingual intercultural education; Language contact

Introducción

En este artículo presentamos una experiencia de trabajo interdisciplinario e intercultural, diseñada desde un enfoque comunicativo de enseñanza de español como lengua segunda (ELSE) en un contexto de plurilingüismo. Entre 2017 y 2020 registramos una serie de entrevistas autobiográficas a docentes y referentes qom de la provincia de Chaco. El principal objetivo del proyecto era reconstruir las historias de vida de referentes indígenas de la Argentina para vincular sus experiencias formativas con su rol en la definición de las políticas públicas para los pueblos indígenas, especialmente en lo referido a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). A partir de esa meta, se trabajó en dos líneas: el equipo de investigación se propuso crear un espacio de trabajo

conjunto entre especialistas y referentes indígenas para ampliar las voces que hablan de y sobre los pueblos indígenas, por un lado, y elaborar materiales didácticos para la EIB, por el otro.

La producción de materiales didácticos para la EIB a partir del registro de estos relatos, que entrelazan la historia de la comunidad, los procesos de lucha y organización indígena con las autobiografías y los recorridos personales, respondía a un diagnóstico hecho en conjunto con los docentes indígenas en torno a la escasez de materiales educativos de las diferentes disciplinas para la educación intercultural.

En la Argentina, la Ley de Educación Nacional (2006) incluyó la modalidad de la EIB a nivel nacional pero en el Chaco, se implementa desde la sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño (n° 3258) en 1987. Si bien desde hace tiempo los organismos dedicados a la educación indígena trabajan en el diseño de programas para la formación de docentes, y en el currículo escolar para todos los niveles, la definición de contenidos por materias y el material didáctico en todos sus formatos (manuales, libros de apoyo, actividades, etc.) son todavía insuficientes y requieren de la constitución de equipos interculturales e interdisciplinarios. La necesidad de dar cuenta de la historia de los pueblos indígenas a partir de las vivencias y testimonios de las mismas comunidades era uno de los puntos principales que reclamaban los docentes.

Para atender a ese reclamo, y obtener materiales que partieran desde esta perspectiva, las narraciones autobiográficas, como las historias de vida, nos resultaban especialmente pertinentes porque permitían relevar los tópicos a partir de los que los entrevistados estructuran sus vivencias y construyen sus representaciones como comunidad (Appel, 2005).

En este artículo nos proponemos hacer un análisis de dos historias de vida de docentes indígenas y de cómo se emplearon para la elaboración de materiales didácticos para la EIB. Para ello, en primer lugar haremos un somero repaso por la situación de la educación intercultural bilingüe en la provincia del Chaco (Argentina) y las principales demandas de los docentes indígenas. Comentaremos el proyecto diseñado para intervenir en ese contexto. Luego de presentar cómo concebimos a las historias de vida, elegimos dos historias de vida para analizar que son particularmente representativas por la forma de abordar una serie de núcleos temáticos, como la EIB en tanto conquista colectiva, las implicancias que tuvo y el rol de las mujeres en la comunidad. Por último, comentaremos el diseño de materiales didácticos desde estos relatos autobiográficos en el marco de la planificación de la enseñanza de lenguas.

La Educación Intercultural Bilingüe en el Chaco

La provincia del Chaco presenta un panorama lingüístico particular dentro de la Argentina. Por un lado, a diferencia de lo que sucedió en otras zonas del actual territorio argentino, los pueblos qom, moqoit y wichí de esta región no tuvieron un contacto estable con el español sino hasta después de la conquista militar del Chaco en la década de 1880. El contacto lingüístico se vuelve más sistemático en las décadas posteriores, a partir de la reconfiguración de las relaciones interétnicas, caracterizada por la expansión capitalista en la región y la incorporación de las

comunidades indígenas al mercado laboral (Gordillo, 2006). Sin embargo, hasta la década de 1970, tanto informes de estudios de caso (Cordeu, 1967) como relatos de referentes indígenas (Sánchez, 2009) mencionan un extendido monolingüismo qom y un uso menos generalizado, orientado hacia situaciones comunicativas específicas, del español. Con distintos niveles de vitalidad, actualmente en la provincia se hablan las tres lenguas indígenas de estos pueblos (qom, wichí y moqoit).

En las últimas décadas la provincia ha aprobado legislación que intenta dar respuesta a algunas situaciones que emergen del contacto lingüístico. Se ha implementado la Educación Intercultural Bilingüe, cuyos principales antecedentes fueron la Ley del Aborigen Chaqueño (n° 3258) en 1987 y la Ley Federal de Educación (n° 24195/93), y más recientemente se han oficializado el qom, el wichí y el moqoit como lenguas provinciales (Ley n° 6604/10). Actualmente el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología provincial cuenta con una Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo. En el Chaco (como en las provincias de Misiones y Salta), los antecedentes de la EIB están vinculados a la educación impartida por instituciones religiosas dentro de las comunidades. A partir de ellas y fruto de las luchas de las comunidades indígenas por el reconocimiento de sus derechos, se desarrollaron experiencias oficiales como la que se habilitó a partir de la mencionada Ley del Aborigen Chaqueño.

Sin embargo, algunos balances identifican las deudas pendientes en el ámbito de la planificación de las lenguas, aunque esté parcialmente contemplada en la legislación. Hecht (2015; 2020) advierte, entre otros puntos de crítica, que se hacen alusiones al bilingüismo sin que las planificaciones escolares contemplen la gestión del plurilingüismo en las aulas. En la práctica se evidencia una falta de desarrollo en la elaboración de materiales didácticos específicos, la formación de maestros en lingüística y didáctica de lenguas. Por último, aunque en la Ley Nacional de Educación se estime que la EIB debe alcanzar a los tres primeros niveles educativos, se encuentra limitada al nivel inicial y a los primeros dos años del nivel primario (Hecht, 2020).

Desde una perspectiva de enseñanza de español como lengua segunda, agregamos otro punto de preocupación: los niños y jóvenes qom son evaluados en español a lo largo de sus trayectorias escolares, pero en la legislación sobre EIB no se hace referencia a la enseñanza del español dentro del universo de lenguas del plurilingüismo. El Programa de Educación Plurilingüe (PEP) fue sancionado por la legislatura provincial en 2007. Establece que la educación plurilingüe “contempla a las lenguas indígenas, regionales y extranjeras” (Ley de Educación Plurilingüe, 2007, art. 2). Esto repercute de manera negativa en la escolarización de niños y jóvenes porque no se planifica la enseñanza del español como lengua segunda, aunque sea la lengua escolar aún en las escuelas bilingües interculturales. Es decir, no se contempla al español como la lengua propia de las comunidades (sin importar que sea la primera lengua de muchos jóvenes y niños) ni como lengua escolar o lengua segunda y, sin embargo, es el patrón de patrón de medida del éxito escolar.

Hoy en día, en la provincia la lengua qom y el español aparecen según los casos, como lengua primera o como lengua segunda, dependiendo de las características del hablante en tanto bilingüe. Por bilingües nos referimos a aquellas personas que manejan dos lenguas (Weinreich, 1953 retomado por Appel; Muysken, 1996) de manera satisfactoria de acuerdo con los objetivos comunicativos de los mismos hablantes. De todos modos, cuando a estas lenguas se las enseña en

el aula hablamos de lenguas segundas: ambas están presentes y se usan en el contexto social en el que se desempeñan los hablantes, y ambas son objeto de enseñanza institucional. El hablante bilingüe va a incrementar su nivel de competencia en cada una de las lenguas según las situaciones comunicativas que se le vayan presentando a lo largo de su vida.

En este marco se lleva adelante la experiencia de trabajo en colaboración con referentes y docentes indígenas, cuyo punto de partida es el intercambio en torno a un diagnóstico de la EIB y las necesidades que identificaban desde su mirada como docentes y miembros de la comunidad indígena. Como una de sus demandas principales, señalaron la falta de materiales didácticos específicos para la modalidad de EIB, y resaltaron que tampoco contaban con fuentes de contenido curricular propio para materias como lengua, historia, educación cívica, entre otras. Los docentes hacían hincapié en que eran siempre las miradas ajenas las que hablaban sobre los pueblos indígenas. Para atender a estas demandas, se propuso realizar entrevistas en profundidad a docentes y referentes de las comunidades indígenas sobre sus historias de vida. Así podríamos luego emplear esas entrevistas, con la historia contada desde la perspectiva indígena, para elaborar materiales didácticos.

Las historias de vida

Existe un marcado interés por las narraciones autobiográficas y su empleo en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Este interés se plantea en tanto la narración es, si bien no el único, un modo preponderante de organizar y relatar la experiencia (Atkinson, 2005). Una de las particularidades del análisis de la narración es que puede ser pensada como método, como práctica y también como teoría. En este apartado nos ocuparemos de las primeras dos formas de abordar su estudio y esbozaremos una definición del tipo de narración que constituye una historia de vida. Señalaremos, además, una serie de consideraciones para su análisis y sistematización de forma contextualizada.

Como metodología, por un lado, la narración posibilita captar el relato de experiencias respetando la perspectiva y orientaciones propias de los sujetos entrevistados y aprehender los ejes significativos a través de los cuales estructuran su experiencia (Appel, 2005). Por otro lado, como práctica, la narración es parte de las actividades cotidianas (Atkinson, 2005; Cortazzi, 2001), difícilmente podamos concebir la vida social de otra manera, ya que es un medio fundamental para dotar de sentido a la experiencia y compartirla con otros.

Las narraciones, de acuerdo a Cortazzi (2001), no se limitan a reportar eventos sino a dar la perspectiva del narrador sobre su significado e importancia. Entonces, el análisis de los relatos provee a los investigadores de una suerte de acceso al mundo interpretativo del narrador, que se supone que de alguna manera media o gestiona la realidad. Otro aspecto que resalta este autor es el rol, individual o colectivo, en la formación y el mantenimiento de la identidad, ya que a través de las historias de vida individuos y grupos dan sentido a sí mismos; cuentan lo que son o lo que les gustaría ser, mientras lo dicen se convierten en eso, son sus historias. El análisis de las

narraciones puede ser un método para desarrollar un entendimiento de los sentidos que la gente se da a sí misma, a sus vidas y a sus contextos (Cortazzi, 2001; Linde, 1993).

Según Villegas y González (2011), las historias de vida consisten en el análisis y la transcripción que efectúa un investigador del relato que realiza una persona sobre los acontecimientos más destacados de su propia vida. Es decir que si bien parten de una narración, no cualquier testimonio que realice una persona sobre su vida se convierte en una historia de vida, sino que implica una intervención posterior desde una postura epistemológica determinada. La construcción de historias de vida aborda la historia del relato detallado de la imagen que una persona tiene acerca de sus acciones y experiencias como sujeto social. Para estos autores, “a través de la narración se hace memoria de los fenómenos de esa vida, pues construir historias de vida no solo implica relatar la vida de la persona sino hacerse consciente de que dicha persona la construye” (Villegas; González, 2011, p. 53).

Buechler y Buechler (2012) plantean que originalmente la utilización de las historias de vida como metodología, en el campo de la antropología, se esforzaba por registrar las narraciones de individuos que pudieran presentarse como representantes de su respectiva cultura, es decir, las historias de varones de mediana edad. Como método permitía a los investigadores captar una era del pasado, rápidamente evanescente, cuyo recuerdo debía ser salvado. Para estos autores, este primer abordaje de las historias de vida es incompleto, por eso proponen pensar a las historias de vida no solo como un simple medio para hacer que otras culturas y subculturas cobren vida y para que segmentos silenciados de la población puedan tomar la palabra, sino también como una forma de explorar la variedad de posiciones que los individuos ocupan dentro de (y entre) las culturas y los sistemas sociales, las identidades que construyen como resultado de este posicionamiento, y los cambios que experimentan esas posiciones a lo largo de sus vidas.

Asimismo, advierten sobre el carácter individualista de las historias de vida que puede prevalecer si no se las analiza de forma contextualizada. Es decir, es necesario ubicar a estas narraciones autobiográficas en el marco más amplio de los procesos culturales contemporáneos, dentro de estratos sociales específicos. Desde esta postura, el mayor aporte de la autobiografía antropológica radica en que nos permite explicitar las posiciones de entrevistador y narrador en el marco más amplio de su propia sociedad. Así, se pone de manifiesto cómo las narraciones se ven influidas por las agendas de investigación, por un lado, y por los intereses dominantes de los informantes (basados en sus posiciones relativas dentro de la sociedad más amplia), por el otro.

Historias de vida qom

Los dos testimonios sobre los que trabajaremos pertenecen a docentes de la EIB. En ambos casos se trata de referentes de sus comunidades; el entrevistado 1 es varón y tiene una reconocida trayectoria en el pueblo qom, mientras que en el caso de la entrevistada 2 se trata de una mujer que pertenece a una generación más joven. En las narraciones se pueden apreciar las distintas perspectivas que surgen de dos posiciones relativas dentro de la comunidad diferentes.

A los entrevistados se les planteaba que se usarían sus entrevistas de historias de vida para la elaboración de materiales didácticos para la EIB, ya que ese era el principal interés de los docentes indígenas que formaron parte del proyecto. Es decir, había un objetivo muy claro de devolución a la comunidad del trabajo realizado, por un lado. Por el otro, también se debe tener en cuenta que en las entrevistas se encontraban frente a investigadoras no indígenas y no hablantes de la lengua qom. Es decir, se trataba de un diálogo con un otro frente al cual se presentaban y afirmaban tanto dentro de su identidad indígena como en su lugar de referencia hacia dentro de la comunidad, y en la lengua del otro.

Asimismo, podemos analizar cómo se construyen las historias de vida en relación a los intereses, tanto de las investigadoras como de los mismos entrevistados, y aquellos aspectos que les resultan más importantes para destacar en el presente. En otras palabras, podemos relevar también cuáles son aquellos temas o tópicos que los ocupaban en ese momento.

En su relato, el entrevistado 1 rememora las discusiones en la época de la lucha por la sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño de esta manera:

Nosotros pasamos por ejemplo el proceso de la conquista, de la colonización donde Chaco era un territorio nacional, y a partir de 1951 cuando se hizo la provincialización las comunidades indígenas lograron mandar por primera vez a sus hijos a las escuelas. Te digo más de setenta años y cuando nos dimos cuenta en el '87 la población de niños indígenas dentro de la frontera, egresaba solamente un niño por año, un niño por año que para nosotros es un nivel muy bajo, mucha repitencia. Este problema de la frontera de lengua, la comunidad aún conservaba su propia lengua y el castellano tampoco no era una lengua una segunda lengua sino una lengua de contacto nada más. (Buenos Aires, diciembre de 2018).

Uno de los primeros temas que aborda es la escolarización de niños y jóvenes indígenas, y asociado a ello, el tema de las competencias lingüísticas en español. Para fines de la década del ochenta, relata, el español o el bilingüismo qom-español era una meta deseable por lo que significaba en términos de oportunidades educativas y laborales. Es interesante ver cómo el mismo entrevistado distingue entre una lengua segunda y una lengua de contacto. Desde su perspectiva, la primera implica competencias comunicativas mayores probablemente producto de la enseñanza formal, mientras que el español como lengua de contacto es aquel que se aprende en el trabajo.

Otro elemento que está presente a lo largo de toda su narración es la configuración de su testimonio como una suerte de registro de este pasado reciente, del que no sólo fue testigo sino que protagonizó, y cómo el relato de la gesta de la modalidad de educación intercultural ocupa gran parte de su atención. La primera persona casi no aparece y se centra en contar los hechos que le parecen a él más relevantes, no los presenta desde su experiencia individual: resalta el diagnóstico colectivo que hacían, como vemos aquí, sobre el problema del acceso a la educación de los niños indígenas. La particularidad de su entrevista radica en que por su rol de referente, reconocido por toda la comunidad, es una voz autorizada por haber sido líder ya en el momento de la sanción de la ley en 1987.

El proceso histórico del programa de la educación bilingüe intercultural es un tema interesante y ya tiene más de treinta años digamos de proyección, trabajando para la formación y capacitación de auxiliares docentes indígenas de los tres pueblos originarios que aún hoy habitamos en la provincia del Chaco: toba, mocovíes y también los wichí. Con estos tres grupos se comenzó el PROEBI que es un programa de educación bilingüe intercultural que para nosotros fue un puntapié inicial que se comenzó en la provincia del Chaco allá por el año 1987, mediante la creación de la Ley del Aborigen, la ley 3258 que nos permitió hacer la presentación de un proyecto para la creación de escuelas con modalidad aborigen como proyecto especial para trabajar pura y exclusivamente la alfabetización con los niños indígenas que están dentro de la frontera del Chaco, que es una zona bastante vulnerable en el campo de la alfabetización (Buenos Aires, diciembre de 2018).

Además, explica por qué es tan importante lo que se ha conseguido hasta ese momento mediante el acceso a la educación intercultural bilingüe. En su testimonio plantea la preocupación de la comunidad por la escolarización de los niños y jóvenes en un contexto en el que se volvía imprescindible para adecuarse a las nuevas exigencias que se les presentaban, como se explicita en el siguiente fragmento:

La población nuestra es una de las poblaciones vulnerables, digamos, en cuanto a pobreza y siempre digo ¿cómo salir de la ignorancia y de la pobreza? Y por eso es que creemos tanto que la educación es una fortaleza para salir de esa estructura de pobreza, de ignorancia, para adecuarse a otro nivel de vida diferente. Así que, bueno, ese proceso para nosotros ha sido un proceso muy, muy importante porque logramos que en nuestra provincia, la educación avance en ese aspecto. Y de gestión política logramos que para la educación bilingüe intercultural, el ministerio creó una nueva subsecretaría. Y esta nueva subsecretaría es un área interesante ahora porque es lo que insistimos, que esta nueva subsecretaría de la educación, de la interculturalidad y del plurilingüismo se transforme en como un órgano de aplicación en materia de política indígena, y tenemos una dirección donde tenemos un director indígena que la maneja para afianzar más en profundidad la gestión de las escuelas de gestión indígena (Buenos Aires, diciembre de 2018).

El entrevistado se refiere a la educación como la forma de superar las limitaciones de los qom en tanto población vulnerable, y queda claro así el lugar del español como una clave para habilitar experiencias que se representan como mejores que aquellas en las que viven. En tanto lengua de la administración, el español se vuelve imprescindible para las gestiones individuales y comunitarias que llevan adelante los qom frente a las agencias de gobierno tanto local como provincial. Esto refuerza el énfasis que pone en la trayectoria de la EIB en la provincia, a la que él mismo contribuyó. Al evaluar el derrotero de la comunidad en relación con la educación también plantea una demanda actual, como la mayor participación de los pueblos indígenas en las decisiones de gobierno sobre temas que les atañen. Reclama que las políticas indígenas sean gestionadas por los mismos indígenas y no tuteladas por los funcionarios blancos.

Es importante resaltar que en un principio, enfocamos las entrevistas con el propósito de indagar en los conocimientos que los informantes tenían sobre un pasado más lejano, sobre las prácticas y formas de vida de los antepasados, para acceder a testimonios que se remontaran algunas generaciones en el tiempo. El objetivo era contar con el relato de las memorias de la comunidad como fuente para la elaboración de contenidos educativos. Sin embargo, en general nuestros

interlocutores estaban más interesados en que se registraran temas y memorias más recientes, de las luchas de la comunidad en las últimas décadas. Los temas que sí pudimos relevar están más vinculados a las agendas de la comunidad en estos momentos, a los asuntos que consideraban más apremiantes.

El relato de la entrevistada 2, en cambio, comienza con un racconto de la forma de vida de sus abuelos, se remonta a un pasado un poco más lejano pero lo hace en función de argumentar una crítica al presente de la comunidad en torno a las diferencias de género que perjudican a las mujeres:

Bueno, lo que yo puedo contar de todo lo que yo viví en...cuando vivían mis abuelos por ejemplo, hay una vida que es muy diferente. Porque anteriormente hay un respeto en ambos, el hombre y la mujer, siempre se ayuda a trabajar, porque yo me acuerdo bien que por ejemplo mi abuelo él es agricultor, trabaja con unos caballos para la arada, en la siembra, en todo. Y mi abuela ella, ellos son personas mayores que vivieron en la caza, en la pesca, en la recolección de frutos. Y mi abuela, ella se va para la época de frutos del monte, ella siempre hace recolección de frutos, por ejemplo, algarroba, mistol y chañar (Bermejito, Chaco, septiembre de 2018).

En este caso, la entrevistada trae ese pasado a colación para compararlo con un presente que se evalúa de forma negativa. A lo largo de su testimonio, problematiza el lugar de las mujeres en la comunidad para asumir roles de liderazgo. A diferencia del testimonio anterior, esta narración está planteada desde una experiencia individual que reflexiona sobre lo colectivo de manera más explícita. Podemos analizar la posición relativa de la narradora y las dificultades que enfrenta en su condición de mujer que asume responsabilidades hacia dentro de la comunidad.

Un punto de encuentro entre las dos historias de vida es la reflexión en torno a la importancia de la educación. Como mencionamos, esta autobiografía se configura desde las experiencias personales, como la que podemos observar en este fragmento:

Y bueno, yo cuando empecé a estudiar hasta que logré, por ejemplo, a mí lo que me ayudó mucho es la escuela bíblica, porque la ahí es donde empecé a estudiar la biblia, que muchas partes que para mí es muy interesante, porque donde ahí perdí el miedo, porque yo tenía miedo, no puedo reír en frente de mis compañeros, era muy tímida, pero a través de esas lecturas bíblicas, bueno, ahí ya es como que saqué un poco el miedo, es decir que yo puedo ser algo para mi comunidad. En los talleres bíblicos para mujeres [...] miramos la historia de las mujeres importantes para hacer una comparación de nuestra cultura [...] hay cosas buenas y otras cosas que son malas, porque en nuestra cultura anteriormente todos son iguales, el hombre y la mujer eran todos iguales, la mujer la que recoge fruta y el hombre que va a cazar o pescar, o los dos. Pero después cambió, que la mujer tiene que quedar en la casa para cuidar sus chicos, para atender su marido (Bermejito, Chaco, septiembre de 2018).

En los dos fragmentos se menciona que en el tiempo de sus abuelos, las mujeres también participaban de la marisca, es decir, de una actividad fundamental para la subsistencia del grupo. En cambio, en la actualidad, no se considera a los trabajos de cuidado (ocuparse de las tareas del hogar y la crianza) como fundamentales. Además, hace hincapié en la clara división de tareas por

género. Los varones ocupan los espacios de referencia dentro de la comunidad, y las mujeres, un lugar subordinado. Sobre esto, en el relato de esta entrevistada podemos identificar dos cuestiones. Por un lado, que el acceso a la educación se entiende como un espacio clave de formación para participar de las discusiones de la comunidad. En este fragmento, relata su experiencia en la escuela bíblica y cómo pudo, gracias a eso, animarse a tomar la palabra. Es decir, su experiencia de la escuela bíblica es abordada desde esta perspectiva: le permitió reflexionar acerca del rol de las mujeres y también, en la práctica, articular su voz. Por otro lado, como veremos a continuación, se presenta la dificultad de las mujeres qom para ocupar roles de decisión, o asumir mayores compromisos en la organización colectiva, porque deben garantizar las tareas de cuidado.

Y bueno, pero eso, que no sé si es por la familia o por qué, no sé, porque por más que nosotras por ejemplo asistimos las reuniones, opinamos y bueno. Pero a la hora de hacer el compromiso son muy pocas lo que se compromete. Para mí es por la familia, porque la mayoría tiene marido, tiene hijos, por eso no se comprometen casi las mujeres [...] yo les decía a una compañera ¿por qué será que yo por ejemplo vivo comiendo huevo frito? porque sos mujer me dice, porque si fueses hombre, llegás en tu casa todo preparado tenés la comida, tenés toda la casa lista y todo eso. Y ahora hay mujeres que son líderes, hay mujeres, muy pocas pero sí existen (Bermejito, Chaco, septiembre de 2018).

Desde su lugar de referencia, la entrevistada articula esta crítica sobre las dificultades que enfrentan las mujeres para asumir responsabilidades hacia dentro de la comunidad cuando se espera que se dediquen a las tareas de cuidado. Lo deja muy claro al contar su experiencia con el ejemplo de la comida, y las tareas del hogar. A las mujeres que son líderes les resulta más difícil porque de todas maneras tienen el doble trabajo, fuera y dentro de sus casas.

Los materiales didácticos

Una vez obtenidas las entrevistas se hizo un trabajo de selección de los fragmentos que se emplearían en la elaboración de los materiales didácticos. En jornadas de trabajo del equipo de investigación se analizaron las narraciones autobiográficas y se acordó cuáles resultaban más representativas de los temas relevados.

Sobre los ejes presentes en las historias de vida presentadas, se elaboraron propuestas didácticas que intentaron plasmar las perspectivas de los entrevistados para la enseñanza en el nivel medio. El objetivo de las fichas es proponer ciertos recortes del material de las historias de vida desde los contenidos que figuran en los diseños curriculares vigentes y proponerle al docente formas de trabajar en el aula. En primer lugar, elegimos los fragmentos en los que el entrevistado 1 relata la conquista de la Ley del Aborigen Chaqueño por un lado, y aquellos en los que repone la historia de la EIB, por el otro. Se parte de estos hitos de la historia reciente del pueblo qom con el objetivo de que los alumnos profundicen sus conocimientos al respecto mediante el estudio de la ley vigente en la actualidad sobre los pueblos indígenas del Chaco.

En segundo lugar, a partir de los tópicos que surgen en el relato de la entrevistada 2, decidimos incorporar como uno de los ejes principales el rol de las mujeres dentro de la comunidad. Se planificaron propuestas que apuntan a la reflexión con los alumnos sobre la situación actual de las mujeres en la comunidad y sus derechos. Tomando como puntapié inicial la mención a las distintas tareas que realizan varones y mujeres, se propone un intercambio de acuerdo a lo que los estudiantes observan entre familiares y conocidos. También se comparte un texto sobre Bartolina Sisa, una histórica líder indígena, y otro sobre la ley de paridad electoral en la provincia del Chaco para fomentar la reflexión sobre el rol de las mujeres en la política. Se complementan estas actividades con una entrevista a la primera diputada indígena del Chaco.

Imagen 1 – Actividades didácticas sobre las historias de vida



Actividad de lectura: proponemos retomar los mismos grupos de la vez pasada. A cada grupo se le ofrecerá un fragmento de diferentes textos, con algunas preguntas disparadoras. Se proporciona un afiche o una hoja en donde plasmarán las reflexiones del grupo.

Grupo A

Lean la nota "BARTOLINA SISA: MUJER INDÍGENA"

¿Conocían la historia de Bartolina? ¿Les sorprende que en esa época una mujer condujera un ejército? Además de dirigir a un pueblo en combate, ¿de qué otras formas de hacer política de las mujeres indígenas nos habla la nota? ¿Conocen en su entorno mujeres involucradas en política?

Fuente: www.lenguasyhablantes.com.ar

Imagen 2 – Actividades didácticas sobre las historias de vida

Grupo B

Lean los fragmentos de la nota "La paridad de género es Ley en el Chaco"

A partir de la lectura, respondan las siguientes preguntas:

¿Qué establece la ley de paridad de género?

Según algunos relatos de la nota, ¿cómo era la participación de las mujeres en las listas electorales y en los recintos, hace dos o tres décadas?

¿Por qué creen que se considera necesaria esta ley que establece la paridad? ¿Están de acuerdo? ¿Por qué?

¿Qué reflexiones les merece la siguiente frase usada por una de las diputadas: "Cuando una mujer entra en política cambia la mujer; pero cuando muchas mujeres entran en política lo que cambian es la política"?

Fuente: www.lenguasyhablantes.com.ar

El entrevistado 1, como señalamos en el apartado anterior, entiende a la escolarización de los jóvenes como aquello que da posibilidades de vivir de otra manera. Entre otras cosas, podemos señalar aquí la necesidad de manejar el español estándar, que no es posible aprender por fuera de

la instrucción formal. Al hablar de lengua estándar nos referimos a aquella variedad de lengua que es el resultado de una intervención directa y deliberada de la sociedad sobre una lengua (Haugen, 1972; Hudson, 1980; Calvet 1996), se distingue de las demás variedades, efectivamente empleadas por los hablantes, por tratarse de una construcción sociocultural que no es objeto del proceso de adquisición de la lengua. El estándar comprende una serie de géneros discursivos asociados a situaciones de uso propias de la escolaridad y la administración. Por estos motivos, constituye una segunda lengua que debe ser enseñada en la escuela.

La enseñanza de una lengua, desde un enfoque comunicativo como el que adoptamos, tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, es decir, aquel conocimiento que necesitan los hablantes para comunicarse de forma adecuada en diferentes contextos (Junyent; Chang, 2023). Las propuestas didácticas elaboradas en base a los fragmentos analizados en este artículo trabajan habilidades del español en distintos géneros discursivos, aspecto a partir del cual son más juzgados los jóvenes indígenas. Así, las actividades se centran en una serie de géneros que se circunscriben a la situación escolar. Se propone una reflexión sobre sus funciones discursivas y las reglas gramaticales que responden a cada género.

A partir del fragmento de entrevista en el que el entrevistado 1 recapitula la lucha por la sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño, se aborda el resumen como género, y se les propone a los alumnos, luego de leer e investigar sobre el texto de la ley en sí, realizar un resumen de lo que establece para las comunidades indígenas del Chaco.

En cuanto a la gramática, otras actividades proponen la enseñanza del uso de los tiempos verbales del pasado en las narraciones, empleando como input el testimonio de la entrevistada 1:

Imagen 3 – Actividades de lengua sobre el uso de los tiempos verbales



Después de ver el video:

1. ¿Qué cuenta Amada sobre las actividades que hacían sus abuelos? ¿Qué diferencias hay en relación con la actualidad?
2. Además de lo que ella menciona en el video, ¿qué pueden agregar en relación con los cambios que se dieron en los últimos años?
3. ¿Cómo cuenta Amada lo que hacían sus abuelos? ¿Qué tiempos verbales utiliza?
4. ¿Qué diferencia hay entre las siguientes frases:
 - a) Cuando **vivían** mis abuelos, **trabajaban** juntos.
 - b) Mi abuela en la época de frutos del monte, ella **siempre hace** recolección de frutos y mi abuelo **se ocupa** de la caza de animalitos.

En el caso de a, se utiliza el pretérito imperfecto del modo indicativo, que sirve

- para hacer una descripción en el pasado,
- para hablar de un hábito pasado o,
- para presentar el marco de una situación que ocurrió.

En b, se utiliza el presente histórico, que nos sirve para actualizar la información que estamos brindando.

En relación con los usos del pretérito imperfecto del modo indicativo, ¿a qué caso corresponde cada uno de los siguientes ejemplos?

Fuente: www.lenguasyhablantes.com.ar

Imagen 4 – Actividades de lengua sobre el uso de los tiempos verbales

Completá las siguientes frases con tus propias ideas

Ej. Cuando era chica, todos los sábados jugaba al vóley con mis amigos.

- a) Cuando era chico/a....
- b) Hace algunos años, todas las mañanas....
- c) Cuando llovía,
- d) En verano, si podíamos,
- e) A veces hacía frío y
- f) Hace unos 10 años, ...



Producción escrita: pensá en algún hábito que haya cambiado en los últimos años. Puede ser algo relacionado con la caza, la pesca, la recolección, o con otro tema vinculado con lo que se menciona en el video. Escribí un texto contando:

- De qué tipo de hábito se trataba
- Dónde se hacía
- Quiénes participaban
- Qué comían
- Qué tomaban
- Qué hacían
- Otras cosas

Ej. Cuando era chica, me encantaba acompañar a mi abuela a buscar algarroba. Salíamos muy temprano, caminábamos mucho y después...

Fuente: www.lenguasyhablantes.com.ar

Consideraciones finales

En estas páginas, hemos compartido una experiencia de trabajo que intenta aportar en un área de vacancia dentro de la Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Desde un enfoque adoptado, consideramos necesaria una planificación de la enseñanza de las lenguas que considere y defina metas de bilingüismo, en tanto a los niveles de conocimiento de las lenguas y las competencias particulares necesarias para realizar tareas o desempeñar las tareas requeridas en la instrucción formal (Acuña; Lapalma, 2011). Si bien se trata de una experiencia puntual, en la elaboración de los materiales didácticos se intenta avanzar en la práctica con la planificación de la enseñanza del español como una L2. Además, se pretende hacerlo desde el input del español de las mismas comunidades y partiendo de la base de sus relatos así como también de los ejes temáticos que consideran apremiantes.

El empleo de los relatos indígenas para la enseñanza del español nos lleva a reflexionar acerca de una perspectiva sobre la que es importante avanzar en este campo de estudios: el reconocimiento del español como una lengua propia de los hablantes bilingües indígenas. Es necesario visibilizar y dotar de entidad a las variedades de español de las comunidades indígenas, producto del contacto

con las lenguas aborígenes, dentro del universo de las variedades dialectales del español de la Argentina. Así como se ha modificado el rol del español dentro las comunidades indígenas, también debemos actualizar las representaciones que circulan en torno a estas variedades a las situaciones sociolingüísticas actuales.

Referencias

ACUÑA, Leonor; LAPALMA, Gabriela. Sobre la meta del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe. En Hecht, A., A. y Loncon Antileo, E. (Comps.). **Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas**, p. 150-165. Universidad de Santiago de Chile, 2011.

APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. **Forum Qualitative Sozialforschung**, n. 2, vol. 6. Berlín: Universidad de Berlín, p. 1-27, 2005.

APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel, 1996.

ARGENTINA. [Ley de Educación Nacional (2006)]. Ley de Educación Nacional de la República Argentina n° 26206. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Consultado en: 14 de marzo de 2022.

ARGENTINA. [Ley Federal de Educación (1993)]. Ley Federal de Educación de la República Argentina n° 24195. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>. Consultado en: 14 de marzo de 2022.

ATKINSON, Paul. Qualitative Research - Unity and Diversity. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, p. 1-15, 2005.

BUECHLER, Hans.; BUECHLER, Judith María. El rol de las historias de vida en antropología. **Areas 19: Antropología hoy: teorías, técnicas, tácticas**, p. 245-264, 2012.

CALVET, Louis Jean. **Las políticas lingüísticas**. Buenos Aires: Edicial, 1997.

JUNYENT, A.; CHANG, L. Enseñanza en contextos de privación de libertad: herramientas para la comprensión lectora. **Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación**, n. 31, v. 2, p. 145-162, 2023.

CORDEU, Edgardo. **Cambio cultural y configuración ocupacional en una comunidad toba. Miraflores, Chaco**. Informe preliminar, Comisión Nacional del Río Bermejo, Publicación n° 123, 1967.

CORTAZZI, Martín. Narrative analysis in ethnography. ATKINSON, P., COFFEY, A., DELAMONT, S., LOFLAND, J., LOFLAND, L. (Eds.) **Handbook of Ethnography**. Wiltshire: SAGE Publications Ltd, 2001.

GORDILLO, Gastón. **En el Gran Chaco. Antropologías e historias**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006.

HAUGEN, Einar. Dialect, Language, Nation. PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (orgs.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

HECHT, Ana Carolina. Educación intercultural bilingüe en Argentina: Un panorama actual. **Ciencia e interculturalidad**, n. 1, vol. 16, p. 20-30, 2015.

HECHT, Ana Carolina. Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. **Revista del CISEN Tramas/Maepova**, n. 1, vol. 8, p. 103-113, 2020.

HUDSON, Richard. **Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. **Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005)**. Complementaria del Censo nacional de población, hogares y viviendas. Buenos Aires: INDEC, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. **Censo nacional de población, hogares y viviendas**. Buenos Aires: INDEC, 2010.

LINDE, Charlotte. **Life Stories: the creation of coherence**. Nueva York: Oxford University Press, 1993.

MEDINA, Mónica. Un recorrido por las políticas lingüístico-educativas para las poblaciones indígenas del Chaco. **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano**, n. 1, v. 29, p. 75-93, 2020.

PROVINCIA DEL CHACO, ARGENTINA. [Ley de las comunidades indígenas (1987)]. Ley n° 3258 del Aborigen Chaqueño. Cámara de diputados de la provincia del Chaco, Resistencia, Chaco. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-3258-123456789-0abc-defg-852-3000hvorpyel>. Consultado en: 11 de julio de 2021.

PROVINCIA DEL CHACO, ARGENTINA. [Ley de creación del Programa de Educación Plurilingüe (2007)]. Ley n° 5905 de Creación del Programa de Educación Plurilingüe. Resistencia, Chaco. Disponible en: <http://www.saij.gob.ar/5905-local-chaco-crea-programa-educacion-plurilingue-lph0005905-2007-05-09/123456789-0abc-defg-509-5000hvorpyel?&o=16&f=Total%7CFecha/2007%5B20%2C1%5D%7CEstado%20de%20Vigencia/Vigente%2C%20de%20alcance%20general%7CTema/Ministerio%20de%20>

PROVINCIA DEL CHACO, ARGENTINA. [Ley de oficialización de las lenguas indígenas (2010)]. Ley que declara lenguas oficiales de la provincia a las de los pueblos qom, moqoit y wichí. Resistencia, Chaco. Disponible en: http://www.saij.gob.ar/legislacion/ley-chaco-6604-declara_lenguas_oficiales_provincia.htm?325. Consultado en: 10 de marzo de 2022.

SÁNCHEZ, Orlando. **Historia de los aborígenes qompi (tobas) contadas por sus ancianos**. Resistencia: Librería de la paz, 2009.

VILLEGAS, Margarita; GONZÁLEZ, Fredy. La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. **Psicoperspectivas** n. 2, vol. 10. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, p. 35-59, 2011.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact**. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.