

Kichwapi pukllas:
una experiencia intercultural de producción
colaborativa de juegos en quichua,
Juanillo, Santiago del Estero
Kichwapi pukllas:
An Intercultural Experience of Collaborative Game
Production in Quichua, Juanillo, Santiago del Estero

Gabriela Felisa Amarilla
UNIVERSIDAD NACIONAL DE
SANTIAGO DEL ESTERO, FACULTAD DE
HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y
DE LA SALUD, TÉCNICATURA SUPERIOR
EN EIB CON MENCIÓN EN LENGUA
QUICHUA, ARGENTINA
gabyamarillaperotti@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-7840-911X>

Silvia Graciela Sosa
UNIVERSIDAD NACIONAL DE
SANTIAGO DEL ESTERO, FACULTAD DE
HUMANIDADES CIENCIAS SOCIALES Y
DE LA SALUD, TÉCNICATURA SUPERIOR
EN EIB CON MENCIÓN EN LENGUA
QUICHUA, ARGENTINA
sosasilvia2181@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2310-2144>

RESUMEN

El presente trabajo se propone dar a conocer los procesos y resultados del Proyecto de Extensión Intercátedra de Intervención Educativa denominado *Kichwapi pukllas* (Jugando en quichua). Éste surge a partir de la necesidad de elaborar material didáctico para alfabetizar en quichua como segunda lengua (L2) a niños de escuelas primarias ubicadas en contextos de bilingüismo quichua-castellano (Q-C), de la provincia de Santiago del Estero, Argentina. La propuesta se desarrolló a lo largo de tres etapas durante el periodo 2022-2024 en la escuela primaria San Sebastián N° 954 de Juanillo, departamento Atamisqui, y tuvo por objetivo acercar a los niños a la lengua quichua utilizando recursos lúdico-didácticos producidos por los estudiantes de la carrera Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua, de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Palabras clave: educación intercultural, materiales lúdico-didácticos, lengua quichua, producción colaborativa

ABSTRACT

This work aims to present the processes and results of the Inter-chair Educational Intervention Extension Project called *Kichwapi pukllas* (Playing in Quichua). It arises from the need to develop teaching materials for literacy in Quichua as a second language (L2) for children in primary schools located in contexts of Quichua-Spanish bilingualism (Q-S), in the province of Santiago del Estero, Argentina. The proposal was developed over three stages during the period 2022-2024 at the San Sebastián N° 954 primary school in Juanillo, Atamisqui department, and aimed to bring children closer to the Quichua language using playful-didactic resources produced by students of the Higher Technical Degree in Intercultural Bilingual Education with a mention in Quichua Language, from the Faculty of Humanities, Social Sciences and Health, of the National University of Santiago del Estero.

Keywords: intercultural education, playful-didactic materials, Quichua language, collaborative production



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito socializar los procesos y resultados de una experiencia educativa intercultural bilingüe con el objetivo de aportar a la producción de conocimiento, a partir de la sistematización de la misma. Se entiende ésta como un proceso analítico, reflexivo e interpretativo que requiere de los participantes cierto conocimiento de la realidad para comprender la experiencia en su dinámica (Pérez, 2016). En tal sentido, nos proponemos producir saberes a partir de la praxis como una forma alternativa, no tradicional, de producir conocimiento desde un posicionamiento dialéctico entre lo epistémico y lo metodológico. Éste implica nuevos desafíos en relación con la renovación de enfoques, las metodologías y las categorías con las que se trabaja en contextos de diversidad cultural y lingüística, específicamente en este caso, las referidas a comunidades que hablan una lengua indígena.¹

En este sentido estas nuevas perspectivas permiten visibilizar, de otro modo, prácticas pedagógicas diferentes realizadas en contextos situados al tiempo que nos posibilitan desandar, reflexionar y rediseñar nuestras propuestas epistemológicas y metodológicas intracátedras, por un lado, y darlas a conocer a través de su sistematización con el objetivo de democratizar la producción y circulación del conocimiento, por otro.

En relación con este tipo de experiencia existen innumerables contribuciones a nivel internacional entre las que podemos mencionar el trabajo de Podestá (2004), donde propone la producción colaborativa de materiales didácticos –“libros abiertos”– con niños nahuas de México.

Ya en nuestro país, Argentina, haremos referencia a los aportes de Conde (2020), quien presenta los resultados de una experiencia colaborativa para la creación de materiales didácticos en guaraní realizada en el paraje Arroyo Pontón y Albardón Norte pertenecientes

¹ De acuerdo con el Centro Universitario de Idiomas (CUI) en la “Argentina hay más de 48 pueblos indígenas y 40 idiomas, de los cuales 13 tienen hablantes activos, diez están en proceso de revitalización, ocho registran hablantes o entendedores de la lengua y nueve no registran hablantes en la actualidad”. https://www.tiempoar.com.ar/ta_article/el-cui-presento-la-actualizacion-del-mapa-de-lenguas-indigenas/

al departamento San Luis del Palmar de la provincia de Corrientes. A su vez, Conde y Gandulfo (2018) indagan sobre los nuevos usos escolares y significaciones del guaraní en el marco de las actividades de un proyecto de elaboración de materiales didácticos bilingües guaraní-castellano, llevado a cabo en colabor con niños, maestros y pobladores en dos escuelas primarias rurales de Corrientes.

Por su parte, Guaymás y Guantay (2018) analizan la necesidad de producir de manera colaborativa materiales didácticos escritos para la alfabetización en lengua wichí de la población escolar indígena de la provincia de Salta.

En el ámbito local, Andreani (2014) reflexiona sobre el rol que juegan las escrituras quichuas tomando como referencia una experiencia de taller de escritura quichua en una localidad rural de la provincia de Santiago del Estero. Allí, en el departamento Figueroa un grupo de jóvenes bilingües generó colaborativamente diversos tipos textuales en quichua con base en sus experiencias de vida para la elaboración de un libro de su propia autoría, que luego fue empleado en sus prácticas áulicas cotidianas (GEQUIF, 2012).

El mismo autor impulsó un proyecto interinstitucional de voluntariado entre una escuela rural secundaria y la universidad pública nacional (Universidad Nacional de Santiago del Estero, UNSE) a partir del cual surgió el libro *Salavinamanta mosqos* (2023). Contiene textos literarios bilingües quichua castellano producidos colaborativamente por estudiantes y docentes del colegio secundario Konrad Adenauer de Villa Salavina (Santiago del Estero) y sus familias como parte de la tradición oral santiagueña vigente en la actualidad. Dicha producción responde a la falta de bibliografía escrita en quichua y sobre la lengua quichua en el ámbito educativo y cultural local.

Seguramente existen otros antecedentes que desconocemos, aunque aun así estamos en condiciones de afirmar que este tipo de propuestas no abundan, al menos en nuestro país y en particular en nuestra provincia. Por tal motivo la futura publicación –ya en proceso– de una cartilla con los juegos producidos a partir de este proyecto representaría el primer material lúdico-didáctico en quichua producido colaborativamente en una escuela primaria en contexto bilingüe.

Retomando nuestra propuesta, y siguiendo a Jara (2019, p. 55) diremos que es importante sistematizar las experiencias porque per-

miten “comprender críticamente las orientaciones, transformaciones y los saberes originados en la práctica educativa” para mejorarla y fortalecerla mediante la recuperación y visibilización de los aprendizajes. Asimismo, la sistematización posibilita la reformulación de la práctica educativa, y su adaptación frente a los desafíos actuales y futuros que fortalecen a las instituciones educativas tanto en su formación académica como en sus vínculos con la comunidad.

El objetivo de sistematizar esta experiencia reside en la necesidad de socializar el proceso de diseño, planificación y ejecución de las etapas del proyecto, para reflexionar sobre la pertinencia de la propuesta, su puesta en práctica, la toma de decisiones ante los emergentes, y los resultados obtenidos. Además de reflexionar y problematizar los aprendizajes construidos a partir de la praxis, que nos permitirán reorientar e innovar nuestras prácticas docentes en los marcos teórico-metodológicos de cada cátedra interviniente. Esta propuesta integral responde a un tipo de trabajo en colaboración, cuyas “decisiones metodológicas, así como los diseños de trabajo ...pueden ser parte de la producción de resultados” (Gandulfo y Unamuno 2020, p. 35), es decir que la producción de conocimiento se basa en la producción de la metodología de trabajo en clave de retroalimentación. Las condiciones que posibilitaron la presente experiencia se asientan en una dinámica que demandó consultas y acuerdos permanentes con los diferentes sujetos intervinientes, en la toma de decisiones: Escuela-Familias-Universidad. En consonancia con Leyva y Speed (citados en Gandulfo, 2016, p. 40) también entendemos que “el conocimiento producto de la colaboración debe ser ‘útil’ para los pueblos”, en cuanto intenta responder de algún modo a las expectativas de la comunidad educativa de Juanillo respecto de la revitalización de la lengua quichua, objetivo central del proyecto *Kichwapi pukllas*.

La sistematización de la experiencia se basa, como lo hemos mencionado, en el Proyecto de Extensión Educativa intercátedra denominado *Kichwapi pukllas* (Jugando, en quichua) cuyos resultados nos proponemos dar a conocer en este trabajo. Dicho proyecto surge a partir de la necesidad de la elaboración de material didáctico para

acercar el quichua como segunda lengua (L2)² a niños de escuelas primarias ubicadas en contextos de bilingüismo, entendido como un concepto flexible “que cubre toda una gama de posibilidades que va desde el ‘conocimiento pasivo’ de una lengua –por ejemplo, su dominio en el nivel de comprensión– hasta el control cuasi nativo de la misma” (Cerrón, 2003, p. 21). La propuesta fue desarrollada a lo largo de tres etapas³ (una intervención por año) en la escuela primaria San Sebastián N° 954 de Juanillo, departamento Atamisqui, Santiago del Estero.

Conociendo la comunidad de Juanillo

Juanillo es una localidad rural del departamento Atamisqui, distante a 130 km de la ciudad Capital de Santiago del Estero. Ubicada sobre ruta provincial N° 98; colinda con las localidades de Yacu Chiri, Boquerón, Punta Pozo, Medellín. Atamisqui es uno de los 27 departamentos de la provincia de Santiago del Estero donde la lengua quichua registra mayor vitalidad. Su cabecera departamental es Villa Atamisqui. Limita al oeste y norte con el departamento Loreto, al este y nordeste con el Río Dulce que los separa de los departamentos San Martín y Avellaneda. Al sudoeste con el departamento Salavina y al sur con el departamento Ojo de Agua. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2022a y b) el departamento Atamisqui tiene una superficie de 2259 km² y cuenta con una población de 14 894 habitantes, de los cuales 2224 se reconocieron como indígenas o pertenecientes a pueblos originarios. Otras localidades más importantes son Estación Atamisqui, Medellín, el Hoyón y Juanillo donde está ubicada la escuela primaria N° 954 San Sebastián, institución receptora de nuestra propuesta experiencial.

El pueblo cuenta con comisión municipal, club de fútbol, destacamento policial, sala de primeros auxilios, registro civil, iglesias,

² Se entiende por segunda lengua la aprendida después de haber adquirido la lengua materna (L1).

³ La tercera etapa se enmarcó en el Proyecto “*Corpus* multimodales en/sobre quichua santiagueño: lengua, cultura y educación (siglo XX-XXI)” (Disposición N° 44/2024 CICYT UNSE – 2024) dirigido por el Lic. Héctor Andreani. Proyecto de Investigación PI-UNSE 2024, Tipo B int. Duración: 2024-2025. Institución ejecutora: Universidad Nacional de Santiago del Estero.

salón comunitario, dispensa de ramos generales, entre otros. Conforme al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022 (INDEC, 2022a) Juanillo cuenta con 104 habitantes distribuidos en 31 viviendas particulares. De acuerdo con las entrevistas a los maestros y a circunstanciales pobladores, en Juanillo hay comunidades indígenas autorreconocidas al igual que en otras localidades aledañas como por ejemplo Soconcho.

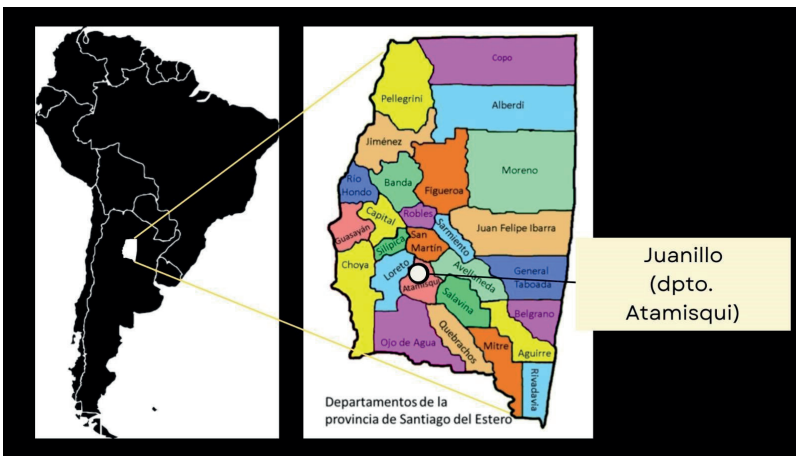
La mayor parte de la población quichuahablante está integrada por adultos mayores, en el caso de los jóvenes, en su mayoría lo entienden o hablan, y los niños manejan un vocabulario básico. Se denomina quichuahablante o quichuista a los bilingües Q-C que hablan la lengua. Esta lengua indígena de Santiago del Estero pertenece a la familia quechua (lengua expandida en siete países de la zona andina americana) y se ubica en la rama QIIC en la clasificación del lingüista Torero (1964) y confirmada posteriormente con las investigaciones de Adelaar (2013) y Cerrón (2003). Según las estimaciones de Albarracín (2016 y 2017) la quichua –denominación que los hablantes dan a la lengua– es hablada por cerca de 160 000 personas sobre todo en la Mesopotamia santiagueña cubriendo casi en su totalidad los departamentos Figueroa, Sarmiento, San Martín, Silípica, Loreto, Avellaneda, Salavina y Atamisqui. En este último se encuentra localizada la escuela San Sebastián, lugar de nuestra práctica experiencial. Sin embargo, esta cifra podría ser superior si se tiene en cuenta los migrantes provenientes de sectores rurales bilingües que residen en las ciudades de La Banda y Santiago Capital (las dos principales ciudades de la provincia). Asimismo, estas cifras son aproximaciones debido a la ausencia de indicadores censales destinados a las lenguas indígenas (figura 1).

Por su parte, la escuela N° 954 también se encuentra ubicada sobre ruta provincial N° 98 y fue fundada hace 105 años (figura 2).⁴ Cuenta con grados nucleados o plurigrados de 1° a 7° a la cual asisten actualmente más de 80 alumnos, la mayoría de Juanillo y otros de algunas localidades vecinas. La misma es de jornada com-

⁴ Tanto la institución como quienes participaron, otorgaron su consentimiento para el uso de su nombre e imagen. La escuela cuenta con Jardín de Infantes Anexo N° 212, que funciona por la tarde al cual asisten actualmente 27 niños. También funciona un colegio secundario Anexo de Medellín donde los jóvenes cursan hasta el 4° año. Al 5° año lo cursan en la sede de Medellín o Villa Atamisqui.

pleta; en el turno mañana se desarrollan las clases de las cuatro áreas pedagógicas (Lengua, Matemática, Cs. Sociales y Cs. Naturales) y en contraturno, las cinco áreas especiales (Inglés, Tecnología, Taller rural, Actividades prácticas y Educación física). El cuerpo docente está integrado por el director, que es quichuablante nativo, y por cuatro maestros que entienden o hablan la lengua vernácula, uno de ellos realizó la Diplomatura en Lengua Quichua en la UNSE, quien consultado respecto a la inclusión de la lengua quichua en el aula, expresó: “...tratamos de decir palabras en quichua, en el saludo, en el nombre de las cosas, los animales, en sencillas oraciones, o si tenemos algún tema en particular, qué pueden decir, o que pregunten en la casa, como para que los padres también se interesen un poco más” (maestro Walter, octubre de 2022).

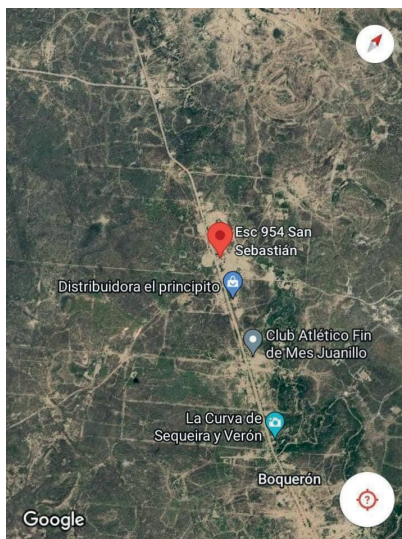
■ Figura 1. Ubicación de Juanillo, departamento Atamisqui, Santiago del Estero, Argentina



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a su infraestructura cuenta con cuatro aulas, una galería amplia (usada para el desayuno y el almuerzo), patio, cocina, dirección, sala de docentes, sanitarios separados (niños, niñas y maestros), luz eléctrica, *wifi* y agua de aljibe y potable. No posee una biblioteca central, sino que cada grado dispone de armarios y estantes flotantes para el resguardo de los materiales pedagógicos.

■ Figura 2. Localización de la Escuela N° 954 San Sebastián de Juanillo



Fuente: *Google Maps*, tomado el 7 de junio de 2024.

En este marco contextual, donde la lengua vernácula tiene vitalidad, el objetivo general del proyecto fue acercar a los niños de dicha escuela a la lengua quichua utilizando recursos lúdico-didácticos, producidos por los estudiantes de la carrera Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua (TSEIB-LQ).⁵ Asimismo, buscó conocer la realidad sociolingüística de los estudiantes de plurigrado de la escuela N° 954 en relación con saberes y experiencias locales que posibilitaran la producción de juegos didácticos en quichua para insumo pedagógico.

En esa misma línea, el presente proyecto se enmarca en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modalidad educativa de nuestro país (Ley Nacional de Educación N° 26.206, Ministerio de Educación de la Nación, 2006), y en la propuesta de la Interculturalidad como enfoque en los sistemas educativos. Ambas suponen un posicionamiento teórico-político en materia de políticas de interculturalidad: la primera se restringe a programas, proyectos

⁵ La Tecnicatura Superior en EIB con mención en Lengua Quichua es una carrera de pregrado (tres años de duración) creada en 2012 en el ámbito de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la UNSE, primera carrera universitaria sobre una lengua indígena existente en el país hasta ese momento.

o políticas propuestos o desarrollados desde el Estado dirigidos a pueblos indígenas y afrodescendientes, y orientados mayormente a zonas rurales.

La segunda, es decir la interculturalidad como enfoque, es una educación para todos, que abarca a los grupos hegemónicos y étnicamente desmarcados (como es el caso de la comunidad de Juanillo), destinada a destrabar las relaciones y las posiciones de asimetría en nuestra sociedad (Corbetta *et al.*, 2018). En este sentido, esta perspectiva posibilita visibilizar de otro modo prácticas pedagógicas diferentes, surgidas en contextos situados como una manera de democratizar el conocimiento local, así como para pensar la escuela desde el territorio, asumiendo que es clave para educar de modo situado, identificar las particularidades físicas-ecológicas del territorio que se habita, es decir, el hábitat habitado (con sus infraestructuras) y el modo en que lo experimentan quienes allí viven, su cultura, su historia y memorias, sus modos de conocer, sus maneras de producir, su lengua (Corbetta, 2005). En términos generales, este enfoque posibilita que las situaciones de diversidad cultural y lingüística sean contempladas en el currículum escolar para promover la inclusión de los sujetos sociales y sus saberes locales. De esta manera, por ejemplo, la enseñanza de la lengua indígena contribuiría a su revalorización y revitalización con la finalidad de garantizar el respeto a los derechos lingüísticos de los hablantes.

Siguiendo a Pérez (2016), esta sistematización de experiencia se inscribe en el enfoque centrado en un proceso de intervención participativa que supone la producción de conocimientos a partir de la recuperación y comunicación de experiencias vividas. En ese sentido también nos apoyamos en la propuesta de Mejía (2012), quien en sintonía con Pérez (2016), concibe el proceso de sistematización como dialéctica y como una fotografía de la experiencia. Continuando con los postulados de la autora, de acuerdo con la temporalidad del proceso realizamos una sistematización retrospectiva porque una vez llevada a cabo la experiencia desandamos su ruta para identificar aciertos, emergentes, desatinos y aprendizajes con el fin de poder “replicarla” optimizada en otros contextos similares. En función del alcance es una sistematización total, ya que abarca las tres etapas de la experiencia. Respecto del tipo de experiencia, se trata de una sistematización de proyecto, dado que la reconstruc-

ción de la experiencia se centra en un proyecto específico (*Kichwapi pukllas*) de formación educativa intercátedra declarado de Interés Académico⁶ por la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, y por la Legislatura provincial.⁷

Organizamos la sistematización a partir de una de las dimensiones centrales que dan identidad a la experiencia: el proceso de diseño, elaboración y aplicación de materiales lúdico-didácticos en quichua como L2 para acercar a los niños de la escuela primaria San Sebastián N° 954 de Juanillo a la lengua vernácula. Identificamos los siguientes ejes de articulación: ¿cómo hemos orientado la selección y diseño de los juegos en quichua?, ¿de qué manera se han puesto en práctica?, ¿cómo facilitaron los juegos el aprendizaje de la lengua?, ¿de qué manera la experiencia en terreno ha contribuido a la formación del TSEIB-LQ?, ¿qué sentidos dieron los futuros técnicos a sus intervenciones áulicas?

El trabajo está estructurado en tres apartados: I) la reconstrucción narrativa, es decir, el relato de las tres etapas: surgimiento del proyecto, selección y diseño de los juegos, y la puesta en práctica; II) resultados y discusiones; y III) las reflexiones y los aprendizajes a partir de esta experiencia.

RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Primera etapa

La iniciativa del proyecto surge en 2022, en el marco de la cátedra Alfabetización en Lengua Materna (ALM)⁸ correspondiente a 1° año de la carrera Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bi-

⁶ La primera etapa del proyecto fue declarada de interés académico mediante la Resolución CD FHCSyS N° 409/2022; la segunda, por la Resolución N° 195/2023, y la tercera y última etapa según la Resolución N° 144/2024.

⁷ La Cámara de Diputados de la Provincia otorgó Interés Provincial, Legislativo, Educativo y Cultural a las actividades desarrolladas en la tercera etapa mediante la Declaración N° 175/2024.

⁸ Destacamos que el espíritu del proyecto es interdisciplinario, por lo que cada etapa involucra a diferentes cátedras. En 2022, intervinieron Alfabetización en Lengua Materna y Taller II de Lengua Quichua; en 2023 y 2024, Lectoescritura en Lengua Materna, Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua y Taller III de Lengua Quichua.

lingüe con mención en Lengua Quichua (FHCSyS-UNSE), que se dicta en el segundo cuatrimestre. Esta cátedra introduce a los estudiantes en el marco conceptual relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua primera (castellano regional) en contextos bilingües (quichua-castellano). Luego, profundiza en aspectos relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad, y el enfoque de Interculturalidad en los sistemas educativos en Santiago del Estero, con la finalidad de revalorizar la lengua y cultura quichua para garantizar el respeto a los derechos lingüísticos de los hablantes.

El inicio del segundo cuatrimestre, en agosto de 2022, nos permitió conocer a un nuevo grupo de estudiantes, que serían los “protagonistas” del proyecto *Kichwapi pukllas*, entre los cuales, uno era hablante nativo de Juanillo, departamento Atamisqui. Fue al primero a quien le dimos a conocer la propuesta en mente –acercar la quichua como L2 a los niños de una escuela a través del juego– para que nos orientara en el análisis de la factibilidad, y realizara también el contacto con alguna institución educativa de la zona. Decidimos que él, al ser poblador y conocedor del lugar, hablara con el director de la escuela N° 954 de Juanillo, donde la propuesta fue bien recibida, aunque debía ser consultada con sus superiores –para lo cual enviamos nota formal y estructura del proyecto–. Mientras esperábamos una respuesta positiva, y con los estudiantes desbordados de entusiasmo, invitamos a participar en el proyecto a la cátedra Taller II de Lengua Quichua, dictada en el mismo cuatrimestre, con la cual se articularía desde lo lingüístico, aspecto clave a la hora de concretar la propuesta educativa.

Grande y gratificante fue nuestra sorpresa cuando recibimos la autorización para visitar la escuela de Juanillo, que además de la firma del director, venía sellada por la supervisora zonal del Consejo General de Educación de la Provincia. Esta respuesta se convirtió en un antecedente dentro de la Tecnicatura, ya que hasta aquí las visitas a las escuelas de contexto bilingüe habían sido autorizadas sólo por sus respectivos directivos.

Una vez obtenida la respuesta favorable, nos abocamos, junto con los estudiantes, a pensar en los temas que se iban a desarrollar en las intervenciones áulicas, así como en los juegos que habría que elaborar para “alfabetizar” en quichua como L2.

Con gran entusiasmo emprendimos en cada etapa un trabajo conjunto entre docentes y estudiantes: desde las cátedras de Alfabetización en Lengua Materna, Lectoescritura en Lengua Materna y Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua trabajamos especialmente los aspectos teóricos y metodológicos del proceso enseñanza y aprendizaje de la lengua en general y de una segunda lengua en particular –en este caso el quichua–, atendiendo a la diversidad de edades, posibles intereses y al contexto de bilingüismo.

En términos metodológicos, dichas cátedras contribuyeron en el diseño de los juegos y organización de los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la intervención áulica, así como en la toma de decisiones a la hora de resolver posibles emergentes en relación con el adecuado manejo del tiempo. Por ejemplo, ante una situación de tiempo sobrante, la estrategia fue la reutilización de los juegos de diferentes maneras y en distintos momentos de la intervención, según las necesidades, además de la propuesta de otras actividades/juegos complementarios que ayudaran a resolver cuestiones de temporalidad.

A nivel teórico, desde un enfoque comunicativo, se elaboraron los materiales didácticos en quichua entendiendo que este método “asume la comunicación como la función principal de la lengua, pero también como instrumento de construcción de conocimientos, pensamientos, valores e identidad” (Zurita, 2012, p. 11), por lo que la dimensión cultural es inherente al uso de la lengua. En esta línea, desde las cátedras de Taller II y III de Lengua Quichua, trabajamos los contenidos específicos en las dimensiones semántica, morfológica y sintáctica de la lengua para la elaboración de los juegos, a modo de orientar en la especificidad de los mismos. La selección de los juegos se hizo a partir de los temas que se iban a desarrollar, los cuales estaban en función de las edades de los niños y sus posibles expectativas para despertar su interés por comunicarse en la lengua vernácula.

Este tipo de trabajo colaborativo –que algunas veces implicó la unificación de clases– se realizó de manera permanente hasta el día previo a los viajes a la escuela de San Sebastian. Desde las cátedras y de manera cooperativa (es decir, trabajar desde los talentos y las seguridades de cada integrante), docentes y estudiantes seleccionamos

los temas por desarrollar, los juegos que se usarían como estrategias didácticas y los roles que cada futuro técnico tendría durante las intervenciones áulicas. Este trabajo, basado en una responsabilidad compartida y una individual (Walqui y Galdames, 2011) implicó roles y tareas articuladas entre sí ya que, si alguien del grupo no participaba o no realizaba su actividad, la tarea vería disminuido su potencial.

Una vez elegidos los temas y los juegos, se solicitó a los estudiantes que diseñaran un par de cada juego (uno para dejar en el aula como insumo pedagógico cotidiano y otro para el proyecto a modo de prototipo) empleando materiales de alta calidad para su perdurabilidad. Para la primera etapa, en el plurigrado 4°-5° los futuros técnicos –Romina, Celsa y Zoila– propusieron desarrollar Los números⁹ en quichua a través de los siguientes juegos: *Pakikuy Uma* (rompecabezas) y *Pukllay Chuyanchay* (jugar a resolver), actividades que fueron premiadas con golosinas para los ganadores (todos ganaron). En tanto que en el plurigrado 6°-7°, los futuros técnicos –Daniel, Sergio y Aylén– plantearon como tema para trabajar las Frases nominales¹⁰ en quichua mediante los juegos *Yuyana* (juego de la memoria) y la Lotería Quichua, con el comodín *Qaani, qaani* (Veo-Veo), estas actividades también incluyeron dulces como premios para los ganadores.

En esta primera etapa, los plurigrados que les fueron asignados no superaban la cantidad de 20 niños por aula, lo que permitió el mejor aprovechamiento de las propuestas lúdico-didácticas en términos de espacio, conformación de grupos, distribución del tiempo y acompañamiento permanente de los futuros técnicos.

Durante los diferentes momentos de la intervención áulica, los futuros técnicos pusieron en práctica las propuestas lúdico-didácticas destinadas a acercar a los niños a su segunda lengua (el quichua). La mayoría de las veces lo hicieron de forma pautada, organizada, aunque hubo otras en las que tuvieron que resolver emergentes, especialmente relacionados con la temporalidad. En estos

⁹ Si bien los hablantes conocen los números en quichua del 1 al 4, nuestro objetivo era mostrar la cantidad de números que se pueden nombrar en quichua.

¹⁰ La frase nominal quichua en su versión más simple está constituida por un núcleo (sustantivo) y su modificador (adjetivo, sustantivo u otro nominal).

casos, los técnicos optaban por proponer otros juegos o actividades alternativas elaboradas para estas situaciones específicas (plan B), o bien reutilizar los mismos juegos de otra manera.

Por razones de extensión, en este trabajo sólo se comentará la puesta en práctica de dos juegos de esta etapa, uno de cada grupo: *Pukllay Chuyanchay* (jugar a resolver) y *Yuyana* (juego de la memoria). Para desarrollar el tema Los números en el plurigrado 3°-4° se usó el juego *Pukllay chuyanchay*, que consistió en presentar dos afiches en los que estaba escrito y explicado el tema en quichua: los niños jugaron en grupo, cada equipo tenía para resolver dos sumas y una resta. Las operaciones estaban en tarjetas hechas en cartulina de colores y para el resultado de las operaciones tenían otras con los números escritos en quichua. A través de este juego, los niños podían conocer y aprender a contar numéricamente en quichua desde el 1 hasta el 12, lo que implicó un valioso aporte desde el grupo de técnicos puesto que, por lo general, los hablantes nativos solamente saben los números en quichua hasta el 4. Además, sirvió para usar el procedimiento de operaciones básicas de sumas, restas y multiplicaciones aprendidos en el área de Matemática, de mucha utilidad en la vida cotidiana.

Para desarrollar el tema Frases nominales en el plurigrado 6°-7° se puso a prueba el juego *Yuyana*, que consistía en presentar a los dos grupos “competidores” un tablero con dibujos y sus respectivos nombres en quichua duplicados para que los participantes, apelando a su memoria visual, recordaran e identificaran las ubicaciones de las imágenes coincidentes. De esta manera, los niños se reencontraban, a través de asociar imagen-texto, con el elemento clave (núcleo) de la frase nominal quichua, que es el sustantivo, y que la mayoría de ellos ya lo tenía incorporado.

Esta primera etapa incluyó además un equipo de apoyo integrado por estudiantes de otros cursos que realizaron entrevistas a los docentes de la institución, así como registros fotográficos, filmicos y toma de notas de la escuela a manera de insumos para la segunda etapa, que preveía la participación activa de los maestros.

Pudimos observar el interés y la motivación de los niños a la hora de jugar, quienes se mostraron muy participativos. Consideramos que la propuesta, innovadora en términos lingüístico-didácticos, ha

contribuido a que los niños se conecten con su lengua ancestral, la usen y la interpelen en una práctica diferente del registro informal, ya que en la escuela usaron el quichua para aprender contenidos curriculares sobre la lengua (figura 3).

■ Figura 3. Juegos lúdico-didácticos en quichua Pukllay chuyanchay y Yuyana



Fuente: prueba de los juegos. Escuela San Sebastián, 20 octubre de 2022.

Segunda etapa

En la segunda etapa, realizada en junio de 2023, los futuros técnicos –Daniel, Sergio y Aylén– intervinieron en el plurigrado 2°-3°, en el que desarrollaron como tema los sustantivos a partir de los juegos “Conociendo las partes de nuestro cuerpo”, “El cubo saltarín” y “Paisajes”. El otro grupo –integrado por Romina y Zoila– preparó juegos para 6° grado, donde trabajaron como tema los interrogativos¹¹ a partir de los juegos *Tapunasta ruway* (construye preguntas) y *Kikinta taris* (encuentra su igual).

Tal como lo hicimos en la primera etapa, también aquí nos referiremos en detalle sólo a dos juegos –uno de cada plurigrado–. Con la propuesta *Tapunasta ruway* (6° grado), para desarrollar el tema “los interrogativos”, los futuros técnicos presentaron antes una adaptación del cuento *Shishilo*¹² con títeres, para luego trabajar con los niños en grupos. A cada grupo se le entregaron tres tarjetas con tres interrogativos: *ima* (qué), *imaq* (por qué), *imayna* (cómo)

¹¹ Clase de palabras que permiten formular preguntas tales como ¿qué?, ¿dónde?, ¿quién?, ¿cuánto?, ¿cuándo? y ¿cuál? Los interrogativos en quichua son seis: *ima* (qué), *may* (dónde), *pi* (quién), *ayka* (cuánto/s), *aykap* (cuándo), *mayqan* (cuál/es).

¹² Obra literaria del autor santiagueño Dante Fiorentino, publicada en 2009.

con los que debían construir preguntas a partir de la adaptación del cuento. Este juego permitió que los niños identificaran y diferenciaran la función semántica de este tipo de pronombres a los que permanentemente recurren para explorar y buscar respuestas a su realidad cotidiana.

Para desarrollar el tema “sustantivos” (plurigrado 2°-3°), los futuros técnicos propusieron jugar con “paisajes”: un paisaje representaba un ambiente hogareño y el otro era de carácter silvestre, cada uno con sus elementos constitutivos particulares. Los niños, organizados en dos grupos, debían identificar cada elemento y colocar correctamente la tarjeta que contenía el nombre en quichua, hasta nombrar el paisaje completo. Mediante este juego, los niños activaron vocablos en quichua a través de su reconocimiento-asociación con su entorno inmediato, plasmado en la estrategia lúdico-didáctica “paisajes”.

Al finalizar esta actividad, les entregamos un cuaderno en el que los niños, acompañados de sus familias, podían escribir lo que quisieran contar en quichua o en la castilla.¹³ Denominamos al cuaderno *Purishiki*, que en quichua significa “andariego”, porque el objetivo era que éste visitara los hogares de los niños. Inmediatamente los niños se apropiaron del cuaderno, lo adornaron y prometieron hacerlo circular. Para ello tendrían mucho tiempo, pues recién dentro de varios meses volveríamos a encontrarnos.

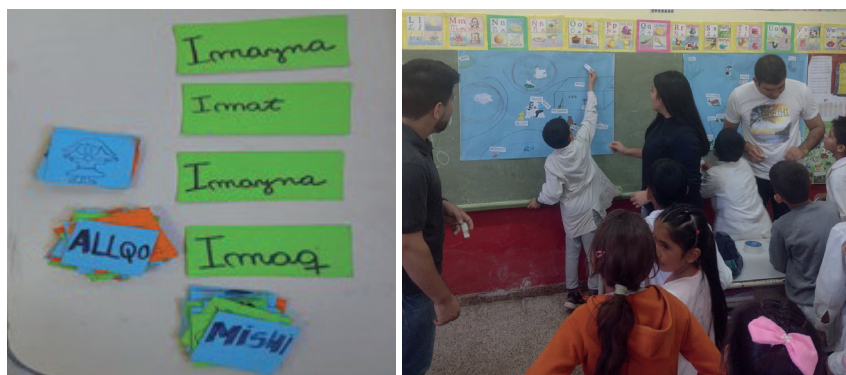
Esta segunda etapa incluyó el desarrollo de una Jornada Taller de sensibilización y reflexión sobre EIB y Lengua Quichua, a cargo de dos futuros técnicos, que se llevó a cabo en contraturno para posibilitar la asistencia de los docentes, no sólo de la escuela San Sebastián N° 954, sino también de escuelas aledañas. Dicha Jornada Taller respondió de alguna manera a las inquietudes planteadas por los docentes en las entrevistas recogidas en la primera etapa. Asimismo, esta segunda etapa contó con un Equipo de apoyo, que realizó registros fotográficos, fílmicos y toma de notas de los espacios aledaños al edificio escolar y de las áreas públicas del pueblo. También hicieron entrevistas semiestructuradas y no direccionadas a circuns-

¹³ Castellano hablado por los quichuistas, producto del contacto histórico con la lengua quichua.

tanciales pobladores de Juanillo con el objetivo de generar insumos para la tercera y última etapa, que preveía la inclusión de las familias de los alumnos de la escuela San Sebastián.

Esta etapa se caracterizó por un clima más distendido que influyó positivamente en las distintas actividades propuestas para los niños y los maestros. En efecto, las intervenciones áulicas tuvieron una dinámica más fluida y natural en la que los niños se expresaban libremente, algunas veces a través de su lengua ancestral y otras, pidiendo volver a jugar el juego. Por su parte, la Jornada Taller para los docentes tuvo resultados alentadores en términos de haber dado ciertas respuestas a sus inquietudes académico-pedagógicas, y de intentar cubrir vacancias en cuanto a la información y al material respecto a la EIB y la lengua quichua (figura 4).

■ Figura 4. Juegos lúdico-didácticos en quichua
Tapunasta ruway y Paisajes



Fuente: prueba de los juegos. Escuela San Sebastián, 8 de octubre de 2023.

Tercera etapa

En la tercera y última etapa, realizada el 7 junio de 2024, las dinámicas propuestas difirieron de las dos etapas anteriores. En este tramo final, tal como se había planteado en el proyecto inicial, se previó la articulación con las dos etapas anteriores (alumnos-maestros-familias) y también con propuestas a futuro, que suponen la continuidad y profundización del vínculo entre ambas instituciones educativas en

términos de una permanente y fluida retroalimentación. En esta oportunidad la propuesta estaba dividida en dos instancias bien diferenciadas en su dinámica, aunque estrechamente articuladas entre sí: 1) *Encuentro Escuela-Familia-Universidad* y 2) *Taller de diseño colaborativo de materiales lúdico-didácticos en quichua*.

El Encuentro Escuela-Familia-Universidad tuvo como objetivo habilitar un espacio de intercambio con las familias y los maestros del plurigrado 6°-7° para la recuperación de saberes lúdicos que luego fueron usados en el aula como recursos didácticos en lengua quichua. Intervinieron docentes responsables del proyecto, futuros técnicos de 2° y 3° año –Ana, Yamila, Jennifer, Romina y Daniel–, docentes de la escuela San Sebastián y familias de los niños del plurigrado mencionado. Dicho encuentro se estructuró en tres momentos:

Primer momento: presentación de la propuesta a cargo de un futuro técnico –Daniel–, en quien se delegó la apertura del encuentro atendiendo a su carácter de hablante nativo de quichua, poblador de Juanillo y exalumno del 7° grado de la escuela San Sebastián. Todas estas características fueron consideradas y aprovechadas a partir de la intencionalidad de la propuesta, ya que este estudiante conocía a todos los familiares presentes, con algunos de los cuales había compartido su trayectoria pedagógica en la institución escolar, así como el uso social de la lengua.

Segundo momento: esta instancia se inició a partir de las siguientes preguntas disparadoras a cargo del futuro técnico quichuista: ¿recuerdan a qué juegos jugaban cuando eran niños?, ¿cómo los jugaban?¹⁴ Simultáneamente, otra estudiante de la tecnicatura escribía en la pizarra la lluvia de nombres de juegos (antiguos y actuales) que aportaban las familias presentes: pallana, tejo, bolitas, escondidas, fútbol, barrilete, trompo, etcétera. El tejo¹⁵ fue el juego que la mayoría de los presentes mencionó haber jugado en la infancia en reiteradas oportunidades. Una madre y una abuela dibujaron un tejo en una hoja y luego explicaron oralmente cómo lo jugaban, al tiempo que el Equipo de apoyo registraba imágenes de la dinámica

¹⁴ Otras preguntas fueron: ¿quién les ha enseñado?, ¿los han transmitido a sus hijos/nietos/sobrinos/ahijados/vecinos, etcétera? (a quienes respondieron NO, les preguntamos: ¿les gustaría que lo aprendieran?).

¹⁵ Juego competitivo practicado por los indígenas en Colombia desde hace más de 500 años y expandido por distintos países de América, entre ellos Argentina. Para profundizar <https://www.utadeo.edu.co/es/articulo/crossmedialab/277626/del-oro-al-hierro-explosivo-asi-es-el-tejo-en-bogota>

propuesta, con énfasis en las instrucciones orales para ser llevadas a la siguiente instancia del Taller de diseño colaborativo de materiales lúdico-didácticos en quichua.

Tercer momento: esta instancia tuvo como objetivo generar propuestas de uso disciplinar —e interdisciplinario— de los juegos transformados en materiales lúdico-didácticos, a partir de las expectativas e intereses de los presentes.

Esta dinámica nos permitió inferir cierta preocupación en las familias para que sus hijos aprendan y usen la lengua quichua no sólo en los espacios domésticos, sino también en la escuela. En tal sentido, manifestaron su conformidad de que la universidad siga acompañando a la escuela con más propuestas didácticas donde la lengua quichua sea el eje vertebral. Esto da cuenta, por un lado, del acompañamiento de las familias a la escuela en relación con decisiones curriculares, y por otro, de las expectativas depositadas en ambas instituciones (escuela-universidad) respecto al estatus y vitalidad de la lengua.

En la segunda instancia correspondiente al taller de diseño colaborativo de materiales lúdico-didácticos en quichua se trabajó con los niños del plurigrado 6°-7° con la presencia de algunos familiares. El taller se estructuró también en tres momentos:

Primer momento: acompañados por los futuros técnicos en EIB-LQ, los niños seleccionaron un juego de los que sus familiares habían propuesto en la instancia previa del encuentro: el tejo. Una vez elegido, les pedimos que lo dibujaran en la pizarra y explicaran las instrucciones. Allí los futuros técnicos “advirtieron” que se trataba de un tejo diferente del que ellos conocían. Entonces propusimos a los niños dibujar en la pizarra los dos diseños para posteriormente elaborarlos.

Segundo momento: se dividió a los niños en dos grupos, cada uno de los cuales diseñó y elaboró de forma colaborativa un modelo de tejo. De manera libre, los niños se ubicaron en cada grupo. A su vez, cada grupo se dividió en subgrupos: de diseño; armado; instructivo, y *collage*¹⁶ con elementos de la naturaleza local que el día previo fueron recolectados por nuestro estudiante poblador.

¹⁶El objetivo del *collage* fue crear hojas decoradas para ser utilizadas posteriormente en la elaboración y publicación de una cartilla de juegos producidos durante este proyecto, y destinada a los niños de la escuela San Sebastián.

Tercer momento: en esta instancia, los niños pusieron a prueba sus juegos de manera “competitiva” para ganar los premios que los estudiantes de la Tecnicatura habían llevado para la ocasión.

Al mismo tiempo que los grupos trabajaban en el diseño, ensamblado y *collage*, integrantes del equipo de apoyo realizaban tareas de búsqueda, selección y relevamiento de material escrito sobre lengua y cultura quichua en las distintas áreas curriculares. Esta labor de búsqueda y registro de material en quichua o sobre la lengua y la cultura quichua tuvo como finalidad generar insumos que, a futuro, nos permitiesen pensar en la posibilidad de crear un espacio físico específico y conjunto destinado a textos sobre esta temática para darles visibilidad y facilitar su uso por parte de los niños y los maestros.

En términos generales, la propuesta de esta etapa fue bien recibida por los niños, quienes diseñaron, elaboraron y probaron los juegos, al tiempo que recuperaron uno de los contenidos desarrollados con anterioridad: los números. Destacamos el trabajo colaborativo de todos los actores que estuvimos involucrados, pero en especial resaltamos el de los niños en la distribución, organización y ejecución de las tareas, sin lo cual hubiera sido imposible realizar esta actividad de carácter netamente colaborativo.

Antes del cierre de la actividad, “nos reencontramos” con el cuaderno *Purishiki* –el cuaderno andariego que entregamos a los niños en la visita previa– en cuyo interior encontramos diversas historias, anécdotas, relatos, dibujos elaborados por los niños en compañía de sus familias.

Esta tercera y última etapa se caracterizó por distinguirse de las anteriores puesto que no hubo, en esta oportunidad, intervenciones áulicas propiamente dichas. La impronta fue la presencia y acompañamiento de las familias de los niños del plurigrado 6°-7°, así como el trabajo en colabor que posibilitó la producción de nuevos materiales lúdico-didácticos en quichua. La relevancia de esta producción reside en que, en esta ocasión, los futuros técnicos no proveyeron los juegos, sino que fueron los niños quienes crearon sus propios juegos en quichua a partir de la memoria de sus familiares.

Ello ha sido posible dada la inclusión de las familias con el propósito de recuperar saberes locales ancestrales, como en este caso

juegos de la infancia, que por diversos motivos se han dejado de transmitir o se transmiten en menor medida, y de dicha manera acercar a la escuela la posibilidad de recuperar estos saberes en sus prácticas pedagógicas cotidianas. En tal sentido, consideramos fundamental el rol de la escuela en términos de nexo articulador entre el saber comunitario y el saber curricular, por cuanto este tipo de mecanismo participativo genera “procesos descolonizadores en la educación, apuntando a la autonomía de las naciones y los pueblos en la definición de contenidos situados, lingüísticos, culturales, políticos y económicos” (Corbetta, 2005, p. 39) (figura 5).

■ Figura 5. Intercambio con las familias y producción de juegos lúdico-didácticos. Tejo y Encuentro Familia-Escuela-Universidad



Fuente: prueba del Tejo y Encuentro con las familias, de donde surgió el juego. Escuela San Sebastián, 7 de junio de 2024.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Si bien ésta no fue la única experiencia en terreno –ya que tuvimos otras en diferentes zonas rurales bilingües–, sí fue la que decidimos sistematizar por el impacto y sus alcances a nivel institucional, metodológico, epistemológico y comunitario en términos de producción colaborativa de materiales lúdico-didácticos a partir de saberes locales. En este sentido, destacamos el aporte concreto del proyecto visibilizado en las incumbencias profesionales del técnico, por un

lado, y de la generación de materiales didácticos en quichua destinados no sólo a la institución receptora, sino con previsión de su empleo en otras instituciones de contexto bilingüe. Al respecto, el director afirmó:

Desde la escuela siempre tratamos de ponerlo en relieve de que el quichua es parte nuestra y que es importante rescatar los valores culturales para mantener la identidad de la comunidad. La revitalización de la lengua se podría realizar desde la escuela y que los chicos la incorporen y no la vean como una cuestión descolgada, lejana, y que el quichua es un dialecto de la gente antigua, sino que tengan sentido de pertenencia y sepan que es parte de nuestra identidad, y que sobre todo aquí es una zona que siempre se habló. Me interesa mucho porque quiero que la quichua no se muera, no desaparezca. La quichua es un elemento fundamental y básico en la identidad nuestra y para nosotros sería importante contar con un aporte desde la Tecnicatura (director Víctor, escuela N° 954, comunicación personal, 20 de octubre 2022).

Y en sintonía con él, respecto del lugar que ocupa la lengua indígena en la zona, su colega expresó:

Yo creo que, como ha pasado siempre, es que la cuestión era que antes los niños no podían hablar el quichua. Y bueno de ahí como que ha quedado. Y bueno, también el hablar el quichua no es como hablar el inglés, el francés, u otras lenguas más, ehh... “más potentes” digamos. El quichua como que tiene menos valor o como que “ah bueno, si habla el quichua es de bajo nivel”, por no decir pobre, y esas cuestiones. Yo creo que siguen estando aquí, todavía en esa idea, con ese pensamiento que no sé si algún día cambiará (maestro Walter, escuela N° 954, comunicación personal, 20 de octubre de 2022).

Como podemos advertir, las voces de los docentes se centran y articulan en aspectos clave respecto de una realidad lingüística histórica en términos de prohibiciones, prejuicios y negación de derechos lingüísticos a las comunidades de habla vernácula. De hecho, tal

como lo afirma el docente Walter, la prohibición de que los niños hablaran su lengua indígena en la escuela –actitud merecedora de castigos físicos– ha impactado negativamente en la transmisión intergeneracional y en el uso vital de la lengua (Gandulfo, 2007). Ciertamente esta prohibición arbitraria y duradera no sólo ha impedido el uso social y escolar de la lengua, sino también ha socavado la autoestima y el valor afectivo de sus propios hablantes, quienes terminaron por retraerse y avergonzarse de ser quichuistas. Estos prejuicios lingüísticos (Tuson, 1997) a los que alude el maestro Walter –“si habla quichua es de bajo nivel, por no decir pobre”– han hecho sentir su peso desde hace siglos hasta la actualidad y así lo afirma Grosso (2008, p. 96): “Al quichua se le achacó... el atraso, el aislamiento incivilizado, la dificultad de integración a la vida moderna del sector campesino [ya que] el quichua era [y es] para la ideología urbana dominante un resabio colonial, premoderno, ‘cosa de indio’”. Sin embargo, esta situación descrita por Grosso (2008) y experimentada por los maestros de la escuela San Sebastián durante mucho tiempo, ha registrado un desplazamiento en sus concepciones respecto de la lengua vernácula, lo que abre la posibilidad de revertir, de desandar esta situación, al propiciar una apertura institucional y comunitaria para restituir el estatus y la revitalización de la lengua quichua en su comunidad de habla.

La experiencia educativa ha sido planteada desde un primer momento como una instancia de praxis en una de las muchas comunidades bilingües del territorio provincial atendiendo al perfil del TSEIB-LQ, en relación con algunas de sus incumbencias profesionales en términos de asesoramiento, capacitación y acompañamiento a los docentes y directivos en el trabajo con la lengua quichua. En tal sentido, remarcamos que únicamente dos estudiantes universitarios (Daniel y Celsa) eran hablantes nativos de la lengua, mientras que el resto de sus compañeros sólo la conocía a través de su estudio sistematizado y formal en la tecnicatura, sin haber estado inmersos en un contexto bilingüe situado hasta ese primer contacto posibilitado por el proyecto –que había comenzado en el primer año de su trayectoria académica–. Así lo evidencian las memorias de una estudiante en su primer encuentro áulico:

para dar inicio a la intervención áulica y para entrar en confianza con ellos habíamos realizado tres adivinanzas escritas en quichua que fueron leídas de la más fácil a la más difícil. Resultando que al leer la primera adivinanza (la más fácil, a nuestro criterio) les niños la adivinaron sin siquiera tener que hacer nosotras la traducción al castellano. Lo mismo sucedió con la segunda adivinanza que para nuestro criterio era un poquito más difícil; y con respecto a la última adivinanza “la más difícil”, apenas se la terminó de leer en castellano les niños nos dijeron la respuesta; para nosotras fue sorprendente y llamativo porque, según nosotros, íbamos a un contexto en donde les niños no sabían mucho quichua. Este suceso es un punto a tener en cuenta para próximas intervenciones, no presuponer o subestimar el nivel de bilingüismo que maneja la población (Romina, Memoria áulica 20 de octubre de 2022).

Estas acertadas apreciaciones de la estudiante universitaria tienen que ver con el discurso de la prohibición (Gandulfo, 2007) por el cual, especialmente los niños, tendían a usar su lengua en “espacios intersticiales” como en sus recorridos entre la casa y la escuela o con sus amigos durante los momentos de juego, etcétera, pero no en el ámbito escolar. De allí que la estudiante, al haber construido a sus sujetos pedagógicos asociados a un escaso dominio de la lengua quichua, se haya visto interpelada ante una realidad lingüística solapada que, compuesta aún con ciertos prejuicios, ha emergido de manera espontánea ante la propuesta de la actividad oral, que sólo requería saber si entendían o hablaban quichua.

Sin embargo, las expectativas del otro estudiante eran diferentes de las de su compañera Romina, tal como lo reflejan sus expresiones:

Las actividades del taller permitieron a los niños poder involucrarse con la lengua quichua, conocimiento que poseían, pero quizás no lo utilizaban con frecuencia en el aula o en la cotidianidad de sus vivencias en la escuela. Fue un proceso que llevó a los alumnos desde una instancia de desconocimiento de lo que se viviría, hasta un estado de conexión total con la lengua. El desarrollo de las actividades generó que sacaran a relucir su conocimiento vinculando el mismo en situaciones que viven día a día con su familia y resaltando sobre todo la conexión que existiría de manera intergeneracio-

nal, que casi en todos los casos coincidían en que el uso se producía en una relación de abuelos-nietos (Daniel, quichuahablante nativo de Juanillo, Memoria áulica 20 de octubre de 2022).

Es decir que, a Daniel, por ser conocedor de su comunidad de habla, no le sorprendió que los niños en un principio aparentaran no saber la lengua y luego demostraran abierta y espontáneamente que sí. Porque él desde un principio y por experiencia propia sabía que los niños, a pesar de que conocían la lengua, tendrían una primera reacción de retraimiento, como suele suceder siempre que son interpelados en su lengua vernácula, prohibida durante mucho tiempo. En efecto, esta situación crónica de vulneración de los derechos lingüísticos fue recordada por una abuela en forma anecdótica:

Hace tiempo, en una escuelita de monte adentro, la maestra le pegaba a un niño quichuahablante en la escuela. En la calle, un día el niño le habló en quichua y la maestra también sabía la lengua porque era de la zona, así que no le pegó más, pero porque él sólo hablaba quichua afuera, nunca en el aula (Zulema, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

A pesar de que la maestra hablaba la misma lengua indígena que su alumno, a quien entendía perfectamente, no habilitó el espacio escolar para su uso e intercambio durante las situaciones áulicas, ya que los prejuicios lingüísticos y su situación de lengua minorizada no se correspondían con los lineamientos del sistema educativo hegemónico.

No obstante este estatus lingüístico minorizado de los usuarios de la lengua quichua, actualmente los relatos de los familiares de los niños tienen la esperanza de revertir esta situación al manifestar su interés de que la lengua pueda ser incorporada en las prácticas áulicas cotidianas a través de la iniciativa de la Universidad. Al respecto, los familiares mostraron interés en la propuesta percibida como una posibilidad concreta y cercana de recuperación y revitalización de su lengua mediante su uso formal en el mismo ámbito que la desplazó y la relegó a un lugar de silencio y desprestigio, tal lo confirman las siguientes apreciaciones de familiares:

Mamá 1: Soy mamá de Maxi, de 6° año. Mi hijo estaba ansioso, no veía las horas de que amanezca y me pedía que le enseñe alguna palabra en quichua para que la hable con ustedes.

Mamá 2: Yo soy mamá de Jazmín, de 7°. Mi hija me dijo “tienes que ir”. Ella no entiende nada en quichua. Yo tengo mi mamá que habla quichua y mis otros hijos hablan también. Ella anota en el cuadernito y me pide a mí o a mi mamá que la ayude.

Papá 1: Me gustaría que ustedes siguieran viniendo, por los hijos. Yo tengo 42 años y no hablo en quichua y capaz, con ustedes, los chicos quieren aprender más la lengua.

Desde el punto de vista de la interrupción de la transmisión intergeneracional, los testimonios reflejan y marcan cierto rango etario que coincidentemente enfocaron en ellos mismos como hijos/padres de mediana edad (entre 40 y 45 años) que no conocen su lengua y, ante los requerimientos de sus hijos, deben delegar esa tarea en los adultos mayores que conviven con sus hijos aprendices. Asimismo, evidencian que los niños, otrora blanco de la prohibición del uso de su lengua en la escuela y en su casa (Gandulfo, 2016), hoy, son sujetos activos en el proceso de recuperación y revitalización de su lengua negada. En consonancia, con la mirada de las familias, uno de los maestros expresó:

Juanillo es quichuahablante, en la parte, sería de los abuelos y los padres mayores. Ahora en los padres que son más jóvenes quizá entienden, pero casi no hablan. ...en el aula tratamos de decir palabras en quichua, en el saludo, en el nombre de las cosas, los animales, en sencillas oraciones, o si tenemos algún tema a ver qué pueden decir, o que pregunten en la casa, como para que los padres también se interesen en la lengua. Y bueno, a través de los niños, si de allá no vienen, vamos de aquí, y a veces cuando sus padres no saben dicen: “ahh, ya sé a quién le voy a preguntar”, capaz que a la mamá no, pero al vecino o a la abuela; entonces, ellos ya tienen como un referente, con quienes pueden hacer esas consultas, investigar algo. Así que de esa forma tratamos de que, bueno, por lo menos, la quichua

esté siempre presente, en uso (maestro Walter, comunicación personal, 8 de junio de 2023).

Esta escueta pero representativa selección de voces familiares y de docentes evidencia claramente que “la pérdida de la diversidad lingüística, el desplazamiento de las lenguas minorizadas, la idealización de las lenguas ‘del pasado’ han ocultado un hecho notable: que las lenguas indígenas se siguen usando y transmitiendo” (Unamuno *et al.*, 2020, p. 12) de diferentes maneras, en diferentes lugares y circunstancias y entre sujetos sociales heterogéneos. En tal sentido, el discurso monolingüe va perdiendo efectividad y performatividad, toda vez que desde distintos contextos y posicionamientos se habilitan espacios, hendiduras por donde ingresa la necesidad del uso de la lengua indígena como práctica social portadora de nuevos sentidos y apropiaciones.

Reflexiones y aprendizajes que nos dejó la experiencia

La sistematización de la experiencia se nos presentó como un rompecabezas, ya que debíamos reconstruirla no sólo desde nuestras percepciones como docentes, sino también considerando las memorias de nuestros estudiantes, quienes debían registrarlas inmediatamente después de cada experiencia en el terreno.

Por primera vez nos aventuramos a producir conocimiento de otra manera –diferente de la tradicional– como lo es la sistematización de experiencia, lo que demandó estar en permanente alerta para no “caer” en las formas tradicionales de producirlo. Como ya mencionamos, significó reconstruir un rompecabezas, dado que contenía una gran cantidad de piezas entre las que debíamos seleccionar aquellas que respondían al principal objeto de la praxis: nuestra práctica pedagógica en términos de orientar la selección, diseño y puesta en práctica de los juegos en quichua, además de contribuir a la formación del técnico superior en EIB-LQ a partir de los aprendizajes en terreno.

Finalizadas cada una de las actividades, reconstruíamos la experiencia de diferentes maneras: oralmente y de forma inmediata mientras regresábamos en la combi; más tarde de manera escrita, a

través de las memorias de cada grupo de futuros técnicos, y luego, mediante los espacios denominados “Encuentro de Socialización de Experiencia”¹⁷ (Juanillo), donde se dio a conocer el proceso experiencial de cada etapa con soporte de imágenes, voces, y recursos fílmicos para ilustrar lo narrado.

Atendiendo al perfil del TSEIB-LQ, el proyecto ha posibilitado poner en práctica algunas de sus incumbencias profesionales en términos de asesoramiento, capacitación y acompañamiento a los docentes de la escuela N° 954 en el diseño de propuestas didácticas, en este caso específico, lúdicas, para su uso en sus prácticas áulicas cotidianas.

Destacamos la particularidad de este proyecto en cuanto representó la primera propuesta desde la tecnicatura pensada a largo plazo: tres etapas –una por año– para ser trabajadas en el mismo terreno y con el mismo grupo de estudiantes, de tal suerte que éstos transiten la experiencia durante los tres años de la carrera. La articulación de la propuesta con sus trayectorias académicas les permitió poner en práctica los saberes académicos adquiridos y las competencias en relación con su perfil en clave de reflexionar, adaptar y rediseñar sus propuestas de acompañamiento docente. Según la experiencia de uno de los futuros técnicos:

los juegos y la dinámica de los mismos fueron muy bien recibidos por los destinatarios; un punto favorable fue que mostraron mucho entusiasmo y a la vez se vivió un buen clima de trabajo, ya que era esperado por los alumnos debido a que sabían con antelación la visita que haríamos al aula. Todo eso sirvió para que fuera una jornada provechosa tanto para nosotros, como para los alumnos de la escuela ...permitió un enriquecimiento mutuo tanto en aprendizaje adquirido y uso de la lengua quichua (por los alumnos) como en resultados obtenidos por parte de los técnicos (Daniel, quichuablante nativo de Juanillo, Memoria áulica, 20 de octubre de 2022).

¹⁷ Espacio creado para socializar cada una de las experiencias no sólo hacia el interior de la Tecnicatura, sino también a otras carreras de la Facultad, instituciones educativas externas y público en general.

La puesta en práctica de recursos lúdico-didácticos artesanales enmarcada en el enfoque comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas ha impactado de diversas maneras en el reaprendizaje/reencuentro con la lengua originaria, ya que para algunos participantes representó identificar palabras de uso familiar cotidiano; para otros, implicó el aprendizaje de una nueva palabra; mientras que para varios más también significó traer a la memoria agradables recuerdos de familiares quichuistas que ya no están, pero cuyas palabras, frases o “retadas”¹⁸ recordaban con alegría y nostalgia: *Changuitu mana kasukoq, choqay cha celularta. Kunallitan rini akachisoq* (changuito desobediente, tiré ese celular. Ahorita te voy a hacer cagar), “retaba” una bisabuela a su bisnieto. También ha permitido ver que hay una transmisión intergeneracional inconsciente, la abuela lo reta en quichua, no para enseñarle quichua, sino porque de seguro le salió espontáneamente, y quizá tuvo mayor efectividad que hacerla en la castilla.

Por otro lado, los juegos permitieron inferir que la mayoría de los niños entendía la lengua; unos cuantos hablaban un poco, y casi todos la escribían de manera intuitiva. Lo específicamente interesante de la experiencia es que las propuestas lúdico-didácticas en quichua estimularon el desarrollo de las competencias lingüísticas, pragmáticas y comunicativas al estar contextualizadas en situaciones comunicativas auténticas. Por último, a partir de las actividades y de los juegos en quichua, creemos (tenemos la esperanza) haber despertado el interés (en usarla), el gusto (por conocerla un poco más) y la afectividad (al reencontrarse con ella) por una lengua que está viva y tiene muchos hablantes.

Resaltamos el trabajo en equipo de cada grupo de los futuros técnicos en cuanto a la asistencia permanente a los niños durante el proceso enseñanza y aprendizaje. Todos los integrantes de cada grupo cumplían roles de manera rotativa y complementaria. Presentaban el tema; conformaban los equipos; ponían a prueba el material lúdico-didáctico; los orientaban en la comprensión de las reglas de los juegos; los ayudaban a inferir los aciertos en los posibles resulta-

¹⁸ Vocablo coloquial usado en la Argentina como sinónimo de reprender, regañar generalmente a un niño.

dos; los acompañaban a recuperar saberes de la lengua y a construir otros nuevos, así como a poner en valor el uso de su lengua y los saberes locales.

Esta experiencia, desde un principio planteada como estrategia de trabajo colaborativo, avala la afirmación de que los juegos son recursos didácticos eficaces para ser empleados con los niños, ya que contribuyen a la motivación, el interés, la creatividad y el desarrollo de la imaginación necesarios para el aprendizaje de la lengua (de cierta manera al incentivar su uso, también estamos formando promotores lingüísticos para el fortalecimiento y revitalización del quichua).

Consideramos que el hecho de pensar en una propuesta integral, con la participación de diversos actores como estudiantes, maestros y algunos miembros de la comunidad en general, nos permitirá a futuro lograr mejores resultados, en cuanto posibiliten cambios y transformaciones en relación con el uso de la lengua quichua en diferentes contextos. Esto quedó demostrado al escuchar al directivo, maestros y padres expresar que los niños “han practicado la lengua, muestran curiosidad e interés por conocerla más”, y la conformidad de la inclusión de la lengua en el currículum escolar. Dicha necesidad se refleja en las apreciaciones de un estudiante quien realizó un relevamiento de uso lingüístico en el pueblo: “Hay gente que reconoce que habla la lengua (y que no la escribe) y los más jóvenes dicen entender (algo) pero no la hablan” (Ricardo, Registro de voces, 8 de junio de 2023).

Este contacto con el territorio bilingüe de Juanillo puso en evidencia aspectos centrales del discurso de la prohibición (Gandulfo, 2007) del uso de la quichua en Santiago del Estero en términos comparativos con otra lengua indígena como el guaraní, de Corrientes: el tema de la prohibición fue mencionado en relación con un tiempo pasado y en los ámbitos de la escuela y el hogar; la prohibición se centraba en los niños, quienes eran castigados duramente si se expresaban en quichua delante de un adulto, por lo que los usos del quichua se producían en otros espacios informales y desprovistos de estructuras. Prohibición referida a un contexto de uso rural y distancia espacio-temporal.

Este proyecto ha habilitado espacios para el intercambio y visibilización de la agencia de las personas como usuarios de una lengua

minorizada que actualmente atraviesa un proceso por recobrar su vitalidad y estatus axiológico. Estas alternativas, que representan justo este tipo de proyectos pedagógicos, sustentados en nuevas maneras de abordar la diversidad lingüística y cultural atendiendo al territorio y los saberes locales con la firme convicción de incluirlos en el currículo escolar, de modo de restituir y garantizar los derechos lingüísticos mediante una educación inclusiva en la que se contemplen las realidades, intereses y expectativas de los sujetos pedagógicos.

El aula como espacio de memoria y construcción colectiva generaría nuevos usos y otras maneras de transmisión desde otros posicionamientos a partir del acompañamiento de las familias y de la escuela. Este desplazamiento en el uso de la lengua desde el ámbito doméstico hacia el ámbito formal de la escuela otorga a la lengua un estatus axiológico distinto, desde el cual pueda hacer realidad el uso efectivo y funcional de su escritura. Esta posibilidad crece a través de la existencia de nuestra carrera, que articula un trabajo conjunto y comprometido con instituciones y comunidades bilingües.

Retomando a Jara (2019), la sistematización de esta experiencia permite revisar los procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque intercultural y bilingüe para incorporar en el currículo contenidos de la cultura y la lengua quichua que contemplen la continuidad de su cosmovisión ancestral y de su memoria histórica.

En tal sentido, pone en tensión y discusión un modelo didáctico hegemónico con otra propuesta de enfoque abierto, inclusivo, flexible y colaborativo, que resulta “importante para diseñar y producir materiales didácticos bilingües y textos de la enseñanza que valoricen ambos registros lingüísticos y que los reconozcan como punto de partida para la alfabetización” (Guaymás y Guantay, 2018, p. 14).

De esta manera, la lengua también sería utilizada para la transmisión de los conocimientos que posibiliten interculturalizar los contenidos del currículo escolar e insertarlos en lo normativo, en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (Ministerio de Educación de la Nación, 2006), que reconoce el derecho de los pueblos indígenas al uso de su lengua y garantiza la identidad cultural y lingüística por medio de la Educación Intercultural Bilingüe. Asimismo, la Ley Provincial de Educación N° 6.876/07 (Ministerio de Educación de la Provincia de Santiago del Estero, 2007), plantea

una educación con base en una perspectiva pedagógica intercultural tendiente a poner en acto los derechos, contenidos y prácticas de los diferentes grupos sociales que habitan el territorio provincial.

Nuestros aprendizajes

No ha resultado sencillo implementar una propuesta de este tipo en un contexto bilingüe que durante décadas ha sufrido prohibiciones, estigmatización y discriminación.¹⁹ Tanto es así que, en el primer encuentro, los niños evidenciaban actitudes propias de la situación histórica de vulneración de sus derechos lingüísticos: timidez, retraimiento, vergüenza al momento de usar su lengua. La sistematización nos ha permitido percibir y dimensionar una significación profunda respecto del uso de la lengua en situaciones escolares auténticas de comunicación (aunque discontinuas) que podrían tener una incidencia positiva mayor en una propuesta formal de inclusión de la lengua quichua en el currículo y en las prácticas pedagógicas cotidianas. Este tipo de propuesta formativa se enfrenta con múltiples obstáculos propios de la estructura del sistema educativo provincial, al no existir políticas lingüísticas relativas al uso y enseñanza de la lengua quichua en los diferentes niveles educativos (inicial, primario, medio y superior) que garanticen los derechos lingüísticos de los hablantes.²⁰

Aprendimos que optar por una estrategia didáctica diferente, lúdica en este caso, ha contribuido a alentar a los niños y a los maestros a explorar cambios en su actitud respecto de la lengua quichua, en clave de desmontar los prejuicios lingüísticos que la minorizan y la estigmatizan. Por ello, desde esta perspectiva, se hace posible

¹⁹ La prohibición del uso de la lengua quichua en los establecimientos educativos en décadas pasadas se mantiene viva en la memoria de las personas adultas, quienes eran objeto de diversos castigos no sólo físicos sino también psicológicos y de menosprecio cultural por lo cual muchos hablantes siguen negando su condición bilingüe.

²⁰ A la fecha en el sistema público, solamente existe un cargo de maestro especial de quichua vigente en el nivel primario de los tres que han sido creados en 1988, y en el nivel medio un cargo que, recientemente, debido a la reestructuración del sistema educativo, se ha transformado en EDI (Espacio de Definición Institucional). Estos datos hablan de la ausencia de políticas educativas en alfabetización en lengua quichua, a pesar de haber más de 160 000 hablantes en la provincia. Si bien existen iniciativas de experiencias de inclusión de la lengua quichua en los contenidos curriculares de los distintos niveles, se reducen a acciones voluntarias de los docentes y directivos.

concebir la subjetividad como un proceso a través del cual las experiencias individuales y colectivas van configurando otros sentidos y significados en relación con la agencia y las vivencias cotidianas de los sujetos pedagógicos.

En tal sentido, creemos que nuestro acompañamiento (TSEIB-LQ) impacta de manera positiva en un intento de aportar (de alguna manera) a la revitalización de la lengua quichua y la recuperación del estatus lingüístico de prestigio en aras de garantizar los derechos lingüísticos de quienes la hablan.

La praxis de lo vivido nos permitió tener un primer acercamiento a la realidad sociolingüística de la comunidad de Juanillo en términos de vitalidad y puesta en valor de su lengua vernácula. Tomar contacto con el territorio nos facilitó el construir experiencias significativas en relación con el uso de la lengua quichua en un contexto de bilingüismo, todo lo que contribuirá a fortalecer nuestras prácticas intercátedras.

La sistematización también nos ha posibilitado esclarecer y comprender la distancia existente entre los contenidos curriculares y la realidad contextual de los sujetos de aprendizaje: en un entorno bilingüe Q-C, donde la lengua tiene gran presencia y vitalidad, pero no ha sido incluida formalmente en los contenidos curriculares, es decir, como un elemento clave para el desarrollo cognitivo y como herramienta cultural en las prácticas áulicas cotidianas.

Aprendimos también que la articulación intercátedra permite ampliar los horizontes de una experiencia de manera interdisciplinaria, en cuanto aporta desde cada disciplina y habilita espacios de interacción y reflexión epistemológica y metodológica destinados a la revisión, evaluación y reformulación de propuestas pedagógicas a partir de la praxis en terreno. Es decir, implicó una “reflexión sobre cómo hacemos y por qué hacemos lo que hacemos” (Gandulfo y Unamuno, 2020, p. 35) en los espacios habilitados para la interacción, desde donde se reflexiona lo metodológico para la producción de conocimiento. Es allí justamente donde reside la importancia de producir materiales didácticos situados que puedan ser incorporados sistemáticamente en las planificaciones docentes desde un posicionamiento pedagógico crítico y reflexivo.

Asimismo, la experiencia nos brindó la oportunidad de acompañar a los estudiantes a elaborar los recursos lúdico-didácticos, guiarlos en la escritura de los momentos de la intervención áulica y orientarlos en la redacción de las memorias, de informes de cátedra, así como en el uso de las TIC para la presentación y comunicación de la experiencia en los “Encuentros de Socialización”. Constatamos, una vez más, que la práctica pedagógica no sólo se reduce a un tema/eje, sino que trasciende y atraviesa los márgenes de un objetivo propuesto y adquiere diversas formas de enseñar y aprender.

También nos generó nuevas preguntas para pensar y resignificar nuestros aprendizajes a partir de la experiencia en Juanillo: además de juegos, ¿qué otro tipo de material didáctico podríamos elaborar para alfabetizar en quichua como L2?, ¿se podría “replicar” la experiencia en un contexto diferente como en escuelas urbanas monolingües en castellano, por ejemplo?, ¿las experiencias en terreno ayudan a transformar la educación?, ¿desde dónde pensar nuevas prácticas educativas diferentes?, ¿de qué manera se podría transversalizar la experiencia en terreno como propuesta integral hacia el interior de la carrera (TSEIB-LQ)?, ¿qué relaciones se establecen desde la experiencia (como estrategia) que favorezcan interacciones entre la Tecnicatura y la escuela San Sebastián?

Trazando líneas para experiencias futuras

La experiencia en terreno nos hizo parte –a docentes y estudiantes de la Tecnicatura– de una tarea común, y demostró que es posible complementar, poner en diálogo los saberes académicos con los saberes locales donde el estudiante universitario se sienta partícipe activo de su propia formación, a fin de adquirir el sentido de autonomía, de trabajo colaborativo, y de un espíritu de autocrítica a través del aprendizaje y de la reflexión. En tal sentido, trazamos algunas posibles líneas de acción:

- En consonancia con el sistema educativo actual, que apunta a formar estudiantes con competencia tecnológica, proponemos incluir en futuras propuestas el uso de los emoticones del *Whatsapp* para expresar estados de ánimo, emociones y

sensaciones en quichua, así como juegos kinéticos en quichua mediante aplicaciones para teléfono celular.²¹

- Continuar acompañando a la comunidad educativa mediante otras propuestas pedagógicas innovadoras e integrales, como por ejemplo realizar un taller con los docentes y los niños para ayudarlos a seleccionar, elaborar y aplicar nuevos juegos en sus aulas donde la lengua quichua esté presente como eje transversal en las diferentes áreas curriculares.
- Sistematizar esta experiencia en formato cartilla o algún otro soporte que se adapte a las necesidades de la escuela San Sebastián y también a cualquier otra escuela ubicada en contexto bilingüe.
- Trabajar con los docentes y los niños en uno de los armarios-biblioteca (podría ser el del plurigrado 6°-7°) que posee cada aula y generar un espacio propio –similar al que tienen los demás libros– para la literatura quichua, que permita darles mayor visibilidad a los textos y facilite su uso. Esto contribuiría, por ejemplo, a utilizar también el cuaderno viajero *Purishiki* como una producción propia, o bien a realizar alguna actividad como el “Maratón de lectura” (actividad promovida por el Ministerio Nacional de Educación) en quichua.
- Replicar la experiencia en otro contexto. Creemos que sería posible replicarla, aunque por supuesto no exactamente de la misma manera ya que el contexto seguramente sería diferente y requeriría adaptación, reformulación y rediseño de la propuesta atendiendo a la diversidad contextual: el docente puede usar los juegos de diferentes maneras, con diferentes grupos etarios de niños y otros objetivos temáticos. Consideramos que los juegos no se limitan a ser usados en contextos de bilingüismo o de la ruralidad, sino que también pueden ser propuestos en contextos urbanos, no bilingües con la finalidad de acercarlos a la lengua quichua.

²¹ Estas propuestas están pensadas interdisciplinariamente, por los distintos tipos de conocimiento académico que requieren.

Finalmente, podríamos afirmar que la sistematización de esta experiencia constituye un aprendizaje en la medida en que tomamos conciencia sobre la importancia de documentar la práctica educativa en terreno. Entender que la recuperación, reconstrucción, explicación y análisis de la experiencia lleva a la comprensión del contexto educativo, de las relaciones, las dinámicas, y las tensiones (Ghiso, 2019) fue clave para comunicar nuestros aprendizajes. De esta manera, nos convertimos en sujetos de aprendizaje a partir de la reflexión de nuestra experiencia en terreno, de nuestras percepciones y preocupaciones con el fin de mejorar y dar sentido a nuestras prácticas pedagógicas en relación con la formación del futuro técnico superior en EIB-LQ.

REFERENCIAS

- Adelaar, W. (2013). Quechua I y quechua II: en defensa de una distinción establecida. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 5, 45-65.
- Albarracín, L. (2016). *La quichua. Gramática, ejercicios y selección de textos*. V. 3. Dunken.
- Albarracín, L. (2017). *Diccionario quichua-castellano. Variedad de Santiago del Estero*. Edunse.
- Andreani, H. (2014). Wawqes Pukllas. Prácticas juveniles de escritura quichua. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(4), 38-56
- Cerrón, R. (2003). *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Colegio Secundario Konrad Adenanuer de Villa Salavina (20203). *Salavinamanta mosqos. Soñando desde Salavina. Antología de textos bilingües quichua-castellano*. Bellas Alas.
- Conde, F. (2020). ¿Dónde se “halla” el guaraní? Nuevos usos lingüísticos en un proyecto de elaboración de materiales didácticos en dos escuelas primarias correntinas. En V. Unamuno, C. Gandulfo y H. Andreani (eds.), *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (pp. 83-98). Biblos.
- Conde, M., y Gandulfo, C. (2018). Nuevos usos y significaciones del guaraní en un proyecto de elaboración de materiales didácticos en co-

- rrientes. *La Rivada*, 6(10), 15-31. http://www.larivada.com.ar/attachments/article/189/completo_la%20rivada%2010.pdf
- Corbetta, S. (2005). *Manual de Investigación. Algunas Pautas para el Diseño de la Investigación Cualitativa, el Trabajo de Campo y la Transcripción de la Información*. IIPE-UNESCO.
- Corbetta, S., Vergara, A., Bonetti, C., y Bustamante, F. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/44269>
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo, pero no hablo: el guaraní acorrentinado en una escuela rural: Usos y significaciones*. Antropofagia.
- Gandulfo, C. (2016). Hablan poco guaraní, saben mucho: una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. *Signo y Seña*, (29), 79-102.
- Gandulfo, C., y Unamuno, V. (2020). ¿A qué llamamos investigación en colaboración en este libro? En V. Unamuno, C. Gandulfo y H. Andreani (coords.), *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (pp. 35-48). Biblos.
- Ghiso, A. (2019). Caminos del narrar y reflexionar nuestras prácticas docentes. El desafío de sistematizar. En A. Ghiso (comp.), *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 75-97). Medellín.
- Grosso, J. (2008). *Indios muertos, negros invisibles: hegemonía, identidad y añoranza*. Encuentro Grupo Editor.
- Grupo de estudiantes quichuistas de Figueroa (GEQUIF) (2012). *Wawqes pukllas: Libro Juvenil Quichua*. En el aura del sauce.
- Guaymás, A., y Guantay, R. (2018). Los materiales didácticos como textos para la enseñanza: escritura de maestras y maestros en escuelas de la región baja del chaco salteño. *Revista de Filosofía y Educación*, 3.
- INDEC (2022a). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2020. Provincia de Santiago del Estero. Viviendas particulares y población en viviendas particulares según área de gobierno local*. INDEC.
- INDEC (2022b). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2020. Resultados definitivos: población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios*. Instituto Nacional de Estadística y Censos, INDEC.

- Jara, H. O. (2019). La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades. En A. Ghiso (comp.), *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 37-50). Medellín.
- Mejía, M. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. Ministerio de Educación, Bolivia.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley Nacional de Educación N° 26.206. Gobierno de Argentina.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santiago del Estero (2007). Ley Provincial de Educación N° 6876. Gobierno de Argentina.
- Pérez, T. (2016). *Sistematización de experiencias en contextos universitarios*. Universidad Nacional Abierta.
- Podestá, S. (2004). Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 129-150.
- Torero, A. (1964). Los dialectos quechuas. *Anales Científicos de la Universidad Agraria*, 2, 446-478.
- Tuson, J. (1997). *Los prejuicios lingüísticos*. Octaedro.
- Unamuno, V., Gandulfo, C., y Adreani, H. (2020). *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Biblos.
- Walqui, A., y Gadalmes, V. (2011). *Enseñanza del castellano como segunda lengua*. PROIEB Andes
- Zurita, J. (2012). El enfoque cultural comunicativo y textual en la enseñanza del quechua como segunda lengua. *Symposium on Teaching and Learning Indigenous Languages of America Latina, Stilla-2011*. Universidad de Notre Dame, Indiana, Estados Unidos.