

Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca

Reflexiones, comentarios y propuestas



La experiencia con el libro de Lengua implica un cambio más radical que las experiencias con los libros de Historia y Geografía. Por eso, quizás, la implementación en el aula desde esta nueva mirada a la lengua ha despertado muchas preguntas y ha provocado discusiones interesantes que deseamos compartir con ustedes.

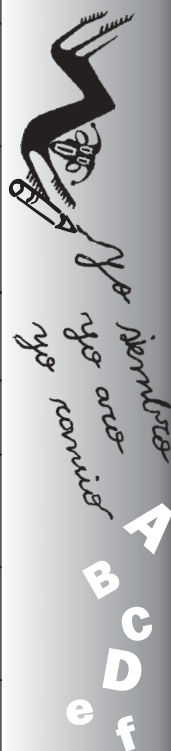
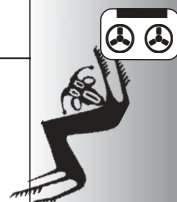
2.1. Diálogos con los maestros a partir de la experiencia en el aula

En la primera parte de este texto compartimos preguntas, comentarios, dudas, experiencias y reflexiones que surgieron en reuniones y entrevistas, realizadas a lo largo del año 2000, con docentes que trabajaron en el área de lengua con el libro *Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca*. Ellos son: Rita, de la Escuela de Purmamarca; Noemí, Ramón, Irenia, Delia y César de la Escuela de León; José Antonio, de la Escuela de Alfarcito y Mariana, de la Escuela de Alternancia de Hornillos. A todos queremos agradecerles su disponibilidad para charlar estos temas que nos ocupan.

Las reuniones fueron grabadas y la mayoría de las preguntas y respuestas están tomadas textualmente de las reflexiones que, entonces, se hicieron.

PREGUNTAS surgidas del diálogo con los maestros

1. Muchos docentes piensan que este libro es sólo para chicos del campo.
2. ¿Cómo se trabaja este libro?
3. ¿Cómo se trabaja el cassette?
4. ¿Tienen que leer en voz alta esos relatos? ¿Qué tipo de lectura hay que hacer?
5. ¿Qué significa partir de la realidad lingüística de los alumnos?
6. ¿Cómo se llama esta manera nuestra de hablar? ¿Lengua criolla, lengua regional, variedad lingüística regional, lengua materna? ¿Lengua general es lo mismo que lengua estándar?
7. ¿Los chicos tienen que desgrabar así como está en el libro los relatos que traen de la casa?
8. Si ellos quieren reproducir una entrevista grabada a un/a poblador/a de la zona les cuesta mucho.
9. Cuando se les hace escuchar cómo hablan otros, cómo hablan ellos mismos, suelen empezar a jugar con imitaciones y ciertas burlas.
10. En comunidades donde hay muy poco uso de la escritura, ¿es posible que los chicos lleguen a dominarla?
11. Está bien respetar la lengua criolla, ¿pero qué hacemos cuando un chico escribe en el cuaderno las palabras como las pronuncia en su lengua?
12. Es demasiado lardo el proceso de llevar al alumno desde su lengua materna, desde la lengua que él habla a la estándar, ¿cómo hago para cumplir con el resto del programa?
13. ¿Por qué dicen que es necesario acercarle a los chicos «modelos de textos»?
14. ¿Por qué hay que usar la lengua general en la escritura?
15. ¿Cómo corregir los escritos sin hacer sentir mal, sin cohibir la expresión? ¿Se puede, se debe corregir? ¿Cómo hacerlo?
16. ¿En qué medida contribuye este camino para avanzar hacia una comprensión lectora real, eficaz, que vaya más allá de lo superficial?
17. ¿Con este libro los chicos se entusiasman mucho?



1

Muchos docentes piensan que este libro es sólo para chicos del campo.

— Tengo alumnos muy urbanos en algunas cosas, a los cuales les gustó de entrada. Por ejemplo, algunos de Tilcara, muy urbanos, dijeron de entrada: “Sí, mi abuela me cuenta siempre”. Y no tuvieron problema en contar un relato tras otro al trabajar el capítulo “Duende o condenado”. Y al pedirles que escriban, sabemos que les cuesta, han escrito cinco cuentos. Hablo de un chico recancho, reurbano, que está en otra, que perdió tres años después de la primaria, así que es grande. O sea que tenés distintas reacciones que no me

permiten decir que se oponen los urbanos, porque tenés de todo. Creo que tiene que ver con la historia, con la aceptación, con la identidad y lo afectivo, con lo que ellos se sienten identificados y cómo... Si están contentos o no con lo que son. Los chicos que se engancharon de entrada fueron los que reconocieron que hablan así, que así hablan sus padres, sin ningún problema. Después uno de ellos dijo: “Es que somos coyas”. Es la primera vez que yo tengo un alumno que me dice eso. A esta edad que, en general, buscan otras identificaciones, estos chicos no. Y cuando una chica dijo: “Ay, yo no”, los otros saltaron: “Sí, por ahí vos no, nosotros sí”. Y se preguntaban unos a otros, “¿vos sos coya o no sos coya?”. Y otro decía: “Yo, la verdad, no sé si soy coya o no soy coya, pero que hablo así, hablo así”.

2

¿Cómo se trabaja este libro?



— Bueno, primero escuchamos el relato del capítulo que elegí para trabajar. He empezado algunos años por “Las Mañanitas”, otros por “Duende o condenado”, depende de la situación y el curso. Con uno de esos dos generalmente. Lo primero que hacemos es escuchar el cassette, después leemos la desgrabación, a veces escuchamos y leemos simultáneamente y, por último, hacemos algunos ejercicios de los que están indicados en el capítulo. Generalmente le agrego cosas, ahora me doy cuenta mucho más de qué cosas agregar en cada capítulo.

— En la escuela de León nos preguntamos cuáles temas serían importantes para nuestra comunidad, temas que podamos trabajar con el aporte de relatos orales. Elegimos el de la desaparición del ferrocarril y salimos a grabar. Con esos relatos empezamos y llegamos a escribir una cartilla. Al libro lo usamos sólo como guía, pero no trabajamos capítulo por capítulo.

— En cuanto a los capítulos, los mismos chicos también decían: “Este capítulo lo veamos...”, por consenso. Después veíamos otro, porque a algunos también les gustaba ese otro. De esta manera hemos recorrido todo el libro.

3

¿Cómo se trabaja el cassette?



— Al cassette lo trabajo con distintas finalidades. A veces simplemente para disfrutar de un relato. Pero otras, lo escuchamos repetidas veces para distinguir bien cómo habla la persona que estamos escuchando, es decir, para señalar las marcas de la oralidad. En esos casos seguimos el relato mirando las transcripciones en el libro, así podemos ver la lengua mucho mejor y sacar conclusiones.

— En nuestro caso, primero lo habíamos escuchado y no se entendía, después lo hicimos con el libro, los chicos iban escuchando el cassette a la vez que veían el texto y ya lo entendían mejor.

4

¿Tienen que leer en voz alta esos relatos? ¿Qué tipo de lectura hay que hacer?

— El único relato que hemos leído en voz alta ha sido el de “Los tres hermanos”. Ese sí resulta, sobre todo cuando hacemos lectura dramatizada, pero los otros no. En el mismo libro dice que “no han sido escritos para ser leídos”, sino para poder ver y reconocer cómo funciona la oralidad. A la oralidad solamente tendríamos que escucharla, para eso nos ayuda el cassette, pero si sólo escuchamos se nos escapa, se nos hace muy difícil pensarla, estudiarla, analizarla y compararla con la escritura. Igualmente hay algunos alumnos que se redivierten leyendo en voz alta algunos párrafos.

5

¿Qué significa partir de la realidad lingüística de los alumnos?

— En nuestra zona significa partir de la lengua criolla, la que hablan los chicos y entienden cuando entran a la escuela. Y esta lengua, sin duda, es distinta de la general, de la estándar. Si admitimos que el niño construye sus conocimientos desde lo que trae, es indiscutible que aquí construye desde esta lengua criolla. Y esta lengua criolla es la misma lengua, pero tiene una tonada y una pronunciación definidas, tiene algunas palabras que son distintas, usa formas y arma las frases, a veces, de modo distinto. No pensamos que todo, todo haya que darlo a partir de la

variedad lingüística, ni desde este único libro. Cuando las preguntas sobre lengua se realizan a partir de ejemplos que no se pueden conectar con la lengua que se usa, se aprende de memoria, se aprende mecánicamente. Esto lo tenemos claro, si uno no puede establecer un puente entre lo que ya sabe y lo nuevo, es como que no engancha. Cuando te guían para que vos puedas hacer los puentes y los enganches correspondientes, es otra cosa.

Si jugamos a que aprendo como el loro de Don Juan, te repito de memoria, no se nada de verdad...



¿Cómo se llama esta manera nuestra de hablar?

¿Lengua criolla, lengua regional, variedad lingüística regional, lengua materna?
¿Lengua general es lo mismo que lengua estándar?

— Sobre este punto no hay denominaciones únicas y buscamos los modos más simples para los chicos. Hasta hace poco hablábamos de “variedad lingüística regional”. En el Encuentro de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) que se hizo en octubre del 2000, en Formosa, Luis E. López llamaba a la variedad lingüística regional, “lengua criolla” y a nosotros nos pareció que ese nombre era más adecuado. Además veíamos que es una expresión que se usa a nivel popular. Se dice, por ejemplo, “nuestra forma criolla de hablar” e incorporamos esa denominación en lugar de “variedad lingüística regional”, que es tan técnica y difícil para los chicos. El concepto de lengua materna es un poquito más complejo. Para un chico de nuestra zona, lengua materna y lengua criolla son la misma lengua. Pero si hablamos de un niño bilingüe, lengua materna es su primera lengua, su lengua aborígen. A esta lengua, los aborígenes la llaman muchas veces “el idioma”.

La expresión “lengua estándar” también es bastante técnica y podríamos reemplazarla por la de “lengua general”. Estándar es lo uniforme, lo regular, las características comunes de un conjunto y, en algunos textos, encontramos que se habla de estándar argentino o estándar mexicano, por ejemplo. Pero nosotros usamos esta denominación para la lengua del gran conjunto de los hispanohablantes, o sea para el español que intenta ser neutro, sin marcas. La mayoría de los libros al alcance de los chicos, los que llamamos “libros de textos no literarios”, están escritos en lengua general o estándar. Cuando hablamos de la lengua de los chilenos, de la lengua criolla de los correntinos, de los porteños, de los purmamarqueños, reconocemos que cada una de estas lenguas tiene una tonada, marcas propias de pronunciación, preferencia y uso de determinadas palabras, y distintas formas y estructuras, o modos particulares de armar la frase. Todos tenemos nuestras propias “marcas criollas” y esas marcas son las que nos dan identidad en el lenguaje. La lengua que hablamos muestra quiénes somos, de dónde venimos y es bueno que la asumamos con orgullo.



Nosotros pensamos que, así como es necesario reconocer y valorar la propia lengua criolla, es necesario alcanzar un buen manejo de la lengua general porque con ésta podemos comunicarnos con todos los que hablan español, porque la mayor parte de los libros, más bien que no están ni en chileno, ni en correntino, ni en quebradeño, ni en mexicano, ni.... y a la escuela le corresponde lograr que el chico maneje la lengua general en forma oral y escrita. El tema es hacerlo sin abandonar la propia, sino precisamente a partir de ella.

7

¿Los chicos tienen que desgrabar así como está en el libro los relatos que traen de la casa?

— En este libro la transcripción de la lengua oral era necesaria para hacer observaciones y comparaciones entre la lengua criolla y la general, para poder diferenciarlas. Esas transcripciones muestran las marcas de la lengua oral, son importantes, pero no es tarea para que la realice un chico. Las transcripciones de los cuentos que los chicos pueden hacer son importantes por otras cosas, no tanto por las marcas fonéticas. Cuando leíamos con los chicos el capítulo “La Maclovía”, ellos valoraban mucho el relato oral, cómo se lo rescata, la riqueza expresiva que tiene, porque si uno va al texto periodístico aparecen más datos, pero no está todo lo que siente esta señora. Eso es lo que los chicos han revalorizado un montón, lo que ella sintió al ver la comida ahí tirada, aparte de verse atacada, vivir de esa manera y las expresiones que le salen cuando lo cuenta. Entonces, lo que digo, es que si estas transcripciones de los chicos importan es porque pueden tener una riqueza expresiva muy grande, que es la de la lengua oral, natural y espontánea, de un narrador que recuerda cosas que afectivamente le llegaron mucho.

¡Qué fuerza tiene el relato de la señora que vio y recuerda así, con sus palabras...!

«...chiqui chiqui... ya 'staba, mamita la carne y pan... ¡gas oyil han echao encima.»



8

Si ellos quieren reproducir una entrevista grabada a un/a poblador/a de la zona les cuesta mucho.

— Nosotros fuimos a preguntarle a varias personas de la comunidad. En algunos casos los chicos tomaron apuntes y, en otros casos, grabamos. Antes, entre todos preparamos las preguntas. Nos dimos cuenta de que no hay que grabar muchos testimonios porque después nos desborda el trabajo. A los chicos no se los puede someter al esfuerzo de la desgrabación textual de una entrevista completa. A veces, desgrabamos alguna parte, cuando aparece alguna frase, algún comentario que queremos rescatar así tal cual como lo dice la abuela, la persona que entrevistamos. La experiencia es buena, ejercita la capacidad de escuchar, abre muchos interrogantes acerca de cómo pasar lo oral a lo escrito, pero si se pretende en textos muy largos es cansadora. Se puede desgrabar en pequeños grupos o con todos los alumnos, en este último caso es bueno que el maestro también lo haga. Después eso permite comparar, volver a escuchar, para diferenciar oralidad de escritura. Los chicos desgraban las canciones que les gustan, de modo que ya tienen alguna experiencia de cómo hacerlo.

Cuando se les hace escuchar cómo hablan otros, cómo hablan ellos mismos, suelen empezar a jugar con imitaciones y ciertas burlas.

— Sí, al principio se burlaban los chicos.

Cuando empecé a leer el libro, me di cuenta de muchas cosas. Primero había burlas, los chicos se expresaban de una manera, escribían y después íbamos a corregir los textos y ahí había burla, pero ahora ya no se burlan tanto. Siempre alguno dice: “Ah, esto está bien, porque nosotros así lo decimos en la casa”. Tengo un chiquito en cuarto grado, que es grande ya, y él habla así con su variedad. “Me” tío. Usa “me” por mí. Los chicos se reían y yo, como nunca había leído un libro así, no sabía cómo trabajar esta situación. Después, cuando empezamos a leer el libro la actitud cambió. Ahora el chiquito habla fuerte, habla bien fuerte, se hace escuchar, porque ya no se ríen los chicos de él.

Pienso que quizás él se quedó de grado todos estos años en lengua, que ha tenido que rendir por eso, porque no le aceptaban la variedad lingüística que él tenía. Al principio veía que no hacía nada, lengua no le gustaba... no le gustaba. Es que yo no sabía cómo tenía que hacer. Cuando escribíamos alguna cosa, él siempre “me tío”, “me mamá”. Yo siempre le ponía que estaba bien. Pero no sabía cómo hacerle ver la diferencia para escribir; no sabía cómo iba a proceder para señalarle las normas de la escritura, sin desmerecer su oralidad.

— Ayer, por primera vez, así como son de respetuosos en un montón de cosas, en un momento en el que empecé a decir: “Ya, ya, ya chicos, ya”... uno dice: “¡Yame ya!”... imitando mi pronunciación de la “ye” porteña. Tienen respeto, pero con el tema del lenguaje nos hemos permitido tal análisis, reflexión y libertad que pudieron burlarse de mi “ye”. Y enseguida preguntan: “¿No se enojó, no?”. Pero saben que no me enoja, porque cuando empezamos a hablar de la oralidad y, no lograban ver esto, yo me puse de ejemplo. Cuesta darse cuenta que todos tenemos un registro oral que no es el castellano de la escritura, no es que esté mal, sino que es la oralidad, que es distinta de la escritura... cuesta, hasta que no se hace un quiebre... les cuesta a todos. Cuando empezamos a querer analizar un poquito más la oralidad, empezamos con lo de las muletillas. Entonces yo les dije: “Búsqüenme a mí”. Y ellos decían: “No, usted no tiene... usted no tiene ni muletillas, ni repeticiones, ni nada”. Les propuse que se fijaran bien, porque yo soy la reina de las muletillas, tengo un montón. Por mi forma, por la tonada más bien, ellos me identifican más con lo estándar, ¿no? Les hago ver a ellos y esto

crea cierta confianza con el lenguaje. “Si a la profe la podemos revisar así... cómo no vamos a poder revisarnos a nosotros mismos”.



Si escuchan cómo les hablo
sabrán que soy quebradeña
yo no me achico señores
quiero el hablar de mi tierra.

En comunidades donde hay muy poco uso de la escritura, ¿es posible que los chicos lleguen a dominarla?



— Con otros alumnos me ha pasado de no avanzar porque ellos no se animan a escribir por miedo a equivocarse. Entonces te escriben algo muy estructurado, con frases hechas, que les han enseñado en textos descriptivos, “Hacer descripción de...” y con eso se sienten seguros. Pero cuando tienen que contar un relato, de los muchos que saben, o responder a una pregunta del Plan de Búsqueda¹ no pueden. En el primer Plan de Búsqueda, por ejemplo, una de las preguntas que se hacía era: “¿Cómo prepararás la tierra?”. Los chicos habían contestado “Arando”. Nada más. Había profesores que decían: “Ves, el nivel es bajísimo”. Y yo les dije: “Podemos dejar los escritos un poquito de lado. Perdonen, pero necesito probar”. Y les dije a los chicos: “Cierren un poquito el cuaderno, dejen lo que trajeron escrito. A ver, me pueden explicar cómo preparan la tierra, yo no soy agricultora y necesito que me expliquen cómo trabajan la tierra, qué pasos hacen. No me digan “arando” nada más, porque les lleva muchísimo trabajo, explíquenme paso por paso”. Y ahí empezaron:

“Primero hacemos tal cosa, que hay que sacar la piedra etc. etc.”... y con los profesores que estaban presenciando decidimos, como equipo docente, dejar por un tiempito la escritura como consideración máxima, digamos, y que la puesta en común del Plan de Búsqueda, si bien tenían que tomar nota para no olvidarse de las cosas que preguntaban, se pudiera hacer en forma oral, sin tener que leer lo que trajeron y eso ayudó mucho. Después en clase de lengua poníamos por escrito las respuestas orales. Y de hecho, estos chicos ya no tienen pelos en la lengua, son los que no se quedan callados y ahora también responden por escrito.

¹ Plan de Búsqueda es una herramienta pedagógica del Sistema de Alternancia y consiste en una investigación que los alumnos realizan en el período en que permanecen en sus hogares.



11

Está bien respetar la lengua criolla, ¿pero qué hacemos cuando un chico escribe en el cuaderno las palabras como las pronuncia en su lengua?

— Sí, todos los días aparece la lengua criolla. En cualquier tema que uno da. Los otros días, por ejemplo, aparecía la palabra “agüelo”, yo no sabía qué hacer, si la iba a aceptar o no. Un nene ha escrito “agüelo” y le dije: “Poné arribita abuelo, nosotros tenemos que escribir abuelo. Está bien, vos decís ‘agüelo’, pero por escrito poné abuelo”. Y después pasaron unos días y volvió al “agüelo”, y me pregunté: “¿Qué hago ahora?”. Después le fui diciendo: “Si escribís ‘agüelo’, lo estás escribiendo como nosotros decimos en nuestra lengua criolla. ¿Vos sabés cómo se escribe esta palabra en lengua general? ¿Vos escuchaste cómo la dicen en otros lugares?

¿Cómo está escrita en la mayoría de los libros?”. Y cuando vuelve a aparecer le digo: “Volviste a escribirlo en lengua criolla, ¿cómo era en lengua general?”. Y después con todo el grupo, trabajamos lo que sería la regla de adecuación: “En este escrito que estamos trabajando hoy, que es para mandar una nota o un afiche que vamos a exponer, ¿cuál de las dos formas tenemos que usar: la de la lengua criolla o la de la lengua general?”. El chiquito empieza a ir de una a otra sin problema y empieza a aprender que hay dos y que no hay una mejor que otra, pero se tiene que dar cuenta cuándo debe usar una y cuándo otra.

12

Es demasiado lerdo el proceso de llevar al alumno desde su lengua materna, desde la lengua que él habla a la estándar, ¿cómo hago para cumplir con el resto del programa?

— Es un proceso lento. Te lleva tiempo, te lleva mucho tiempo y, por momentos, uno como docente se desespera en decir no cumplo el programa, no voy a poder darles todo lo que tengo que dar en cada curso, no voy a poder, no voy a llegar. Enseñar lengua de este modo lleva tiempo porque requiere una reflexión que es lenta. Lo que yo veo es que después, a la hora de trabajar los otros textos, a la hora de ponerse a escribir y corregirse los escritos los unos a los otros ya se creó otra dinámica, otra onda entre ellos, otro respeto y entonces empezás a avanzar más rápido. En ese momento te das cuenta de que si bien fue lento al

principio, te ayuda para que después puedas agilizar. Eso es lo que me está pasando ahora con tercer año. Les estoy dando textos de cualquier tipo, color, forma y trabajan bien a pesar de ser chicos que en su casa, en general, no tuvieron contacto con textos informativos, por ejemplo. Cuando se muestra un camino de reflexión y el chico comienza a hacerse preguntas sobre la lengua a las que les va encontrando respuestas en forma individual o grupal, empezás a ver los logros en temas nuevos, avanzás mucho más rápido y alcanzás a dar muchos más temas del programa.

13

¿Por qué dicen que es necesario acercarle a los chicos «modelos de textos»?

— Los chicos necesitan ver modelos de textos, para observar distintos formatos, darse idea de cómo se puede organizar la información... Ellos tienen incorporados algunos modelos: la carta, la receta, la historieta... Pero, cómo se puede volcar información sobre plantas medicinales, por ejemplo, probablemente no, probablemente no hayan visto nunca un libro sobre esos temas. Facilita mucho el aprendizaje si uno les acerca distintos modelos. Hay textos que organizan la información desde las enfermedades, entonces el capítulo por ejemplo es “Resfrío” y se ordenan todas las recetas, las plantas que los informantes dan para ese problema. Otra manera de organizar es por la planta, ¿para qué sirve?, o también la organización puede estar con doble índice. Es necesario hacer una clase de exploración, de revisar, de comparar en qué se parece y se diferencia uno y otro modelo. Entonces sí se les puede pedir a los chicos que piensen cómo van a volcar los datos de su investigación y qué cosas van a preguntar sobre estos temas cuando vayan a las entrevistas. Se movilizan mucho para seguir indagando y para decidirse a escribir.



?

14

¿Por qué hay que usar la lengua general en la escritura?

— Yo me pregunto: cuando el chico escribe, ¿cómo procedo? ...Y, cuando escribe, tiene que usar la lengua general. ¿Por qué? Porque cuando escribo, escribo para otros que no siempre conocen mi lengua criolla. Al chico le cuesta mucho saber esto, porque él en la escuela escribe para su maestra. Pero tenemos que ir comprendiendo y enseñando y experimentando que cuando escribimos, “lo escrito, escrito está” y, mañana, ese escrito puede ser leído por otro, que no tengo la menor idea de quién es, cuál es su lengua criolla y qué puede entender de lo que yo quise decir en mi escrito. Cuando escribo tengo que hacerlo de modo que me pueda entender cualquiera de los que habla castellano. En la medida que me voy metiendo en el mundo del escrito, me voy metiendo en el mundo de la lengua general y en el de la escritura con todas sus normas: las reglas ortográficas, el uso de la gramática, los signos de puntuación, la coherencia y la cohesión...

¿Cómo corregir los escritos sin hacer sentir mal, sin cohibir la expresión? ¿Se puede, se debe corregir? ¿Cómo hacerlo?

—La corrección para nosotros, los docentes, es realmente todo un tema...

—Nos dan un lápiz rojo y no salteamos un error de ortografía, un punto, una coma, con cierto perfeccionismo de corrección. Y eso lo hacemos casi mecánicamente. ¿No te pasa que terminás de corregir un texto y no tenés idea de qué habla y entonces tenés que volver a leerlo? Cuando queremos hacer señalamientos sobre la coherencia o sobre el contenido o sobre la estructura del texto, nos da más trabajo... eso ya no lo podemos hacer mecánicamente.

—A mí me dan resultado los trabajos que llamo de “intercorrección”. Los chicos intercambian sus textos, sus redacciones y se corrigen, los señalamientos se los hacen entre ellos y pueden decirse “no te entiendo”, “aquí no sos claro”. Ellos se cuestionan, saben que hay marcas de oralidad, pero les cuesta encontrar la forma de la escritura. Lleva tiempo, pero ahora sí reconocen conectores, los encuentran, los subrayan y sobre todo saben utilizarlos. Saben poner los puntos, las comas, eso lo lograron. Entienden que el punto va cuando la idea termina, porque al principio te dicen que el punto es para hacer la pausa para poder respirar... Les dije que pensarán si cuando leen con los ojos necesitan pausa para respirar. ¿Qué pasa con las frases muy largas aunque la idea sea la misma? Todo esto logran verlo en sus escritos, en los de los otros... Pueden comparar... Eso lo trabajamos siempre. Con la Tesis¹ les pedí a los profesores que por favor los dejaran escribir, y reescribir, y reescribir. Porque algunos les dicen que les van a evaluar la carpeta por la prolijidad y les digo que por favor no, que las preguntas las puedan ir contestando en el momento y que no les exi-

jan pasarlo todo prolijo, eso es perder tiempo inútilmente, si igual después van a tener que hacer un informe, ése será el escrito definitivo, ahora déjenlos tachar una y otra vez porque así logran expresarse mejor. Tanto de la redacción del informe, de la tesis o de cualquier otro escrito, a fuerza de autocorrección y de intercorrección, vamos sacando las “normas del buen escritor”. Esto puede ser con cualquier curso. Si tuviera más tiempo... ahora que le encontré la vuelta...

—¿Cómo trabajás las “normas del buen escritor”?

—Cuando en primer año empiezo a hacer lo de las intercorrecciones, esto de que se cambian los textos y se corrigen, vamos explicitando las normas y armamos con nuestras palabras el “Reglamento del Buen Escritor”. Lo tienen en sus carpetas y siempre aparecen nuevas reglas que agregamos.

—Digamos en cuanto a escritura, en mi escuela yo noté, con los trabajos que hemos ido haciendo, que los chicos tienen más soltura, no tienen miedo. Porque antes notaba el miedo, en los más grandes sobre todo, en los grados de cuarto para arriba tenían miedo de escribir, ellos terminaban con dos palabras, pero ahora como que tienen más soltura, se vuelcan. Y después vamos a examinar adónde hay estándar y por qué. Y con las repeticiones... ellos mismos se van corrigiendo, por ahí repiten mucho. “Aquí he repetido mucho” y el otro mismo le dice: “¿Por qué has repetido tanto? Podrías cambiarlo y ponerlo así...” En ese ritmo vamos trabajando con la lengua... que se hace más tranquila, más... no decirles que no sirve, que no está bien escrito, no. Eso hemos entrado a plasmarlo bien. Se avanza bastante, pero el tiempo es corto. Uno hace una planificación de ver un montón y a veces no se puede...

¹ Tesis es otra herramienta del Sistema de Alternancia que consiste en la investigación sobre un tema que los alumnos realizan al cursar el Tercer Año.



¿En qué medida contribuye este camino para avanzar hacia una comprensión lectora real, eficaz, que vaya más allá de lo superficial?

— Los profesores de otras áreas me llegaron a decir: “¿Vos te diste cuenta de que antes no podían entender absolutamente nada de lo que leían, y ahora entienden lo que leen...?”. Eso cuando ni siquiera habíamos trabajado demasiado sobre distintas clases de textos. Ahora también hago más ejercicios de comprensión lectora que al principio.

Los chicos estaban muy acostumbrados a buscar la respuesta en el texto literalmente, porque las preguntas que se les formulan, en general, son dirigidas, tienen las mismas palabras del texto y con un poco de habilidad, sin entender mucho, pueden responder. Al principio a mí me recriminaban que les hacía preguntas que “no estaban en el texto”.

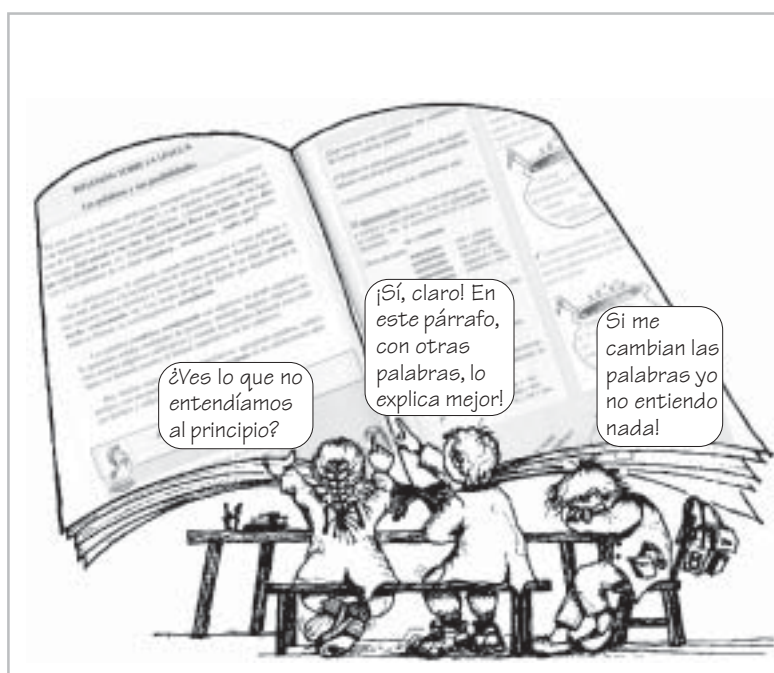
Los otros días estaban estudiando para la prueba de historia y querían que les diera el tiempo de mi clase para repasar; entonces les dije que podíamos hacer el repaso con el tema causa-consecuencia que estábamos viendo en lengua. “Busquemos cuál es la causa o consecuencia en este texto de historia”.

Tenían el tema de la conquista española. Al principio nada, me contestaban hechos, batallas, rebeliones... y después que los indios se rebelaron contra los españoles. No distinguían la diferencia entre causa y consecuencia. Pero cuando traté de desviarlos un poquito de esto que estaba escrito y llevarlos a que se preguntaran por qué los indios se pusieron en contra, por qué se levantaron, por qué... empezaron a dar respuesta: “Porque se querían apropiarse de sus tierras, porque...” Costó que llegaran a esto que no estaba “literalmente” en el texto y éste, además, era desde la postura

de los españoles. Empezaron a ver lo que es causa y consecuencia. Si uno se rebela es porque existe una causa, una razón...

— Si vos estarías comentando “andan muy bien mientras trabajo con los relatos de los abuelos, con este mismo tipo de texto, pero cuando tienen que manejar uno distinto los chicos ya no pueden, ya no les sirven las herramientas”, estaríamos fracasando.

— Al comienzo sí me manejo con estos textos de los abuelos y así arrancan con más seguridad, para mí pasa más que nada por ahí. Como que ellos ya pisaron un poquito más firme en lo que es la lengua, no vieron lengua como algo tan abstracto que no tiene nada que ver con su vida... y después, sí pueden entender un texto que habla sobre el ozono y no se hacen problema, no lo ven complicado porque no le tienen miedo.



17

¿Con este libro los chicos se entusiasman mucho?

— Lo lindo es que los chicos están engan-
chados. Mi preocupación siempre es si a
ellos les va a significar algo, para qué lo va-
mos a hacer... y después me doy cuenta de
que sí les llega porque la respuesta que se
tuvo de parte de ellos fue muy positiva. Hoy
me dijeron que van a preguntar a sus papás,
a los abuelos, porque ellos saben mucho de
lo que pasó en este lugar, “nosotros éramos
muy chicos, no sabemos bien y vamos a te-
ner que preguntar”.

— Yo tengo plurigrado y trabajo con los tres
libros. Los lunes con el de historia, el martes
con el de geografía y el miércoles con el de
lengua. Hemos ido recorriendo los libros y
todos los temas les interesan. A los padres les
gustan mucho los libros. Los chicos me recla-
man cuando algún día no llegamos a trabajar
según lo tenemos programado. Como resulta-
do de este trabajo, yo noto que los chicos
pierden el miedo a expresarse tanto en forma
oral como escrita. Les sigue costando la escri-
tura pero ahora escriben mucho más. Se sien-
ten más seguros.

Hasta aquí los
acompañó. Chau...



2.2. Una anécdota que ilustra el trabajo en el aula

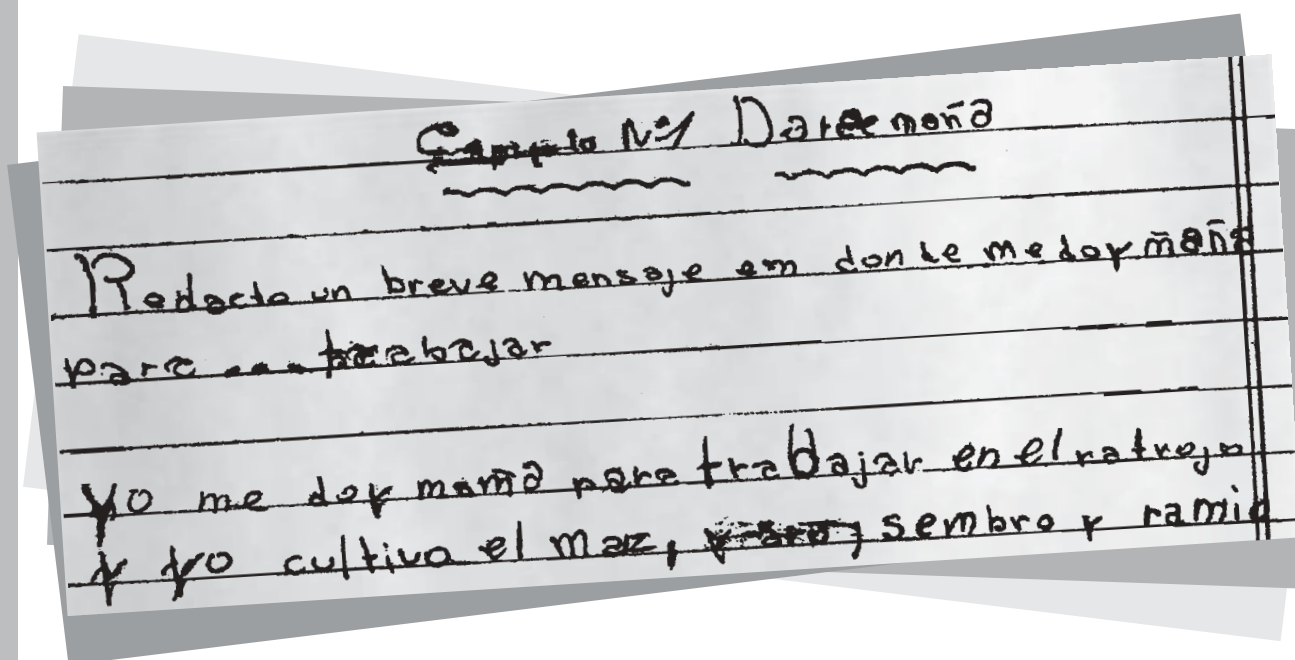
Presenciamos una clase en 7mo. año en la Escuela Rural N° 101 de Colonia San José, Quebrada de Humahuaca. Los alumnos estaban trabajando el Capítulo 1 “Darse Maña” del libro “Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca”.

A modo de tarea habían escrito un texto breve a partir de la frase: **yo me doy maña para...**

La maestra le pidió a Aldo, un niño que estaba en el último banco, que leyera su trabajo. Él se excusó, dijo que no lo había traído, que no lo encontraba, etc. Finalmente leyó sin levantar la cabeza:

*“Yo me doy maña para trabajar en el rastrojo y
yo cultivo el maíz, y aro, sembro y ramio”.*

Esto es todo lo que Aldo pudo decir por escrito.



La maestra fue al pizarrón, escribió **sembro** y preguntó:

- Esta palabra que Aldo puso en su escrito y que todos usamos por acá, ¿puede quedar así cuando le mandemos los trabajos a los padrinos de la escuela?

Varios chicos dijeron que no. Uno pasó al pizarrón y escribió **siembro**.

La maestra trató de que recordaran los verbos irregulares que habían visto el año anterior, pero los chicos no lograron ver la relación. Entonces les indicó que usaran el diccionario y enseguida se dio cuenta de que encontrarían **sembrar** pero no **siembro**. Hubo un momento de desconcierto. Luego se explicó que si el verbo es **sembrar**, Aldo lo conjuga como “regular” cuando dice **sembro** y que el responsable de la irregularidad, en este caso, es el castellano. Todos se quedaron pensando. Aldo se incorporó y se rió.

La maestra señaló que, al comunicarnos oralmente en la zona, podemos seguir usando formas propias como **sembro**. Les pidió a los chicos que dijeran otras palabritas que ellos usan y que las personas no quebradeñas desconocen. Aparecieron varios ejemplos: *cutear, chuti, Yacoraite, etc.* Se habló sobre las lenguas de los antiguos y de cómo se las puede rastrear en los topónimos.

En clases posteriores la maestra les trajo a los niños distintos modelos de textos instructivos y les propuso que desarrollaran por escrito las “mañas” que compartían.

Estos son los textos que produjo el grupo donde trabajó Aldo.

TEXTO 1

al comienzo preparamos el terreno y luego echamos abono, de cordero y lo desparramos bien parejitos, y despues se riega y luego se ara el terreno, la tierra tiene que quedar finita y luego ~~se hace~~ se hace raya y despues se echa la semilla y se ramia con rastra -pasando ~~30~~ 20 dias se lo riega luego se lo ablanda con azada y despues acerlo raya y se lo echa tierra y regarle 10 o 11 ^{veces} ~~veces~~ y luego se lo cosecha

El texto 1 dice:

“al comienzo preparamos el terreno y luego echamos abono, de cordero y los desparramos bien parejitos. Y después se riega y luego se ara el terreno, la tierra tiene que quedar finita y luego se hace raya y después se echa la semilla y se ramia con rastra pasando 20 días se lo riega luego se lo ablanda con azada y después hacer la raya y se le echa tierra y regarle 10 o 11 veces y luego se lo cosecha»

Para sembrar se prepara la Tierra cuando está yuyudo se lo
 arranca y luego echamos abono de corderos y regamos haciendo melgas
 para que vaya la agua y luego se abre compuerta y se lo desparra-
 ma hasta que penetre y se lo corta sequea cuando la tierra es gredosa
 o ~~arenosa~~ tarda 8 días para que ore y cuando es arenosa tarda tres días
 cuando está oriado se lo ara al terreno la tierra tiene que quedar
 suelta y luego se hace raya y se lo hecha semilla de maíz
 pasando 20 días se lo riega dejamos que ore 5 días y se
 lo hablada con basada y después se lo hace raya y
 regarla 10 o 11 veces y luego se lo cosecha y se lo vende

El texto 2 dice:

“Para sembrar se prepara la tierra / cuando está yuyudo se lo
 arranca y luego echamos abono de corderos y regamos haciendo melgas
 para que vaya el agua / luego se abre la compuerta y se desparra-
 ma hasta que penetre y se lo corta la acequia / cuando la tierra es gredosa
 tarda 8 días para que ore y cuando es arenosa tarda tres días /
 cuando está oriado se lo ara el terreno / la tierra tiene que quedar
 suelta y luego se hace raya y se lo echa semilla de maíz pasando 20 días
 se lo riega / dejamos que ore 5 días y se lo hablada con la azada
 y después se lo hace raya / y regarla 10 a 11 veces y luego
 se lo cosecha y se lo vende.

Este texto que aún tiene muchas marcas de oralidad, requiere y permite, sin desautori-
 zarlo, más bien ponderándolo, que se trabajen normas de puntuación; uso de las for-
 mas pronominales lo, la, le; conjugación del verbo orear; empleo de conectores, etc. Sin
 embargo, debemos reconocer que, más allá de las carencias de nivel normativo pre-
 sentes en el texto, un grupo de niños de la Quebrada pudo decir por escrito algo de lo
 mucho que saben.

2.3. Las autoras profundizan el marco teórico del libro.

¿Desde los conceptos y los modelos o desde las propias vivencias?

La posibilidad de expresarse con la lengua es un rasgo esencial que diferencia a los seres humanos de las otras especies. La lengua es, entonces, casi un sinónimo de nuestra humanidad y todo lo que ésta significa: sentir, emocionarse, pensar, desarrollar un carácter, una personalidad. Es cierto que podemos expresar nuestras emociones pintando, dibujando o bailando, pero siempre, para la mayoría de los seres humanos, la posibilidad primera de expresión es la de la palabra. Podríamos decir que aprendemos a relacionarnos casi al mismo tiempo que adquirimos la lengua; lengua y afectividad están muy imbricadas, y así las vivimos hasta que vamos a la escuela.

«lengua y
afectividad
están muy
imbricadas»

Pero también la lengua es un sistema de comunicación que tiene reglas y normas que debemos conocer y aplicar para iniciarnos en la lecto-escritura, para comunicarnos ya no solamente con nuestra familia próxima. Vamos a la escuela precisamente para ampliar y desarrollar distintas estrategias que nos permitan ser usuarios competentes de la lengua en diferentes situaciones de la vida.

«en la escuela
aprendemos
estrategias para
ser usuarios
competentes
de la lengua»

A partir de la observación de la lengua y sus diversas características, se han desarrollado, a lo largo del tiempo, distintas teorías que pretenden explicar aspectos o reglamentar usos, que indudablemente han servido para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Así, la fonología nos permite acercarnos mejor a los componentes básicos del sonido en una lengua, la pragmática ayuda a ver a la lengua en uso por oposición a la gramática tradicional que parece reglamentarlo todo, etc. Sin embargo, ninguna teoría logra dar cuenta de la lengua en su totalidad y en su complejidad.

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua, entonces, no pueden estar atados o sujetos a la rigidez de una teoría en particular. Las reflexiones o teorizaciones sobre la lengua se modifican porque cambian los enfoques y, además, la misma lengua está viva y evoluciona con el uso que los hablantes hacen de ella.

«ninguna teoría
logra dar cuenta
de la lengua en su
totalidad»

Lo original de este libro es que para estudiar la lengua hemos partido de algunos relatos orales de la Quebrada de Humahuaca. La forma oral de la lengua es en nuestra región el modo de comunicación y de expresión por excelencia. Sin embargo, no es tan fácil partir de la oralidad para proponer un estudio de la lengua, pues ésta se desvanece en cuanto termina de jugar su papel, no se deja apresar o registrar en toda su complejidad. El grabador nos ayuda y por eso el libro va acompañado de un cassette, pero no alcanza. Por una parte, escuchando el cassette perdemos algo de la situación en que se contó el relato, no vemos el rostro de la persona que cuenta ni los gestos que hace, y estos complementan siempre lo que dice, pero escuchamos su voz. Por otra parte, para poder estudiar la lengua, en la escuela nos es necesaria la escritura, pues así podemos visualizarla y trabajar sobre ella. Entonces, en este libro, también necesitábamos traducir esa oralidad en escritura con cierta fidelidad, e intentamos hacerlo de manera que se la pueda aprovechar en el aula. Los lingüistas proponen alfabetos especializados para esta tarea, sin embargo nosotras no hemos recurrido a esos instrumentos, muy importantes para la recolección de lenguas poco conocidas, pero muy complejos para nuestro objetivo que es estimular al alumno a observar la lengua en su propio entorno e iniciarse en el estudio sistemático de ella. Así, las transcripciones de los relatos están tensionadas entre dos puntas: por un lado, mantener la fidelidad a la voz del hablante y por el otro, no alejar a los estudiantes de las normas de la escritura. Por ejemplo, si un hablante dice: “te he entendido”, pero lo que se escucha es aproximadamente “*tentendido*”, hemos optado por la solución más cercana a las reglas ortográficas, que es “t’ he ‘ntendido”, donde el apóstrofe indica que algo debe reponerse en ese lugar; se representan las tres palabras que forman la frase y se puede identificar la forma verbal tan usada en nuestro medio.

«La forma oral de la lengua es en nuestra región el modo de comunicación y de expresión por excelencia.»

Los docentes que enseñamos lengua hemos sido dogmáticos, muchas veces encerrados en un único enfoque. Hemos trabajado con una metodología deductiva que proponía primeramente leyes, normas, definiciones que luego se debían aplicar en la realización de ejercicios y ejemplos. Por eso, ahora se nos hace difícil hacer el camino inverso: observar cómo funciona la lengua y describirla desde los usos cotidianos, la comunicación concreta. Igualmente, para la escritura de textos, usábamos modelos traídos desde la

«Nuestro objetivo es estimular al estudiante a analizar el habla de su propio entorno e iniciarse en el estudio sistemático de la lengua.»

literatura y el alumno debía elaborar sus escritos de acuerdo con esos modelos. Después, evaluábamos con un criterio correctivo determinante que no favorecía el proceso natural de aprendizaje porque ponía énfasis en el error, y punto. El principio de “adecuación” para valorar nuestros discursos orales y escritos, nos permite ser mucho más flexibles que el de “corrección” con el que nos manejábamos antes, pues nos hace pensar también en otros condicionamientos del discurso tales como quién es nuestro interlocutor, si es coherente nuestro planteo y qué variedad lingüística corresponde utilizar para mejorar la calidad de la comunicación.

«El principio de *adecuación* nos permite ser mucho más flexibles que el de *corrección*.»

Cuando ya no partimos de la rigidez de la teoría y, junto con los alumnos en el aula, nos permitimos estrategias que posibiliten la reflexión sobre la lengua, comprobamos significativos avances en los aprendizajes. En este camino, los conceptos y las teorías son un puerto al que hay que arribar poco a poco. Preferimos una explicación o una conceptualización precaria, intuitiva, como paso intermedio para llegar al concepto teórico acabado, a la memorización de definiciones incomprensibles. Por ejemplo, si un alumno utiliza la noción de “eje” para denominar la función sintáctica del verbo en el predicado verbal, nos parece aceptable puesto que la noción le sirve a ese alumno para adquirir el concepto de núcleo verbal. Esta permisividad no debe interpretarse como una relajación del estudio sistemático y académico, que oportunamente se alcanzará, sino como un paso intermedio.

«los conceptos y las teorías son un puerto al que hay que llegar, no del que se parte»

Como decíamos, la lengua es parte de nuestra intimidad, por lo tanto no es fácil observarla, pues nos parece sumamente natural como el respirar o el caminar. Sin embargo, es importante lograr objetivar nuestra propia lengua y estudiarla, para poder desarrollarla y lograr mayores competencias en el hablar y el escribir. Además en la lengua están codificados muchos rasgos de nuestra cultura, aún de lenguas y culturas que existieron hace años en la Quebrada de Humahuaca. Por eso aprender Lengua desde nuestra propia lengua es aprender también a conocernos mejor.

«aprender Lengua desde nuestra propia lengua es aprender también a conocernos mejor»

2.4. Citas que ayudan a recorrer el camino.

En las últimas décadas muchos autores nos han ayudado a encontrar nuevos caminos para reflexionar sobre la lengua y su transposición didáctica. Todos coinciden en que el aprendizaje de la lengua es un proceso que no se sustenta en la imitación de modelos ni en la aplicación de reglas rígidas. Hemos seleccionado algunas citas para compartir con ustedes:

“En la escritura, que podría ser vista como mero recurso técnico, hay siempre más sociedad, historia y política de lo que parece a primera vista”

Meliá, Bartolomeu (1998) “Palabra vista, dicho que no se oye” en *Sobre las Huellas de la Voz* compilación de Luis E. López e I. Jung, Ediciones Morata. S.L, Madrid, pág. 26.

“El objetivo final no es la asimilación de los pueblos originarios al mundo dominante, sino su fortalecimiento... Sigue siendo válido que el primer paso para una sociedad pluricultural es fortalecer lo propio, sobre todo en los grupos más amenazados”

Albó, Xavier (1998) “Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación” en *Sobre las Huellas de la Voz*, op.cit., pág. 126.

“... hay que tener presente que el modelo de lengua que la escuela propone no es el único que recibe el alumno. Hay que contar con la presencia de la familia, la TV, la calle, los cuentos, etc. Tal vez la riqueza de la diversidad llegará a las escuelas cuando en vez de analizar las dificultades en términos de corrección e incorrección se analicen en términos de adecuación e inadecuación según el contexto de la comunicación y se oriente la actividad escolar a desarrollar todos los recursos, todos los registros posibles de la comunicación situando cada manera de hablar en el ámbito que le corresponda”

Cassany, Daniel (1998) *Enseñar lengua*, Editorial Grao, Barcelona, pág 25.

***“La escuela debería dar la elasticidad necesaria a los alumnos para que fueran capaces de saber expresarse ampliamente en la variedad dialectal propia, y para saber usar, siempre que sea necesario, el estándar regional. O sea, los niños y las niñas tienen que aprender a dirigirse con lenguajes distintos a personas diferentes según sea la situación. Con los padres, los amigos y los familiares, podemos mantener conversaciones coloquiales y dialectales; con desconocidos, con los maestros en la escuela, tratando temas de estudio, se debe usar un lenguaje más preciso, formal y objetivo.”**

Cassany, Daniel, op.cit., pág 23

“La organización del aula y de las personas que trabajan y aprenden en ella también transmite una determinada concepción de la enseñanza. Las actitudes, los roles y el estatus de profesor y alumno configuran el modo de actuar de ambos. Por este motivo, debemos buscar un enfoque flexible, dinámico y humano de las relaciones en el aula. Los alumnos tienen que poder aportar todo lo que llevan dentro, deben sentirse en libertad para trabajar y preguntar, deben sentirse a gusto.”

Cassany, Daniel, op.cit., pág. 550.

“El lenguaje se manifiesta a través de dos representaciones: la lengua oral y la lengua escrita. Así como la lengua oral representa al mundo y por lo tanto lo convierte en objeto de reflexión; la lengua escrita, además, representa la oralidad y, en consecuencia, convierte el habla en objeto de reflexión.”

Frangi, María del Carmen y Varela, María del Pilar (1998). «Relación entre la lengua oral y lengua escrita a propósito de la ortografía» en *¿Con la ortografía se nace? o ¿La ortografía se hace?* Plan Social Educativo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Pág 13

“Una educación intercultural parte de conocer y valorar lo propio para conocer y valorar lo ajeno, es decir, hay una condición para poder conocer lo ajeno, y es que tengo que conocer lo propio, que si sólo conozco lo ajeno, entonces no lo voy a entender totalmente porque no se cómo relacionar con lo propio, con lo vivido, con lo conocido, con lo familiar”

(1999) «Balance y perspectiva de la EIB en la Argentina. Taller de Educación Intercultural Bilingüe». Plan Social Educativo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs. As. Pág. 63.

“... pese a que todo uso de la palabra tiene sus raíces en la oralidad, el estudio científico y literario del lenguaje y de la literatura, hasta hace muy pocos años, ha dejado de lado a la oralidad. El texto escrito ha llamado tanto la atención que se ha tendido a considerar a las creaciones orales o como simples variantes de los textos escritos, o como algo que no merece la atención de los estudiosos. Sólo en las últimas décadas se ha tomado conciencia de este error.”

Ong, Walter J. (1982). “La oralidad en el lenguaje” en *Orality and Literacy. The technologizing of the word*. London & New York, Methuen. (Oralidad y Escritura. Los procesos tecnológicos de la palabra) (Nuestra traducción) Pág 8.

“ Afortunadamente, la escritura es también infinitamente adaptable, pese a que anula sus propios antecedentes orales y destruye su propia memoria, si no se la trata cuidadosamente. Por lo tanto puede también restaurar su propia memoria. Podemos usar la escritura para alcanzar la reconstrucción de nuestra conciencia anterior a la escritura pero nunca perfectamente”.

Ong, Walter J. (1982) “La oralidad en el lenguaje” en *Orality and Literacy. The technologizing of the word*. London & New York, Methuen. (Oralidad y Escritura. Los procesos tecnológicos de la palabra) (Nuestra traducción) Pág 15.

«Tal vez mi primera perplejidad como aprendiz de escritor fuese la lengua -o el habla- ya que por mis lecturas, mi lengua era la de los clásicos, y por mi entorno, la de los hombres de aquella América interior, profunda, mestiza y no acabada de casar: el habla de los servidores de mi casa, de mis vecinos aborígenes y, sobre todo, de mis niñeras. (...) Mi conflicto inicial entonces, surgió de la confrontación entre el habla entrañable de los que me criaban y la lengua de la escuela, o sea, la lengua de los libros y el habla de mi entorno vital. Insensatamente, como aprendiz, deseché el entorno vital y comencé, de niño, a escribir en el extraño español de los libros y de esas páginas no quiero ahora acordarme.»

Tizón, Héctor (2000). «Reflexiones y experiencias: sucinta historia de mis libros» en *Tierras de Frontera*. Alfaguara. Págs. 27 y 31.

RED de Intercambio sobre Educación Intercultural en Jujuy y Salta

Desde el Programa PACE, desde las autoridades educativas de las provincias de Salta y Jujuy y desde nuestro equipo se ha pensado que estos materiales podrían actuar como disparadores para proponer un diálogo sobre Educación Intercultural.

Después de haber analizado el material recibido nos gustaría contactarnos, para pensar juntos, para intercambiar, para cuestionar y cuestionarnos, para reflexionar sobre la docencia que ejercemos en medio de comunidades poseedoras de una cultura propia, rica, y muchas veces ajena a los temas que trabajamos en el aula, a los libros con los que nuestros chicos aprenden.

Los docentes que quieran intercambiar experiencias, opinar, comuni-

carse con otros que estén en el tema recibirán un listado de los colegas con inquietudes similares que manifiesten interés y hagan llegar su dirección.

El equipo "Elaboremos entre todos una escuela para todos" se compromete a remitir –aproximadamente en un par de meses– el listado de todos los docentes de las provincias de Salta y Jujuy que envíen sus datos antes del 31 de Julio de 2001.

Para integrar esta RED cada maestro puede elegir el Correo postal o el Correo electrónico. En la ficha que deberá completar debe consignar la dirección a través de la cual cree que será más efectiva la comunicación.

DIRECCIÓN PARA ENVIAR LOS DATOS:

Proyecto «Elaboremos entre todos una escuela para todos»

Calle Alberro 263

CP 4624 Tilcara - Pcia. de Jujuy

T.E. Fax: 0388-4955009 (lunes a viernes de 18 a 22 hs.)

E-mail: anag@imagine.com.ar

DATOS SOBRE LA INSTITUCIÓN

Escuela N°: Categoría:

Nombre:

Lugar:

Dirección postal:

N° total de alumnos:

N° de grados y/o divisiones de grados:

N° total de docentes:

N° de docentes interesados en integrar la RED:

Equipamiento con el que cuenta la escuela:

(Marcar con una X)

☐ Posee luz

☐ Paneles solares

☐ TV

☐ Video reproductor

☐ Computadora

☐ Computadora con lectora de CD

☐ Teléfono

☐ Acceso a Internet

DATOS DE LOS DOCENTES INTERESADOS EN INTEGRAR LA RED DE INTERCAMBIO

Cada docente interesado deberá completar los siguientes datos:

Apellido y nombre:

Grado o función a cargo:

☐ Titular ☐ Provisional ☐ Suplente

Dirección postal:

Correo electrónico:

Antigüedad en la docencia:

Antigüedad en esa escuela:

¿Ha trabajado en experiencias que reconozcan y valoren la realidad cultural de la comunidad en la que se encuentra la escuela?

☐ SI (Cuenta brevemente -en las líneas de abajo- dónde, cuándo, durante cuánto tiempo y en qué consistió ese trabajo).

☐ NO

OPINIÓN SOBRE LOS MATERIALES

(No es indispensable contestar esta parte de la Ficha, pero también nos interesaría conocer su opinión respecto a los materiales recibidos.)

Recibimos los materiales, leímos en forma grupal/individual/ todo/ parte y así resumimos nuestra opinión:

Libro de historia:

.....

Libro de lengua:

.....

Libro de geografía:

.....

Documentos:

.....

Dada la realidad de la escuela en la que Uds. trabajan:

¿Sería interesante contar con material similar para tratar la historia, la lengua y la geografía de esa zona?

¿Quiénes podrían hacerlo?

.....

¿Ya existen avances al respecto?

.....



PARA LOS QUE DECIDEN NO INTEGRAR LA RED

Recibimos el material que quedará en la Biblioteca de nuestra escuela pero momentáneamente no trataremos el tema porque:

☐ No tenemos tiempo.

☐ No nos interesa el enfoque.

☐ No nos queda claro qué se pretende.

☐ Otras (Especificar)

Escuela N° Lugar:

Nombre y firma del responsable:



Esta publicación es financiada por el Programa Acciones Compensatorias en Educación (PACE) del Ministerio de Educación de la Nación. Se concreta con el esfuerzo conjunto de la comunidad y las escuelas para el logro de una educación que atienda la diversidad cultural de nuestro país.