

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

AREA WICHÍ CHAQUEÑO

1970-1999

Licenciada Mónica Zidarich

Año 1999

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	6
114 Y MUCHOS MÁS	7
INTRODUCCIÓN	8
1. ENCUADRE TEÓRICO	10
♦ Diversidad lingüística y cultural	10
♦ La educación en contextos de multilingüismo e interculturalidad	11
♦ Aprendizaje y alfabetización	12
• Validación del marco teórico en la población wichí	13
♦ ¿Alfabetización en lengua materna o alfabetización bilingüe?	14
♦ La lengua escrita como objeto social	15
♦ La lectura y la escritura como procesos	15
2. ENCUADRE METODOLÓGICO	17
♦ Datos generales	17
♦ Etapas y procedimientos	17
• Primera etapa	17
• Segunda etapa	18
• Tercera etapa	18
3. ENCUADRE LEGAL SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE	19
♦ Legislación Nacional	19
• Ley N° 23302	19
• Ley Federal de Educación N° 24195	19
• Constitución Nacional	20
♦ Legislación Provincial	20
• Ley Provincial del Aborigen N° 3258	20
• Ley Provincial de Educación N° 4449	20
• Decreto N° 275/97	21
• Resolución N° 955/99-CGE	22

4. ENCUADRE GENERAL	23
◆ Localización de los wichís	23
• Comunidades wichí en la Argentina	24
• Los wichís en la Provincia del Chaco	26
◆ Aspecto físico del área wichí	27
◆ Aspecto etnolingüístico	28
• Grupos culturales	28
• Los aborígenes wichí en la actualidad	28
• Cultura y lengua wichí	29
◆ Aspecto educativo	34
• Nivel Inicial	25
• Educación General Básica	35
▪ Fracaso escolar: repitencia, desgranamiento y deserción	35
▪ Seguimiento de una cohorte	39
▪ Datos alentadores	41
• Nivel Secundario y Polimodal	42
• Nivel Terciario	43
5. LA LEY PROVINCIAL DEL ABORIGEN, UN HITO	44
5.1. De las acciones que se cristalizaron antes de la sanción de la Ley N° 3258/87	44
◆ Las Misiones Anglicanas	44
◆ Centro de Alfabetización – Misión Nueva Pompeya	50
◆ Incorporación de adultos wichí bilingües en las clases - El Sauzalito	50
◆ Alfabetización bilingüe wichí – castellano - El Sauzalito	53
◆ Enseñanza del Wichí en la Escuela Secundaria de El Sauzalito	56
• “Iniciación a la lectura del matakó y el castellano”	57
• “Apuntes de Lengua Aborigen”	59
◆ Curso de Perfeccionamiento Docente de Lengua y Cultura Wichí - El Sauzalito	61
◆ Propuesta de creación de un Gabinete de Psicopedagogía y Orientación	62
◆ Aplicación de la Programación Analítica de Sara Paín - El Vizcacheral	63
◆ Experiencias escolares en las que se incorporó el bilingüismo y la interculturalidad	66
• Escuela N° 987- Paraje Fortín Belgrano	67
• Escuela N° 926 - Anexo Adultos Paraje El Vizcacheral	68
5.2. La postura de las comunidades aborígenes frente a la educación	68

◆ A Nivel Nacional	69
• I Seminario Nacional de Cultura y Educación de Comunidades Aborígenes	69
◆ A Nivel Provincial	72
• I y II Asamblea de Comunidades Aborígenes	72
• Las gestiones en el Ministerio	74
5.3. De las acciones que se cristalizaron después de la sanción de la Ley N° 3258	75
◆ Una incipiente política educativa provincial	75
• Primeras decisiones	75
• Los comienzos del CIFMA	77
• El área wichí se incorpora al Proyecto	78
◆ La capacitación de los ADA wichí	79
• Acciones preparatorias	79
• El equipo capacitador	81
• Creación del Curso de ADA de El Sauzalito	83
• Acciones previas a la capacitación	85
• La capacitación propiamente dicha	86
▪ El ingreso al curso I y II	86
◇ Dificultades	86
◇ Características del primer grupo	87
◇ Nuevos criterios para el segundo grupo	89
▪ Los contenidos y el enfoque I	91
▪ Los contenidos y el enfoque II	93
◇ Revisando algunos fundamentos	93
◇ Validación del marco teórico	95
▪ Sistema de alternancia	96
◇ Algunas reflexiones sobre el sistema de alternancia	97
▪ La Residencia y Práctica de la enseñanza	98
◇ Una “Práctica” fuera del Sistema Educativo	99
▪ Los criterios de evaluación y promoción I	100
▪ Los criterios de evaluación y promoción II	101
◆ La inserción laboral	103
• La incorporación de los ADA al Sistema Educativo Provincial	103
• La distribución	103
• La formación de la pareja pedagógica	104
• El desconocimiento del rol del auxiliar como estrategia de los docentes	107
• El seguimiento	108

• El final del CIFMA en El Sauzalito	110
6. EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	111
♦ Acciones del curso de ADA de El Sauzalito	111
• Características del perfeccionamiento	111
♦ Acciones de la Red Federal de Formación Docente Continua	113
• Cursos	113
• Capacitación de ADA en función	114
♦ Propuestas	114
7. MATERIALES DIDÁCTICOS	116
♦ Cultura wichí	116
Cosas del Wichí	116
Juegos de antes – Tokunai toj pache	116
♦ Lengua	118
Libro de lectura Tha thañhi n’oyij toj tachen	118
Cuentos	119
Los Derechos del Niño	123
Lesainek de letras – Canciones de letras	125
Alfabetos ilustrados wichí y castellano	125
Modelos de planificación	128
▪ Planificación de lectoescritura para el Primer Ciclo	128
▪ Posible planificación	129
Juegos didácticos	130
Tolhañhi-hi - Diccionario	134
Libro de lectura y fichas de actividades Chalanero y Tsalanawu	136
♦ Matemática	139
Materiales para seriar	139
Material para clasificar	139
Para la enseñanza de los números y la serie del 1 al 10	140
Para la enseñanza del sistema de numeración y operaciones	140
8. EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL EL AREA WICHÍ (1991-1997)	143
♦ Caracterización de experiencias áulicas	144
• Escuela N° 821 – El Sauzalito	144
• Escuela N° 852 – Tres Pozos	146
• Escuela N° 926 – El Vizcacheral	148
• UEP N° 52- Pozo del Sapo	149

• Escuela N° 821 – El Sauzalito	151
▪ Experiencia áulica	151
▪ Caracterización de la experiencia de Ambrosio Rosario y Mónica Zidarich	152
◊ La interacción como eje de la metodología	152
◊ ¿Cómo planificamos?	153
◊ ¿Cómo evaluamos?, ¿Qué evaluamos?	157
▫ Registro a día vencido	157
▫ El seguimiento de cada alumno	159
◊ ¿Qué hemos logrado?	159
◊ ¿Qué limitaciones tenemos?	161
◊ El trabajo en segundo y tercer grado	162
▪ De áulico a institucional	164
♦ La Educación Intercultural y Bilingüe: una problemática instalada en el área wichí	170
• Nivel Inicial	170
• Educación General Básica	171
▪ Análisis Cuantitativo	171
▪ Análisis Cualitativo	179
▪ El desempeño de los ADA	184
CONCLUSIONES	186
CITAS	189
BIBLIOGRAFÍA	190

AGRADECIMIENTOS

Es justo expresar mi agradecimiento a las personas que durante el transcurso de toda la tarea de sistematización han colaborado de diversas maneras, brindándome información, leyendo y legitimando producciones parciales o formulándome preguntas.

A Tuchu y a Mili (y en ellos a todos los niños wichí) porque le dan sentido a tanta búsqueda y tanto esfuerzo en condiciones muchas veces, tan adversas y tan injustas.

A Marta Tomé y su marido Carlos Cavalli, mi más profundo reconocimiento porque no sólo marcaron un rumbo en la Educación Intercultural y Bilingüe sino también en mi propia vida.

A los Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) y muy especialmente a Ambrosio Rosario, por lo simple y por lo noble, junto a quien he vivenciado los momentos más hermosos de mi carrera docente.

A mis compañeros docentes que me apoyan con su cariño y se van permitiendo otras miradas sobre su práctica.

A la profesora Nélide Carrió, a Stella Giovanoni, a Marisa Censabella y a mi hermana Claudia que leyeron el trabajo y realizaron observaciones.

A mi hermana Verónica cuyo permanente aliento me sostuvo en carrera.

A mis padres porque me mostraron con su ejemplo que siempre es posible avanzar.

A Goyo y a mis hijos, por las largas horas que he dedicado a este trabajo y que ellos tuvieron que dedicarme a mí.

114 Y MUCHOS MÁS

Están los maestros que hacen algo.
Están los que no hacen nada.
Están aquellos que creen hacer algo.

Hay cuatro maestros que hacen algo.
Hay diez maestros que dictan conferencias sobre lo que hacen los cuatro.
Hay cien maestros que dictan conferencias sobre lo que dicen los diez.

Y ocurre que uno de los ciento diez explica a uno de los cuatro cómo se debe hacer para hacer algo.
Entonces uno de los cuatro, interiormente se exaspera pero exteriormente sonríe.

Sin embargo se calla, porque sólo habla cuando tiene algo que decir.
Además está ocupado haciendo algo.

También hay maestros que no hacen nada y critican a los cuatro, y dicen que lo que hacen los cuatro no sirve para nada.

Y los cuatro ignoran a los muchos que los critican, pero que no hacen nada y siguen haciendo algo.

De la Revista "La Chevre" N° 72

INTRODUCCIÓN

En la Provincia del Chaco se han desarrollado, a lo largo de varias décadas, acciones educativas que hoy consideramos antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe.

Antes de la sanción de la Ley Provincial N° 3258 del Aborigen Chaqueño, estas acciones tenían el carácter de innovación pedagógica (incluso, a veces, ocultada frente a las autoridades educativas). Las mismas se implementaron y sostuvieron por iniciativa de personas que vieron en la diversidad cultural y lingüística la posibilidad de un intercambio humano profundamente enriquecedor.

Las comunidades aborígenes se expresaron en reuniones y asambleas defendiendo su derecho a la educación bilingüe y solicitando su incorporación en la legislación de las Provincias.

A partir de 1987, año en que se sancionó la citada Ley, comenzaron a realizarse acciones *desde* el Sistema Educativo Provincial, con lo cual la Educación Intercultural Bilingüe adquiere carácter orgánico.

Esta Sistematización puede ser útil para los que en ésta u otra provincia, zona o región del continente o del mundo, buscan alternativas para grupos minoritarios como son las etnias aborígenes, para los que creen que los cambios en educación son posibles y también para los que creen lo contrario. Dicho de otro modo, este trabajo está destinado a docentes, Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA), investigadores, técnicos y profesionales de la educación, funcionarios y personas que de algún modo se hallan vinculadas a la educación.

He recuperado y reconstruido las acciones de Educación Intercultural y Bilingüe que se realizaron en el área wichí de la Provincia del Chaco desde 1970 hasta la actualidad. En todas ellas he tratado de caracterizar, en parte, el contexto social que las posibilitó, los protagonistas -como seres humanos con fortalezas y debilidades- y sus relaciones (siempre que éstas hayan incidido sobre los procesos).

He incluido también un breve análisis de la acción que las Misiones Anglicanas realizaron a mediados de siglo, ya que influyeron fuertemente sobre el pensamiento de varias generaciones de aborígenes.

La formación de recursos humanos en el Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes de El Sauzalito y su inserción en el Sistema Educativo Provincial marca, ciertamente, cambios significativos en el proceso de implementación de Educación Intercultural y Bilingüe. He tratado de mostrar algunos aspectos relacionados con la gestión pedagógica del Curso y con la complejidad de la inserción laboral de los ADA.

Las características del perfeccionamiento de los docentes no aborígenes, sus alcances y limitaciones, han quedado planteadas en el capítulo 6.

En el Capítulo 7 he descripto los materiales didácticos que se han elaborado a lo largo de todos estos años, su encuadre pedagógico y algunas valoraciones sobre su utilización. Todos ellos fueron recuperados y organizados en una colección que se adjunta a este trabajo.

Para presentar la extensión de la Educación Intercultural y Bilingüe en el área wichí, he reconstruido las experiencias en curso en el capítulo 8.

Es mi deseo mostrar cómo el estado actual de implementación de Educación Intercultural y Bilingüe es el producto de un largo proceso de construcción en el que muchas personas creyeron tozudamente y continúan, desde donde están, luchando y realizando aportes para el desarrollo e instalación definitiva de una educación respetuosa de la diversidad cultural y lingüística. Quisiera resaltar el compromiso y dedicación de la Profesora Marta Tomé, quien aparece como una constante desde las primeras acciones realizadas hasta la actualidad. En los materiales didácticos elaborados a lo largo de estos años puede reconocerse su impronta.

Yo he sido y soy parte de este proceso en varios de sus tramos, razón por la cual esta reconstrucción va a tener, en algunos momentos más que en otros, el matiz de lo vivencial y de mis valoraciones personales.

Quiero agradecer al Plan Social Educativo la financiación de las distintas etapas de este Proyecto y la confianza mostrada durante su realización.

Consciente de que éste representa, tan sólo, un ladrillo en una enorme construcción colectiva, es mi intención acercar, a quienes trabajan junto con aborígenes puntas para la reflexión y el permanente ajuste del proceso.

1. ENCUADRE TEÓRICO

Diversidad lingüística y cultural

La existencia de entre 5000 y 6700 ⁽¹⁾ lenguas en el mundo, distribuidas en poco más de 200 países hace pensar en una cantidad enorme de contactos lingüísticos y en una gran diversidad de situaciones socio - culturales en las que se dan esos contactos.

En la Provincia del Chaco, según el Censo Provincial Aborigen realizado en 1985, había poco más de 24.000 aborígenes. Tobas, mocovíes y wichís ⁽²⁾ conservan viva su cultura y su lengua y la enseñan a sus hijos. Estos grupos conviven con la sociedad no indígena de habla castellana lo que provoca el contacto de diferentes sistemas lingüísticos. Esta situación (de bi o multilingüismo) “es la manera natural de vida para cientos de millones de personas en todo el mundo ... unas cinco mil lenguas coexisten en menos de doscientos países y es obvio que una enorme cantidad de contactos lingüísticos deben de tener lugar”. (Cristal 1987).

Si bien la mayoría de los niños ingresan a la escuela con el manejo de una sola lengua (la materna) la situación de adquisición del lenguaje se da en un contexto de bi o multilingüismo, por la presencia de grupos aborígenes y la vigencia de su lengua (toba, wichí o mocoví) y de grupos de inmigración de lengua no hispana (guaraní, portugués, coreano, etc.). Corresponde además incluir en esta variedad de lenguas las diferentes variedades dialectales del español. En los hablantes de zonas rurales esta lengua se manifiesta de una manera particular y con rasgos propios.

La identidad de un pueblo está estrechamente ligada a su lengua. La diversidad lingüística y cultural exige flexibilizar los criterios pedagógicos y didácticos y plantearse la inclusión de las lenguas aborígenes en el proceso de alfabetización, no como puentes para el aprendizaje del castellano, sino como lenguas de comunicación y reflexión, compartiendo el objetivo central para el área que es: desarrollar la competencia lingüístico-comunicativa de los alumnos con el propósito de que sean usuarios eficaces, autónomos y críticos del lenguaje.

Por su parte, las lenguas están ligadas a etnoculturas de las siguientes maneras: indexicalmente, simbólicamente y de la manera parte/todo ⁽³⁾.

En el primer caso diremos que las lenguas son lexicalmente las más apropiadas para las culturas tradicionalmente asociadas con ellas.

La ligazón simbólica alude a que lengua y cultura se implican mutuamente. La lengua, como el arte, la religión y la ciencia son sistemas simbólicos y la cultura un “conjunto de sistemas simbólicos” que expresan determinados aspectos de la realidad física y social, como así también las relaciones “entre esos dos tipos de realidades” (Mauss).

La relación parte/todo supone que hay una “identidad parcial entre ambas, es decir hay partes de toda cultura que se expresan, implementan y realizan a través de la lengua asociada” (Golluscio y otros; 1998) (canciones, leyes, rezos, enseñanzas, proverbios, historias). Por otra parte las lenguas, están repletas de figuras de habla derivadas de dichos, recitaciones y lecturas frecuentes (...) que “son generalmente intraducibles”

La educación en contextos de multilingüismo e interculturalidad

Si somos capaces de reconocer riqueza y no conflicto en esa diversidad debemos plantearnos la necesidad de flexibilizar los criterios pedagógicos y la inclusión en el Sistema Educativo de las lenguas y los distintos aspectos de las culturas aborígenes.

Es interesante que esta diversidad ya haya sido reconocida en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) documento que expresa que (...) “todo aprendizaje se ve favorecido y estimulado cuando se produce en el marco de una relación dialógica entre maestro y alumno basada en el respeto y valoración mutua, condición que, como punto de partida requiere el reconocimiento de la variedad lingüística que el alumno y la alumna traen de su casa y de su comunidad como instrumento legítimo de cultura, representación y comunicación social” y, continúa más adelante, “la adquisición de la lengua nacional en aquellos registros y variedades estandarizados ... se acompañará con el respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social y, en el caso donde existen lenguas en contacto, especialmente las aborígenes, a partir de la alfabetización en lengua materna donde la enseñanza del castellano se realice mediante metodologías propias de la adquisición de una segunda lengua”.

Este reconocimiento implica tanto la inclusión de los contenidos culturales aborígenes y de su lengua, como el diseño de estrategias didácticas adecuadas. Es necesario preservar y desarrollar las lenguas y las culturas aborígenes y, simultáneamente, favorecer los procesos de integración social.

Aprendizaje y alfabetización

El aprendizaje podría definirse, en el marco de la Teoría Constructivista, como un proceso continuo de construcción que realiza el sujeto siempre que tenga oportunidad de interactuar con el objeto de conocimiento y de confrontar sus hipótesis con otros sujetos. A través de la interacción con el objeto va otorgándole significación y estructurando sus instrumentos intelectuales. En este sentido reconocemos que el que aprende es un sujeto activo capaz de formularse y reformularse hipótesis sobre la realidad y su funcionamiento.

De este modo, la alfabetización comienza con los primeros contactos de los chicos con la lengua escrita y con la posibilidad de participar en actos de lectura y escritura. Al ingresar a la escuela ya se han planteado hipótesis acerca de su utilidad y funcionamiento, en la medida que esos contactos hayan sido posibles. En la escuela, la interacción sistemática con la lengua escrita (esto es, con textos de distinto tipo y participación en actos de lectura y escritura), con los otros niños con los cuales confronta sus ideas y con los adultos alfabetizados, (principalmente los docentes) favorecerá el avance de sus conceptualizaciones respecto al sistema de escritura.

La Dra. Ferreiro junto a un grupo de colaboradoras realizó aportes importantísimos a este respecto. Mostró cuáles son las hipótesis que los chicos van formulándose en el proceso de aproximación a la lectura y la escritura. Se manifiestan en escrituras originales que ellos realizan, a partir de las cuales, es posible, conocer dicho proceso.

En un primer momento, llamado nivel pre-silábico no asocian el aspecto sonoro de la lengua a la escritura. Sin embargo es posible que pueda:

- a) Diferenciar el sistema de representación de la escritura a otros sistemas de representación
- b) Establecer las condiciones necesarias de una producción escrita :
 - las letras empleadas dentro de las palabras deben ser diferentes entre sí (hipótesis de variedad), como así también distintas cosas deben ser representados por escrituras diferentes
 - debe tener una cantidad controlada de letras (hipótesis de cantidad)

El intento por hacer corresponder parte de la emisión oral con la emisión escrita determina un avance significativo en el nivel de conceptualización. La fonetización de la escritura supone una búsqueda de relación entre la pauta sonora del habla y la escrita.

Deben descubrir qué parte de la palabra hablada se corresponde con la palabra escrita. Al comienzo, hace corresponder una letra por cada sílaba o golpe de la emisión oral (hipótesis silábica). Esta hipótesis evoluciona, merced a distintos conflictos que se generan (por la coexistencia de las hipótesis anteriores y los que surgen a partir de la interacción con materiales escritos y sus pares), hacia la descomposición en elementos menores.

Llegan de este modo a descubrir la correspondencia biunívoca fonema-grafema (hipótesis alfabética), pasando por un período de transición entre ambas hipótesis en el cual se manejan simultáneamente con una y otra. Les resta descubrir el sistema ortográfico de la lengua, es decir las excepciones al sistema alfabético y otros aspectos no alfabéticos de la lengua escrita como la separación entre palabras y el uso de los signos de puntuación y entonación.

La Dra. Ferreiro realizó sus investigaciones con niños hispano hablantes, sin embargo, estas conceptualizaciones fueron encontradas también en niños hablantes de otras lenguas como portugués, inglés, idish y francés.

Validación del marco teórico en la población wichí

Cabe preguntarse si los niños wichí - en su proceso de aproximación a la lengua escrita - se plantean las mismas hipótesis y, por lo tanto, si estas conclusiones a la que arribó la Dra. Ferreiro son válidas para interpretar el de esta población.

Esta pregunta nos guió en una indagación realizada durante 1991 y cuyas conclusiones fueron a su vez, verificadas por los Auxiliares Docentes Aborígenes en distintas situaciones didácticas.

De esta manera fue posible confirmar algunas ideas que habíamos construido. Encontramos que:

- a) Al igual que otros, los chicos wichí van acercándose sucesivamente a la lectura y a la escritura, poniendo en juego ideas propias (hipótesis) que van construyendo a lo largo del proceso.
- b) Las posibilidades de avanzar en este proceso están asociadas a las posibilidades de interactuar con los textos escritos y de intercambiar ideas con otros niños y con la maestra.
- c) Las hipótesis que elaboran los chicos wichí sobre la lectura y escritura son las mismas que la de los chicos hispano hablantes. En efecto, observamos que al comienzo de su escolaridad primaria son todos presilábicos y su acceso a la

hipótesis alfabética se produce luego de haber elaborado la hipótesis silábica y un posterior período de transición.

- d) Las hipótesis se refieren al **sistema de escritura**, por esta razón, un niño que se maneja con la hipótesis silábica producirá escrituras de ese nivel en wichí y castellano (en la medida que lo maneje). Lo mismo sucede con los otros niveles.

¿Alfabetización en lengua materna o alfabetización bilingüe?

Frente al problema de la alfabetización los responsables de la educación en áreas indígenas “han oscilado principalmente entre dos actitudes: la castellanización forzada o educación bilingüe-bicultural” (Ferreiro 1993).

La “castellanización forzada” es una de las causas de fracaso en las primeras etapas de la escolaridad (no la única). Tiene además otras consecuencias negativas como la descalificación de la lengua de los niños indígenas, las dificultades para comprender y expresarse, la forzada homogeneización de los grupos cultural y lingüísticamente diversos a expensas de la pérdida de la identidad de los “diferentes” (actitud etnocéntrica de los grupos dominantes). En algunos casos el fracaso implica “tan sólo” la repitencia reiterada de un mismo grado, pero en otros, termina con el abandono definitivo del Sistema Educativo.

La educación “bilingüe bicultural” propone la alfabetización en lengua materna (para nuestro caso el wichí) mientras se adquiere *sólo en forma oral* el castellano. La escritura de éste comienza cuando “finaliza” su proceso de alfabetización en la lengua indígena.

En los dos casos la alfabetización es monolingüe, es decir, el proceso de adquisición de la lengua escrita se realiza en una sola lengua (en el primer caso, el castellano y en el segundo, la lengua indígena). Ambas posturas parten del mismo supuesto: no es posible trabajar simultáneamente con la escritura de más de una lengua.

Sin embargo, es posible plantearse una tercera alternativa que es la alfabetización bilingüe o bi alfabetización. Esto implica, no sólo permitir, si no más bien favorecer el contacto con escrituras en dos lenguas desde el comienzo de la alfabetización. A este respecto en su tesis de doctorado Vargas Ortega expresa que “Uno de los datos que consideramos más relevantes es tener la certeza de que los niños indígenas de nuestra población -que están integrados a una cultura oral, que viven en zonas consideradas de extrema pobreza y que tienen un difícil acceso a la lengua escrita-, pueden reflexionar sobre lo escrito y distinguir las características específicas

de dos lenguas distintas (con las que tienen contacto) utilizando de una manera coherente, lógica y sistemática ciertos criterios de diferenciación a nivel gráfico”.

“El bilingüismo aditivo y la alfabetización (juntos y en interacción), en efecto, representan la condición óptima para la apropiación de una perspectiva objetiva y analítica del lenguaje”. (Norbert y otros; 1998)

La Lengua escrita como objeto social

Del mismo modo que en el contexto social las lenguas interactúan, lo hacen en el contexto escolar y ambas son útiles y necesarias para la expresión, la comunicación con otros y el registro de información.

Esto implica que es necesario plantearse alternativas superadoras de las propuestas en que el aprendizaje de la lengua escrita aparece asociada *solamente* a ejercicios mecanicistas destinados a recordar “pedacitos” de palabras para luego formar otras, más adelante oraciones y algún día, tal vez, escribir.

Es posible que en el marco de la escuela y desde el comienzo de la alfabetización se le restituya a la lengua escrita su carácter de objeto social, proponiendo actividades de lectura y escritura en las que aparezca la necesidad de comunicar, informar o guardar memoria, entre otras.

“La escritura se arraiga cuando los usuarios controlan su producción y la utilizan para comunicarse con otros con propósitos propios” (Kalman; 1994). De lo contrario, la escritura en lengua indígena será nada más que un medio para acceder a una segunda lengua, pero no un fin en sí misma.

La lectura y la escritura como procesos

El concepto de lectura como acto de desciframiento o decodificación de la lengua escrita y el de escritura como su inversa, ha dado lugar a conceptualizaciones mucho más ricas.

Hoy sabemos que escribir es producir un texto en el marco de una situación específica. Un texto se hace para alguien y con algún propósito: informar, convencer, opinar, comunicar sentimientos, es decir, producir algún efecto en el otro. Pero, escribir es también producir un texto para uno mismo: para conservar datos que serán necesarios más tarde, para organizar o reorganizar lo que se sabe sobre un tema. Escribir supone

poner en juego múltiples conocimientos sobre los textos, supone también adecuar el que se produce en cada caso, a la situación comunicativa en la que se inserta y trabajar sobre él - revisarlo, pulirlo - para hacerlo comprensible y eficaz.

Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito, es interrogar un texto a partir de los índices que se detectan (Jolibert 1991) aplicando diversas estrategias y poniendo en juego la propia competencia lingüística y cultural.

Estas conceptualizaciones suponen necesariamente un replanteo en la cuestión didáctica, en todos los niveles del Sistema Educativo.

2. ENCUADRE METODOLÓGICO

Datos generales

Este proyecto fue presentado a través de la Fundación Nexo al Proyecto 4 del Plan Social Educativo y la responsabilidad de la ejecución recayó sobre mí en todas sus etapas de realización.

Consta de las siguientes **partes**:

- Este documento escrito que es **la Sistematización de las Experiencias de Educación Intercultural y Bilingüe** que se realizaron a partir de mediados de siglo (con la acción de las Misiones Anglicanas) hasta la actualidad, en el área wichí del Chaco. El proyecto original planteaba entre “1972 y 1998” pero en virtud de las indagaciones, fue posible recuperar experiencias más lejanas en el tiempo y llegar hasta un panorama actual.
- Una colección (en el sentido de re-colección) de todos los **materiales didácticos** que se han ido elaborado a lo largo de estos años.
- Un **Anexo Documental** en el que se incluyen los textos de la Legislación Provincial y Resoluciones del Consejo General de Educación que fueron acompañando el desarrollo de la Educación Intercultural y Bilingüe en el Chaco.
- Un **video** que muestra la propuesta didáctica que se ha venido desarrollando y su implementación en algunos grados.

Etapas y procedimientos

Primera Etapa: búsqueda de información

Se realizó a través de:

- ◆ Recuperación de materiales de archivo: en las escuelas, carpetas, cuadernos de clases, notas, circulares, etc.
- ◆ Jornadas de trabajo con docentes no aborígenes de todo el área y los ADA wichí, que hayan implementado innovaciones en la línea de la Educación Intercultural y Bilingüe
- ◆ Recopilación de la legislación y otros documentos provinciales que han regulado o regulan el proceso de Educación Intercultural y Bilingüe.

- ◆ Entrevistas a:
 - Docentes:
 - que se desempeñaron en la zona
 - que actualmente trabajan en la zona
 - ADA de la primera y la segunda promoción
 - Adultos wichí (padres, pastores, vecinos)
 - Funcionarios y ex funcionarios o técnicos del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
 - Otros actores, cuyo testimonio consideré potencialmente enriquecedor

En algunos casos fue necesario entrevistar varias veces a la misma persona, en otros confirmé datos o los solicité por teléfono o correspondencia.

- ◆ Filmación de situaciones áulicas con algún grado de implementación de Educación Intercultural y Bilingüe.
- ◆ Observación directa y registro de numerosas situaciones áulicas en los distintos ciclos y niveles de la EGB, carpetas de planificaciones de docentes y ADA y cuadernos de los chicos.
- ◆ Búsqueda de bibliografía específica

Segunda Etapa: Análisis de la información

- ◆ Lectura analítica de todo material
- ◆ Selección y clasificación de lo considerado relevante
- ◆ Elaboración de un esquema global de contenido

Tercera Etapa: Sistematización de la información

Se realizó a su vez en varios tramos:

- ◆ Elaboración de los **primeros borradores**. Fueron entregados a los principales informantes o involucrados en cada período, para que leyeran y legitimaran la información, en una especie de “elaboración conjunta” del siguiente borrador, que para algunos casos, precisó de nuevas lecturas legitimadoras.
- ◆ Elaboración del **segundo borrador** con los aportes brindados en las lecturas mencionadas. Esto no sólo implicó agregar o modificar información, sino más bien una sucesiva reorganización de la estructura del trabajo.
- ◆ Elaboración del **texto definitivo** con ajustes en el estilo y la forma.

3. ENCUADRE LEGAL SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

♦ Legislación Nacional

Ley N° 23302/85 “Sobre política indígena y de apoyo a las comunidades aborígenes”

Capítulo V, “De los Planes de Educación”

“...los planes que se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional [...] la enseñanza que se implante asegurará los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y además el nivel primario se dividirá en dos ciclos: en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en le lengua indígena materna y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe”.

Ley Federal de Educación N° 24195/93

Artículo 5

“El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

- a) El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.
...
- f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación
...
- q) El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.”

Artículo 43

“El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración.”

Constitución Nacional (reformada en 1994)

Artículo 75, inc. 17

“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, garantizar el respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”.

♦ Legislación Provincial

Ley Provincial del Aborigen N° 3258/87

Art. 14: Los aborígenes, tobas, maticos y mocovíes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas pedagógicas

Art.15: la educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe.

Art. 16: El Consejo General de Educación programará acciones directas tendientes a promover el acceso del indígena a los distintos niveles educativos, sobre la base de:

...

- d) perfeccionamiento docente de los educadores indígenas sobre la realidad cultural de los mismos y sus lenguas.

Ley Provincial de Educación N° 4449/98

El Capítulo IV se refiere a Educación Aborigen y establece que:

- La educación será bilingüe e intercultural.

- Se adecuarán los diseños curriculares a cada zona y cada cultura específicamente.
- La enseñanza será impartida prioritariamente por maestros o títulos equivalentes pertenecientes a la misma etnia que los educandos, a lo que se dará prioridad en la formación a través de planes de estudios focalizados.
- Se dará participación institucional y jurisdiccional a los padres y representantes de los pueblos indígenas.

Art. 55: La Educación Aborigen se desarrollará en áreas indígenas o en unidades educativas, de gestión estatal o no estatal, en base a los siguientes principios:

- a) Educación bilingüe e intercultural que, a través de la complementariedad e incorporación de formas lingüísticas y socioculturales, permita al indígena desempeñarse protagónicamente en una realidad pluricultural.
- b) ...
- c) Soportes técnico-pedagógico y lingüístico pertinentes para la alfabetización en la lengua materna del educando toba, wichí o mocoví.
- d) Enseñanza impartida prioritariamente por maestros, títulos equivalentes, o auxiliares aborígenes especializados en educación bilingüe e intercultural perteneciente a la misma etnia de los educandos.

Art. 56: A fin de posibilitar el ejercicio efectivo del derecho a la educación bilingüe e intercultural, de los principios antes enunciados y garantizar el apoyo pedagógico continuo a los educandos, las autoridades educativas darán prioridad a la formación de docentes y auxiliares docentes indígenas especializados, a través de planes de estudio focalizados y la provisión de los recursos apropiados a los pueblos toba, wichí y mocoví.

Decreto N° 275/97

Art. 3: Establece que los Auxiliares Docentes Aborígenes tendrán las siguientes funciones:

- a) Alfabetizar en lengua materna.
- b) Efectivizar la recuperación de dicha lengua en caso que sea de menor uso.
- c) Desarrollar su tarea docente conjuntamente y bajo la dependencia del Maestro de Grado o Sección.

- d) Participar en la elaboración del Diseño Curricular Institucional.
- e) Favorecer y acrecentar la participación de la familia aborígen en la vida escolar.
- f) Participar de las acciones de perfeccionamiento docente.

Resolución N° 955/99 - CGE-

Art.1º: Crear el área de Educación Aborígen Bilingüe Intercultural dependiente de la Dirección de Educación Especial y Atención a la diversidad.

...

Objetivo: Desarrollar la Política Educativa Bilingüe e Intercultural que se establezca a partir de la participación y consenso con representantes de la comunidad aborígen atendiendo a las interpretaciones que los mismos actores hacen de los diferentes hechos educativos dentro de los marcos normativos vigentes internacionales, nacionales y provinciales en materia de Educación Bilingüe

Funciones:

- 1- Formular y ejecutar Programas de Educación Bilingüe e Intercultural que atiendan las problemáticas de las unidades educativas con población aborígen para contribuir a la retención y promoción de los alumnos y a fortalecer las relaciones entre los Centros Educativos con las comunidades.
- 2- Asesorar y formular propuestas sobre la creación de servicios educativos con las áreas de asentamientos de comunidades indígenas.
- 3- Coordinar acciones con organismos gubernamentales y no gubernamentales a fin de promover la investigación con el consentimiento de las comunidades aborígenes y la devolución de sus resultados.
- 4- Formular y elaborar programas de capacitación para docentes sobre la temática aborígen.

4. ENCUADRE GENERAL

Localización de los wichís

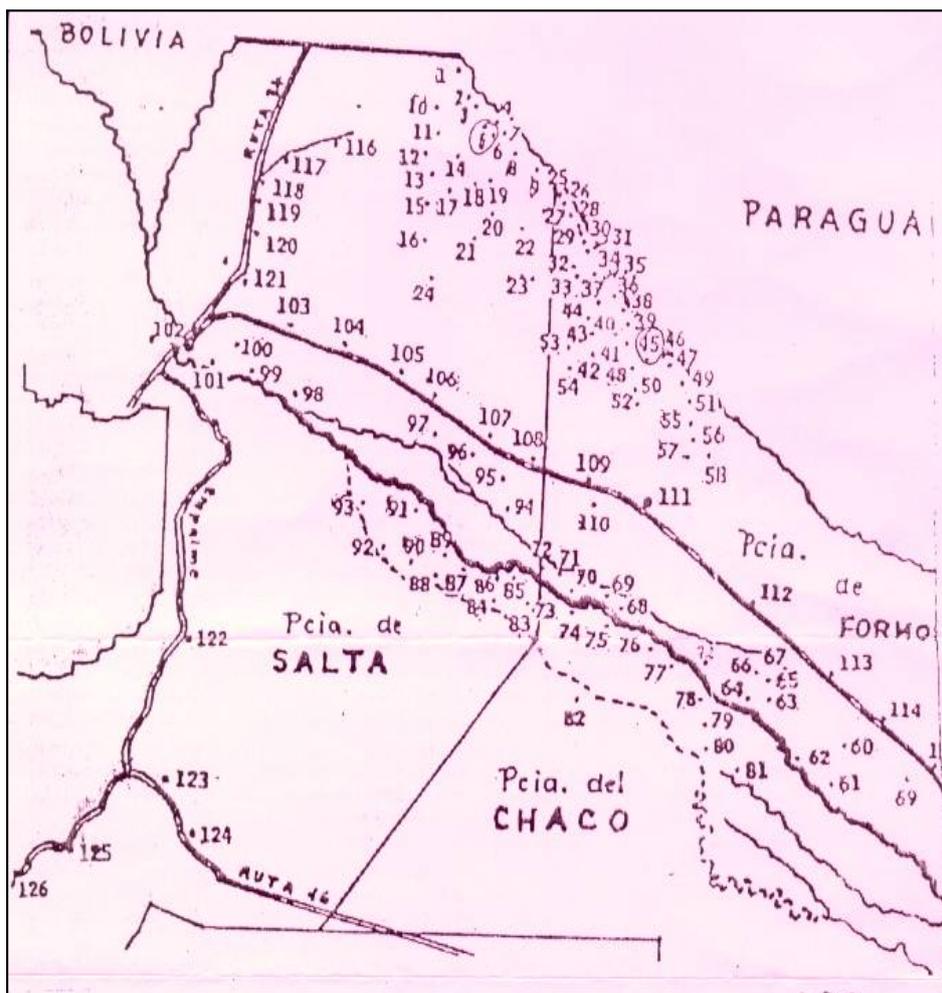
Habitan la región del Gran Chaco, llanura comprendida entre el sector suroriental de Bolivia, mitad occidental de Paraguay y una porción noroeste y centro de Argentina. Esta región se divide en Chaco Boreal, al norte del río Pilcomayo, Chaco Central entre los ríos Pilcomayo y Bermejo y Chaco Austral desde el Sur del Bermejo hasta Norte y Centro de Provincia de Santa Fé, Noreste de Córdoba, Norte y Este de la Provincia de Santiago del Estero. Estos dos últimos sectores se hallan en territorio argentino.



Porción argentina de la región del Gran Chaco
Fuente: Mercedes Silva - Memorias del Gran Chaco, 1998

En la Argentina los wichí se ubican en la franja del llamado Chaco Central, en las provincias de Salta (norte y centro del Chaco Salteño), Formosa (oeste) y Chaco (noroeste).

Comunidades wichí en Argentina



Comunidades wichí en las provincias de Salta, Formosa y Chaco
Fuente: Mercedes Silva - Memorias del Gran Chaco, 1998

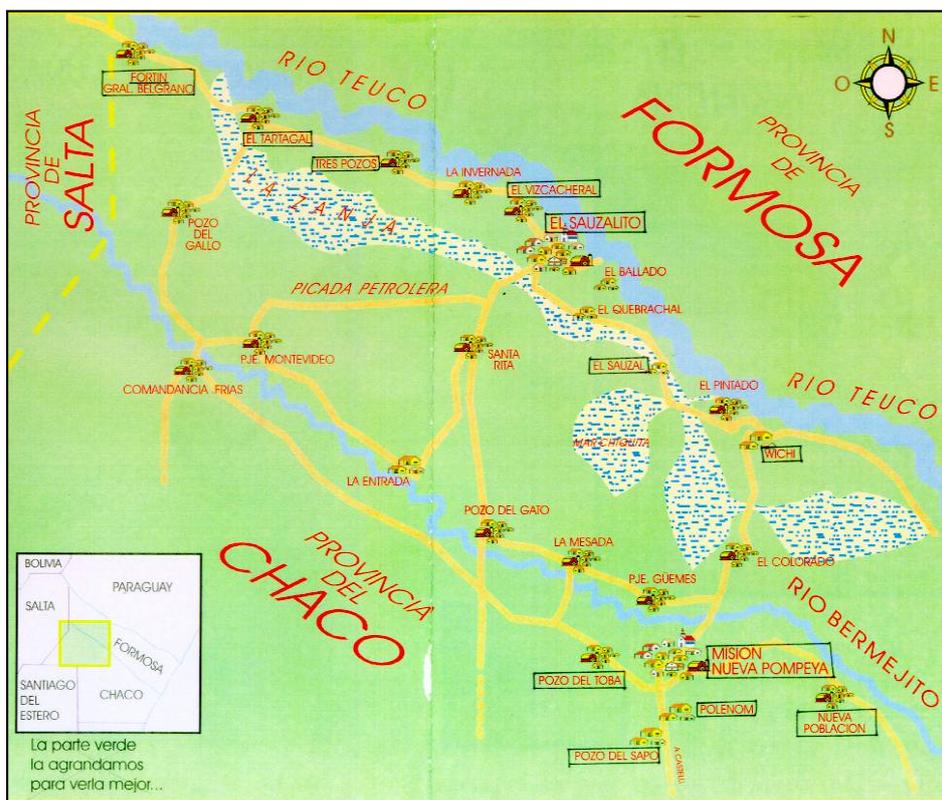
COMUNIDADES WICHÍ I		
SALTA		FORMOSA
<i>Del Pilcomayo</i>		
1- La Puntana	25- Pozo de la Chica	49- El Silencio
2- La Curvita	26- El Breal	50- La Brea
3- Santa María	27- Santa Teresa	51- El Quebracho
4- San Luis	28- María Cristina	52- El Devisadero
5- Santa Victoria Este	29- Campo del Hacha	53- Pozo Cercado
6- Cañaverl	30- San Miguel	54- El Chorro
7- Pozo del Tigre	31- Palmarcito	55- Pescado Negro
8- La Paz	32- Lote 8	56- Pocito
9- Las Vertientes	33- Tucumancito	57- Pozo de Mazza (urbano)
10- Rancho del Ñato	34- Tres Palmas	58- Pozo de mazza (rural)
11- Pozo La China	35- Lote 1	
12- Pim Pin	36- Pozo Algarrobo	
13- Pozo El Toro	37- La Pampa	
14- Bella Vista	38- San Martín	
15- San Miguel	39- San Andrés	
16- Pozo El Bravo	40- Las Cañitas	
17- Las Mojarras	41- La Mocha	
18- San Bernardo	42- Barrio EL Sol	
19- Bajo Grande	43- Mistol Marcado	
20- Alto de la Sierra	44- Monte Redondo	
21- La Jamba	45- El Portillo	
22- Pozo El Mulato	46- Barrio Nuevo	
23- Pozo Cercado	47- Isla Colchón	
24- La Esperanza	48- El tronquito	

COMUNIDADES WICHÍ II		
<i>Del Bermejo</i>		
FORMOSA	SALTA	
59- Pozo Verde	83- Algarrobal	115 -Capitán Pagé
60 -El Simbolar Grande	84- Aguas muertas	116- Tonono-Pácar
61- Los Esteros	85- El Destierro	117-Km 6
62- Sol de Mayo	86- La Esperanza	118-Tartagal
63- Tas Tas	87- San Felipe	119-Gral. Mosconi (M.Wichí)
64- El Pastor	88-Rivadavia	120-Coronel Cornejo
65- El Silencio	89- La Soledad	121-Ballivian
66- Santa Isabel	90- El Breal	122-Apoliscardo Saraví
67- Pozo Fierro	91- El Naranjo	123- J.V. Gonzalez
68- Isla de Cuba	92- Santa Rosa	124- El Quebrachal
69- El Mistolar	93- La Unión	125-El Galpón
70- Bolsa de Ponce	94-Resistencia	128-Metán
71- El Porongal	95- San Patricio	CHACO
72- Misión Yacaré	96 - Los Baldes	73- Fortín Belgrano
109- Praga	97-El Colgado	74- Tartagal
110- Campo Bandera	98-Carboncito	75- Tres Pozos
111- Ingeniero Juarez	99- Misión Nueva Pompeya	76- El Vizcacheral
112- Laguna Yema	100- Pozo Lozano (M. Nueva)	77- El Sauzalito
113- Bazán (Tres Pozos)	101- Fiscal 75	78-El Sauzal
114-Las Lomitas	102- Encarnación	79- Wichí
115-Pozo del Tigre	103- Rincón las Palmas	80- Nueva Pompeya
Rutas 34 y 16	104- Dragones	81- Nueva Población
	105-Pluma de Paso	82- Comandancia Frías
	106-Morillo	
	107-Los Blancos	

Los wichí en la Provincia del Chaco

Según las fuentes consultadas, la población estimada de esta etnia oscila entre 35.000 y 60.000 (dependiendo si los datos provienen de fuentes gubernamentales, asociaciones indigenistas u ONG). De acuerdo al Censo Provincial de Aborigen del Chaco, realizado en 1985, la población wichí es de 3.14, sobre un total de 24.528 aborígenes existentes en la Provincia.

A excepción de unas pocas familias que han emigrado a zonas urbanas, se hallan distribuidos en la denominada zona 4 del Departamento Güemes, llamada Impenetrable Chaqueño. Las comunidades se ubican, en su mayoría, a orillas de los ríos Teuco (nombre que recibe el Bermejo a esa altura de su cauce) y Bermejito (antiguo cauce del primero).



Comunidades del Impenetrable Chaqueño

Las localidades con recuadro indican las que tienen población wichí

Aspecto físico del área wichí

Juan José Castelli, la cabecera del Departamento General Güemes dista a 280 km de El Sauzalito y a 200 km de Misión Nueva Pompeya. Es la población más cercana para acceder a servicios de Banco, teléfono para llamadas internacionales, fax, correo electrónico e internet, hospital con servicio de cirugía, pediatría, traumatología y laboratorio químico de cierta complejidad y estudios específicos (como ecografía, por ejemplo). Desde Juan José Castelli se llega a la zona wichí por camino de tierra de difícil transitabilidad en épocas de lluvias.

Para una característica física del área diremos que el clima es cálido de tipo subtropical con estación seca. Las precipitaciones que alcanza son 500 mm anuales, se distribuyen irregularmente y suelen producirse de noviembre a marzo. En esta temporada, además crecen los ríos por deshielo y sí desbordan, anegan las zonas bajas del monte provocando cortes en los caminos y dejando aisladas algunas poblaciones durante varios días.

La temperatura promedio del verano oscila en torno a los 40°C o más, la mínima del invierno es de alrededor de 5° C sobre cero, registrándose algunas pocas heladas. El tipo de suelo es principalmente arenoso, con una vegetación boscosa, a excepción de la ribera del Bermejo y Bermejito, donde la humedad de los ríos permite el crecimiento de un bosque subtropical.

La vegetación presenta diferencias según las zonas. En la más oriental crece un monte de maderas duras (quebracho colorado, palo santo, algarrobo). A medida que se avanza hacia el oeste, hay un empobrecimiento de la masa forestal y aparecen especies como mistol, chañar, yuchán. En el Chaco occidental, se destaca un paisaje con arbustos espinosos bajos (breas, cactus), caracterizado por su espesura, difícil de penetrar. Al ras del suelo crece una vegetación enmarañada de escaso poder alimenticio para el ganado mayor y menor.

La fauna se caracteriza por su riqueza y variedad, en algunos casos en vías de extinción. Entre los numerosos especímenes que habitan los montes se destacan: puma, zorro, oso hormiguero, jabalí, carpincho, corzuela.

Aspecto Etnolingüístico

Grupos culturales

Los pequeños poblados están agrupados en tres municipios de tercera categoría: Fuerte Esperanza, Misión Nueva Pompeya y El Sauzalito.

La población está constituida por tres grupos culturales diferentes:

- ❖ *Los aborígenes wichí*: son los primitivos pobladores. Por diversas razones, entre ellas, la geográfica, han tenido poco intercambio con la cultura occidental, razón por la cual han mantenido viva la lengua y la cultura.
- ❖ *Los no aborígenes*: entre los que pueden distinguirse, a su vez, dos grupos; ambos hablan solo castellano.
 - *Los “criollos”*: son mestizos, pero cuyo cruzamiento se dio hace mucho tiempo. Se asemejan al gaucho del sur y se dedican a la ganadería. Llegaron desde Salta, en busca de mejores pastos para el ganado, ya que la cría de ganado mayor y menor caracterizan su precaria economía de subsistencia.
 - *Los “blancos”*: son quienes llegaron desde distintas ciudades, en general, con alguna preparación específica para insertarse en distintas instituciones (educación, salud, seguridad) o iniciar alguna actividad comercial.

Entre aborígenes y criollos hay fuertes, graves y viejos conflictos interétnicos. Hay desconocimiento de los valores de cada uno, prejuicios y muchas dificultades para aceptar lo distinto como enriquecedor.

Los aborígenes wichí en la actualidad

La situación actual de los wichís sigue siendo, en algunos casos, de extrema pobreza.

Buena parte de la economía familiar continúa basándose en la caza y recolección de frutos del monte, por demás empobrecido, que ya no aporta una alimentación aceptable en calidad y cantidad. En época de pesca, lo obtenido en esta actividad se utiliza para el autoabastecimiento, sin embargo, algunos lo comercializan para adquirir otro tipo de alimentos.

Paulatinamente algunos wichís se han insertado al trabajo rentado, desempeñando cargos en instituciones del medio. Entre ellas Municipalidad, Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), escuelas (Auxiliares Docentes), Hospital (enfermeros) y Registro Civil.

Otra fuente de ingresos la constituyen la fabricación de ladrillos y la venta de artesanías en madera y chaguar, pero, estas son actividades esporádicas y poco rentables. Como alternativas de producción se han generado pequeñas explotaciones como manejo de chivos, apicultura y huertas familiares, frecuentemente subsidiadas.

Algunas viviendas son pequeños ranchos de tres o cuatro paredes construidos con palo pique y barro. Varias familias han sido beneficiados por planes de viviendas las que aunque sencillas, brindan mayor comodidad y mejores condiciones de salubridad.

Desde el punto de vista sanitario, si bien se ha implementado desde hace varios años una política de salud (atención a niños y embarazadas), se pueden observar enfermedades frecuentes como tuberculosis, mal de chagas, desnutrición y parasitosis.

Estas situaciones culturales, sociales y económicas son terreno apto para la instalación de políticas de asistencialismo provenientes de diferentes sectores sociales (ONG, Políticas Partidarias, Iglesias, etcétera). Se genera así, una dependencia creciente del grupo aborigen con el grupo “blanco”, que representa el sistema socio-cultural y económico dominante.

A partir de la década del 70, las comunidades aborígenes se han organizado en Asociaciones Comunitarias, con el objetivo fundamental de buscar en conjunto, estrategias para lograr una inserción efectiva en el aparato productivo.

Cultura y lengua wichí

La base de la economía de estos pueblos era la recolección de frutos silvestres, la caza y la pesca. Los frutos silvestres más buscados eran la algarroba, el chañar, el molle, la tusca, frutos de tuna, porotos del monte y algunas raíces.

La labor de recolección estaba a cargo de las mujeres. Gustaban también de la miel silvestre, de la cual conocían gran variedad de clases.

La carne más preciada eran las del ñandú, el tapir, la corzuela y el pecarí o chanco del monte. Las armas utilizadas eran el arco y la flecha, la lanza y la macana.

La vivienda consistía tradicionalmente en ramas que cubrían con paja (albergaba a una sola familia).

La prenda de vestir típica consistía en varios cueros de nutria o corzuela, cosidos y decorados con figuras geométricas. Se sujetaba con una faja de lana, era común también el uso de una camiseta tejida. Completaban su vestimenta con vinchas de color, plumas en la cabeza y los tobillos y la ojota de cuero de vaca o tapir. Se tatuaban la cara y se pintaban el cuerpo.

La familia era de base monogámica, aunque los caciques acostumbraban a tener dos o tres mujeres de diferente edad.

La educación del niño pretendía su preparación para el desempeño social futuro. El niño aprendía a manejar las armas, cazar y pescar. La niña acostumbraba acompañar a su madre en sus tareas.

La organización social estaba basada en el cacicazgo hereditario. No obstante, el cacique, detentaba en tiempo de paz un poder limitado y la sucesión del poder se concretaba si al que le correspondía por herencia era apto para tal rol. De lo contrario, se elegía a aquel que reunía las condiciones necesarias: conocer los lugares de caza y pesca y ser hábil y valiente.

La propiedad de la tierra era comunitaria y las tribus se distribuían los respectivos territorios de caza.

Actualmente la alfarería y el tejido constituyen las principales artesanías de estos aborígenes. El tejido se realiza con fibra del chaguar: una vez extraída ésta de la hoja, se retuerce en cordones de distintos grosores según los tejidos por confeccionar. Emplean distintas semillas, cortezas y raíces para teñir la fibra; con ello logran vistosos colores.

En el momento en que los españoles tomaron contacto con las culturas chaqueñas del actual territorio argentino (siglo XVI) se podrán distinguir tres grupos étnicos que a su vez se corresponden con tres familias lingüísticas bien diferenciadas: Guaycurú, Mataco - Matagayo y Lules-Vilelas.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	GRUPOS ÉTNICOS
Guaycurú	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mbayáes ▪ Payaguáes ▪ Abipones ▪ Tobas ▪ Pilagáes ▪ Mocovíes.
Matacos-Mataguayos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wichís ▪ Chorotes ▪ Nivaclés ▪ Makás
Lules-Vilelas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tonocotés ▪ Lules ▪ Vilelas

El origen de las lenguas wichí y castellana es totalmente distinto. El wichí es una lengua americana, y como tal, no pertenece al grupo de lenguas indoeuropeas.

En relación a los dialectos, existen opiniones distintas entre los lingüistas. Según la opinión de los hablantes, hay básicamente dos dialectos: el de los “arribeños”, en la zona del río Pilcomayo y el de los “abajeros”, en la zona del río Teuco, hablado desde Morillo (Salta) a Pozo del Tigre (Formosa) y todo el Impenetrable Chaqueño.

La lengua wichí fue escrita por primera vez en el dialecto de los arribeños alrededor de los años 40, por misioneros anglicanos que llegaron a la zona con fines evangelizadores. El anglicano Richard Hunt investigó la lengua y la escribió en un sistema alfabético de escritura, que aún está en vigencia. Tradujo la Biblia al wichí. A su vez esta obra fue traducida al dialecto del Teuco por el aborigen y Pastor Anglicano Ernesto Avendaño.

Es posible mencionar los estudios lingüísticos de Najlis, de 1968, sobre dialecto del mataco; los trabajos fonológicos de Viñas Urquiza, de 1974, que abarcan aspectos de la descripción de la lengua, una colección de textos y un vocabulario bilingüe. El esquema contrastivo wichí-español de Goluscio - Tomé, de 1981; el trabajo de Messineo, 1988 y una descripción de Gerenstein, de 1991 constituyen los primeros acercamientos a un estudio de la variedad wichí más oriental.

Desde los trabajos de Hunt hasta la actualidad, se fueron agregando aportes de varios lingüistas, religiosos y educadores que sea en forma aislada o nucleados alrededor de proyectos o instituciones fueron ampliando y profundizando:

- El conocimiento de la lengua y sus variedades dialectales
- La producción de textos
- Elaboración de materiales didácticos

Desde el Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes de El Sauzalito y la Asociación Cultural Taiñi y desde las experiencias escolares de educación intercultural y bilingüe, los aborígenes wichí participan activamente en:

- La actualización y traducción al dialecto del Teuco de la gramática de Hunt
- La elaboración y publicación de una Revista “Yoté” bilingüe Wichí-Castellano
- La elaboración de textos:
 - Libros de lectura
 - Cuentos de la mitología wichí
 - Folletos y afiches de prevención de distintas enfermedades (cólera, diarrea infantil)
 - Cuadernillos de estimulación temprana
 - Los derechos del niño
- Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua escrita: rompecabezas, memoramas, naipes, letras móviles ilustradas, etc.
- Señalización de los pueblos con escritura en wichí: letreros con el nombre de las calles, de las instituciones, carteles informativos, etc.

Este proceso de análisis, búsqueda, reflexión y crítica que se ha gestado desde el Curso de Auxiliares, hace crecer en los aborígenes la necesidad de lograr acuerdos mínimos de escritura que sean reconocidos por todos los hablantes de la lengua. Para estudiar los fonemas wichí y sus grafías se realizaron en abril, mayo y julio de 1998, talleres entre los wichí de Chaco, Formosa y Salta. Aunque se han llegado a algunos acuerdos, el proceso de consolidación de una lengua es muy lento.

El wichí es una de las lenguas aborígenes que aún se hablan en la Argentina, una de las de mayor grado de vitalidad. De todas las razones que permiten predecir el futuro de una lengua y por lo tanto, la importancia de que esta ingrese a la escuela, caben señalar las siguientes:

- “Los wichís representan juntos con los tobas, los dos grupos más numerosos de la región chaqueña.
- La lengua se caracteriza por su alto grado de vitalidad, el gran porcentaje de hablantes monolingües y un porcentaje muy bajo de préstamos del español.

- Todos los aborígenes wichí la hablan (hombres, mujeres, jóvenes y niños)
- Es la lengua materna, es decir aquella en que la madre enseña hablar a sus hijos“ (Golluscio y otros 1998)

Su carácter de lengua materna y su vitalidad, se ve reforzada por el bajo porcentaje de casamientos interétnicos (wichí - no aborígenes). En una indagación que realicé a los fines de este trabajo, tuve oportunidad de registrar alrededor de quince casos sobre el total de la población wichí.

Los hijos de esos matrimonios son bilingües al ingresar a la escuela. Algunos son bilingües coordinados, unos manejan mejor el castellano mientras que otros mejor el wichí. Asimismo he podido registrar sólo dos casos de matrimonios interétnico toba-wichí. Los hijos de uno, son monolingües castellano, (crecieron en un barrio urbano-marginal de Saenz Peña) mientras que los otros, monolingües wichí (crecieron en El Sauzalito).

Hay una presencia significativa de la lengua wichí en la vida social y pública. Se pueden mencionar como ejemplos:

- Programas de radio en FM locales a cargo de “locutores” aborígenes
- En el culto, la lectura de la Biblia, la homilía y las oraciones se realizan en wichí. En Misión Nueva Pompeya, el Culto Católico incorporó en su liturgia oraciones, cánticos y también lecturas en wichí.
- Producción incipiente de textos de circulación social (afiches, carteles folletos).
- Publicaciones escolares de producciones en wichí redactadas por chicos del Primer Ciclo de la EGB.
- Utilización de nombres para identificar las calles de la localidad (El Sauzalito).
- Registro de nombres wichí en Documento Nacional de Identidad.
- Glosas y discursos en wichí en los actos escolares.

Los Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) han extendido la conciencia lingüística adquirida en su capacitación a los alumnos de la EGB. Es decir que cientos de niños wichí, desde su período de alfabetización tienen la posibilidad de reflexionar sobre su idioma, descubrir regularidades, establecer comparaciones con el castellano y producir textos en ambas lenguas.

Aspecto educativo

La infancia del niño wichí transcurre en el seno de su comunidad. En ella aprende el idioma wichí y va incorporando la cosmovisión propia de su cultura. Las definiciones de la realidad del aborigen responden a modos de pensamiento y comportamiento totalmente distintos a los occidentales.

Al ingresar a la escuela y comenzar el proceso de socialización secundaria se le presentan una serie de dificultades, vinculadas fundamentalmente con el desconocimiento del idioma nacional. Este contribuye a determinar el bajo rendimiento escolar.

La escuela no responde a las expectativas ni modalidades de acción del aborigen. Se produce una discordancia entre los valores de su cultura y los valores y significaciones que la escuela trasmite. Los contenidos culturales incluidos en el curriculum, conspiran contra la participación de los aborígenes en el proceso educativo. Si se pretende que el aborigen se valore y valore su cultura se deben buscar caminos que le permitan recuperar la confianza en sí mismo y en su grupo. La escuela puede jugar en esto un papel fundamental reconociendo “oficialmente” el valor de su cultura e incorporando en el curriculum la enseñanza de la Cultura Wichí (lengua, artesanías, historia, música, etc.). Sin embargo, la escuela parece operar como un aparato socializador que va reemplazando la identidad del aborigen por la de una sociedad envolvente. Como aquí los aborígenes son minoría, la sociedad no aborigen puede imponerles, quizás con mayor fuerza que en otros países de América Latina, un modelo social y educativo de aculturación a través de la escolarización y de los medios masivos de comunicación.

Muchos de los adultos wichí no leen ni escriben. En algunas comunidades hasta 1988 ningún niño había llegado a terminar la primaria. En El Sauzalito, con una escuela primaria de primera categoría, de jornada completa y servicio de comedor, así como una acción en la comunidad, desde hace 20 años, si se suman los egresados de la misma a los de escuela de adultos se llega al 12 % de hombres y al 3% de mujeres con primaria completa. (Fuente: censo realizado por los alumnos del Curso ADA de El Sauzalito, en 1989).

El panorama de la comunidad wichí en el marco del Sistema Educativo formal está sellado por un fracaso histórico que sin duda caratula a los individuos y a su grupo de pertenencia como “los distintos”. Para ellos, hasta hace muy poco no se ofrecían alternativas.

El servicio escolar vigente se estructura sobre la base de la homogeneidad del educando, establecida a partir de un modelo de alumno brindado por los sectores medios de la cultura euro-occidental. Todo desajuste frente a este modelo es considerado un déficit del estudiante y las mayores responsabilidades del fracaso son atribuidas a la negligencia familiar.

En este contexto el alumno aborigen suma las dificultades ocasionadas por la diferencia de lengua con los conflictos generados por la pertenencia a una cultura descalificada por la sociedad dominante. Desde su inicio, toda la fuerza de la educación estuvo dirigida a la colonización cultural, respetando del aborigen, sólo algunos elementos de naturaleza meramente folclórica. La realidad pluriétnica representa un verdadero desafío pedagógico.

Nivel inicial

Se han creado secciones anexas de Nivel Inicial en la mayor parte de las escuelas, con excepción de las más pequeñas, de maestro único. Muchas de ellas cuentan con ADA.

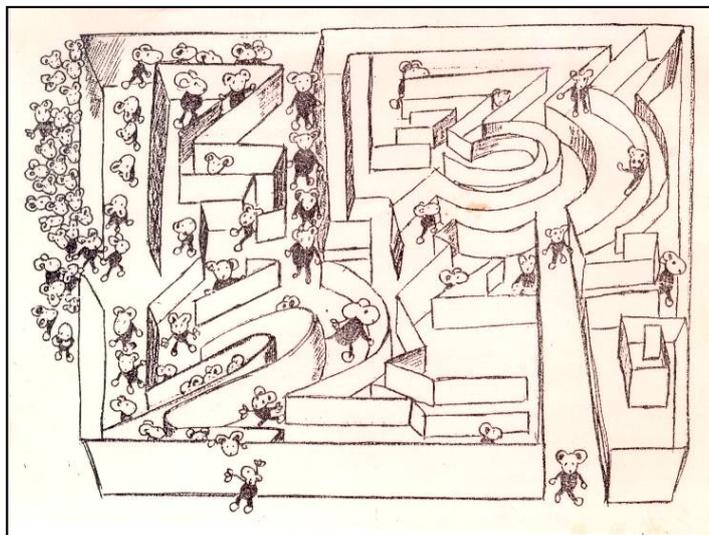
Los padres wichí, no parecen considerar al jardín de infantes como un paso necesario de sus hijos por el Sistema Educativo. Por lo tanto, aunque algunas familias los mandan regularmente, otras lo hacen en forma esporádica y otras directamente optan por no hacerlo.

Educación General Básica

Fracaso escolar: repitencia, desgranamiento y deserción

“Allí donde las condiciones son más difíciles es donde los objetivos pedagógicos deben ser más atrevidos. Quiénes tienen muy poco o casi nada, merecen que la escuela les abra horizontes”

Emilia Ferreiro

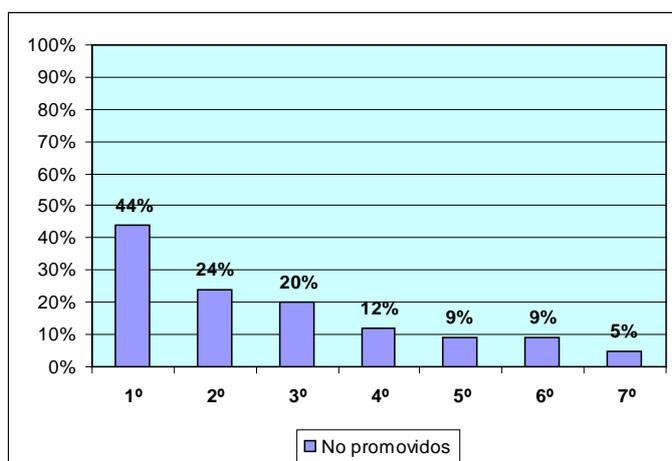


Durante los últimos años se han ido diseñando Proyectos Focalizados para abordar el problema del desgranamiento (y su posible consecuencia, la deserción escolar) en escuelas que atienden a sectores de riesgo.

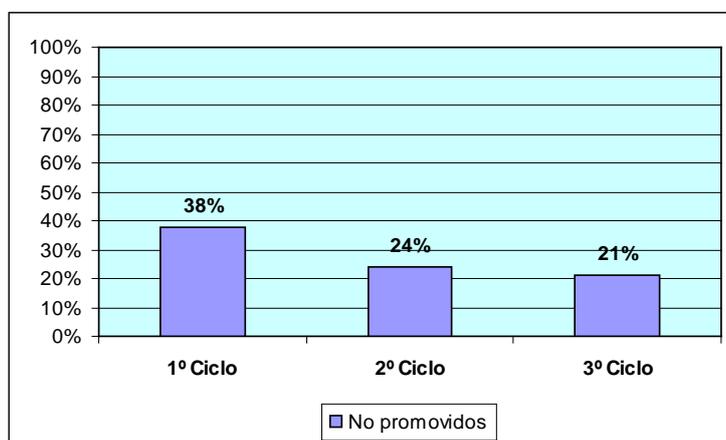
Algunos datos de la Estadística Educativa de la zona nos permitirán dimensionar las características de esa problemática.

En primer lugar, tomaremos un dato de la **Provincia**, en el año 1989, estaban cursando séptimo grado tan sólo 70 chicos aborígenes (de las tres etnias). En relación con la cantidad de esa población infantil, la cifra es bajísima. (Fuente: C.I.F.M.A.)

Los siguientes son datos de la Región Educativa IV, Zona Técnica 4 y 9 (área wichí), correspondientes al año 1989, sobre **promovidos y no promovidos**.



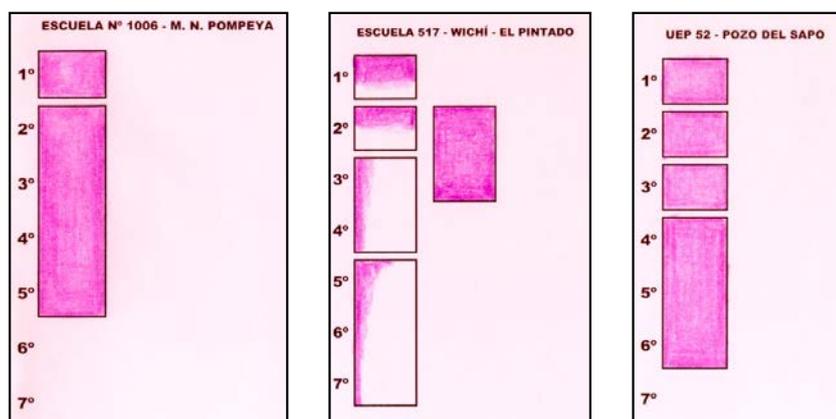
Otros datos de la misma región Educativa sobre promovidos y no promovidos, pero de todas las Zonas Técnicas (abarcan el área Wichí, otras zonas rurales y la zona urbana de Juan José Castelli y Tres Isletas).

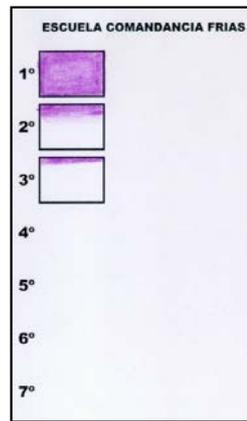
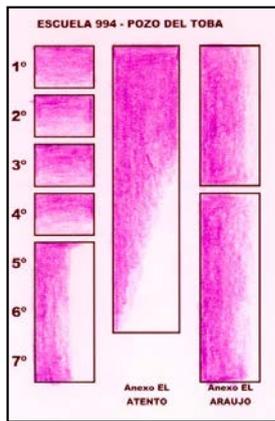
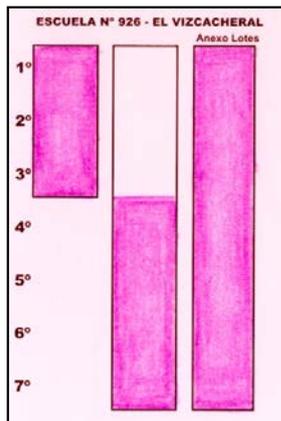
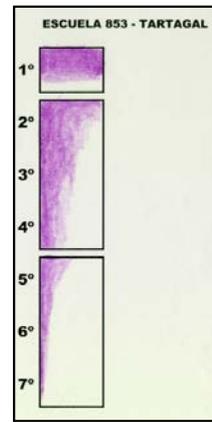
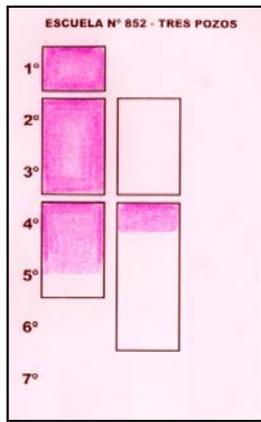
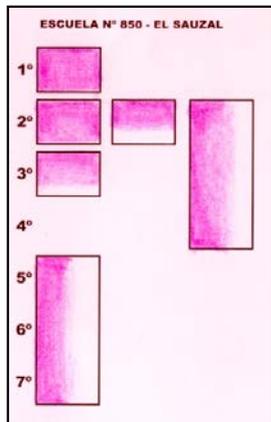
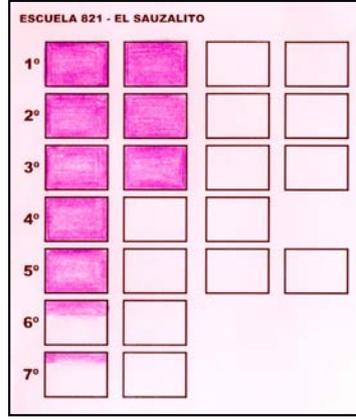
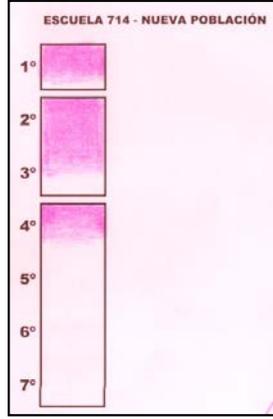
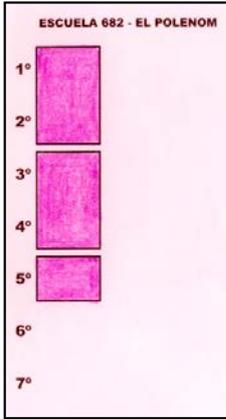


En estos porcentajes no se incluyen los niños que van a recuperación. En ese mismo año “en algunas Zonas Técnicas, en primer grado, los porcentajes de repitencia van desde el 48% al 59%“ (Fuente: Nota de Elevación sobre Propuesta de Promoción Automática en Primer Ciclo a la Dirección de Nivel Primario firmada por el Supervisor de Zona Hugo Arturo Salmón. Año 1994).

Tanto los datos de toda la Región Educativa como los porcentajes por Zonas, muestran que cientos de niños repiten algún grado durante el Primer Ciclo.

En los siguientes gráficos se puede observar la magnitud del **desgranamiento por repitencia**. Representan cada una de las secciones de grado de 15 escuelas o anexos de primaria con población aborigen del área wichí. La zona de color indica la proporción de alumnos wichí en cada sección.





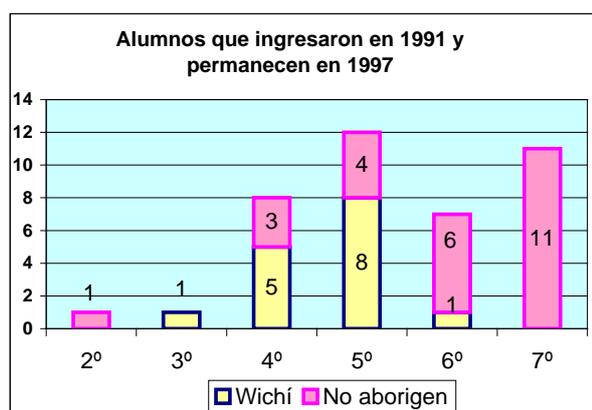
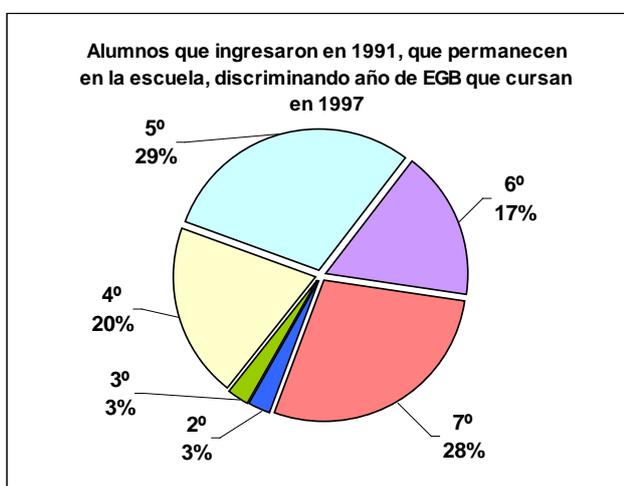
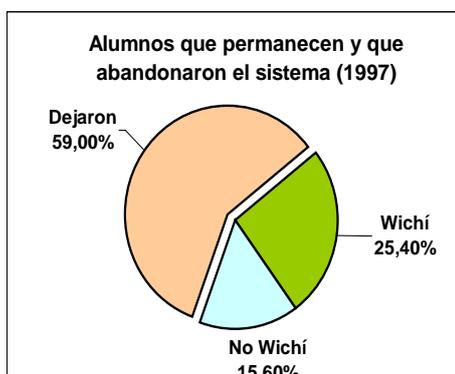
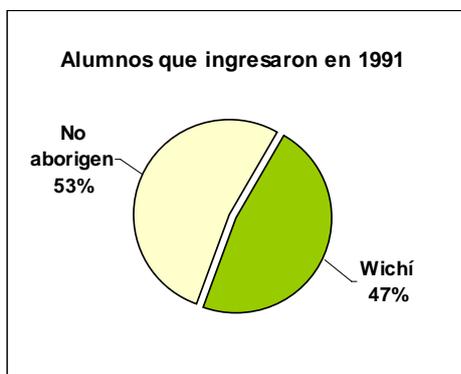
Estos gráficos fueron elaborados por directores, maestros y ADA durante el Segundo Encuentro de Intercambio de Experiencias de Educación Intercultural y Bilingüe, en Julio de 1999. Si bien no revisten carácter estadístico, son útiles para realizar algunas observaciones:

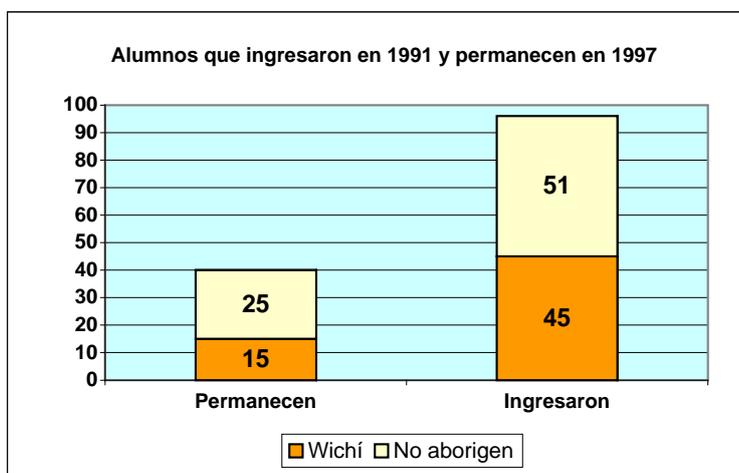
- En todas las escuelas, hay más secciones de Primer Ciclo que de Segundo y Tercero. Esto muestra un alto desgranamiento.
- La proporción de alumnos wichí que llegan a Tercer Ciclo es abrumadoramente menor que la de los no aborígenes.
- La diferencia de cantidad de secciones entre tercero y cuarto año de EGB nos hace pensar en la repitencia como factor clave del desgranamiento en Primer Ciclo, con el riesgo de deserción definitiva durante estos años y la posibilidad de gran número de analfabetos potenciales.
- El mantenimiento aceptable de la cantidad de secciones de cuarto año en adelante refiere a que, superada la barrera del Primer Ciclo (alfabetización de por medio) las posibilidades de circular por el Sistema Educativo son mayores, aunque en sexto año o séptimo grado puedan optar por finalizar la primaria en el Nivel para Adultos (porque por las repitencias anteriores puede haber alcanzado la edad para hacerlo).

Seguimiento de una cohorte

Me permito incluir los datos obtenidos en el seguimiento de una cohorte (1991-1997) de la Escuela N° 821 de El Sauzalito. Es una escuela de primera categoría con un plantel de 30 maestros, incluidos ADA y maestros especiales, régimen de jornada completa y servicio de comedor.

Como se ha visto, esta problemática es el común denominador de las escuelas del área wichí. Responde a una compleja red de factores de carácter político, social y económico de la cual el docente proviene y, en alguna medida, contribuye a su sostenimiento.





Datos alentadores

A partir de 1995, se ha venido desarrollando en esta misma escuela una experiencia de alfabetización bilingüe, que se caracteriza por incluir a la lengua wichí, junto al castellano, como lenguas de alfabetización y que, simultáneamente se encuadra dentro de una propuesta metodológica basada sobre el marco teórico del constructivismo y particularmente sobre las investigaciones de la Dra. Ferreiro y su equipo acerca de la psicogénesis de la lengua escrita.

	1°	2°	3°	4°	5°	Adultos	Abandon.
1995	22						
1996		38					
1997			26			8	4
1998			4	20			
1999				4	20		

El cuadro muestra que de 22 chicos que iniciaron primer año en 1995, se mantienen 20 cursando quinto año en 1999. Los que repitieron tercero continúan en la escuela. En 1996, el grupo creció con algunos repitentes y otros chicos que retomaron la escuela, después de haberla abandonado durante algún tiempo. Al año siguiente 8 de los alumnos más grandes, se pasaron al anexo para adultos.

Por diferentes razones, 4 chicos abandonaron la escuela.

En 1995 había cuatro secciones de primer año de EGB (una de las cuales era el grupo de experiencia en cuestión) y en 1999 se han mantenido. Aunque ha habido casos de repitencia, la capacidad de la escuela para retener alumnos ha mejorado, especialmente al grupo wichí que es el que presenta las mayores dificultades.

Seguramente ha habido, además del lingüístico y el metodológico, otros factores que contribuyeron a esto: la autoestima del grupo se vio reforzada a lo largo de toda la experiencia, el protagonismo en algunas decisiones, el fuerte sentido de grupo y además, la orientación de la dirección de la escuela hacia el replanteo de los criterios tradicionales de evaluación y promoción.

Nivel Secundario y Polimodal

En el área wichí hay varias Escuelas de Nivel Secundario:

- En Fuerte Esperanza, es una escuela técnica con orientación agropecuaria, sistema de alternancia y régimen de internado. No tiene alumnos aborígenes.
- En Misión Nueva Pompeya, creada en 1991, es un bachillerato de orientación general que funciona en turno vespertino. Esto les permite cursar a jóvenes o adultos que trabajan o tienen familia. Cerca de una decena de jóvenes wichí cursan ese nivel. Los más avanzados están en cuarto año.
- En El Sauzalito, hay dos Escuelas de Nivel Secundario:
 - La Escuela de Educación Agropecuaria (EEA) N° 6, creada en 1980. Tiene varias promociones de egresados, sin embargo, he podido registrar que:
 - ◆ 17 jóvenes wichí finalizaron el Ciclo de Experto Agropecuario (de tres años).
 - ◆ 4 lo hicieron como Técnicos Agropecuarios (Ciclo completo de seis años).
 - ◆ 5 concluyeron este nivel en Formosa o Corrientes.
 - Un polimodal con modalidad orientada hacia la Producción de Bienes y Servicios, creado en 1997. Aunque todavía no tiene promoción de egresados, cerca de 30 jóvenes y adultos wichí están cursando algún año.
- En Wichí ha comenzado a funcionar un colegio secundario *para aborígenes*, con sistema de alternancia. Aún no ha sido provincializado. Su gestión provocó una serie de conflictos por la emergencia de intereses y tendencias no relacionadas con lo educativo.

Nivel Terciario

Los pocos wichí que en el Chaco han accedido a este nivel, han tenido que superar enormes dificultades de todo tipo.

En el CIFMA habían empezado a estudiar la carrera de Maestros Bilingües Interculturales algunos de los egresados del Nivel Secundario y varios ADA. Hasta este momento, han egresado 3, e igual cantidad están cerca de poder hacerlo.

Los Maestros Bilingües Interculturales wichí están trabajando: uno en el CIFMA (Gustavo Salvatierra), como profesor de lengua wichí, otro en la UEP N° 52 de Pozo del Sapo (Armando Matorras) y en Comandancia Frías (Vilma Coria). He tenido la oportunidad de ver a Vilma acercarse a la escuela y observar cómo durante su marcha van reuniéndose junto a ella, sus alumnos. Es muy significativo la incidencia que ha tenido su presencia en esa escuela sobre la asistencia de los chicos aborígenes a clase.

5. LA LEY PROVINCIAL DEL ABORIGEN, UN HITO

Desde comienzo de la década del 70 se han venido llevando a cabo acciones educativas en el área wichí tendientes a mejorar las condiciones de aprendizaje de la población aborígen y de instalar el bilingüismo y la interculturalidad en el ámbito escolar. Antes de la sanción de la Ley del Aborígen, las acciones que pudieron desarrollarse en el Sistema Educativo eran independientes unas de otras y eran el producto de la iniciativa de personas que, desde distintos niveles de gestión en el Sistema, decidían incluir elementos coyunturales de cambio o innovaciones parciales, no orgánicas. Durante algunas de estas experiencias se produjeron materiales didácticos.

Hubo también iniciativas o propuestas que no encontraron las condiciones necesarias para cristalizarse. Son también rescatadas en el marco de este trabajo porque constituyen, sin dudas, antecedentes, reflejan inquietudes y posturas ideológicas presentes en las comunidades.

A partir de la sanción de la Ley de Aborígen, la explicitación del derecho a la educación bilingüe, intercultural y la creación del CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen) básicamente como institución formadora de los recursos humanos, comienza una etapa diferente en la Provincia del Chaco, en relación a la educación bilingüe intercultural. Desde entonces las acciones educativas fueron adquiriendo carácter orgánico, se establecieron prioridades, campos de abordaje (lo cultural, lo lingüístico, lo pedagógico), se destinaron recursos económicos y humanos, se definieron funciones, se identificaron las escuelas con población aborígen y se fue creando una normativa específica.

En esta sistematización de experiencias he tomado a la Ley del Aborígen como criterio organizador.

5.1. De las acciones que se cristalizaron antes de la sanción de la Ley N° 3258

Las Misiones Anglicanas

Misioneros anglicanos se establecieron en la zona Oeste de Formosa y Este de Salta en el año 1904. A partir de 1911 comenzaron a alfabetizar a los wichí de Salta y las provincias vecinas. Realizaron una intensa labor en favor de la educación bilingüe, sin haber sido ese su objetivo principal. Se incluye éste como antecedente porque, pese a no haberse encuadrado dentro del Sistema Educativo, difundieron la escritura del

wichí entre los aborígenes, elaboraron textos de lectura como la Biblia y una serie de cartillas de alfabetización que aún hoy circulan entre los wichí, estudiaron la lengua, alfabetizaron grupos de aborígenes e incidieron decisivamente en el mantenimiento del idioma y las posibilidades de construir propuestas bialfabetizadoras.

En efecto, fueron lingüistas anglicanos (Cf. Documento fuente sobre lenguas aborígenes) quienes escribieron el wichí en un sistema alfabético y realizaron las primeras sistematizaciones de la lengua. Utilizaron, para escribirlo las letras del alfabeto inglés, por esta razón K y W son frecuentes en la escritura wichí. Castellano y wichí comparten la mayor parte del sistema fonológico, factor que favorece la posibilidad de avanzar sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en wichí y/o castellano, sin que esto implique un doble aprendizaje sino, tan sólo, la utilización del mismo sistema fonológico en la segunda lengua, el aprendizaje de los sonidos propios de ésta y del sistema ortográfico correspondiente.

En la zona del Teuco, Provincia del Chaco, no hubo establecimiento de Misiones Anglicanas en forma estable hasta 1973, año en que Ernesto Avendaño, wichí, consagrado Pastor en 1969, se instala definitivamente en El Sauzalito para iniciar una sostenida labor evangelizadora. Por esta razón, los aborígenes wichí de la Provincia del Chaco se trasladaban hacia Misión Chaqueña, cerca de Embarcación (Salta) o Misión Pozo Yacaré, en el Oeste formoseño, para su alfabetización y formación como Pastores Anglicanos.

En esas Misiones se alfabetizaron los wichís Ernesto Avendaño, Jobino Luna (Jefe del Registro Civil), Juan Parrilla, Felipe Aranda, Nemecio Coria (enfermero), Patricio González (administrativo) y los Pastores Alesio Aranda, Avelino Ajante, de Pozo del Toba; Eusebio Nuñez, de El Atento; Pascual Nuñez, de Misión Nueva Pompeya; Paulino Vasco, de Nueva Población y otros.

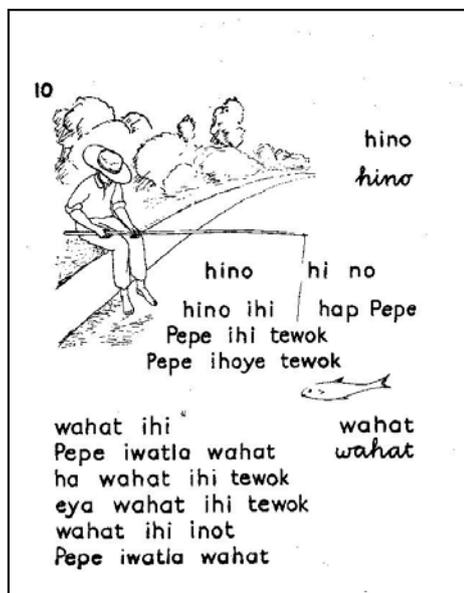
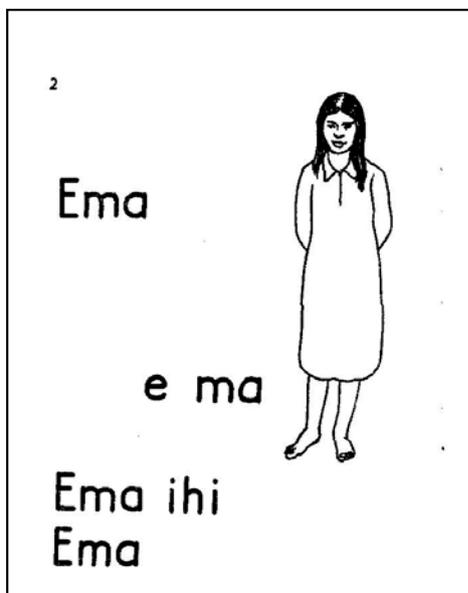
Durante varias décadas se extendió la acción de alfabetización y evangelización de las Misiones Anglicanas.

Aquellos eran los primeros intercambios entre wichí y “blancos”. Los aborígenes que llegaban a las Misiones eran monolingües. La lengua de alfabetización fue el wichí, según recuerdan los aborígenes entrevistados y lo prueban las cartillas elaboradas para ese fin. Al castellano accedieron posteriormente. Sin embargo, Avendaño reconoce haber aprendido a “escribir” y “leer” castellano, antes de poder hablarlo y comprenderlo. Lo que Avendaño hizo fue *codificar* y *decodificar* la lengua escrita. Pudo hacerlo porque había accedido al sistema de escritura. *Expresarse* por escrito o *interpretar* textos, sólo pudo lograrlo conforme iba aprendiendo a hablar castellano.

Desde el Departamento de Educación de la Iglesia Anglicana y bajo la supervisión de la señorita Bárbara Kitchin, se elaboraron y publicaron una serie de cinco cartillas “con el fin de acelerar la obra de alfabetización”, según se expresa en la introducción de cada una. Las cinco cartillas tienen como personajes a “Pepe y Ema”, dos jóvenes wichí, con quienes podían fácilmente identificarse los alfabetizandos. Las temáticas se basan en las vivencias cotidianas del wichí y su ambiente. Las ilustraciones están cuidadosamente realizadas y reflejan, con gran realismo, escenas y paisajes sociales y naturales.

La primera cartilla, “*Pepe thaye Ema*” (*Pepe y Ema*) fue publicada en 1961; la segunda, “*Pepe thaye Ema ihoye tewok*” (*Pepe y Ema van al río*), en 1965; la tercera “*Pepe thaye Ema ihoye taiñí*” (*Pepe y Ema van al monte*) sin datos de la fecha de la primera edición; la cuarta “*Pepe thaye Ema ihoye ahatai*” (*Pepe y Ema van con los criollos*), en 1970 y la quinta “*Pepe y Ema ihoye pueblo*” (*Pepe y Ema van al pueblo*), sin datos de la fecha de la primera edición.

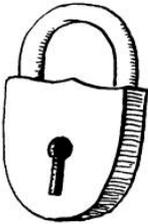
Las tres primeras, están escritas en wichí, con un vocabulario “mataco - castellano” al final, dirigido más bien a los alfabetizadores que a los wichí. Comienzan con palabras sencillas que van combinándose con otras para formar oraciones. Proponen el avance sólo en la medida en que el alfabetizando ya haya aprendido las anteriores. Se llega al nivel de análisis de las sílabas. Utilizan la imprenta minúscula y algunos ejemplos en cursiva. Al concluir el trabajo con la tercera cartilla se completaba la enseñanza del alfabeto wichí.



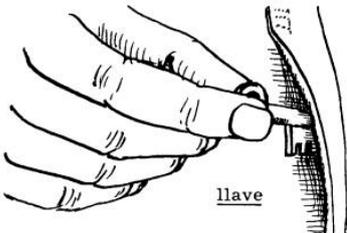
En la cuarta, se incluyen palabras en castellano que los wichí utilizaban cotidianamente en el intercambio con el “blanco” y que introducen letras que representan sonidos que el wichí no tiene. Palabras como candado, llave, bolsillo, bandera, frasco, obraje, radio permitían enseñar a pronunciar los sonidos v r f y su representación en la escritura. También se incluyen palabras que permitían enseñar parte del sistema ortográfico del castellano (v/b; c, como en la escuela y como en almacén; q; z; h y g).

1

Honajaji Pepe ilon lela kaila tsi ichuyu wet neche yekchufwi kaila toj. Mathyej tso tane lechina Ema yam lek yekche.



candado



llave

Pepe leko ifwop wet ihicheta eth ta tuye lewet. Ta mathyej tso Pepe ipohi lepe wet itat'ho hap candado yam lek tunhi lepe-pot wet itihí hap llave hap laka bolsillo.

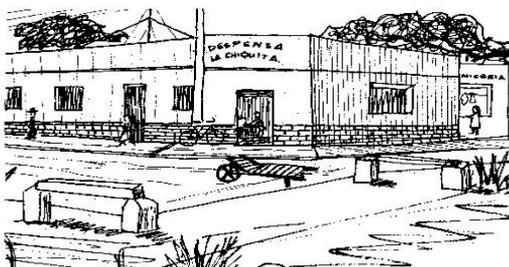
lla	lle	lli	llo	llu				
<u>l</u> lave		bolsillo						
va	ve	vi	vo	vu	ca	co	cu	
<u>v</u> lave			<u>c</u> andado					
ba					be	bi	bo	bu
<u>b</u> olsillo								

La quinta cartilla es bilingüe. Los textos en wichí están a la par de los textos en castellano, probablemente para poder ser comparados. La introducción de este último y los contenidos de los textos están contextualizados en situaciones de intercambio en “el pueblo” en las que el wichí ha necesitado salir de su pequeña comunidad.

- 8 -

Ema ihoye pueblo.
Ema wuj ta iseltej mak ta iwen ta ihi pueblo.
Wujpe nayai ihi wet wujpe owukwei ta wus wet
toschepa. Tham rhaye leko ifwanche hup thip
ta yek tsi hap camiones ihi nayei. Thamel isej
hupel ta tothe halai ta ihi nayej thiye.
Ahata-thayes yekhen wet namhen. Eth pej ihoye
almacén wet ichaj mak chik tuj. Iñoj ihi ca-
mionetas. Ema itetsan negocios wet iwen wesas
ta isis thai.

- Hap ta ochaj chik paj.
Mathyej tso Ema thamet ta ifwenho leko taj
hap yaple Lote Fiscal.



- 9 -

Ema está muy asombrada al ver las cosas en el pueblo. Hay muchas calles y muchas casas grandes y altas. Ema y su madre andan por la vereda porque hay camiones en las calles. Los árboles en el camino dan sombra para ellos. Gente del pueblo van y vienen. Algunos van a los almacenes para comprar algo para comer. Otros viajan en camionetas. Ema mira los negocios y ve géneros con lindos estampados.

- Eso voy a comprar.
piensa Ema al volver al Lote Fiscal.



Incluye un vocabulario bilingüe, conjunto de sustantivos, adjetivos y algunos verbos conjugados en wichí y castellano, esta vez dirigida a los alfabetizandos.

- 21 -	
<u>pajche</u>	<u>pasado</u>
oihi naji	- estuve
thehi naji	- estuviste
ihi naji	- estuvo
othamel oihi naji	- estuvimos
amel theyaihi naji	- estuvisteis
thamel ihi naji	- estuvieron
.....	
<u>kamaj</u>	<u>futuro</u>
otuhikwela	- buscaré
letuhikwela	- buscarás
tuhikwela	- buscará
othamel otuhikwela	- buscaremos
amel letuhikwela	- buscaréis
thamel tuhikwela	- buscarán

No es el propósito de este trabajo analizar los objetivos que guiaban la acción de los misioneros anglicanos, sin embargo, no se puede ni desconocer ni minimizar la trascendencia de su acción. Si bien aplicaron estrategias que habían aplicado con otros grupos marginales convirtiéndolos en miembros de su iglesia, crearon sólidos antecedentes de educación bilingüe.

Misioneros como Bárbara Kitchin son depositarios del respeto y el cariño de generaciones de adultos wichí, quienes conocieron tempranamente la importancia de ser alfabetizados y asumieron solidariamente roles claves en la organización comunitaria.

Centro de Alfabetización - Misión Nueva Pompeya (1970)

Durante el año 1970 se desarrolló una experiencia de alfabetización en dos centros, uno para mujeres y otro para varones, a cargo de la maestra Ana Cabrera.

Cabrera pertenecía a un grupo de jóvenes que habían decidido vivir con los aborígenes y promover su organización. Se desempeñaba como maestra de primer grado de la Escuela Primaria de Misión Nueva Pompeya y por la tarde, en los Centros de Alfabetización para adultos.

Durante ese año, la alfabetización de los hombres se realizó también en los obrajes. Los alfabetizadores se trasladaban al lugar de trabajo, en el monte y allí se desarrollaban las clases. En esta experiencia participaron además de Cabrera, su hermana, Rosalinda y Carlos Cavalli.

La necesidad de lo bilingüe aparecía en todos los grupos (mujeres, niños y hombres) en relación a la lengua oral, pero el monolingüismo absoluto de las mujeres aborígenes, les hizo pensar en la necesidad de incluir el wichí como lengua de alfabetización. Utilizaron las cartillas “Pepe y Ema” que habían sido elaboradas por los misioneros anglicanos en Salta.

El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura fue muy lento en el grupo de mujeres por lo que la entrevistada Ana Cabrera, rescata como único logro “el aprendizaje de las letras y algunas palabras sueltas”. Con los hombres, “el proceso fue diferente”, expresó, “probablemente porque ellos tenían algunos conocimientos de castellano, pudieron acceder, aunque con dificultades, a la lectoescritura”.

Incorporación de adultos wichí bilingües en las clases – El Sauzalito (1972)

Cuando la escuela primaria de El Sauzalito era ni más ni menos que la sombra de un algarrobo, las maestras de entonces daban clases junto a dos adultos wichí bilingües.

En el año 1972, acababa de establecerse en El Sauzalito un grupo de personas con la intención de acompañar a los aborígenes y ayudarlos a organizarse para superar la pobreza, y la marginación. Todos estaban, de un modo u otro, ligados a la Iglesia Católica, aunque algunos se hayan conocido en el Impenetrable. Llegaron a El Sauzalito: Marta Tomé, Carlos Cavalli, Teresita Gilson, Diego Soneira, Rosalinda (Nené) Cabrera y Nélica (Nelly) Trevisán. Lo habían hecho a pedido de un líder

decisivo en la historia reciente de los wichí del Chaco, Ernesto Reinoso, quien los buscó y pidió que se establecieran en El Sauzalito. Marta Tomé destaca que “para ello construyeron el camino que va desde El Pintado a El Sauzalito en forma cooperativa y gratuita, esto muestra el interés que tenían”.

Eran el desprendimiento de un grupo mayor, instalado primero en Misión Nueva Pompeya, coordinado por la Hermana Guillermina Hagen (ex religiosa del Niño de Jesús). Salud, trabajo y educación fueron los ejes en torno a los cuales se fueron organizando las personas y los recursos económicos. Se trabajaba en forma cooperativa. Se promovieron y organizaron fuentes de trabajo (postes, caminos, pista de aterrizaje, etc), la instalación de puestos sanitarios y escuelas o Centros para Adultos.

La escuela, aunque no había sido oficialmente creada, funcionaba bajo un algarrobo donde, con mesas y sillas como mobiliario, transcurrían varios turnos de clases; por la mañana, los niños; por la tarde, las mujeres y por la noche, los hombres. Nelly Trevisán y Marta Tomé eran las maestras. Se incorporaron como docentes los wichís Juan Parrilla y Jobino Luna. Ambos habían sido alfabetizados por los Misioneros Anglicanos en Salta. Su función era enseñar junto a las maestras y traducir al wichí. Participaban en la planificación de las clases y de esa manera también se preparaban para su desempeño, una especie de capacitación en función.

El recuerdo de Parrilla está asociado a una experiencia que continua regocijándolo. Relata cómo Marta “le entregaba las lecturitas” y “las cuentas” que luego tendría que enseñar a los adultos. Parrilla, de alguna manera, continúa ejerciendo la docencia en su comunidad en la “Escuelita Dominical” donde registra domingo a domingo los alumnos presentes y los textos bíblicos sobre los que reflexionan.

Marta Tomé afirma que “los niños más chicos y las mujeres fueron, tanto en Sauzalito como en Pompeya las que obligaron a plantear el bilingüismo en la alfabetización y, en la medida en la que el docente blanco manejara la lengua o tuviera apoyo de un wichí, ésta fue incorporada. Y continúa Tomé “el caso más avanzado de esta propuesta creo que fue Parrilla porque él y Jobino estaban solos a cargo del grupo. La pareja estaba en la planificación, no en la clase. La escritura podía ser una u otra (o matemáticas)... Juan era un docente natural, intuitivo pero, fundamentalmente, por su muy buena comunicación con los chicos y por su intencionalidad de enseñar que está muy arraigada en él y la sigue ejerciendo.”

Tuve la posibilidad de verificar lo expresado por Tomé cuando realicé la entrevista a Juan, quien buscó los libros y fichas Tsalanawu que tenía en el interior de su casa y comenzó a leerme y traducirme algunas páginas. Es interesante cómo comparaba su lengua hablada por distintas generaciones (me enseñaba cómo dirían esto

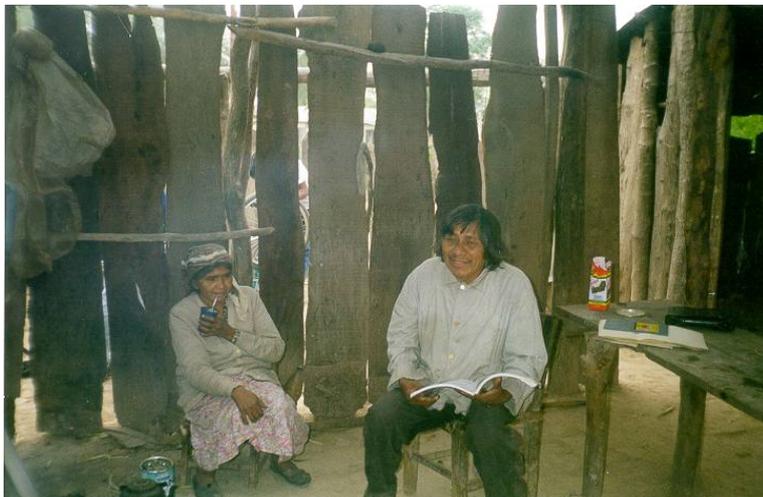
o aquello los más antiguos y cómo lo dicen los jóvenes) y por distintos grupos geográficos. Se ofreció para seguir enseñándome.

En 1972, “se seguía la escritura anglicana, pero adaptándola al dialecto local (por ejemplo o’o por u’u); pese a estas limitaciones, las cartillas “Pepe y Ema” se utilizaban como recurso didáctico”; recordó Tomé en una de las entrevistas.

Jobino Luna es el actual jefe del Registro Civil de El Sauzalito. En su casa hay textos en wichí (los de publicación reciente) que sus nietos leen con soltura por haber participado en una de las experiencias de alfabetización y enseñan a los adultos de su familia los cambios ocurridos últimamente en la ortografía wichí.

Cavalli recuerda que “durante la segunda parte del año 1972 se comenzó a enseñar en la escuela de palo a pique que habían construido los aborígenes pagados también por su cooperativa”. Participaron en la construcción algunos criollos lo que muestra “que se aceptó sin problemas la integración de los criollos en la escuela y en la construcción”. Cavalli le atribuye a esto, una importancia muy grande, porque muestra aceptación y respeto de los aborígenes hacia el grupo no aborígen y una actitud de apertura para compartir e interactuar.

El trabajo de Parrilla y Luna era enseñar en la escuela mediatizando los contenidos. La comunidad lo había decidido y lo sostenía económicamente. Significa que era una función altamente valorada por los aborígenes, por la incidencia social que tenía ese trabajo. Las maestras hicieron el espacio para su desempeño. Era algo que habían elegido todos, aborígenes y no aborígenes.



Juan Parrilla en su casa, junto a su esposa

Alfabetización bilingüe wichí – castellano. El Sauzalito (1977)

Durante varios periodos se organizaron grupos de alfabetización de adultos. Se desempeñaban como docentes Nelly Trevisán, Nené Cabrera, Teresita Odear y Raúl Torres.

Nené, sin ser maestra, ejercía la docencia con gran idoneidad. Era la mejor hablante del wichí entre el grupo de “blancos”, por lo tanto era la más indicada para cumplir esa función. Formó “pareja pedagógica” con el wichí Ramón Navarrete. Trabajaban con un grupo de unas cuarenta personas. Ambos enseñaban en los dos idiomas. Navarrete, predominantemente en wichí, pero introducía escrituras en castellano. Nené, justamente a la inversa.

En una de las entrevistas que le he realizado, esta última, recuerda que los jóvenes manifestaban la necesidad de aprender el castellano por lo que implica para la inserción social, el manejo de este idioma. Desde la postura antropológica de la alfabetizadora y como miembro del grupo nuclear que inició el trabajo social en El Sauzalito en 1972, uno de los objetivos del trabajo desde la alfabetización era sin duda que pudieran reconocer, aceptar y valorar lo propio. Por ser la lengua un aspecto central de la cultura, en estos grupos de alfabetización se le daba al wichí probablemente mayor prestigio que al castellano y se lo legitimaba como lengua de comunicación y aprendizaje. En aquel contexto social de extrema marginación, persistir en el uso oral y escrito del wichí podía ser vivido como una amenaza de ligazón necesaria a ese estado y que, de alguna manera, el aprendizaje y el uso del castellano los condujera, *per se* a promoverse social y económicamente.

En relación a la valorización de los logros, Nené considera que los avances en el aprendizaje eran muy lentos y que, luego de períodos más o menos prolongados sin utilizar los conocimientos adquiridos, las mujeres parecían haberlos olvidado. Hasta el momento y para ese grupo la lengua escrita no dejaba de ser un objeto escolar. En el pequeño poblado los únicos portadores de texto debían ser las etiquetas de la mercadería y los documentos de identidad.-

Utilizaban como orientación didáctica una cartilla de lectura, que Marta Tomé había escrito en Buenos Aires, a su regreso de El Sauzalito, en 1973. Estaba escrito en castellano, con temáticas locales y con la variedad del castellano de la zona. No tiene título y como lo elaboró en Buenos Aires, no pudo hacerlo en wichí. Comienza con la enseñanza de dos vocales (a, i), luego introduce dos consonantes (m, l), completa las vocales (e, o, u) y finalmente, el resto de las consonantes. El tipo de letra utilizada es la imprenta minúscula.

A pesar de las limitaciones que plantea la necesidad de utilizar en los textos sólo las letras conocidas, por los alumnos, es muy interesante cómo logró Tomé crear lecturas que permitían abrir espacios de diálogo y reflexión sobre la realidad social del alfabetizando. Lo regional no se recoge sólo como un elemento folclórico que adecuaba el material para la población destinataria permitiéndole la identificación con palabras, expresiones o elementos costumbristas, sino que pretendía apoyar un proceso de cambio social que, por otra parte, excedía los límites regionales y se enmarcaba en los movimientos ideológicos y sociales que caracterizaron la Argentina de los 70.

Utilizaba nombres en wichí de personas conocidas y palabras claves como *hacha, deuda, vino, testimonio, jefe, algodón, paisano* y otras a partir de las cuales no sólo se introducían nuevas letras, sino que se planteaban profundas problemáticas como el consumo de alcohol, la explotación, la “flojera” o pereza y el robo. Aparecen fuertemente valores como el trabajo, la solidaridad, la cooperación y la justicia.

Ejemplo de lecturas

deuda
deu
da

da de di do du

Tome Leopoldo, pesos.
¿Y los seis palos del día
dos de julio?
Los puse a todos.

2	de	2,40	de	1*	
3	de	2,40	de	2*	
$\frac{1}{6}$	de	2,20	de	1*	

Y esta es su deuda.
Pediste mucho.
Leopoldo está mudo.
La deuda es muy alta.

Lidia: Está todo el día
al pedo.

Modesto: Está jodido,
le duele el pecho.

Jesús: Se chupa, eso
le pasa.

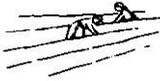
La deuda de Leopoldo
jode a todos.

algodón
al go dón



ga go gu
que gui

Segundo, Olga y sus chicos vuelven de la cosecha del algodón.
Segundo gastó más de lo que ganó. Han caminado muchos días. Dieguito se queja.
-¿Te duele el estómago?
-¿Te duele el hígado?
-Tengo sed, mama.



Olga tiene miedo.
¡A cuántos indios los mató al camino a la cosecha!
¡Al fin una laguna!
¡Con qué ganas Diego se agacha y toma agua!
Olga lava sus vestidos, los enjuaga y los cuelga.
Después saca agua y la pone al fuego.
¡Qué lindo salió el guiso con la iguana que mató Segundo!
-Apague el fueguito, hijo, que seguimos viaje.

ga gue gui go gu
gua guo

sueño
sue ño

ña
ñe
ñi
ño
ñu

Es una mañana de otoño. Los chicos echan leña al fuego.
-¡Qué sueño tuve anoche!
-¿Con qué soñaste, Lidia?
-Soñé que tenía una muñeca nueva.
Y vos Anselmo ¿no soñás?
-Sí, sueño que manejo la camioneta.

-¿Y vos Simona?
-Sueño que tengo veinte años, que les enseñó a los niños en la escuela.
El papá sueña que los postes se limpian solos.
La mamá sueña con una casa linda, con hijos unidos, amigos de todos.
Los que no tienen nada, sueñan con una vida más justa.
¿Y vos, que lees todo esto con qué soñás?

ma ña na

Enseñanza del wichí en la escuela secundaria -El Sauzalito (1982)

En 1980 fue creada la Escuela Provincial de Educación Técnica Agropecuaria N° 6 (E.P.E.T.A N° 6) en El Sauzalito. Tenía un plan de estudio de seis años y expedía dos títulos: Experto Agropecuario (al final del tercero) y Técnico Agropecuario (al final del sexto).

El Sauzalito había crecido en cantidad de población y en complejidad social. Al ser un centro de servicios, familias aborígenes se asentaron en el poblado, también se acercaron “criollos” en busca de mejores condiciones de vida y comenzó a ser cada vez mayor el flujo de profesionales o personas provenientes de distintas ciudades del país, que contaban con alguna capacitación específica para desempeñarse en las instituciones que se iban creando o complejizando (escuelas, hospital, policía, municipalidad).

La escuela secundaria tenía que reconocer la realidad pluriétnica y multilingüística de la comunidad (y de sus alumnos). Se tomaron algunas decisiones que pretendían responder a esta diversidad.

Se desempeñaba en la Supervisión de Enseñanza Técnica de la Provincia, la Profesora en Ciencias de la Educación Teresita Sansoni, de quien no se pueden separar aquellas innovaciones y su concreción dentro del Sistema Educativo. Sugirió la creación de un cargo de Asesor Socio Escolar (en reemplazo del *Asesor Pedagógico*) para otorgarle un perfil más social que pedagógico a los fines de poder atender las particularidades de la población aborígen.

Se incluyó en 1982 dentro del plan de estudio, de primero a sexto año, como materia obligatoria Lengua Wichí. Se designó como docente a Ramón Navarrete, wichí de la zona de Juárez - Formosa, que venía desempeñándose como maestro de wichí entre un grupo de “blancos” deseosos de aprender la lengua.

Se pretendía que la inclusión del wichí como materia obligatoria incidiera sobre la valorización que los mismos wichí tenían sobre su lengua y su cultura y sobre la actitud descalificadora que los criollos tenían frente a aquellos y su idioma. La presencia del wichí como materia, con igual jerarquía en el sistema escolar que el castellano, hablaba de un prestigio que la sociedad le reconocía al wichí al otorgarle un espacio curricular en la escuela.

De aquellos primeros años de trabajo en la escuela secundaria, se rescató también una experiencia en la que la Profesora Lilián Alfonso, instructora que enseñaba costura, preparó con la colaboración de Navarrete, los moldes que se utilizaban para la

enseñanza de corte y confección con indicaciones y referencias traducidas al wichí. Marcelina de Gay, parte del equipo en aquellos años y actual docente de la E.E.A. N° 6, recordó durante la entrevista que "fueron recursos muy utilizados en los talleres de costura".

Navarrete no tenía formación pedagógica, por eso era necesario elaborar materiales que pudieran servirle como apoyo o punto de partida para el desarrollo de las clases. Colaboraron en esto la Profesora Marta Tomé, desde Buenos Aires y la Profesora Teresita Sansoni, desde Resistencia.

“Iniciación a la lectura del mataco y el castellano”

Junto a la Profesora Marta Tomé comenzaron a organizar una “Recolección de palabras y oraciones para un futuro libro de lectura en ambas lenguas (una u otra, o ambas)” (Subtítulo del original).

En un cuaderno abierto, en las páginas de la izquierda escribieron las palabras en wichí y en las de la derecha, en castellano. Buscaron palabras que comenzaran con la letra señalada en el margen superior de cada página. En el caso de las vocales, no habían anotado palabras, sino dibujado cosas cuyos nombres empezaran con a, e, i, o y u. Al introducir las consonantes escribieron palabras y oraciones breves que pudieran armarse utilizando las letras anteriores.

Acordaron algunos criterios para la presentación de las letras:

- *“Enseñar primero las letras más usadas en ambas lenguas.*
- *Enseñar primero las más conocidas que corresponden a los sonidos más usados (los de la propia lengua).*
- *Separar (no dar seguidas) letras que podían confundirse ”.*

El orden provisorio establecido fue el siguiente:

- 1) Vocales
- 2) M - L - T - S - D - H - P - Y (nexo) - N - J - CH -
- 3) K - C/Q - W - Y (inicial.) - TH
- 4) F - FW - KW - Y (final) - Ñ -
- 5) V - LL - R - B - Z/C - G/GU - RR - X - G/U
- 6) SH - TS
- 7) PL - CL - BL - FR - GL
- 8) PR - TR - CR - FR - GR - BR - DR - GUE
- 9) Reglas ortográficas

Iniciaron, en esa oportunidad un análisis comparativo de los sonidos del wichí y castellano. Elaboraron un cuadro que muestra algunas diferencias en la escritura y otro en el que agruparon los sonidos propios del wichí, los propios del castellano y los comunes. Este último fue utilizado en algunos cursos de perfeccionamiento docente.

Este trabajo de elaboración se realizó en Buenos Aires durante un mes de intensa labor en la que participaron Ramón y José Navarrete (wichí) junto a la Dra. Lucía Goluscio y Marta Tomé.

Los siguientes cuadros fueron elaborados en aquella oportunidad.

Escritura Provisoria

	Mataco	Castellano
K	KA KE KI KO KU HA HE HI HO HU	CA QUE QUI CO CU (K=KILO – KEROSEN inglés) HA HE HI HO HU
H	(h aspirada)	(h muda)
Y	- Al comenzar la sílaba YA YE YI YO YU (Suena como HIA – HIE del castellano) - Al terminar la palabra en diptongo.	-Al comenzar la sílaba YA YE YI YO YU (Suena como en yacaré) - Al terminar la palabra en diptongo.
Y	Suena I (THEI)	Suena I (DOY) - Sola Y (Suena I)
W	- Al comenzar la sílaba WA WE WI WO WU	- (En palabra del inglés: WALTER)
TILDE	No lo necesita.	Es obligatorio, según reglas fijas.
APOSTROFE	Después de consonante para glotalizarla CHECH'E	

Los sonidos comunes y los propios de cada lengua

Sonidos del mataco y castellano		Sonidos sólo del mataco		Sonido sólo del castellano	
M	MOWET (cama)	MESA	H	HALÓ (árbol)	B/V BARCO VELA
N	INOT (agua)	NARIZ	TH	THAM (él)	D DEDO
Ñ	IÑOT (barro)	ÑATO	FW	WEFW (grande)	LL LLAVE
J	SINOJ (perro)	JAULA	KW	NITOKW (mucho)	R RATA
CH	CHECH'E (cotorra)	CHICO	SH	ASHI (un momento)	RR CARRO
K	KAILA (cabra)	KILO	O	Entre O y U HINO	G GATO
T	TAPÚ (hijo)	TAZA			X EXAMEN
P	PELE (cielo)	PALO			F FINAL
S	IS (lindo)	SOPA			Y YACARE
L	LAL (su animal)	LUNA			Z ZAPALLO
			TS	TSINA (mujer)	BL CL DL FL GL PL TL
			TL	KUATLU (cuatro)	BR CR DR FR GR PR TR

Navarrete continuó trabajando sobre el material, primero solo y luego con los alumnos del Curso de Auxiliares, pero no llegó a terminarlo. Tampoco se publicó.

“Apuntes de Lengua Aborigen – Mataco” (1983)

Con el objetivo de asistir técnicamente el trabajo de Navarrete en el secundario la Profesora Teresita Sansoni colaboró en la elaboración de una cartilla que fue publicada por la Dirección de Documentación e Información de la Provincia en 1983.

Los *apuntes* son:

- Una serie de palabras en wichí, utilizadas en oraciones y traducidas al castellano

Antena ep hote.Ha is? (Bienvenido,cómo está,
¿bien?

VOCABULARIO

<u>IDIOMA</u>	<u>CASTELLANO</u>
ihí	Está,hay, existe, está en (te- ner)
hal.o	árbol, madera, leña
elé	loro
N. oyij	camino, calle, huella
imo	dormir, duerme, está durmiendo

ORACIONES

Tham ihí n.oyig wit elé ihí hal.o
(El está en el camino y el loro está en el
árbol)

Elé imo ihí hal.o
(El loro está durmiendo en el árbol)

Lalo ihí
(su animal está.- Tiene animal)

CUANDO IHI SE ENCUENTRA AL FINAL CUMPLE COMO
HAY O TIENE.-

Ejem.:

Ele ihí (el loro está o hay loro)

-4-

- Algunas expresiones globales en wichí, como formas de saludar y formas de negar (traducidas al castellano).

<u>FORMAS DE SALUDAR</u>	
<u>IDIOMA</u>	<u>CASTELLANO</u>
I Net. aj	Buen día
Hunaaj	Buenas tardes
Hunatsi	Buenas noches
Fwalahilanamej	Hasta mañana
Fwalhilanamej	Hasta mañana
Amtena	Bienvenido, hola, que tal
ep hote (e hote)	Cómo está? , cómo estás?
ep ahote (e ahote)....	Cómo estás vos, tu, usted?
Ha a is?	Estás bien?
is	bien
N,is	estoy bien
	AM Te Na
2a.pers.sing.	tiempo pasado tiempo presente
Ha	participio interrogativo
Tik.....	" "
-2-	

<u>VOCABULARIO</u>	
<u>IDIOMA</u>	<u>CASTELLANO</u>
wit	y
thoya	y, va con, con, también
a che	vení
a chimo	vámonos, vamos
mo	andate, vaya
a shi	esperen, momentito
a shiayej	" "
	<u>NEGATIVOS</u>
<u>IDIOMA</u>	<u>CASTELLANO</u>
Kha	No (contestar una pre- gunta)
Jhu	No (cuando uno se nie- ga)
N,m	No (" " " ")
Homkhi	No (negativo del verbo ser) No es
Khi	No (" " ")
	<u>ORACIONES</u>
am thoy, a am	(usted y usted)-(usted con usted)-(usted va con usted)
tham.thoy.a am	(él y tú)-(él con usted) (él va con usted)
	-3-

- Sistematización de algunos contenidos de gramática, como pronombres personales y posesivos.

Kelit = hagan pronto, movílicense
Keltsi = anda rápido, vaya rápido(andate)

Los negativos de esas palabras son los siguientes:

Ache, no tiene, por lo tanto se usa esta forma Yajnek

yaj kelthi yaj kelit
yaj kel. yaj keltsi
yaj ketthi

PRONOMBRES POSESIVOS

Hay varias formas de pronombres posesivos

Primera forma:

1a.pers.sing.	<u>N</u> ,wet..... <u>mi</u> casa
2a.pers.sing.	<u>ha</u> wet..... <u>tu</u> casa
3a.pers.sing.	<u>la</u> wet..... <u>su</u> casa
1a.pers.pl.	<u>N</u> ,thamil <u>N</u> ,wet = nuestra casa, la casa es nuestra
1a.pers.pl.	namil Thawet= nuestra casa, la casa es nuestra
2a.pers.pl.	amil hawet = vuestra casa, la casa de Uds.
3a.pers.pl.	thamil lawet=la casa de ellos

-7-

Curso de perfeccionamiento docente de Lengua y Cultura Wichí -El Sauzalito (1985)

Durante la gestión directiva de Carlos Benedetto, en la Dirección del Aborigen, se organizaron varios cursos de perfeccionamiento docente con el objeto de sensibilizar e informar a los maestros que trabajaban en poblaciones aborígenes sobre las particularidades de la lengua y la cultura de estos grupos. Los cursos no eran obligatorios pero, por haber sido aprobados por la Dirección de Perfeccionamiento Docente, otorgaban puntaje. Eran cursos largos de 100 horas didácticas.

En el área toba Carlos Benedeto fue el profesor capacitador.

En el área Wichí, Patricio Doyle, más conocido en la zona como “Dionicio”, nombre que llevó mientras perteneció al Clero Católico, como sacerdote Pasionista. Doyle, en ese momento, era empleado de la Dirección del Aborigen y estaba realizando

junto a un grupo de wichís, en El Sauzalito, un trabajo de rescate de relatos de la cultura y la traducción de la gramática de Hunt al wichí hablado en la zona del Teuco.

El curso apuntó a que los docentes pudieran reconocer lo distinto al otro cultural, es decir, la existencia de culturas diferentes, sin que esto implique ni superioridad, ni inferioridad. Los docentes recibieron información sobre la lengua y la cultura wichí y pudieron reflexionar sobre aspectos de la relación entre los diferentes grupos culturales.

Fue la única acción, anterior a la sanción de la Ley Provincial N° 3258, dentro del Sistema Educativo, aunque no gestada por éste, en la que se buscó capacitar a los docentes para el abordaje de la educación en comunidades con población aborígen.

Propuesta de creación de un Gabinete de Psicopedagogía y Orientación - (1986)

Al comenzar el año 1986 fue presentado al Consejo General de Educación de la Provincia, cuyo Presidente era el Profesor Ernesto A. Isele, un Proyecto de creación de un Gabinete de Psicopedagogía y Orientación que fue elaborado por Marta Tomé y presentado por un numeroso grupo de personas, vinculadas a la Asociación Promotores Chaco (ONG).

En el Proyecto, luego de un diagnóstico de la situación educativa de la zona, se proponía la creación de un Gabinete que tendría como funciones:

- *“Generar una investigación que lleve a detectar causas del fracaso y proponer soluciones...,”*
- *Estudiar el vínculo escuela-comunidad, identificando los modelos actuales de comunicación y reformulando la relación maestro-alumno sabiendo que ese será el eje por donde pasará el cambio educativo.*
- *Estudiar la situación de bilingüismo (maestro monolingüe castellano vs. alumno monolingüe wichí) y posibles salidas al problema que impidan que la castellanización y la adquisición de la escritura impliquen la pérdida de la propia identidad.*
- *Estudiar el rol de la mujer en la comunidad rural, ya que presenta porcentajes de escolaridad muy bajos”.*

La modalidad de investigación sería de tipo participativa, democratizando un proceso en el cual podrían todos generar los cambios. Destaca como fundamental la participación de los distintos sectores comunidad, docentes, técnicos y especialistas.

Para la temática del mono y bilingüismo, en el proyecto se proponía que el Gabinete coordinara la “*capacitación de alfabetizadores bilingües y de maestros especiales de cultura y lengua de la etnia*”. Esto era planteado como una “*posible solución*” frente al problema lingüístico por la incidencia de éste sobre los fracasos escolares “*es en el período de alfabetización donde señalamos las cifras más graves y alarmantes de la problemática educativa zonal*”.

Se proponía un trabajo interdisciplinario con profesionales de distintas áreas: antropología, lingüística, medicina, psicología, pedagogía y sociología. Algunos de ellos ya estaban establecidos en la zona.

El Proyecto no representaba un costo económico muy significativo (sólo se solicitaban horas cátedras para tres de los profesionales), no obstante, no alcanzó a iniciarse, por lo menos, en estos términos.

Marta Tomé había presentado a la UNESCO, apenas recuperada la vida democrática en nuestro país, un proyecto con una propuesta semejante a ésta, que tampoco llegó a cristalizarse.

Sin embargo, al año siguiente, con la sanción de la Ley del Aborigen comenzó en la Provincia la formación de alfabetizadores bilingües tobas, mocovíes y wichís, como parte de una propuesta orgánica frente a esta problemática.

Aplicación de la Programación Analítica De Sara Paín - Vizcacheral-(1986)

Durante los años 1986 y 1987 apliqué en primer grado de la Escuela N° 926, Paraje Vizcacheral la Programación Analítica de Sara Paín.

La experiencia estuvo a mi cargo y no formaba parte de un Proyecto Institucional.

Hacía pocos meses que me había establecido en El Sauzalito y frente a los increíbles niveles de fracaso escolar que uno percibía aún sin manejar demasiadas estadísticas, la primera hipótesis que me formulé, como docente que tenía que hacerse cargo de un grado, en forma inmediata, fue que *la metodología utilizada era inadecuada para esa población*.

Yo acababa de egresar de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba y no se me había planteado en mi formación, la

posibilidad de estudiar las particularidades del aprendizaje de sujetos cuya lengua no sea la lengua de alfabetización y cuya cultura no sea la de la sociedad envolvente.

En la provincia había una Dirección de Psicopedagogía desde la cual se asesoraba técnicamente a los docentes que aplicaban la Programación Analítica de Sara Paín, en principio, en grados o poblaciones con Necesidades Educativas Especiales, pero se tendía a la extensión de la aplicación a grados comunes. Aunque no había antecedentes de trabajo con la Programación en poblaciones aborígenes, esa Dirección apoyó mi iniciativa, me proveyó durante todo el tiempo que duró la experiencia de “las planas” (son las hojas con las actividades preimpresas que utilizan los chicos durante el desarrollo de la programación.) para cada uno de mis alumnos y me propusieron participar en una capacitación junto a los otros docentes que implementaban la Programación en el resto de la Provincia. Esto último no fue posible porque se realizaba en Resistencia como única sede, a 600 Km. de El Sauzalito.

La Programación Analítica de Sara Paín es una propuesta en la que se *“desarrolla un programa analítico de labor pedagógico ... dedicando especial atención a las actividades prácticas que implementan, en el aula, el cumplimiento de los objetivos específicos ...”* (Paín 1985). El docente cuenta con un libro que guía la aplicación día a día en las cuatro áreas que abarcan: lectoescritura, aritmética, temática y figurativa.

El objetivo no es describir la Programación, ni valorarla, sino analizar algunos aspectos de su aplicación en la población wichí.

El hecho de que cada niño contara con su propio material (las fotocopias que proveía la Dirección de Psicopedagogía) para cada día de trabajo escolar, fue un aspecto sin precedentes. Esto generaba por sí mismo, interés en los chicos y ponía en marcha diversas actividades que, de algún modo, todos podían hacer: pintar, recortar, pegar, mirar escrituras y tratar de realizar asociaciones, ordenamientos y clasificaciones.

La Programación resultó aceptablemente adecuada en las áreas de aritmética, figurativa y temática. Se presentaron dificultades en relación con la interpretación de consignas y la posibilidad de interpretar dibujos o escenas que, aunque cotidianos para niños de ciudad, resultan totalmente desconocidos para niños del campo que sólo conocen su realidad inmediata y no pueden imaginarse otra porque, hasta aquel momento y durante algunos años más, no tuvieron acceso a revistas, libros y mucho menos imágenes de televisión. El dibujo de un helado, un osito de peluche, una calesita, un payaso, un tren, por ejemplo no significaban nada para ellos, sencillamente porque nunca lo habían visto antes.

Para todas las áreas se realizaron adaptaciones, se simplificaron algunas actividades y se le otorgó más tiempo a otras.

En el área de lengua se la aplicó en castellano, tal como estaba diseñada y sólo se le reemplazaron unas palabras por otras más regionales. En la Programación la presentación es gradual y está predeterminada. Se comienza con las vocales, se presentan sucesivamente las series silábicas directas, se van formando palabras y frases, se presentan las series silábicas inversas y finalmente, la escritura de palabras bisílaba con una sílaba vocal, trisílabas bilíteras y monosílabos trilíteros.

Una limitación, fue, como era de prever, el idioma. No tenían posibilidades de armar palabras en su idioma. Era como armar un rompecabezas por tanteos sucesivos, pero sin conocer el modelo terminado.

Inmediatamente que empecé a trabajar, comencé a aprender el wichí. Tomé algunas clases con Ramón Navarrete, escribía, "como yo escuchaba", todas las expresiones que necesitaba en la situación escolar ("*mostrame tu cuaderno, ¡qué bien lo hiciste!, vamos al patio*" y verbos para dar consignas como *escuchen, miren, pinten, copien, hagan, etc.*). Mucho más aprendí en el intercambio con los chicos, sobre todo de los que venían de repitencias reiteradas y habían alcanzado un cierto grado de bilingüismo. Sobre ellos me apoyaba para el trabajo con los más pequeños, éstos sí, monolingües.

Al margen de la metodología, se creó un ambiente propicio para el aprendizaje. Los chicos y yo sentimos rápidamente que se generaba un vínculo afectivo muy positivo, que nos daba alegría y nos permitía compensar de algún modo, las dificultades en relación a los aprendizajes escolares. Fue posible acercar a la escuela elementos de su vida cotidiana y valorarlos. Conseguí, con el aporte de una escuela privada de Córdoba, útiles escolares para todos los chicos, armé una biblioteca del aula con revistas y algunos cuentos y un cajón con algunos juguetes.

Los actos tomaron carácter más festivos con la organización de canciones y danzas. Cuando durante las siestas de verano el calor se volvía casi insoportable, íbamos al río, los chicos se bañaban, yo me refrescaba un poco y volvíamos a trabajar. Guardo, de esos momentos, preciosos recuerdos. La comunidad se acercó mucho y la asistencia de los chicos a clase mejoró significativamente.

A ojos vista, fue una experiencia positiva. Lo que es difícil de determinar, es cuánto más o mejor aprendieron los chicos *por la aplicación de la Programación Analítica de Sara Paín*.

A los pocos meses de ponerla en práctica, reconocí la necesidad de incorporar el wichí como lengua de alfabetización. Para el año siguiente, me había propuesto, basándome en los fundamentos de la Programación, estructurar una semejante, pero en wichí. Al poco tiempo tuve acceso a bibliografía relacionada con los descubrimientos de la Dra. Ferreiro sobre psicogénesis de la lectura y la escritura, razón por la cual abandoné esa idea y no volví a retomarla.

Sus conclusiones nos han permitido reflexionar acerca de la pertinencia o no de determinadas actividades didácticas que el maestro propone a los chicos durante su proceso de apropiación de la lengua escrita. La posibilidad de analizar y descomponer en letras y sonidos las palabras es lo último que alcanzan pero, contradictoriamente, son las actividades sobre las que se basan las metodologías sintéticas. Diseñar una propuesta metodológica adecuada es de central importancia. Si no sabemos *cómo enseñar* (cualquiera sea la lengua de alfabetización) va a ser muy difícil que los chicos aprendan y, a la inversa, conociendo el proceso que realizan los chicos al acercarse a la lengua escrita, sabremos cómo incidir para favorecer ese acercamiento. Esto le permitirá apropiarse del sistema de escritura y utilizarlo para escribir en wichí o castellano cuando quiera, pueda o necesite.

Experiencias escolares en las que se incorporó el bilingüismo y la interculturalidad (1987)

Mientras se gestaba la sanción de la Ley del Aborigen, comenzaron a desarrollarse dos experiencias de educación bilingüe en dos parajes de la zona de influencia de El Sauzalito: Fortín Belgrano (90 km.) y El Vizcacheral (5 km.). Eran independientes y tenían matices claramente diferentes. Sin embargo, tenían en común el momento social e histórico en el que nacieron y el hecho de que los docentes a cargo pertenecieran a la Asociación Promotores Chaco (A.Pr.Ch.).

Hago referencia al momento, porque los wichís de toda la Provincia estaban participando en reuniones y encuentros en los que se reflexionaba sobre sus derechos como pueblo aborigen. En ese marco se podía escuchar entre algunos de ellos, la preocupación por una educación que, hasta ese momento, resultaba inadecuada.

La Asociación Promotores Chaco es una Organización No Gubernamental integrada por el matrimonio Soneira (miembros del grupo fundacional) y otros matrimonios que fueron llegando a El Sauzalito motivados por realizar un trabajo social. Si bien, en dicha asociación, se privilegiaban los proyectos productivos sobre los culturales, era el único espacio en donde tenían lugar discusiones y reflexiones sobre la educación y la cultura desde una perspectiva revalorizante y liberadora. De hecho,

todos los docentes que protagonizaron cambios e introdujeron el bilingüismo y la interculturalidad desde su rol docente o directivo, pertenecieron (al menos durante algún tiempo) o han estado, de alguna manera, vinculados con la A.Pr.Ch.-

Escuela N° 987 - Paraje Fortín Belgrano

La experiencia fue llevada a cabo por un matrimonio de maestros cordobeses Liliana Urbina y José Brunello. Ambos tenían trabajo en Córdoba pero estaban fuertemente interesados en trabajar con aborígenes, razón por la cual vinieron a instalarse en la zona y permanecieron durante 13 años.

Se establecieron en Fortín Belgrano, a 90 Km. de El Sauzalito. La experiencia fue muy dura por las condiciones en las que aceptaron vivir: primero en una carpa, luego en una casilla rodante y finalmente en una habitación contigua a otra en la que funcionaba la escuela, que iban construyendo progresivamente junto a los pobladores. En Fortín Belgrano no había agua, ni luz ni era sencillo proveerse de mercadería. Tampoco había otros “blancos”. El poblado estaba formado por una gran familia wichí y a pocos kilómetros algunas familias criollas. Se llegaba a él por un camino apenas trazado por el monte, en camionetas o tractores. Su trabajo fue marcadamente comunitario, buscaron en forma permanente mejorar las condiciones de vida y organizar las tareas (provisión de agua, mercadería, servicios de comedor escolar, mantenimiento de camino, equipo de radio transmisión, etc).

Desde el comienzo comprendieron que “la educación tenía que ser bilingüe” comentó Lilliana Urbina durante la entrevista. Relató también que una alumna wichí, Joaquina Matorras, que cursaba cuarto grado y que era bilingüe porque había vivido en Salta, en zonas de mayor intercambio con hablantes de castellano, tenía el rol de traducir a los maestros. En la medida que fue posible, se escribía en wichí. También en castellano porque compartían las clases con chicos no aborígenes.

Apoyaron el Proyecto de Formación de Auxiliares Docentes Aborígenes colaborando con la capacitación del futuro ADA de Fortín Belgrano durante los períodos de estadía en la comunidad y en la escuela. La experiencia tenía carácter de *institucional* porque formaba parte de un Proyecto escolar - comunitario, que aunque no había sido formulado por escrito en ese momento, estaba claramente definido por los actores.

Escuela N° 926 - Anexo Adultos – Paraje El Vizcacheral (1987)

A partir del 1987 y durante tres años se llevó a cabo una experiencia de alfabetización, en lengua materna, a cargo de la docente, también cordobesa, Lía López Díaz. Se desempeñaba en la escuela del Paraje El Vizcacheral, a 5 Km. de El Sauzalito, en el Anexo para Adultos. Trabajaba con el grupo de mujeres. Lía vivía en la comunidad y compartía con ellas todas las actividades cotidianas. Se planteó en su trabajo la valorización de sus saberes y de su idioma, desestimando la importancia de la incorporación del castellano y de nuevos contenidos curriculares.

Se trataba de una iniciativa personal, no institucional, ya que en las dos secciones de primaria común los otros docentes trabajaban exclusivamente en castellano y con una postura antropológica muy diferente.

La comunidad expresó el deseo de aprender castellano en varias oportunidades. Este hecho, en cambio de flexibilizar las posturas de los docentes y llevarlos a diseñar propuestas bialfabetizadoras, reforzó posturas dogmáticas. Estas terminan imponiendo a la comunidad indígena la voluntad de los no aborígenes, sea la alfabetización en castellano o en lengua indígena, pero en ambos casos, agrandando la distancia entre lo que la comunidad necesitaba y reclamaba y lo que la escuela ofrecía. Aunque desde una concepción diferente de la diversidad (preservacionista una, asimilacionista la otra) ambas posturas finalmente terminan pareciéndose.

5.2. La postura de las comunidades aborígenes frente a la educación intercultural y bilingüe

Las comunidades aborígenes de las distintas etnias de nuestro país, han expresado en sucesivas reuniones, asambleas y encuentros su postura frente a la educación. En todas las instancias, han sido muy críticos con la educación que les ofrecían los Sistemas Educativos Provinciales. Han sabido proponer con claridad lineamientos generales y características esenciales de una educación culturalmente adecuada

A Nivel Nacional

Primer Seminario Nacional de Cultura y Educación de Comunidades Aborígenes

En 1985 se realizó el Primer Seminario Nacional de Cultura y Educación de Comunidades Aborígenes en Buenos Aires, entre el 29 de septiembre y el 2 de Octubre. Fue organizado por la Fundación Intercambio y auspiciado por la Secretaría de Promoción Social de la Nación y la Oficina de Asuntos Indígenas. La Fundación Intercambio tenía por objeto la revalorización de las culturas indígenas argentinas a través de la difusión de publicaciones, investigaciones, muestras fotográficas, exposiciones y ventas de artesanías, charlas, conferencias y debates abiertos. Participaban activamente intelectuales como Guillermo Magrasi, Isabel Hernández, Jorge Plenorán, Rex González y otros. Desde allí se realizó, durante la década del 80, un sostenido trabajo de información y sensibilización destinado a la sociedad en su conjunto.

Participaron en el Seminario representantes de las etnias toba, wichí, mapuche, tehuelche, chorote, pilagá, chiriguano, chané, caingá y colla. En total veinticuatro personas. Los wichí de la Provincia del Chaco no estuvieron representados. De esa etnia fueron salteños y formoseños y de esta provincia sólo fueron los tobas. Es probable que los que asistieron hayan sido, en ese momento, los líderes más fuertes de las comunidades aborígenes. Muchos de ellos siguen destacándose por su participación en asuntos comunitarios. Algunos desde una militancia política netamente partidaria, otros desde algún culto religioso.

La coordinación de las jornadas estuvo a cargo de Jorge Rossi, miembro de la Fundación Intercambio. Se trabajó en grupos en torno a preguntas como las que siguen:

- “¿qué significa educación para mi pueblo o comunidad?”
- “¿cómo está mi comunidad, especialmente con relación a la educación?”
- “¿quiénes son los que educan o enseñan en su comunidad?”
- “¿cómo debería ser una buena educación para nuestra comunidad?”
- “¿qué acciones podríamos encarar para superar los problemas que encontramos y reafirmar nuestra cultura?”

Las conclusiones de los grupos son, en esencia, similares. Coincidieron en expresar la necesidad de que la educación que se imparte en las escuelas tenga, por lo menos, las siguientes características (las comillas indican cita textual del texto de las Conclusiones del Primer Seminario Nacional de Cultura y Educación).

- que incluya la lengua aborígen en forma oral y escrita:

”En la escuela se enseña sólo en castellano, pero debería enseñarse en nuestras lenguas y enseñarse castellano como materia especial”. (grupo II)

“Una buena educación para nuestra comunidad debería estar dirigida por monitores bilingües”.(grupo I).

“Que la enseñanza sea desde primer grado bicultural y bilingüe, los dos vayan parejo como en una balanza, en forma equilibrada (si dejan pronto la escuela, que tengan también el castellano)”.(grupo III)

“Es posible enseñar a escribir en la propia lengua... hacer diccionarios, textos, libros, gramáticas, etc.”. (grupo III)

- que incluya la cosmovisión aborígen, los saberes culturales y la historia de los pueblos aborígenes:

“La historia del país está enseñada desde el punto de vista del maestro, que es blanco, pertenece a una cultura distinta a la nuestra y no la valora y además desconoce nuestra verdadera historia”. (grupo IV)

“Es imprescindible el complemento de ambas culturas, con todos sus valores...”. (grupo IV)

“La historia y la cultura aborígen se debe enseñar en todas las escuelas del país”. (grupo II)

- que participen los aborígenes en la legitimación de contenidos de planes y programas:

“Que la comunidad participe para hacer los programas...” (grupo III)

“Crear un organismo que se encargue concretamente de la educación aborígen en las escuelas, donde tengan plena participación los representantes de cada pueblo indio” (grupo IV)

“Las autoridades, los antropólogos o los maestros deciden qué debería aprenderse pero nadie nos pregunta a nuestro cómo debe ser la educación. Somos nosotros los que deberíamos decidir sobre la educación de nuestros hijos”. (grupo II)

- que los docentes sean aborígenes o que tengan preparación específica y actitud positiva frente al aborígen:

“Una buena educación para nuestra comunidad debería estar dirigida por:

maestros (con curso de capacitación sobre costumbres y características de nuestro pueblo) monitores bilingües”. (grupo I)

“los educadores deberían tener interés en educar como corresponde, conocer los problemas desde adentro: convivir, aceptar y comprender nuestra cultura”. (grupo II)

“Los maestros deben ser aborígenes”. (grupo II)

“Formar a los maestros blancos con cursos con aborígenes para que se concienticen de la cultura nuestra, porque hay algunos sí logran adaptarse y se quedan”. (grupo III)

“cursos de formación sobre la cultura y el idioma para los maestros rurales”. (grupo IV)

“que la comunidad pueda opinar antes de que manden a un maestro (si lo conoce) o que después pueda sacarlo si no es bueno para la comunidad”. (grupo II)

“Promover y exigir de las autoridades cursos de capacitación para formación de:

⇒ maestros alfabetizadores.

⇒ maestros especiales de cultura indígena.

⇒ maestros aborígenes y mientras tanto maestros auxiliares monitores”.
(conclusiones generales 2-10-85)

- que la educación permita alcanzar iguales condiciones socioeconómicas que los grupos no aborígenes

“Educación significa desarrollarse para su futuro o para conseguir un buen trabajo” (grupo II)

“Debería apoyarse a los chicos indígenas para que lleguen a ser profesionales. Esto es algo que debe hacer el Estado” (grupo II)

(La educación que se da en las escuelas) “es necesario, porque es la forma de poder defenderse, de tener los mismos derechos del no aborígen, de conseguir trabajo, un título que nos avale, en fin, de estar en iguales condiciones que el blanco...” (grupo III)

“La educación debería servir para hacer valer nuestros derechos y exigir que se nos abran las mismas puertas que para los no aborígenes. Finalmente la educación debería servir para encarar los problemas económicos que impidan nuestro desarrollo”. (conclusiones generales)

Si estas expresiones reflejaban el pensamiento de los aborígenes que participaron, se trataba, indudablemente, de personas con mucha claridad y, aunque probablemente no hayan representado el pensamiento de la mayoría, de alguna manera estas ideas ya estaban presentes en las comunidades aborígenes del país.

No aparece en el documento, ni se desprende de él, la idea, el deseo o el pedido de “*escuelas para aborígenes*” ni el concepto de “*escuelas modalizadas*”. Sí, y reiteradamente la solicitud de incorporación de maestros aborígenes.

A Nivel Provincial

Primera y Segunda Asamblea de las Comunidades Indígenas de la Provincia del Chaco

Los años 1985 y 1986, fueron tiempos de reuniones y movilizaciones de los grupos aborígenes de la Provincia. Se realizaron dos “Asambleas de Comunidades Indígenas de la Provincia del Chaco”.

La primera, en 1985 tuvo como eje la problemática de las tierras, tema de preocupación central por la complejidad y por los intereses encontrados de distintos sectores de la sociedad. Organizaciones como IN.CU.PO., I.N.D.E.S., J.U.M., A.A.D.A, A.P.CH., S.E.D.D.A.R., E.N.D.E.P.A. y la Dirección Provincial del Aborigen, acompañaron y apoyaron a las comunidades en la reflexión y la búsqueda de propuestas justas, brindando asesoramiento legal, creando espacios de discusión y publicando y difundiendo las declaraciones de las comunidades y acuerdos provisorios.

Previo a la Segunda Asamblea, tuvo lugar un “Encuentro Aborigen “ (entre el 29 de Julio y el 1° de Agosto de 1986) en el que, si bien algunos participantes plantearon entre las expectativas que llevaban, lo educativo como preocupación, las tierras parece haber sido el único tema abordado, según puede leerse en las conclusiones del Encuentro.

En la Segunda Asamblea de Comunidades Indígenas (del 30 de septiembre al 3 de octubre de 1986), la educación, la salud y la Ley Provincial del Aborigen eran los temas ejes de discusión. Por la urgente necesidad de una toma de decisión política respecto a la problemática de la tierra, la Asamblea elaboró a ese respecto, una Declaración que dirigió al Gobierno de la Provincia, al Instituto de Colonización y a la opinión pública en general. También se abordaron los temas previstos: la salud, la educación y la Ley.

En relación a la educación, las comunidades expresaron la necesidad de:

- Rescatar “los valores culturales, lingüísticos, históricos, religiosos, económicos, nombres geográficos”...

- “Comenzar con la lengua materna hasta completar los tres primeros grados”...
- “Incorporar a los aborígenes con alguna capacitación de la educación, dentro del plantel de educadores”.
- Formar un “equipo pedagógico” integrado por tobas, wichís y mocovíes, junto al Consejo General de Educación de la Provincia para elaborar “material educativo”. “El contenido del material debe tener muy claro el concepto aborigen sobre la tierra, la cultura, la historia, la salud y educación propia, complementando con las otras culturas y conocimientos universales”.
- Brindar en los establecimientos educativos salida laboral en carpintería, mecánica, electricidad y otros oficios.
- Adecuar el calendario escolar a los movimientos migratorios de los trabajadores aborígenes.

René Sotelo (docente y luego Director de la Dirección del Aborigen) sostuvo firmemente, que se debía enseñar a leer y escribir en la lengua materna de los alfabetizandos. Es decir, toba, wichí o mocoví si se trataba de aborígenes analfabetos. Promovió activamente la recuperación de la toponimia original (los nombres con que los aborígenes designaban los lugares y comunidades). Sotelo fue un líder muy importante en la historia reciente de las comunidades aborígenes de la Provincia. Sus ideas eran de avanzada, si cabe la expresión, en relación a otros de su tiempo.

Es posible que el pedido de “comenzar con la lengua materna” estuviera asociada, para el caso de los wichí, a la necesidad de evitar los repetidos y tristes fracasos de los chicos en la escuela. Ramón Navarrete, wichí de El Sauzalito, miembro del “Grupo de los seis” interpreta que la idea de “educación bilingüe” que tenía su comunidad podría haber estado más relacionada con un bilingüismo a nivel de lengua oral que asociado necesariamente a la escritura en dos idiomas. Habían reconocido la necesidad de que hubiera alguien que tradujera al maestro, para que los chicos aborígenes pudieran entender.

En términos generales, la postura frente a la educación que quedó planteada en la Segunda Asamblea (1985) coincide con la del Primer Seminario Nacional de Educación y Cultura (1985). Se podría considerar que, con la impronta de los grupos de no aborígenes que los acompañaban, se apuntó a cuestiones claves del Sistema Educativo: contenidos, educadores y materiales didácticos.

Las gestiones en el Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de la Provincia

En la Segunda Asamblea de las comunidades indígenas de la Provincia del Chaco (1986) estuvo presente el Ministro de Gobierno, Justicia y Educación Dr. Oscar Morales, quien se comprometió públicamente a dar respuestas a los reclamos, reiterados en la Feria de Artesanías de Quitilipi, en ese mismo año. Al poco tiempo recibió a un grupo de aborígenes en su despacho. En esa oportunidad, frente a la ausencia de una política provincial de Asuntos Aborígenes y en el marco de demandas más amplias, como es, por ejemplo, la problemática de las tierras, se volvió a abordar lo educativo como un aspecto que merecía especificidad.

La atención a la diversidad, es una preocupación relativamente reciente dentro del Sistema Educativo Provincial. Había en la provincia “una serie de prejuicios en relación a la educación del aborígen”, opinó el señor Belén Alvarez y “la idea, como una medida de prevención, de que para todos debía ser igual”. Tal vez, el temor a que, por atender las diferencias, se desdibujara la identidad de la provincia, precisamente formada a partir de la riqueza que da la diversidad.

El Chaco es una provincia poblada por distintas etnias aborígenes; corrientes inmigratorias europeas (alemanes, yugoslavos, italianos, españoles) y recientes inmigraciones internas de profesionales provenientes de distintas ciudades del país.

Posiblemente, esto mismo fuera la causa de la necesidad de implementar propuestas educativas uniformes y homogeneizadoras. La homogeneización estaba dada a partir del respeto por el modelo cultural eurooccidental y el castellano como única lengua de comunicación y aprendizaje. En aquel momento, eran “muy amplias” las discusiones en torno a lo aborígen, expresó Germán Bournissen, había quienes sostenían posturas “asimilacionistas” en contraposición a otras que propugnaban “el respeto por la cultura”.

El señor Belén Alvarez formaba parte del Consejo General de Educación como Vocal Gremial, rama primaria. Su trayectoria como maestro rural, director y supervisor, su temprana vinculación con los aborígenes y el compromiso con su causa, lo posicionaron, en ese momento, junto al pedido explícito y público del Ministro, como el **referente en Educación Aborígen** dentro del Sistema Educativo. Siempre en su gestión apoyó e impulsó acciones y proyectos relacionados con la educación aborígen.

Se sumó también como parte oficial del Sistema, la Directora de Nivel Primario y Secretaria del Consejo General de Educación la señora María Luisa (Baby) Gonzalez (actualmente Diputada Nacional (P.J.)).

Se habían planteado los reclamos por la falta de adecuación del Sistema Educativo Provincial en relación a los contenidos, a la lengua y también por la ausencia de docentes aborígenes. Se había reconocido la necesidad de implementar proyectos y delinear acciones que respondieran a la realidad pluriétnica y multilingüística de la provincia, pero todavía no se manejaban alternativas concretas.

A los pocos meses fue sancionada la Ley Provincial del Aborigen, a partir de la cual, comenzó un proceso de búsqueda e implementación de medidas tendientes a poner en marcha en forma sistemática la Educación Bilingüe e Intercultural.

5.3. De las acciones que se cristalizaron después de la sanción de la Ley N° 3258

Una incipiente política de Educación Aborigen

Primeras decisiones

Se tenía la información de que en Salta se designaban anualmente auxiliares aborígenes para trabajar junto al maestro de grado, en el primer ciclo de nivel primario. En Formosa, se estaban capacitando los “Maestros Especiales de Modalidad Aborigen” (M.E.M.A.) en el nivel medio como carrera a término en instituciones ubicadas en Ingeniero Juárez y El Potrillo.

Con el objeto de tomar contacto con éstas y otras experiencias, realizar un relevamiento de datos en la Provincia y de diseñar propuestas, el Consejo General de Educación, en la segunda mitad de 1986, relevó de funciones a tres docentes: Juan Alegre, Margarita Bustamante y Germán Bournissen. Los tres se desempeñaban en el área toba. Juan Alegre era promotor de la Junta Unida de Misiones (JUM), Margarita Zazzeri de Bustamante era maestra de la Escuela N° 535 de Pampa del Indio y Germán Bournissen, profesor en Ciencias de la Educación, se desempeñaba como asesor pedagógico del Instituto Juan Mantovani de Presidencia Roque Saenz Peña y formaba parte del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (E.N.D.E.P.A).

El equipo presentó a comienzo de 1987, al Consejo General de Educación la propuesta de creación de un Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (C.I.F.M.A.), institución en la cual se capacitarían a “Auxiliares Docentes Aborígenes” (A.D.A.) para insertarse en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la escuela primaria, junto al maestro de sección y grado, respectivamente. No se pensó en el nivel primario para adultos, en el que luego, por lo menos en el área wichí, hubo demandas.

La propuesta fue aprobada por el Consejo General de Educación, e inmediatamente, el C.I.F.M.A. comenzó a funcionar.

¿Por qué se pensó en una modalidad aborigen? Tal vez, porque Formosa estaba organizando la educación de los aborígenes como una “modalidad” dentro del Sistema Educativo. Algunas escuelas pertenecen a ella por lo tanto, la reglamentación establece que en esas instituciones se debe alfabetizar en lengua materna y se incorporan al plantel docente los M.E.M.A. Los docentes no aborígenes ingresan “sabiendo” las características de los alumnos y el estilo de trabajo. Podríamos suponer que van a las escuelas modalizadas sólo los que desean trabajar con aborígenes y aceptan la formación de una pareja pedagógica. En la práctica, esto es relativo; los maestros continúan ingresando a esas escuelas porque no hay vacantes en otras o por la bonificación por zona desfavorable. Las “escuelas modalizadas” son supervisadas por superiores de la “modalidad”, con lo cual se pretende garantizar, en ese nivel de gestión, una “especialización” en la problemática pedagógica, lingüística y antropológica. Contradictoriamente, los mecanismos de mismo Sistema Educativo no aseguran que las personas que acceden a estos cargos sean las más idóneas y capacitadas para eso.

¿Y por qué se pensó en *Auxiliares Docentes Aborígenes* y no en *maestros aborígenes*?. Fundamentalmente porque, en toda la Provincia, había muy pocos aborígenes egresados del secundario, es decir, en condiciones de ingresar a un profesorado de nivel terciario. Entre los wichí, en 1987, no había ningún egresado del secundario en toda la Provincia. Fueron Armando Matorras y Héctor Palavecino los primeros en lograrlo en el año 1991.

Había que concebir una figura transitoria, es decir, hasta tanto se pudieran formar docentes indígenas, por esta razón, fue así como se lo incluyó en **la Ley del Aborigen Chaqueño**, que dice textualmente:

Capítulo III

De la Educación y Cultura

...

Artículo 16

Inc e) “dar prioridad a la formación de docentes indígenas a través de planes adecuados para tal cometido”;

Inc f) “a efectos del período de transición se formarán e incorporarán **“auxiliares docentes aborígenes”**;

Coincido con la Profesora Teresita Artieda, en la reflexión que hiciera durante la entrevista, al puntualizar que, para que se cristalizara como proyecto orgánico y no

como la inclusión de elementos innovadores más o menos articulados dentro del Sistema confluyeron una serie de factores y situaciones:

- la participación de las **comunidades aborígenes**, movilizadas en razón del reclamo por su Ley,
- junto a ellas distintas **organizaciones no gubernamentales** que las apoyaban (ENDEPA, INDES, A.P.Ch., INCUPO, AADA),
- el acceso a cargos claves de **personas** comprometidas en esta causa (Belén Alvarez, María Luisa González, Hugo Deschuter, Domingo Guzmán Maidana).

De esta manera, se planteó en la Provincia, desde el comienzo, la capacitación de los jóvenes que se insertarían como docentes auxiliares, al Sistema Educativo. Con Salta y Formosa, tenía en común, precisamente la inserción de un educador aborígen. Pero la diferencia radicó en las características de la inserción.

En Salta, las designaciones eran por razones de afinidad política y se renovaban anualmente. Por esta razón, puede ser que un joven se desempeñe bien en el cargo pero que, al cambiar la dirigencia política, no se lo designe nuevamente. También sucede que los aborígenes quieran rotar entre las personas que ocupan un cargo, para beneficiar económicamente a distintas familias de la comunidad. Los auxiliares no han tenido hasta el momento capacitación de ninguna clase, a excepción del acompañamiento institucional que puede haber, o no, de directores y docentes.

En Formosa, la formación se realizaba en el nivel medio, en un plan “a término” con salida laboral. Los M.E.M.A. son todos egresados de ese nivel.

Los comienzos del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA)

Autorizado el funcionamiento del Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes en el C.I.F.M.A. y con una ley en la que se encuadraba, era necesaria la definición de una serie de cuestiones vinculadas:

- ◇ Los destinatarios de la capacitación ¿Se capacitarían a tobas, wichí y mocovíes? ¿sólo a los tobas?
- ◇ El perfil del Auxiliar Docente Aborígen: ¿con qué criterios se ingresaría al curso? ¿qué participación tendría la comunidad? ¿qué función debía cumplir

el Auxiliar Docente Aborigen en la escuela? ¿qué aspectos de la capacitación se privilegiarían?

- ◇ El equipo capacitador ¿quiénes lo formarían? ¿quiénes lo evaluarían? ¿con qué criterios?.
- ◇ La capacitación en sí misma ¿qué enfoques? ¿qué contenidos? ¿cuántos años? ¿en qué nivel del Sistema Educativo?
- ◇ Los recursos económicos ¿con qué recursos se contaba para equipamiento, sueldos, becas, etc.?

Hasta ese momento, la capacitación estaba destinada a tobos y mocovíes y se llevaría a cabo en la sede del C.I.F.M.A., en Saénz Peña. Comenzarían como equipo capacitador los docentes que habían sido relevados de sus funciones para elaborar la propuesta. Las ideas en relación a la capacitación propiamente dicha apuntaban a asuntos muy generales. Todo estaba por construirse.

El área wichí se incorpora al Proyecto

La ubicación geográfica dentro de la provincia y, peor aún, las dificultades de caminos, transportes y comunicaciones ponían, en este caso, a los wichí en desigualdad de condiciones para acceder a información, participar en reuniones y asambleas, opinar y tomar decisiones. En esta oportunidad corrían el riesgo de quedar al margen de la formación de Auxiliares pues el equipo que estaba afectado al C.I.F.M.A. no tenía prevista la capacitación de los wichí, por lo menos en una primera instancia.

Patricio Doyle había participado en la elaboración del texto de la Ley del Aborigen y estaba vinculado a E.N.D.E.P.A. y A.Pr.Ch. En contactos personales con Germán Bournissen parece haber planteado su inquietud acerca de la capacitación de auxiliares wichí, inquietud que transmitió a algunos docentes que vivían en Sauzalito y a Ramón Navarrete, aborigen wichí que se desempeñaba como docente de lengua wichí en el secundario (EPETA N°6, actual E.E.A N°6). A Doyle le preocupó siempre la dimensión cultural del desarrollo de los aborígenes. Había trabajado junto a ellos en Morillo (Salta), Ing. Juárez (Formosa), Tres Pozos y El Sauzalito (Chaco).

Desde una perspectiva de trascendencia arraigada, fuertemente en el cristianismo, animó y acompañó a quienes se fueron comprometiendo a trabajar en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.

Francisco (Paco) Roch tuvo en esta instancia un rol central. Roch y su señora Graciela Furnier (cordobeses ambos), habían llegado a la zona en 1986.

Roch sostenía firmemente que la educación era la clave para avanzar desde la marginación a la independencia. Como docente de nivel medio trabajó comprometidamente durante los años que vivió en El Sauzalito. Acercó estas ideas a otros docentes, como José Brunello y su señora, Liliana Urbina, involucrándolos también en el Proyecto de Formación de Auxiliares.

A mediados de 1987, se decidió que la capacitación de auxiliares se llevaría a cabo en dos sedes: una, Saenz Peña, donde estudiarían tobas y mocovíes y otra, El Sauzalito, para los wichí. Este paso se dio luego de que tuviera lugar una reunión, en Saenz Peña a la cual asistieron Germán Bournissen, Belén Alvarez, Patricio Doyle, Ramón Navarrete, Francisco Roch y José Brunello en la que plantearon al CIFMA y al Consejo General de Educación (representado por el Vocal) las dificultades que implicaba para los wichí la capacitación en Saenz Peña (450 Km. de distancia), más aún cuando la metodología de estudio sería de alternancia, con algunas semanas de estadía en el curso y otras en la comunidad.

La capacitación de los Auxiliares Docentes Aborígenes wichí

Acciones preparatorias

Una vez que se decidió que en El Sauzalito se capacitaría a la etnia wichí ubicados en torno a dos poblaciones centrales: Misión Nueva Pompeya y El Sauzalito comenzaron una serie de acciones, durante la segunda mitad de 1997, tendientes a delinear esta sede:

- a) Se formó una “Comisión preparatoria” formada por:
- Patricio Doyle
 - Beatriz Seade, docente Escuela N° 852 Tres Pozos, Religiosa de la Congregación de las Hermanas Azules.
 - Santiago Marolo, docente de actividades prácticas Escuela N° 821 El Sauzalito.
 - Ramón Navarrete, wichí, profesor de lengua wichí en la E.P.E.T.A N° 6.
 - Nemecio Coria, wichí, integrante del Grupo de los Seis, participó en la gestión por la Ley del Aborigen.
 - Francisco Roch, Asesor Socio Escolar de la E.P.E.T.A N° 6.
 - Graciela Furnier de Roch, docente de primaria que se desempeñaba en Nivel Inicial.
 - Adriana Aguirre, directora del Jardín de Infantes N° 47, El Sauzalito.
 - Ernesto Avendaño, wichí, Pastor de la Iglesia Anglicana.

- Y yo, Mónica Zidarich, docente de la Escuela N° 926, El Vizcacheral.

Tenía por objetivo apoyar las acciones necesarias para iniciar el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en el área wichí. Esta comisión, como tal, no funcionó, tal vez por haber sido demasiado numerosa, a pesar de lo cual, algunos de sus miembros, en forma individual o junto a otros, participaron en la organización de algunas actividades.

- b) Se invitó a docentes que trabajaban en el Nivel Medio en El Potrillo, Provincia de Formosa donde ya se estaban capacitando los Maestros Especiales de la Modalidad Aborigen (MEMA). Vinieron a El Sauzalito Pilar de Merced (Mariana), Dolores Llorente (Lola) y Silvia Kelly.

Durante las dos o tres jornadas que estuvieron se hicieron varias reuniones. Participaron aborígenes y docentes de Nivel Inicial y Primario. Este intercambio fue un gran estímulo para los docentes que nos íbamos mostrando interesados a comenzar la capacitación de los ADA, para quienes todo resultaba muy nuevo y, en algún sentido, arriesgado. Tuvimos la oportunidad de observar una serie de materiales que habían elaborado en El Potrillo. Se trataba de unos cuadernillos, escritos en wichí y castellano, de publicación muy sencilla, relacionados con el rescate de consejos, saberes y creencias que transmitían los ancianos a los jóvenes, algunos relatos de contenidos históricos (del “tiempo de los ingenios”) y cuentos.

- c) Se hicieron varias reuniones entre los docentes con el objeto de debatir la necesidad de generar un cambio dentro del Sistema Educativo Provincial.
- d) Entre el 2 y el 5 de Diciembre de 1987, se convocó (probablemente lo hiciera Doyle) a unas “Jornadas de trabajo” en El Sauzalito. Participaron algunos docentes de El Sauzalito, parte del equipo del C.I.F.M.A., el señor Belén Alvarez y la “Comisión Preparatoria”. En ellas pudimos constatar que pese a que la capacitación en Saenz Peña había comenzado durante el segundo cuatrimestre de ese mismo año, la figura del Auxiliar Docente Aborigen continuaba siendo difusa y el Proyecto como tal, tenía muchos aspectos por definir.

El equipo capacitador

La formación y definición del **equipo capacitador** de los auxiliares wichí era una preocupación que tenían los responsables del CIFMA. Se fueron definiendo los

perfiles hasta decidir que la capacitación en El Sauzalito se iniciaría con el siguiente equipo docente:

- Ramón Navarrete (wichí), con Relevo de Funciones de su cargo base (un cargo MEP) y 12 horas cátedras;
- Graciela Furnier de Roch, con Relevo de Funciones de su cargo base (maestra de escuela de Jornada completa);
- Adriana Aguirre de Yabbur, con 12 horas cátedras;
- Mónica Zidarich, con Relevo de Funciones de su cargo base (maestra de escuela de jornada simple) y 12 horas cátedras. Por mi formación universitaria, aún siendo la más joven (23 años) quedé como responsable del Proyecto en El Sauzalito.

En una reunión convocada ad hoc, en la que participaron los líderes wichí de la comunidad de El Sauzalito aceptaron a los docentes que integrarían el equipo capacitador, quienes contaron siempre con su respeto y apoyo. Lo no aborígenes que trabajaron en el Curso los habían elegido como una posibilidad entre otras. Había un supuesto de valoración, respeto y cariño.

Algunos docentes no formaron parte del equipo, pero apoyaban decididamente el Proyecto:

- Beatriz Seade, que por su carácter de religiosa vivía en Tres Pozos (30 Km.) donde estaba su comunidad de hermanas. Se comprometió a apoyar al equipo, participar en reuniones y actividades. Así lo hizo, primero desde su lugar de maestra de la escuela N°852 (Tres Pozos) y luego desde el cargo directivo.
- Francisco Roch, que había participado con profunda convicción en la gestión del curso, prefirió continuar con su trabajo en la E.P.E.T.A. N° 6 porque, por un lado, lo había asumido con mucho compromiso y por otro, porque sostenía una postura intransigente frente a la docencia de la zona, con pocas posibilidades de interacción y diálogo, según recordó él mismo al reconstruir esta etapa, mientras transcurría la entrevista.
- José Brunello, no se incorporó en ese momento porque vivía muy lejos de El Sauzalito (90 km).

Había muchos maestros en la zona; en El Sauzalito, cerca de veinte, sin embargo el Proyecto no llegó a interesarles. Personalmente, creo que esto responde a diferentes motivos. En general, se podría caracterizar a la docencia de entonces, como una

docencia con graves prejuicios frente al aborigen y en algunos casos, con actitudes racistas y discriminatorias. Esto no les permitía aceptar la posibilidad de que la lengua y la cultura de este grupo étnico entraran en la escuela, y mucho menos se toleraba la idea de un “docente” wichí junto a ellos. Por otra parte, el Proyecto había nacido durante un Gobierno Justicialista y, como es sabido, en los pueblos pequeños el color político no permite, a veces, objetividad. Más aún porque la Directora de la Escuela de El Sauzalito, Nélide O. Trevisán, era el referente del Radicalismo en la comunidad, y a pesar de haber formado parte de grupo fundacional, era en este período fuerte opositora de Diego Soneira, referente Peronista y líder comunitario de gravitación decisiva en el desarrollo del área wichí. El Proyecto era visto desde el grupo de docentes como un proyecto partidario. Seguramente estas razones favorecieron el hecho de que fuera dura y largamente resistido por ellos.

Entre 1988 y 1994 (período en el que se extendió la capacitación de los ADA de las dos promociones), el equipo docente cambió varias veces. Sólo Ramón Navarrete y yo nos mantuvimos desde el comienzo hasta el final. Ciertamente, permanecer en el Curso de ADA de El Sauzalito, no fue tarea fácil. Mucho menos lo fue responder creativamente. Los contextos social, escolar e institucional constituían, si vale la expresión, ámbitos de lucha. El contexto social que, pese a la flamante legislación, se manejaba, en gran medida, con posturas asimilacionistas, frente a la realidad aborigen. El contexto educativo, que ante la posibilidad de un cambio respondió con el fortalecimiento de un modelo educativo estereotipado. El contexto institucional (el equipo del CIFMA de Saenz Peña), con quienes se plantearon diferencias de criterio que no pudimos acordar, desgastaron el diálogo y , en algunos momentos, imposibilitaron la interacción.

En 1993 se integró al equipo docente del El Sauzalito, un matrimonio: Mariana Gutman y Sergio Navarro, ambos profesores en Ciencias de la Educación. Estaban directamente vinculados al equipo del CIFMA de Saenz Peña. La rigidez y preconceptos con la que iniciaron su trabajo, dieron lugar tardíamente a un diálogo interesante y rico. La realidad les fue mostrando nuevos matices que posibilitaron cambios de postura. Sin embargo, al cabo de un año de trabajo, se retiraron.

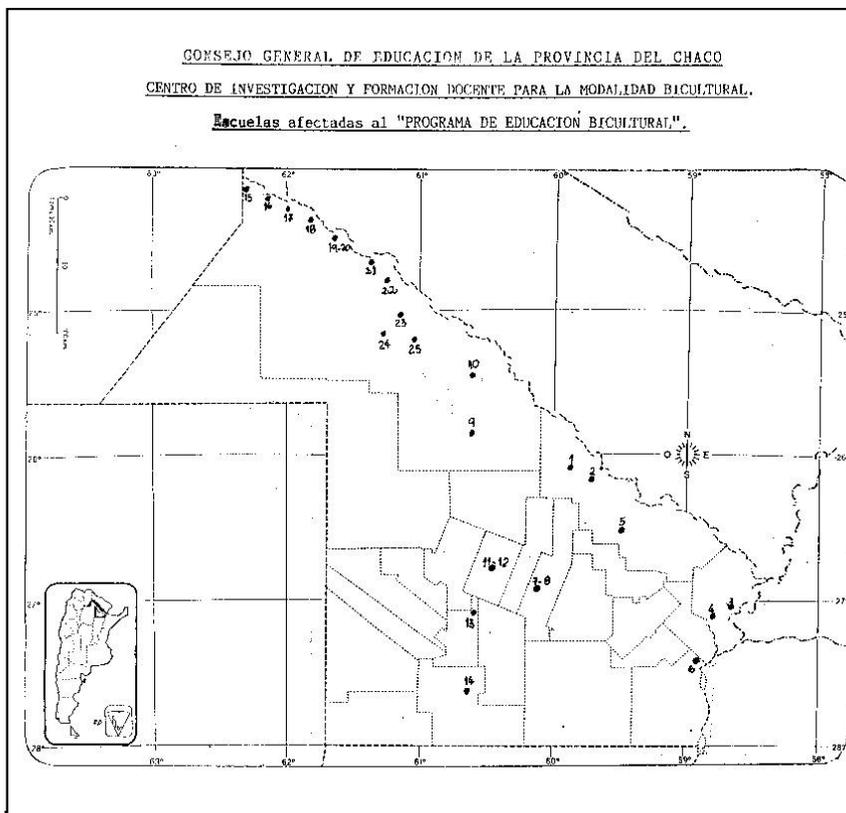
También se incorporaron en distintos períodos dos wichís como docentes de Lengua y Cultura: Aurelio Fabián (cuya permanencia fue breve) y Gustavo Salvatierra, que años después continuó desempeñándose como profesor de Lengua y Cultura wichí en el CIFMA, donde simultáneamente, cursó la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural.

Creación del Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes de El Sauzalito

Por Resolución N° 142/88 del Consejo General de Educación, se autorizó el funcionamiento de “El Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes para la etnia Mataka en la localidad de El Sauzalito” y se le relevó de funciones a los docentes que se desempeñarían en él.

La organización y supervisión de dicho curso estaba encomendada al equipo docente del Curso homónimo de Saenz Peña.

La Resolución N° 2499/88 del Consejo General de Educación, afectó para la Observación y Práctica de la enseñanza a diez escuelas primarias y un jardín de infantes en el área wichí. Las escuelas afectadas en la Provincia, para las tres etnias fueron las siguientes:



- 1 – Escuela 535: Pampa Grande - Pampa del Indio (con Jardín de Infante Anexo)
- 2 – Escuela 552: Campo Medina -Pampa del Indio (con Jardín de Infante Anexo)
- 3 – Escuela 534: Barrio La Isla - Las Palmas.
- 4 – Escuela 98: Laguna Pato - La Leonesa.

- 5 – Escuela 795: Siete Arboles - Gral. San Martín
- 6 – Escuela 963: Barrio Mapic - Resistencia.
- 7 – Escuela 14: Colonia Aborigen - Machagay.
- 8 – Jardín de Infantes N° 87: Colonia Aborigen - Machagay.
- 9 – Escuela 905: Barrio Corishi - J. J. Castelli
- 10- C.E.R.E.C: El Colchón - Villa Río Bermejito.
- 11- Escuela 931: Barrio Nan Qom y Nalá - Saenz Peña.
- 12- Jardín de Infantes N° 25: Barrio Nan Qom y Nalá - Saenz Peña.

Area mocoví

- 13- Escuela 973: La Tigra.
- 14- Escuela 418: El Pastoril -Villa Angela (con Jardín de Infantes Anexo)

Area wichí

- 15- Escuela 987: Paraje Fortín Belgrano
- 16- Escuela 853: Tartagal (con Jardín de Infantes Anexo)
- 17- Escuela 852: Tres Pozos (con Jardín de Infantes Anexo)
- 18- Escuela 826: El Vizcacheral
- 19- Escuela 821: El Sauzalito
- 20- Jardín de Inf.47: El Sauzalito
- 21- Escuela 850: El Sauzal (con Jardín de Infantes Anexo)
- 22- Escuela 517: Wichí -El Pintado (con Jardín de Infantes Anexo)
- 23- Escuela 562: Misión Nueva Pompeya (con Jardín de Infantes Anexo)
- 24- Escuela 994: Pozo del Toba.
- 25- Escuela 714: Paraje Nueva Población.

En la Provincia del Chaco se formaron dos promociones de ADA en cada sede, según muestra el cuadro que sigue:

	Saenz Peña		El Sauzalito	TOTALES
	Tobas	Mocovíes	Wichí	
1° Promoción 1988	25	4	12	41
2°				

Promoción 1994	22	2	20	44
TOTALES	47	6	32	85

Acciones previas a la capacitación

- Antes de iniciar la capacitación del primer grupo, el equipo docente visitó todas las comunidades aborígenes. Se realizaron reuniones con los wichí, comentando las características del Proyecto y presentándonos como equipo capacitador.
- También con los docentes y directores, con quienes se plantearon debates que dejaron de manifiesto una explícita resistencia. Ellos tenían que decidir cuántos auxiliares necesitaban para su escuela. Hubo escuelas que no pidieron ninguno, a pesar de tener mayoría de alumnos aborígenes. A doce años de aquello, se constatan cambios significativos, los directores literalmente “pelean” por un ADA más en su escuela, y con la noble expectativa de que sea capaz de enseñar a leer y escribir en su lengua y transmitir su cultura. En aquel momento, haberle dado a los directores la posibilidad de decidir si querían o no Auxiliares en su escuela y cuántos, probablemente haya sido un error. Las escuelas solicitaron, como para cumplimentar uno o dos. Cómo ya había por Resolución del Consejo General de Educación escuelas afectadas al Proyecto hubiera sido más operativo decidir la cantidad necesaria de ADA a capacitar, analizando la planta funcional de cada una de las escuelas.
- Para ponernos en contacto con otras experiencias, manejar más información e ir formando un criterio propio, viajamos a Ingeniero Juárez, para visitar la Escuela Primaria del Barrio Wichí, en la cual ya trabajaban algunos MEMA. Ema Gardonio, la vicedirectora nos facilitó planificaciones y brindó al equipo la posibilidad de participar como observadores en diversas clases.

La capacitación propiamente dicha

El ingreso al curso I y II

Se habían delineado algunas características, a modo de **perfil del Auxiliar Docente Aborigen**, que pudieran orientar el ingreso de los jóvenes al Curso.

El futuro auxiliar tenía que:

- ser egresado de primaria
- saber hablar su idioma (este aspecto fue pensado para lo tobas entre quienes hay jóvenes que ya no hablan su lengua. No es el caso de los wichí cuya lengua materna es hasta ahora el wichí).
- valorar su cultura
- gustarle el trabajo con los niños
- ser elegido por su comunidad.

Tal como se había hecho entre tobas y mocovíes, la comunidad eligió a los jóvenes que ingresaron al curso.

Dificultades

No pudimos prever una serie de dificultades relacionadas con el ingreso al Curso. La primera, se presentó en las poblaciones, como Fortín Belgrano, Tres Pozos, Tartagal, Nueva Población, en las que no había ningún wichí egresado del nivel primario. Entonces, lo que se había planteado como condición de ingreso, pasó a ser condición de egreso: podían ingresar con la primaria incompleta y comprometerse a finalizarla en la Escuela para adultos, mientras transcurría su capacitación como Auxiliar Docente Aborigen.

Otras dificultades tuvieron que ver con la elección de los jóvenes. La hipótesis que se sostenía en ese momento era por un lado, que cada joven asumiría su responsabilidad como ADA con **mayor compromiso** porque la expectativa de los adultos de su pueblo estaba depositada sobre él y, por otro, porque aquellos lo habrían elegido en función de sus aptitudes, sus valores y su trayectoria en la comunidad **en vistas al rol** a desempeñar dentro del Sistema Educativo. Probablemente, los motivos que llevaron a elegir a los candidatos fueron otros:

- El ingreso al Curso de Auxiliares era una de las pocas instancias que aseguraba un trabajo y un sueldo estable, regular y superior al ingreso medio de cualquier empleado aborigen (sea empleado municipal o provincial, con excepción de algunos miembros del IDACH).
- El Curso de Auxiliares representaba para la comunidad aborigen la posibilidad de una escuela no expulsora, a diferencia del colegio secundario en el cual la permanencia les resultaba sumamente difícil por lo menos, por razones lingüísticas y culturales.

Por estas razones cada familia deseaba “hacer entrar” al Curso, a alguno de sus jóvenes, perdiendo de vista, al menos en parte los objetivos del Proyecto y las características de la función.

Las elecciones, en general, no se hicieron en asambleas comunitarias. Se realizaron en reuniones parciales, en las que participaron representantes de las principales familias “o de las familias que poblaron originalmente el paraje”, agregó Cristina Palacios (ADA de la Segunda promoción), a leer este texto y reflexionó que hubiera sido muy difícil ingresar al Curso si se hubieran mantenido los mismos criterios que para primera promoción. De esta forma la elección recayó sobre los hijos, hijas, yernos o nueras de los caciques, líderes políticos, Pastores o Presidentes de la Asociación Comunitaria. En otros casos los elegidos fueron los presidentes de las Asociaciones Comunitarias quienes parecen haber ejercido presión sobre la comunidad para lograrlo. Así, quedaron al margen los jóvenes que pertenecían a familias que habían llegado de Formosa, alrededor de los años ochenta, aunque hubieran alcanzado niveles más avanzados dentro del Sistema Educativo.

En el Cuadro que sigue vemos el alto porcentaje de alumnos con vínculos directos a los líderes comunitarios.

VINCULO	CANTIDAD	PORCENTAJE
Hijo/a del cacique o líder	15	57,50%
Nietos del cacique	3	11,5 %
Hijos de Pastores	4	15,5 %
Presidentes de Asociación Comunitaria	3	11,5 %
Otros	1	4 %
	26	100 %

Características del primer grupo

- Muchos de los jóvenes no eran bilingües. Sin duda todos hablaban wichí y muchos de ellos un castellano apenas rudimentario con pocas posibilidades de comprensión y limitadas posibilidades de expresión. La traducción es una actividad clave que el ADA tiene que poder de realizar bien. Es necesario que comprenda al maestro y lo transmita en su idioma a los chicos. También tiene que poder decirle en castellano al maestro, lo que los chicos expresaron en wichí. Esto en relación a la lengua oral. Más compleja aún es la actividad cuando se trata de lengua escrita: leer un texto escrito en castellano, comprenderlo y explicarlo oralmente en wichí o más difícil aún, escribirlo en wichí. Con algunos pocos textos puede darse la situación inversa: leer en wichí y traducir al castellano. Todas estas actividades implican un trabajo intelectual muy complejo.
- En relación al nivel de conceptualización de la lengua escrita, no todos los jóvenes eran alfabéticos. Haber accedido a la hipótesis alfabética implica haber descubierto que fuera de algunas excepciones, cada sonido de la lengua oral se representa con una letra. Esto no dependía del hecho de haber concluído la primaria o no, sino más bien, de la calidad del nivel logrado en los aprendizajes, del momento en que la habían cursado (si hacía muchos o pocos años) y del nivel en el que lo habían hecho (primaria común o primaria para adultos). En la práctica, algunos tenían que retomar su aprendizaje de la lectura y escritura desde los niveles silábico o silábico alfabético, es decir, habían descubierto la relación entre escritura y pauta sonora del habla, pero los primeros, se conforman con la correspondencia sílaba-letra (hipótesis silábica) mientras que los segundos se manejaban simultáneamente con ambas hipótesis. El resultado son escrituras a las que “le faltan letras”.

Algunos de ellos no han podido alcanzar, a ocho años de ejercer como ADA, una escritura convencional (separación entre palabras, ortografía) aunque sí alfabética. Obviamente, también tenían dificultades para escribir en wichí, no porque no supieran el idioma, sino porque el nivel de conceptualización sobre la lengua escrita es el mismo para cualquier idioma alfabético ya que las hipótesis no se refieren a los conocimientos de *determinada* lengua, sino al *sistema de escritura*.

- Algunos ingresaron al Curso presionados por los adultos de la familia y podía suceder que:
 - no tuvieran interés por estudiar.
 - no le gustara la tarea docente y el trato con los chicos.

Eran indicadores las inasistencias sin causas justificadas, las faltas en el cumplimiento de las tareas de aprendizaje, la falta de comprensión en las actividades del curso. Algunos, incluso, pudieron expresar su desinterés.

La mitad de los jóvenes que iniciaron, abandonaron la capacitación, pese a la asistencia que recibían: una pequeña beca, útiles escolares y servicios de comedor con régimen de internado (cuatro comidas diarias, incluidos sábados, domingos y feriados).

Nuevos criterios para el segundo grupo

En 1991 se manejaron otros **criterios para el ingreso del segundo grupo**:

- la comunidad podía proponer a jóvenes,
- los jóvenes que deseaban, podían inscribirse, aunque no hubieran sido propuestos por la comunidad.
- todos ingresaban a un período de diagnóstico y posterior selección.

La selección estuvo a cargo del equipo capacitador (formado en ese momento por dos docentes aborígenes y dos no aborígenes).

Se buscaba que los jóvenes:

- Valoraran y se identificaran con su cultura.
- Tuvieran un grado de apropiación de los contenidos escolares tal que pudieran:
 - Resolver situaciones problemáticas aplicando las cuatro operaciones fundamentales.
 - Leer textos de complejidad media y comprenderlos.
 - Expresar comprensiblemente sus ideas, en castellano en forma oral y escrita.
 - Interpretar información de mapas cartográficos, cuadros, esquemas.
 - Desearan estudiar y capacitarse para trabajar con niños.

No fue necesario plantearse condiciones respecto al idioma, ya que la lengua materna de los wichí, es el wichí, aunque sea posible advertir el mayor o menor frecuencia en uso de préstamos del español, sobre todo en algunos jóvenes.

La decisión de quiénes quedarían y quiénes no, fue sin duda difícil, cuestionable y de hecho, cuestionada. Hubo pedidos, reclamos, enojos e incluso, alguna amenaza. A esa altura, el equipo docente que inició la capacitación se había modificado. Pero todos reconocíamos que el grupo que había egresado tenía carencias significativas en su preparación y esto limitaba mucho su trabajo. Para mí, en ese momento, formar otro grupo con las mismas características era boicotear *desde adentro* el Proyecto y reforzar las hipótesis de cierta parte de la comunidad no aborigen, de que los wichís son incapaces y poco inteligentes. Sirva lo siguiente para ilustrar lo expresado: una vez que los ADA, fueron designados en las escuelas circulaba entre algunos maestros la “máxima” “*serás lo que debas ser y sino serás bilingüe*”. Los wichís de El Sauzalito, desde el comienzo llamaron al Curso de ADA “el bilingüe” y “bilingües” a los ADA. En esta expresión, ser “*bilingüe*” equivalía a “*no ser nada*”.

En la Escuela de Tres Pozos, donde había un apoyo explícito al Proyecto, la directora, Beatriz Seade y una maestra, Adriana Ibarruela, también religiosa de la Congregación de las Hermanas Azules, decididas a contener y colaborar con el ADA expresaban las enormes limitaciones que aquel tenía para traducir (porque no comprendía bien el castellano) y para escribir llegó a una escritura convencional, sin pensar siquiera en la posibilidad de planificar. Habían visto con decepción que a veces, no podía ayudar a los chicos a hacer cuentas o resolver situaciones porque él mismo no sabía hacerlo o no los comprendía. Este relato corresponde a un caso particular, y aunque no era la excepción, tampoco todos los egresados tenían tantas dificultades.

El grupo que se formó en 1991, además de ajustarse al perfil de ingreso, compartían otras características:

- eran todos egresados de primaria
- cerca de la mitad había, ingresado al secundario y permanecido por lo menos durante el primer año.
- algunos habían terminado el ciclo de “Experto Agropecuario” (3 años) de la EEA N°6 – Nivel Secundario.
- eran más jóvenes que los del primer grupo.
- algunos estaban identificados, en algunos aspectos, con los no aborígenes (el estilo de ropa, el arreglo personal, el uso mas o menos prestamos del español en su discurso en wichí).
- varios de ellos, pertenecían, a la misma familia (algunos adultos de la comunidad aborigen interpretaron este hecho como algo injusto ya que se favorecía demasiado económicamente a la misma familia y le quitaba a lo mejor, posibilidades a otro.

- varios de ellos pertenecían a familias que, aunque vivían en El Sauzalito, provenían de la Provincia de Formosa.

El grupo se mantuvo casi completo, excepto cuatro, todos terminaron la capacitación. Un joven se fue a Buenos Aires, guiado por miembros de una Iglesia, otro dejó porque tenía muchos compromisos (trabajaba en el IDACH, era viudo y papá de varios niños) y otros dos, Antonio López y Anselmo Calermo entraron en un proyecto de danza que sostenía la Asociación Cultural Tañí, se formaron junto a Marilyn Granada. Participan en eventos artísticos de gran nivel. En sus danzas siempre está presente la cultura wichí como valor y contenido de su obra.

Los contenidos y el enfoque I

En 1988 se organizó el trabajo en torno a dos **objetivos** principales: se esperaba que al finalizar el año, los alumnos logaran:

- a) Revisar de los contenidos alcanzados por cada uno en el nivel primario, con el fin de establecer una base común para comenzar la capacitación docente.
- b) Tomar de conciencia de:
 - El compromiso asumido con su comunidad al ingresar al Curso.
 - La trascendencia de su función como futuro docente aborigen para la cultura wichí en general y para su comunidad en particular.

Se definieron las **materias** para ese año y los **docentes** que los asumirían:

-Lengua wichí (Ramón Navarrete)

-Cultura wichí (Ramón Navarrete)

-Matemática (Mónica Zidarich)

-Lengua Castellana (Graciela Furnier)

-Ciencias Sociales (Graciela Furnier)

-Ciencias Elementales Básicas (Adriana Aguirre de Yabbur)

La capacitación técnica propiamente dicha, comenzó al año siguiente, con la inclusión de las didácticas especiales. El siguiente cuadro corresponde a la planificación institucional del Curso de 1989.

MATERIA	ALCANCE
Lengua wichí (Ramón Navarrete)	Escritura - Los sonidos del wichí y su representación. Vocabulario - Análisis Clasificación de vocablos Traducciones Recuperación de vocablos
Didáctica de la Lengua (Graciela F. De Roch)	Didáctica de la lecto-escritura (Nivel Inicial y Primer Ciclo)
Matemática y su didáctica (Mónica Zidarich)	Didáctica del número y las operaciones (Primer Ciclo)
Cultura wichí y su didáctica (Aurelio Fabián/Ramón Navarrete)	Costumbres (juego, baile, caza, pesca, recolección, frutos, artesanías) Historia, cuentos, casos.
Ciencias Sociales y Naturales (Graciela F. De Roch)	Ley del aborígen La comunidad local, regional y provincial Aspecto físico, político y económico. Recurso.
Didáctica del Nivel Inicial y Psicología Evolutiva (Adriana Aguirre de Yabbur)	El Jardín de Infantes Objetivos. Organización Psicología evolutiva del niño wichí
Conducción del Aprendizaje (Mónica Zidarich)	Aprendizaje, planeamiento, métodos, técnicas, evaluación.

Se inició en El Sauzalito, por primera vez desde el Sistema Educativo, una tarea de indagación cultural asumida por los propios aborígenes. Un tiempo antes había comenzado, coordinado por Patricio Doyle, desde la Dirección del Aborígen, un trabajo de recopilación y registros de relatos narrados por los wichí de la zona.

En el Curso de Auxiliares de El Sauzalito:

- Se trabajó fuertemente sobre el rescate de los saberes y cosmovisión propios de cultura wichí, su conocimiento y valoración.
- Se consideró la posibilidad de que pudieran incluirse como contenidos de enseñanza en la primaria.
- Se recuperaron y escribieron cuentos y leyendas, en wichí y castellano.
- Se analizaron en los relatos elementos de la cosmovisión wichí.
- Se avanzó en las discusiones y acuerdos provisorios en relación a la ortografía del wichí.
- Se entrevistó permanentemente a los ancianos de las comunidades recuperando historias, anécdotas, enseñanzas.

Comenzaba a cristalizarse, por lo menos dentro del Curso, una novedosa propuesta educativa bilingüe-intercultural.

El **enfoque** que se les dio a las didácticas, especialmente a didáctica de la lengua, fue el tradicional, característico del enfoque funcional conductista, que incluía el clásico aprestamiento perceptivomotor y el método de la Palabra Generadora.

Aunque Graciela F. de Roch había implementado en Córdoba durante varios años el Método Integral del Dr. Oñativa y había tenido resultados interesantes, decidió enseñar a los auxiliares el de Palabra Generadora. En efecto, era el que implementaban todos los docentes de la zona y probablemente, el único que conocían. Parecía adecuado no agregar más innovaciones a la de por sí difícil novedad de la incorporación de otro docente, un aborigen, con su lengua y su cultura.

Furnier y Navarrete retomaron el análisis de los sonidos más frecuentes del idioma wichí y elaboraron un orden para la presentación de las letras, después de las vocales, basándose en el que había elaborado Tomé y Navarrete en 1982.

Se elaboraron **materiales didácticos** para el aprendizaje de la lengua escrita según este enfoque; por ejemplo, el libro de lectura “Primeros pasos en mi lengua” (Thathanhi n’oyij toj tachen) y unas guías para planificar. Destinados a los maestros desde de lo cultural se le dio forma a dos cuadernillos. Uno recuperaba juegos antiguos, el otro relatos y otras informaciones. También para el área de matemáticas se realizaron recursos para apoyar el aprendizaje del número y las operaciones. En el Capítulo 7 se desarrolla detalladamente esta temática.

Los contenidos y el enfoque II

Revisando algunos fundamentos

La historia de fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita está, entre otras cuestiones no menos importantes, asociada a la aplicación del Método de la Palabra Generadora, en el que se espera que el niño pueda realizar la correspondencia bi-unívoca fonema-grafema en el momento que la palabra es presentada, descompuesta y compuesta por el maestro. Algunos niños pueden hacerlo porque su nivel de conceptualización de la lengua escrita, la hipótesis que sostienen acerca del sistema de escritura es alfabética. Los demás niños pueden recordar, tras largos, reiterados y aburridos ejercicios de repetición, algunos fragmentos de la palabra o series silábicas vacías de contenido que no pueden combinar con éxito cuando se le solicita la formación de nuevas palabras.

La información acerca de la lengua escrita que tiene el niño, los sucesivos acercamientos que va realizando a través de la interacción con los pares y los diferentes portatextos, no se recogen como parte del proceso alfabetizador en el marco de la Palabra Generadora.

El docente propone una secuencia en la presentación de la información y una ejercitación de tipo memorista y mecanista. La lengua escrita no se utiliza en este marco ni comunicando ni informando, ni guardando memoria. Pierde su valor informativo y comunicativo. Aprender a leer y escribir se transforma en una obligación escolar. No aparece *la necesidad de escribir* para condición fundamental para desencadenar más importante.

Esto es todavía más importante cuando se trata de comunidades rurales, en las que las actividades del campo demandan muy poco o nada el manejo de la escritura. Cuando los adultos son analfabetos y no pueden mostrar a los chicos *para qué usan* la escritura, cuando en las casas y comunidad hay muy poco para leer (tal vez los únicos textos, sean los envases de la mercadería, algún almanaque, probablemente viejo desactualizado, carnets de vacunación y los documentos). Esto demora el contacto con el objeto de conocimiento y dificulta el avance de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura y la lengua que se escribe. En efecto, es difícil construir ideas acerca de algo con lo que se tiene poco contacto o bien las ideas serán muy vagas y se necesitará más “tiempo escolar” para avanzar y ajustarlas a la realidad.

Los materiales de lectura que se utilizan en una propuesta tradicional, se caracterizan por:

- Estar graduados: la información lingüística aparece recortada, en un orden preestablecido por el docente.
- Estar descontextualizados: las lecturas, sobre todo las primeras, se caracterizan por ser pobres, artificiales y vacías de contenido.

Se conocían los resultados de las investigaciones de la Dra. Ferreiro acerca de cómo los niños van formulándose y modificando sus hipótesis en su proceso de aproximación a la lengua escrita. Aportaba datos novedosos para interpretar a un enorme grupo de niños que manejaban hipótesis lejanas a la alfabética y para los cuales la única alternativa era repetir grafismos, series silábicas y alguna palabra generadora. La consecuencia inevitable era el fracaso, frente a lo cual se les proponía intentarlo nuevamente es decir, repetir el grado. Como las condiciones pedagógicas eran siempre las mismas, se les volvía a proponer la misma experiencia de fracaso una y otra vez.

Cientos de niños aborígenes de la zona han abandonado la escuela en primero o segundo grado después de tres, cuatros o cinco años de repitencias.

Conocer entonces las ideas de los chicos, permite a los maestros y Auxiliares mejorar las intervenciones, la propuesta de actividades y seguramente podrán ayudarlo en la construcción de ideas cada vez más ajustadas y lo que en otro marco se considera “error” en este se lo valora como evidencia del trabajo intelectual.

Se conocían también algunas experiencias alternativas de alfabetización con poblaciones urbanos- marginales y las apreciaciones que la Dra. Ferreiro había realizado acerca de ésta y otras en Latina en el “Informe Principal” que realizó a pedido de la UNESCO en el cual realizó un análisis cualitativo de la alfabetización en América Latina y el Caribe.

Validación del marco teórico

Las hipótesis que se formulan los chicos acerca del sistema de escritura habían sido halladas también en niños hablantes de distintas lenguas. Cabía preguntarse si los wichí al construir es decir, re-construir, el sistema alfabético se planteaban esas mismas ideas.

Con este objetivo se realizó una indagación, en los primeros meses de 1991. Estuvieron a cargo Vissani y yo junto a los ADA Fidelina Navarrete y Ambrosio Rosario. Ellos los auxiliares, hablaban con los chicos, daban las consignas en wichí y traducían las respuestas de los chicos para registrarlas y luego analizarlas.

Se diseñaron unos instrumentos muy simples con escrituras en wichí y dibujos. Se pedía a los chicos que leyeran o dijeran lo que les parecía que estaba escrito. También se pidieron escrituras espontáneas. Se agregó a la prueba el dibujo de la figura humana.

Se aplicaron estas pruebas a una muestra de 60 chicos wichí que estaban en Primer Ciclo en la escuela de El Sauzalito, representaban el 80 % del total de chicos wichí del ese Ciclo.

De esta manera fue posible verificar la validez, para esta población, del marco teórico elegido y confirmar algunas ideas que habían construido. Se encontró que:

- a) Los chicos wichí van acercándose sucesivamente a la lectura y a la escritura, poniendo en juego ideas propias, hipótesis, que van construyendo a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua escrita.
- b) Las posibilidades de avanzar en este proceso están asociadas a las posibilidades de interactuar con textos escritos, de intercambiar ideas con otros niños y de revisar sus hipótesis a partir de las intervenciones de la maestra.
- c) Las hipótesis que elaboran los chicos wichí sobre la lectura y la escritura son las mismas que la de los chicos hispanohablantes. En efecto, observamos que, al comienzo de su escolaridad primaria, son todos presilábicos y su acceso a la hipótesis alfabética se produce luego de haber elaborado la hipótesis silábica y un posterior período de transición.
- d) Las hipótesis se refieren al *sistema de escritura*, por esta razón, un niño que se maneja con la hipótesis silábica producirá escrituras propias de ese nivel en las dos lenguas. Lo mismo sucede con los otros niveles.

Sistema de Alternancia

Se optó por una metodología de estadías, alternando períodos de tres semanas en el Curso de capacitación y una semana en la comunidad.

Esto permitió que el grupo de alumnos se mantuviera en permanente contacto con su comunidad, donde regresaba con regularidad, compartía sus aprendizajes, buscaba información propia de su cultura y se insertaba gradualmente en la escuela. Este sistema tiende a superar el tradicional divorcio entre la teoría y la práctica.

En la comunidad los alumnos del Curso realizaron actividades de indagación y exploración, sencillas prácticas en el grado, ejercitación de contenidos trabajados, elaboración de material didáctico. En lo referente al idioma, las tareas de búsqueda tenían que ver con la recuperación de palabras caídas en desuso, cuentos, leyendas, historias, etc.

En las guías de actividades para los períodos de estadía en la comunidad se incluyeron siempre (desde el primer año) dos ejes: lo cultural y lo pedagógico. En relación con lo primero, a partir de las entrevistas a los miembros más ancianos, padres o abuelos se sistematizaron conocimientos, como los siguientes:

- Frutos del monte que sirven para comer. Características. Recolección. Conservación.
- Tiempo de cosecha. Frutos no comestibles. Otros usos.
- Plantas que sirven para curar. Modo de utilización (partes de la planta, preparación, etc.)
- Uso curativo de las distintas partes de animales. Aplicaciones.
- Artesanías. Tipos. Antiguas y modernas. Elementos: barro, chaguar, madera y semillas, procedimientos. Nombres de los diseños de las guardas de las yicas.
- Caza y pesca. Modalidad. Herramientas y armas. Construcción y uso.
- El fuego. Antiguos modos de obtención.
- La música. Instrumentos. Construcción y ejecución. Tipos de músicas. Los músicos.
- Juegos y juguetes (chostaj y tsilit).
- Las viviendas antiguas. Materiales. Construcción.
- La transmisión de los conocimientos dentro del grupo. El papel de los ancianos.
- La historia de la comunidad. Los miembros más “antiguos”. Los nombres en wichí. Las instituciones, la escuela, otras.

En relación con lo pedagógico realizaron:

- Observaciones con guías y registros de clases.
- Ayudantías en el grado, según la demanda del maestro o su actitud.
- Traducciones orales en todas las áreas, fundamentalmente en el Jardín y 1º grado.
- Funciones de títeres elaborados en el curso por los auxiliares y puestos en escena de sencillas obras de teatro basadas en cuentos o leyendas de la cultura wichí.
- Aportes en la organización de los actos patrios. Prepararon canciones o poesías en wichí o tradujeron la glosas del acto.

Algunas reflexiones sobre el Sistema de alternancia

El sistema de alternancia fue positivo para la capacitación de los ADA (es probable que también lo fuera para los auxiliares de enfermería, por ejemplo) justamente porque la inserción institucional y el ejercicio paulatino del rol, puede darse desde el comienzo de la capacitación.

La semana en la comunidad nunca fue semana de descanso para los alumnos, aunque les resultara muy costoso organizarse solos para cumplir con las actividades.

Cabría realizar algunas observaciones que podrían mejorar su implementación.

- No siempre se logró planificar coordinadamente las guías entre todos los docentes. Sucedió que se pidieron varias veces, las mismas actividades, o muy parecidas, para distintas materias.
- Es muy importante que el material que traen los alumnos de la semana en la comunidad sea recuperado en la clase y sistematizado entre todos. De lo contrario se corre el riesgo de que el único sentido de hacer los trabajos sea “cumplir” con los docentes. Puede ser que éstos realicen la sistematización, pero que el grupo no sea consciente de su aporte en la construcción de esos conocimientos.
- En el caso de las experiencias en las escuelas, la puesta en común de lo vivido en las mismas, lo sentido y aprendido en esos días, tendría que ser la modalidad de iniciación del período en el curso.
- Los tres aspectos marcados están subordinados a otro: los grupos, literalmente, “se desarmaban” a partir de la mitad de la semana anterior a la de estadía en la comunidad y se completaban llegando al final de la primera semana de regreso al Curso. Esto fue algo grave que no se pudo resolver. Al no haber regularidad en los vehículos que entraban a las poblaciones, en la primera oportunidad, se iban porque sino corrían el riesgo de quedarse en El Sauzalito varios días de la semana que debían estar en su pueblo. De la misma manera para regresar, algunos no completaban la semana porque el vehículo volvía para El Sauzalito un jueves, por ejemplo; o llegaban varios días después porque no había habido una oportunidad mejor. En definitiva en el Curso por mes, había sólo dos semanas productivas.
- Por otra parte, hubiera sido óptimo acompañar a los auxiliares, visitarlos y hacer reuniones con la comunidad y los maestros.

La Residencia y Práctica de la Enseñanza

A medida que se avanzaba en la capacitación, la práctica en el grado era más intensiva y estuvo condicionada por la actitud con que el maestro no aborigen recibía al futuro ADA y también por la de este último y su nivel alcanzado en la capacitación.

En todas oportunidades, llevaban un cuaderno en el que se escribían circulares informativas a los docentes, explicando qué se esperaba de ellos durante esa semana, como un modo de participar en la capacitación de quien muy pronto trabajaría a su lado.

Como el equipo capacitador no podía trasladarse (por carecer de recursos económicos) a las escuelas, como hubiera sido lo óptimo, se pidió a los docentes que registraran sus observaciones en el cuaderno.

Se transcriben textualmente algunas:

- ... “ha colaborado ampliamente en todas las actividades áulicas y el rendimiento de mi grado se vio notablemente favorecido”... Misión Nueva Pompeya
- ... “colaboró activamente ante las dudas de los alumnos”... Misión Nueva Pompeya.
- ... “Desarrolló la clase de Cultura Wichí, por lo que debo felicitarla”... Misión Nueva Pompeya.
- ... “Participó, con sus compañeros en una obra de títeres... los niños han atendido sus explicaciones y han contestado a sus preguntas”. El Sauzalito.
- ... “Demuestra interés por la labor iniciada. Trabaja mucho con los niños, los alumnos recurren más a él que al maestro”. El Tartagal.
- ... “La comunicación con los niños ha sido extraordinaria, puesto que estos respondieron perfectamente a sus preguntas e indicaciones”. El Tartagal
- ... “Hemos podido desarrollar conjuntamente las clases, trabajando en las planificaciones y en la preparación del material”. Tres Pozos

Las observaciones que los docentes hacían en los cuadernos de seguimiento, tenían el estilo de los “asientos” en el “Cuaderno de Actuación Profesional” en el que, por lo general los directores, registran aciertos y elogios, aunque éstos no reflejen el desempeño real del docente. Algo similar sucedió con los auxiliares. A partir de estos registros no se hubiera podido anticipar lo que sucedería uno o dos años más tarde con la incorporación efectiva. Parecían ser “aceptables” si el docente mantenía una jerarquía “superior”, como es tener que evaluarlo.

Una “Práctica” fuera del Sistema Educativo

Los alumnos de la segunda promoción del Curso de ADA, realizaron indagaciones y “Práctica de la Enseñanza” con grupos de niños que reunían en un ámbito no escolar.

En efecto, era tan difícil introducir innovaciones en lo metodológico, utilizar los recursos diseñados en el Curso o probar algunas estrategias didácticas en el marco del

Sistema Educativo, que optamos por una alternativa que resultó muy sencilla de concretar y muy enriquecedora.

Durante las semanas de estadía en la comunidad los alumnos del curso tenían que formar un grupo de niños (podían ser de su familia, o no) y proponerles a ellos realizar actividades como:

- ⇒ contar cuentos
- ⇒ leerles
- ⇒ pedirles a ellos que lean o anticipen los contenidos de un texto
- ⇒ que jueguen con distintos juegos didácticos
- ⇒ que dibujen y escriban como puedan

Una vez realizadas, tenían que registrar lo observado en los chicos y sus propias vivencias como docentes, para ser compartidas con sus compañeros.

Los criterios de evaluación y promoción I

El criterio de evaluación fue, probablemente el aspecto que más conflictuó al equipo capacitador. Fue largamente analizado y discutido entre los docentes de El Sauzalito y los del C.I.F.M.A. de Saenz Peña.

Durante la capacitación del primer grupo se evaluaron los conocimientos teniendo en cuenta el punto desde el cual habían iniciado su capacitación y se valoraron los avances de cada uno. Todos los que permanecieron, egresaron; cualquiera haya sido el grado de apropiación de los contenidos. Se manejaron otros criterios, en cambio del tradicional “nivel de contenidos alcanzados”. Estos fueron:

- Sentimiento de pertenencia y compromiso con la comunidad.
- Capacidad para expresarse oralmente en su idioma.
- Capacidad de comprometerse con distintas tareas (como hacer la comida, la merienda, mantener el orden y la limpieza del local, juntar leña o actividades por el estilo).

Se enfatizaban los aspectos que tenían que ver con los procesos que realizaban los alumnos. Se ponían en juego el punto de partida de cada uno, su contexto global, los avances internos. Los criterios de la evaluación apuntaron también a rescatar aspectos relacionados con el área afectiva.

En este marco no se le asignó a la evaluación el fin único de aprobar o reprobar, no se buscó una medición objetiva que pudiera ser traducida en un puntaje o nota, no representó un elemento de control ni selección.

Los criterios de evaluación y promoción II

Las mismas razones por las que cambiamos los criterios de ingreso al Curso para la formación del segundo grupo, llevaron a cambiar los de evaluación.

Esta decisión, fue tan difícil de sostener, como la primera y un elemento más de discrepancia con el equipo del CIFMA. de Saenz Peña.

Se tomaban pruebas que se calificaban con notas, también los trabajos prácticos y los de la semana de alternancia en la comunidad (como “aprobado” – “no aprobado”). Algunos docentes retrabajaban con los alumnos, los contenidos de las evaluaciones, a modo de “devolución” y se daban varias instancias de recuperación.

En relación con la capacitación del primer grupo, el cambio fue muy grande. Los alumnos y sus padres pensaban que, por haber ingresado al Curso, debían recibirse, como los jóvenes del grupo anterior y como sus compañeros tobas y mocovíes que estudiaban en Saenz Peña y con quienes no se manejaban estos nuevos criterios.

Navarrete veía claramente la necesidad del cambio. Recibió fuertes presiones de los alumnos y comunidad. También las recibía yo, pero la convicción de que había que mejorar la capacitación era enorme y consideraba que éste era un aspecto poco logrado en la formación del grupo anterior.

Se podrían analizar dos cuestiones ligadas a la problemática de la evaluación y promoción: el rol del ADA y las expectativas que se depositaban sobre él.

- a) El **rol** del ADA, aquello para lo cual se lo capacitaba, estuvo tempranamente definido en El Sauzalito. La capacitación tenía que brindarle los elementos para lograr un desempeño aceptable en la escuela.

El curso de auxiliares tenía como finalidad la capacitación técnico-pedagógica en el término de dos años y medio, de jóvenes aborígenes que se incorporarían en el Nivel Inicial y Primer Ciclo del primario. El perfil que se buscaba apuntaba a un joven bilingüe, identificado con su pueblo y que valore y le guste la tarea docente.

Se esperaba de él que pudiera:

- *Ser traductor de lengua en doble sentido: maestro-alumno y alumno-maestro.*
- *Enseñar a leer y escribir la lengua wichí.*
- *Ser referente afectivo para el niño aborígen, dándole seguridad y contención en la clase y en la escuela.*
- *Ser apoyo, traduciendo o explicando, en las clases de Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y materias especiales.*
- *Apoyar el aprendizaje del castellano.*
- *Ser nexo entre la escuela y la comunidad aborígen.” (Tomé y otros 1993)*

Los auxiliares necesitarían conocer el proceso de adquisición de la lengua escrita de tal manera que pudieran manejarse con cierta autonomía en la selección de estrategias y recursos didácticos. También tenían que poder interpretar las producciones escritas de los chicos y saber cómo intervenir para favorecer los avances.

La posibilidad de lograrlo dependía, en parte, de haber podido apropiarse de un conjunto de conocimientos y haber reflexionado crítica y creativamente sobre ellos.

b) El rol del Auxiliar aborígen generaba un alto grado de **expectativa social**.

Por su parte, la comunidad aborígen depositaba sobre él, tras la dolorosa historia de fracasos en relación a los aprendizajes escolares, la esperanza de un cambio en la educación formal de los chicos wichís.

El ADA representaba para los aborígenes, no sólo el agente transmisor de su lengua y su cultura en la escuela, sino también un referente afectivo que brindaría seguridad a padres e hijos en una institución de la que, hasta ahora, no formaba parte. Se cristalizarían, de alguna manera, los reclamos que las comunidades habían formulado en tantas oportunidades.

Desde dentro del Sistema Educativo la expectativa surgía desde diferentes grupos:

- ◆ Maestros no aborígenes esperaban que los ADA se hicieran cargo de los niños aborígenes con "dificultades para aprender", aunque estas dificultades estuvieran asociadas a otras variables y no necesariamente a la lingüística.
- ◆ El Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación ponía en juego parte de sus recursos económicos al crear nuevos cargos y al darle mayor complejidad a las escuelas.

- ♦ Los grupos de personas que apoyaban la Educación Bilingüe e Intercultural temíamos que si los auxiliares fracasaban, el Proyecto se suspendiera.

La inserción laboral

La incorporación de los ADA al Sistema Educativo Provincial

En noviembre de 1990 egresaron 12 ADA wichí y en julio de 1994, 20. Los primeros, fueron designados en sus cargos en la primera obligación de 1991. La incorporación de los últimos se concretó después de una larga espera, con momentos de lucha, esperanzas y desesperanzas, de enojos y resignaciones. Hubo comisiones, Audiencias, proyectos, entrevistas, promesas y postergaciones. La Provincia había invertido recursos humanos y económicos durante años al sólo efecto de formar a los auxiliares; pero se postergó la decisión política de incorporarlos hasta Febrero de 1999, con excepción de 6 cargos que habían sido otorgados en 1995.

La distribución

En 1991, tal como había sido el compromiso, cada egresado volvió a su comunidad y fue designado en la escuela respectiva.

El siguiente cuadro muestra todas la escuelas con población wichí y la distribución de ADA.

Escuela o Jardín con población wichí	1991	1994	1995	1999
Fortín Belgrano N°987	1	-	-	-
El Tartagal N°853	1	-	-	-
Jardín Anexo Escuela N° 853	-	-	-	-
Tres Pozos N°852	1	-	-	-
Jardín Anexo Esc.852	-	-	1	-
Vizcacheral N°926	1	-	1	-
El Sauzalito N°821	3	-	-	3
Jardín N°47	2	-	1	-
El Sauzal N°850	-	-	-	2
Jardín Anexo 850	-	-	-	1
Wichí –El Pintado N°517	-	-	-	1
Jardín Anexo Esc. N°517	-	-	1	-
M. N. Pompeya N°562	2	-	-	-
Jardín M. N. Pompeya	-	-	-	1
Polenom	-	-	1	-
Jardín Anexo	-	-	-	-

Nueva Población N°714	-	-	-	1
Pozo del Toba N°994	1	-	-	1
Jardín Anexo	-	-	-	-
Comandancia Frías N°780	-	-	-	1
Jardín Anexo	-	-	-	-
Pozo del Sapo (UEP N°52)	-	2	1	-
T O T A L E S	12	2	6	11

En 1991, 7 escuelas quedaron sin auxiliares por lo tanto, el Proyecto no se puso efectivamente en marcha. Si contamos los grados o secciones de jardín, sólo uno de cada tres tuvo auxiliares en aquel momento. Lamentablemente, muchos alumnos habían abandonado el Curso durante la capacitación.

La formación de la “pareja pedagógica”

“Para un aborígen wichí, ser aborígen en la escuela es muy difícil, si desea ser valorado por la cultura “blanca” en el contexto de la sociedad no aborígen característica de la Provincia del Chaco. Esta realidad particular, relativiza la posibilidad de formar una pareja pedagógica (maestro no aborígen, maestro wichí), para lo cual es necesario el respeto y la valoración mutua”. (Tomé y otros, 1993)

Las parejas pueden ser desparejas, porque:

♦ El **Auxiliar Docente Aborígen** puede que:

- Domine muy poco el castellano: lo cual le impide comunicarse con el maestro no aborígen y le dificulta la traducción en ambos sentidos.
- No maneje lo pedagógico: lo que lo limita para elaborar propuestas, seleccionar estrategias, construir materiales didácticos y lo pone en relación de dependencia necesaria con el maestro no aborígen a la hora de planificar la acción pedagógica.
- No defienda su lugar de maestro, se aisle o se vaya: Como la propuesta es resistida por muchos docentes no aborígenes, esto puede dificultar la labor del ADA reduciéndole el espacio que le corresponde en el aula. Puede suceder que el ADA se repliegue sobre sí y se adapte. También puede ser que renuncie y deje el trabajo.
- Tome los defectos de los malos docentes: agote las licencias, se vuelva poco creativo, trate mal a los niños...
- No responda a la comunidad: sufra una especie de “desclasamiento” provocado por el ingreso económico (que es superior a los de su etnia) y esto lo aleje de la problemática de su comunidad.

- Sea responsable y esté bien dispuesto frente a su trabajo, sus compañeros y sus alumnos

◆ **El maestro no aborígen puede que:**

- Sea racista y se resista al trabajo parejo con un aborígen, que rechace su cultura y su lengua y descalifique todos los aportes del ADA.
- Aunque posea título de nivel terciario, tenga carencias en lo pedagógico, que condicionen la posibilidad de crear estrategias que se adapten a su grupo de niños.
- Se capacite sólo buscando el puntaje y no le interese el perfeccionamiento en sí mismo.
- No respete la función del Auxiliar Docente Aborígen, porque no lo considere necesario.
- Se sienta comprometido con la educación bilingüe y realice aportes valiosos y creativos.

En la formación de esa “pareja pedagógica” se basa buena parte del Proyecto. Constituye un aspecto tan central como vulnerable.

Si bien esta caracterización no pretende ser exhaustiva, y es posible, analizar **situaciones** que se observaron en la práctica áulica **durante los primeros años de trabajo de los ADA de la primera promoción:**

- La función de **alfabetizador** no fue cumplida por ninguno de los auxiliares. Entendamos por alfabetizador que el auxiliar haya asumido la tarea de enseñar a leer y escribir en lengua wichí, manejando elementos técnicos que le permitan planificar, acompañar y evaluar el aprendizaje de un grupo de niños en el marco del Sistema Educativo.
- Si bien en algunos casos y en ciertos momentos algunos momentos se ha enseñado a leer y escribir en lengua wichí, las actividades de aprendizaje, los recursos y el manejo general del grupo clase, ha estado a cargo del docente no aborígen. Es el caso de las primeras experiencias en Tres Pozos (Escuela N°852) con Adriana Ibarruela y Mario Tolaba; en Vizcacheral (Escuela N°926) con José Brunello y Bailón Díaz y El Sauzalito (Escuela N°821) con Alberto Vissani y Ambrosio Rosario.
- El docente aborígen cumplió la función de un **auxiliar técnico medianamente calificado** que recibía “indicaciones” del docente no aborígen para realizar tareas como: dar una explicación individual a algún alumno con

determinada dificultad, traducir alguna consigna, recorrer los bancos, mirar la tarea de los niños y, a veces corregirla.

- El docente aborígen cumplió la función de un **auxiliar no calificado** y se dedicó a tareas no educativas propiamente dichas entre ellas: cortar y acarrear leñas, cortar varillas y hacer el cerco del predio escolar, servir la comida, pintar la escuela, construir letrinas o hacer mandados. Aunque esto fue resistido por los auxiliares, debió pasar poco más de un año para que se revirtiera esta situación, lo que se logró gracias a la intervención de sectores no aborígenes que apoyaban la Educación Bilingüe Intercultural.
- El docente aborígen se desempeñó como **traductor** en la comunicación del maestro hacia los alumnos y, ocasionalmente, a la inversa. Esta tarea la realizó con mayor o menor dificultad o precisión según el grado de bilingüismo del auxiliar. En este caso, generalmente, no se dieron cambios sustanciales en los contenidos tradicionales, ni el auxiliar realizó aportes pedagógicos.
- En todos los casos el auxiliar fue un **referente afectivo** importante para los niños aborígenes. Este logro constituyó por sí sólo, un cambio importantísimo: “*Acompañame al pizarrón que tengo miedo*”, los chicos wichí tenían la posibilidad de pedir ayuda sin quedar expuestos frente al maestro y a los otros chicos, buscar seguridad y expresar sus temores y necesidades.
- El auxiliar **no pudo responder** a los pedidos de docentes, comprometidos con el Proyecto, por las limitaciones en el nivel técnico-pedagógico alcanzado en la capacitación.
- El auxiliar adquirió rápidamente **defectos profesionales**, se “contentó” con el cargo, el sueldo y se limitó a “cuidarlo” sin comprometerse.

Desde mi propia vivencia como maestra reconozco que la realidad de la pareja educativa y su funcionamiento depende, de maestros auxiliares y maestros no aborígenes. Se ponen en juego, además de conocimientos, actitudes, los modos de situarse frente a las personas, al trabajo, a la vida. Se ponen en juego, una cantidad enorme de valoraciones sobre el otro, sobre el otro que *es distinto a mí*. Se pone en juego mi capacidad de reconocer lo diferente (uno podría negarlo y terminar allí el desafío), de aceptarlo, de respetarlo. Se pone en juego mi capacidad de amar lo distinto, aún lo que no puedo comprender del otro. Todo esto, desde una relación entre pares, en la que tengo que ser capaz de ver lo común que tenemos, que es nuestra condición de **ser humano**. Sin sobrestimarlo porque *es aborígen* (en una dudosa postura reivindicatoria) y sin subestimarlos, por lo mismo (en un más o menos velado sentimiento de superioridad). Sólo desde allí podremos ser libres para acordar y disentir,

para decir y escuchar, para proponer y aceptar, avanzar y esperar... construir. Porque nos habremos conectado con el otro *como persona*.

El desconocimiento del rol del auxiliar como estrategia de los docentes

Es probable que algunos docentes no tuvieran del todo clara la función del auxiliar. Había una Resolución de Consejo General de Educación (425/91) que no aportaba mucha luz en relación al tema, pero habían habido en todas las escuelas reuniones entre los docentes y el equipo capacitador de los ADA en las que se comentaban cuestiones relacionadas con la capacitación y su función en la escuela. Durante los períodos de alternancia, los docentes recibían a los auxiliares para realizar actividades pedagógicas en los grados. Tenían indicaciones específicas para integrarse en el trabajo áulico. Se buscaba una incorporación paulatina en la institución y en la posibilidad de generar un espacio dentro del grado para el desempeño del rol auxiliar. Algunos docentes pudieron no haber participado en las reuniones, pero difícilmente no hayan recibido a los auxiliares en su escuela o su grado.

Podría pensarse que “desconocer” el rol del auxiliar, fue una manera de boicotarlo. Como ya he planteado, en unos casos (tanto en primaria como Nivel Inicial) se le adjudicaron tareas de portero (limpieza, mandados, etc.) de peón (acarrear leña, hacer el cerco) y albañil (pintar la escuela, hacer la letrina). En otros casos, se le adjudicaron, para “sacar a flote”, los chicos aborígenes cuyas dificultades para aprender no estaban asociadas a la lengua de alfabetización ni a cuestiones culturales, sino a razones de orden neurológicos, afectivos, sociales o incluso, causados por los fracasos escolares anteriores. Los auxiliares podían mejorar algunas condiciones de aprendizaje, como es, manejar el mismo idioma, pero no podían resolver las dificultades de los niños con necesidades educativas especiales. Frente a esto, algunos maestros y directores reforzaron su hipótesis de que “el auxiliar no sirve porque no saca adelante a los niños”.

En la primera situación (adjudicarle tareas no escolares) se hizo explícito desde el comienzo, la valoración que el docente tenía del auxiliar: no era apto para la tarea docente. En el segundo caso (darle una tarea para la que se necesita formación especial), lo “demostró” evidenciando su “fracaso”.

Esto trajo graves consecuencias. Dio pie a que los docentes y directores de este último grupo que “habían dado un espacio a los auxiliares en el grado” pudieran afirmar que los auxiliares “no habían sabido desempeñarse”. Algunos auxiliares se sintieron confundidos y, deseando ayudar a los niños a aprender, aceptaron la responsabilidad, perdiendo además de vista su rol, que tenía que ver específicamente con la

alfabetización y la incorporación de su cultura, y no con la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales.

El seguimiento

La inserción como agentes educativos provinciales de los Auxiliares Docentes Aborígenes, en 1991 marcó la culminación de una etapa, la capacitación con relación de dependencia del Curso e inició un nuevo período con dependencia de los Directores de las escuelas.

Este hecho determinó el comienzo de un conjunto de situaciones nuevas a resolver, que ya no pasaban por las decisiones del equipo capacitador del Curso, sino de cada director de escuela. Por ejemplo:

¿Qué participación *real* tenía el auxiliar en la preparación y coordinación de las clases?

¿Qué asesoramiento pedagógico recibía el auxiliar?

¿Cuáles eran las estrategias metodológicas y la lengua de alfabetización en los grupos con niños criollos y aborígenes?

Frente a ésta y otras cuestiones, se delineó un “**Plan de Seguimiento**” para 1991.

En los **objetivos** generales se consideró la necesidad de alcanzar con la acción del Curso a tres de los grupos implicados en este proceso:

- ◆ Auxiliares Docentes Aborígenes
- ◆ Docentes no Aborígenes
- ◆ Comunidad en general

Se pretendía:

- Acompañar a los auxiliares docentes en su inserción en cada una de las escuelas, promoviendo una buena integración con directores y maestros.
- Orientar a la nueva “pareja pedagógica” (maestro no aborígen y auxiliar docente) respecto a la metodología, actividades y recursos adecuados para el grupo de clase, dentro del marco de la propuesta de Educación Bilingüe Intercultural.
- Participar a la comunidad aborígen de la marcha y característica de la propuesta.

- Con esto se esperaba asegurar la puesta en marcha del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.

Se planificaron numerosas **acciones**. Cito sólo algunas de las que pudieron concretarse:

- Jornadas de trabajo con los ADA en las que se buscó la puesta en común de las experiencias, las dificultades y los logros. Una *construcción conjunta de estrategias superadoras*, que era más bien “reunirnos y escucharnos”, a veces llenarnos de pena o de impotencia, pero reconocernos juntos frente a una realidad que de una u otra forma, nos superaba a todos.
Se realizaron cuatro jornadas, todas en días sábado, para dar tiempo a que regresen a sus comunidades durante el día domingo, ya que no tenían autorización de sus directores para realizarlas en días de clase.
- Reuniones con directores y docentes en las escuelas donde habían incorporado auxiliares. En ellas:
 - Se informó a los docentes nuevos sobre el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.
 - Se aclaró el rol de auxiliar y el nuevo rol del docente, alcances y límites del trabajo de ambos.
 - Se respondieron dudas surgidas a partir de la experiencia.
 - Se orientó en cuanto a metodología de trabajo con los grupos, según fueran homogéneos o heterogéneos desde el punto de vista lingüístico y cultural.
 - Se mostró y puso a disposición el material didáctico realizado en el Curso durante la capacitación de los auxiliares (juegos y cuentos).

Estas reuniones fueron posibles sólo en las escuelas cercanas. Con los docentes no aborígenes de las escuelas alejadas de El Sauzalito se concretaron breves encuentros ocasionales, sin regularidad, que dejaban insatisfechos a todos (maestros y docentes del Curso).

- Las observaciones y el asesoramiento directo a los auxiliares en función pudo realizarse únicamente en la Escuela y Jardín de Infantes de El Sauzalito.

El sector menos acompañado fue la comunidad, tal vez, porque nuestra energía estaba colocada en el frente que considerábamos más difícil, la escuela.

Las **limitaciones** tuvieron que ver con dos cuestiones:

- a) Los recursos económicos: las distancias, el tipo de caminos, la carencia de vehículos y recursos económicos para trasladarnos.

El siguiente cuadro muestra la distancia de las comunidades con población wichí a El Sauzalito.

Población	Distancia en Km
Fortín Belgrano	90
El Tartagal	60
Tres Pozos	35
Vizcacheral	5
El Sauzal	30
Wichí –El Pintado	50
Misión Nueva Pompeya	90
Pozo del Toba	93
Pozo del Sapo	93
Nueva Población	110

Los ADA quedaron aislados del Curso y también aislados entre sí. Con el correr del tiempo se debilitaron como grupo, no pudieron compartir sus vivencias, sus dificultades, y no pudieron ayudarse tampoco en lo pedagógico.

- b) Los recursos humanos: en el momento que se insertaron al Sistema Educativo los primeros ADA (1991) el equipo docente del Curso estaba formado sólo por tres docentes: dos wichís (Navarrete y Salvatierra) y yo. A los pocos meses, comenzó la capacitación del segundo grupo, tarea sobre la cual nos abocamos.

El final del CIFMA en El Sauzalito

Al finalizar la capacitación del segundo grupo, en 1994, fueron dados de baja todos los docentes, excepto uno, José Brunello, quien tenía la función de realizar el Seguimiento a los que estaban trabajando y a los que “pronto” serían designados.

Brunello cedió a la escuela primaria el local del Curso, realizó algunas reuniones con los ADA de las poblaciones más próximas y no logró concretar otras acciones, hasta 1998, que fue dado de baja.

La desintegración del pequeño equipo de El Sauzalito y la pérdida del lugar físico del Curso marcaron el final del CIFMA en El Sauzalito.

6. PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Acciones desde el Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes de El Sauzalito

Entre 1988 y 1993 se gestionaron, organizaron y concretaron seis cursos de perfeccionamiento docente que corresponden a un total de 240 horas de perfeccionamiento, según se detalla:

- La Educación Bilingüe - bicultural - 60 hs. (1988)
- Didáctica de los primeros números y operaciones - 30 hs.(1990)
- Hacia una didáctica de la lectoescritura aplicando el método Oñativia - 30 Hs. (1990)
- Educación bicultural bilingüe. Fundamentos. Rol del Auxiliar Docente Aborigen - 60 Hs. (1990)
- Metodologías alternativas - 30 Hs. (1992)
- Lectoescritura inicial y acción pedagógica de maestros especiales auxiliares docentes aborígenes - 30 Hs. (1992)

Características del perfeccionamiento

- Voluntario:

Era el único posible en la Provincia. Esto implicaba trabajar sólo con los maestros, que deseaban hacerlo.

Los docentes que llegan a la zona consideran su trabajo en el monte como algo “transitorio”. Pueden haber llegado motivados por la diferencia de sueldo por zona desfavorable o porque, debido a su puntaje, no pudieron elegir escuelas mejor ubicadas.

La dificultad principal reside en que el perfeccionamiento que recibe en la temática específica (de la educación aborigen) no lo retiene necesariamente en la zona, por lo cual los esfuerzos realizados en la formación de recursos humanos se relativizan frente a la movilidad.

- Gratuitos:

Ni los docentes ni el Estado Provincial invertían recursos económicos para su realización. En ningún caso fue posible preparar materiales para fotoduplicar y distribuir. Tampoco se disponía de fondos para pagar honorarios ni traslados de profesores dictantes, como la Profesora Marta Tomé, permanente asesora del Proyecto.

- Oficiales:

- Otorgaban puntaje. Para algunos docentes el perfeccionamiento dejó de ser un fin en sí mismo y se acercaron a él sólo para obtener el puntaje.
- Dependientes de la Dirección de Perfeccionamiento Docente de la Provincia, por lo tanto, eran irregulares, la frecuencia con que se hicieron dependía de las gestiones administrativas y de las posibilidades del equipo docente más que de las urgentes necesidades de la práctica. La gestión era lenta, la entrega de los certificados, más aún.

- Autónomos en la elección de la temática, disertantes y cantidad de horas.

Desde el Curso de El Sauzalito se definieron los contenidos en función del diagnóstico real de las necesidades de los docentes no aborígenes.

Entre los contenidos se incluyeron:

- a) Informaciones generales sobre el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.
- b) Contenidos relacionados con los aspectos culturales: reflexiones desde la sociología y la antropología acerca de los grupos culturales y la relación entre culturas.

Descripciones de características de la cultura wichí. En una oportunidad estos aspectos fueron abordados por los mismos aborígenes, quienes participaron del Curso de Perfeccionamiento mostrando cómo obtenían el fuego, construían y ejecutaban instrumentos musicales. En esa oportunidad también mostraron el manejo de instrumentos de caza. Fue para los docentes muy sorprendente ver encender fuego del frotamiento entre dos palitos o comprobar su propia puntería con un arco y un “cascote”. Los wichí, literalmente “enseñaron” a los maestros y los acompañaron en sus intentos por prender fuego, hacer puntería o sacarle música a la trompa o al yelatajchos (especie de violín).

Se organizaron talleres sobre distintos aspectos de la cultura: artesanías, herramientas, cuentos, los partos.

- c) Contenidos relacionados con los aspectos lingüísticos: el origen del wichí y otras lenguas indígenas de la provincia, análisis contrastivo del wichí y el castellano en los planos fonológico y morfológico, la situación de las lenguas indígenas en el país y algunos conceptos y reflexiones desde lo sociolingüístico.
- d) Contenidos relacionados con los aspectos didácticos: el área que se trabajó fue esencialmente didáctica de la lengua. Se incorporó el enfoque basado en el constructivismo y la propuesta didáctica que se iba delineando con este marco. Se trabajaron como contenidos de los cursos, el proceso de descubrimiento del sistema de escritura, los niveles de conceptualización de la lengua escrita, con ejemplos de escrituras en wichí y castellano, la alfabetización de ambas lenguas, el papel de la madurez en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Permanentemente se propusieron actividades para que cada maestro o pareja educativa adecuara su grupo de alumnos y sus materiales didácticos (especialmente juegos) en las dos lenguas.

Acciones desde la Red Federal de Formación Docente Continua, Jurisdicción Chaco

- **Cursos**

El perfeccionamiento, cuya última acción se había realizado en 1993, se retoma en el área en 1997, como acción de la R.F.F.D.C. con cursos para el área de lengua, correspondientes a “Alfabetización” (Circuito A) y continuó en 1998 para Primer Ciclo (Circuito B).

La R.F.F.D.C. aprobó ambos Proyectos con contenidos explícitamente destinados a sostener y desarrollar en la zona la Educación Bilingüe Intercultural. Del primero, se realizaron dos réplicas y del segundo, cinco. Se abarcó todo el área wichí, perfeccionando a todos los docentes del Primer Ciclo. Los cursos, por haber sido elaborados y dictados por mí, reforzaron la línea de trabajo propuesta desde el Curso de ADA y favorecieron la implementación de proyectos didácticos breves que incorporaban el bilingüismo y la interculturalidad.

- **La capacitación de ADA en función**

Se retomó a comienzos de 1998 a instancias de un proyecto que presenté al Director de Región Educativa IV, Señor Avelino Milar y aprobado por la R.F.F.D.C.. Fui relevada de funciones durante 1998 y 1999 para realizar un Proyecto de Capacitación que tenía los siguientes objetivos:

- Dinamizar en escuelas del área wichí la implementación de estrategias innovadoras y de educación intercultural y bilingüe.
- Favorecer momentos de encuentro y trabajo interinstitucional para la construcción colectiva de nuevos conocimientos.
- Promover espacios para la evaluación de la práctica pedagógica.

Me permito puntualizar algunos logros relacionados con la implementación de ese proyecto:

- Se flexibilizaron posturas con respecto al ADA y a la educación intercultural y bilingüe.
- Se diseñaron y llevaron a la práctica varios proyectos áulicos (periódicos de grado, maqueta del pueblo, la organización del salón, paneles de asistencia, de cumpleaños, calendario, etc). Con resultados interesantes lo que operó como verdadero incentivo para otros docentes.
- Se promovió la línea de trabajo con textos (producción e interpretación) instructivos, epistolares, informativos.
- Algunos docentes introdujeron el juego didáctico en su propuesta. Muchos de ellos optaron por las letras móviles ilustradas.
- Se establecieron ajustes en lo referido al rol del auxiliar, se favoreció la comunicación, la coordinación y el trabajo en equipo del ADA y el docente no aborígen.

Propuestas

A mi criterio, sería urgente plantearse qué estrategias podrían implementarse para que los docentes que llegan a la zona pudieran acceder a información básica sin esperar la realización de un curso. Podría tratarse de materiales como:

- Módulos de lectura, que el docente puede llevar a su comunidad para su análisis y establecer un primer contacto con la realidad educativa y el Proyecto.
- Cassettes, que reproduzcan partes de los cursos realizados, lecturas de material bibliográfico clave, opiniones que hayan trabajado con auxiliares.
- Video Cassettes, en los que se pudiera observar el trabajo del auxiliar, la respuesta de los niños aborígenes, el rol del docente no aborigen y los materiales elaborados y su aplicación. Se puede realizar un trabajo contrastivo registrando también situaciones típicas de un grado con niños aborígenes con y sin auxiliar.

Además, se debe asegurar estabilidad en el cargo a los docentes ya perfeccionados en la problemática, brindándole frente a los concursos de ingreso o traslado, mejores condiciones para competir. Este aspecto es particularmente grave porque son ellos justamente los que, por estar más alejados de los centros urbanos, tienen menos acceso al perfeccionamiento.

Por esta razón, sucede frecuentemente que un maestro que recién se ha recibido puede tener mejor puntaje que uno que lleva varios años de trabajo en la zona y que tal vez ha llevado a cabo experiencias interesantes de educación intercultural y bilingüe.

En julio de 1999 se formó una Comisión de Perfeccionamiento Docente en el área wichí, con el objetivo de dinamizar el perfeccionamiento, organizar cursos y canalizarlos por la vía correspondiente e informar a los docentes de toda la zona sobre cursos, encuentros y jornadas.

7. MATERIALES DIDÁCTICOS

En este capítulo he incluido solamente los Materiales Didácticos que fueron elaborados en las experiencias desarrolladas después de la sanción de la Ley del Aborigen. Los anteriores han sido descriptos en el Capítulo 5, apartado 1.

Están agrupados por áreas, en el siguiente orden: Cultura Wichí, Lengua y Matemáticas.

Cultura Wichí

♦ Cosas del wichí (1989)

Coordinó: Aurelio Fabián

Es una cartilla escrita en castellano, sin ilustraciones.

Contiene tres textos: dos informativos, uno sobre el algarrobo y otro sobre el Pim Pim (instrumento musical) y uno narrativo, el Cuento de la Mujer Tigre.

En la tapa, las “Cosas del wichí” están “dedicadas a todos los wichí”, sin embargo, Fabián no utilizó su propio idioma para informar, a lo mejor por considerarlo menos eficaz o de menor prestigio que el castellano, idioma por el que optó. Tal vez haya pensado que algo que él valoraba y deseaba hacer conocer había que escribirlo en una lengua “importante” y que todos conocieran.

Se hicieron algunas copias y se distribuyeron entre los alumnos de la primera promoción.

♦ Juegos de antes-Tokuñai toj pajche (1990)

Coordinó: Graciela Furnier.

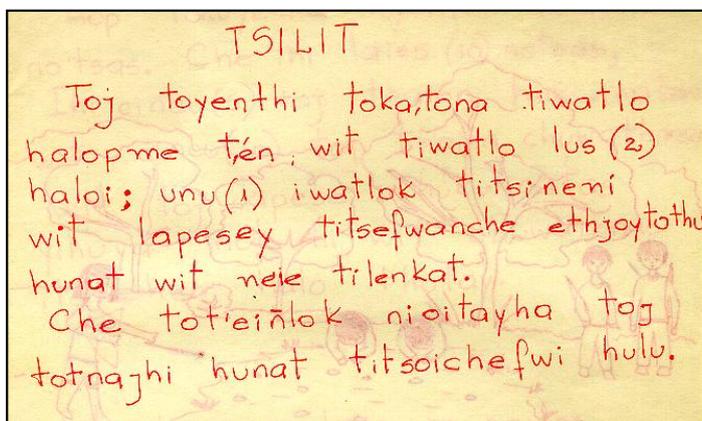
Es una cartilla bilingüe, ilustrada, cuyos destinatarios son los niños.

Se describe cómo construir y cómo jugar con un “Chostaj” y un “Tsilit” (especie que sube y baja).

El tercer juego es “Hop hukwinataj wit chuathnas” (las palomas y los cazadores).

Se hicieron fotocopias que se distribuyeron entre los alumnos de la primera promoción.

Parte del material fue incorporado en los libros Tsalanawu y Chalanero, como textos instructivos



Lengua

- ♦ **Libro de lectura:** “Thathañhi n’oyij toj tachen (1990)
Coordinó: Graciela Furnier.

El título puede traducirse como “Los primeros pasos en nuestra lengua”.

Está basado en la “recolección de palabras y oraciones” que hicieron Navarrete y Tomé en 1982, de donde tomaron el orden de la presentación de la letra y algunas oraciones que ya estaban elaboradas.

Aunque no se hayan colocado las vocales al comienzo del libro, es un material graduado en el que se presenta una letra por lectura. El contenido de éstas depende de las posibilidades de combinación de la letra nueva con las anteriores. Las palabras aparecen siempre enteras, no se incluyeron los análisis en sílabas y letras de la palabra generadora, ni las series silábicas sueltas. Furnier optó por la letra imprenta minúscula y no por la cursiva, probablemente ya influenciada por las investigaciones de la Dra. Ferreiro con relación al descubrimiento del sistema de escritura.

Es un material monolingüe, escrito en wichí. En una publicación separada están las traducciones, pensadas como un recurso para que el docente no aborigen sepa de que se tratan las lecturas. Las traducciones no estaban pensadas para los niños, por lo que no se puso cuidado en el diseño (sin ilustraciones y con una tipografía poco atractiva).

Los destinatarios del “libro” eran los chicos wichí que se iniciaban en la escuela primaria.

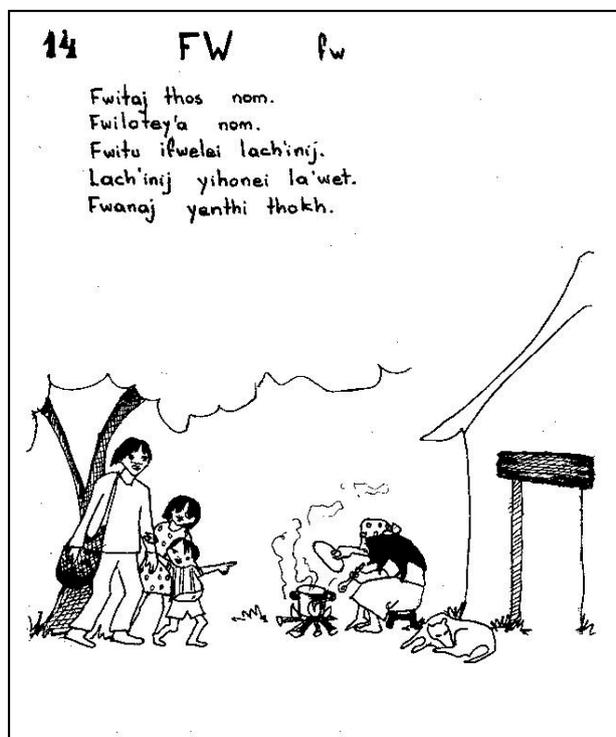
Furnier lo había pensado como un libro “interactivo” en el que el tipo de ilustración permitía ser completada por los chicos, como un “acabado personal” del material de lectura.

Los textos fueron elaborados y revisados durante las clases de lengua, con la participación de todos los ADA en formación.

La primera versión, de la que no se conserva ningún ejemplar, la ilustró Furnier. La siguiente, Alejandra Stewart, artista plástica uruguaya, que colaboró generosamente en ésta y otras publicaciones. Respetó, en los dibujos, las ideas del original.

En marzo de 1991 se consiguió a través del Ministro de Agricultura y Ganadería, Don Raúl Bittel, la fotoduplicación por of set de 2.000 libritos y 200

traducciones. Fueron distribuidos entre los auxiliares, pero no se realizó un seguimiento de su implementación.



Dos años después se hizo otra versión que no llegó a publicarse: se cambió la tipografía, de imprenta minúscula a imprenta mayúscula y de manuscrito a impresión de computadora. Se mantuvieron los dibujos de Stewart.

◆ Cuentos

1990 – Coordinación: Graciela Furnier

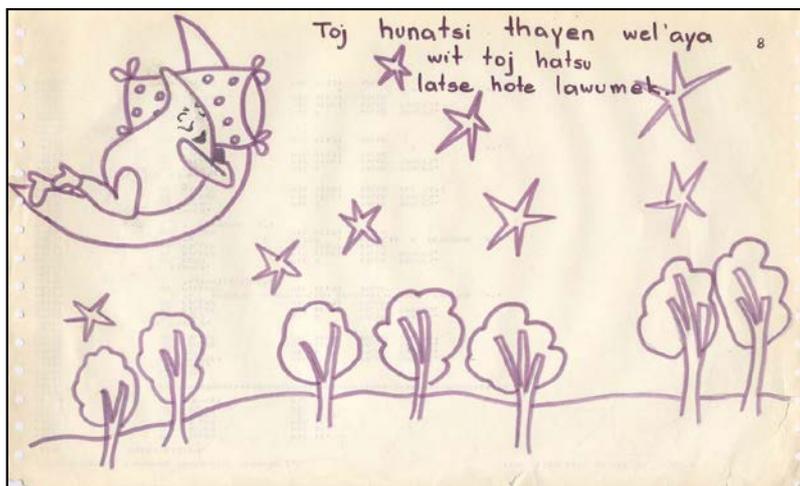
Se recuperaron cuentos de los ancianos y otros relatos que habían sido recopilados por la Asociación Cultural Taiñí (A.C.Ta.). Se seleccionaron cinco, que se consideraron adecuados para ser narrados a los pequeños.

Los alumnos elaboraron los textos en wichí y la traducción al castellano.

Claudio Furnier realizó algunas ilustraciones y se organizó el cuento “El sol y los cazadores” como historieta.



Además de los cuentos de origen wichí, se tradujo el cuento de la cordobesa Nora Gómez, “La gota hoja” y lo ilustró Ambrosio Luna, un ADA, copiando los dibujos del original.

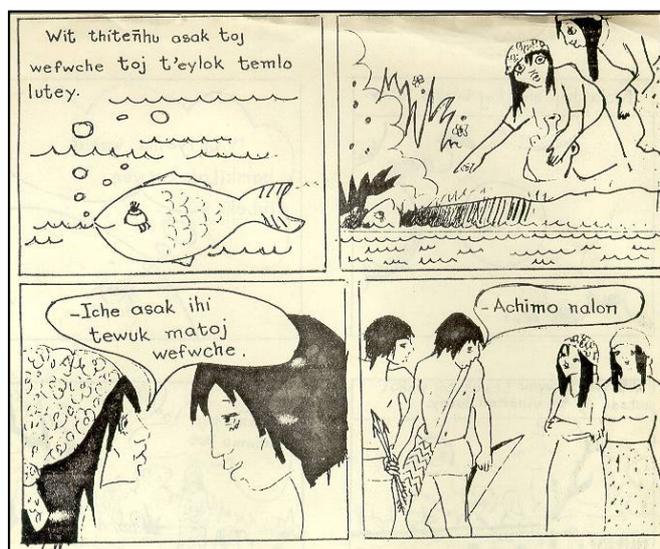


Estos materiales no tuvieron difusión porque no se publicaron.

1991 – Coordinación: Mónica Zidarich

Se realizó una adaptación del texto de los cuentos y se los armó como “libritos de cuentos” con ilustración en cada página. Al final del cuento se halla la traducción al castellano, indicando el contenido de cada página.

Se retomó como historieta “El Sol y los cazadores” y se le agregó “La Luna y los cazadores”



Ilustró todo el material Alejandra Stewart.

La familia Cavalli aportó los recursos económicos para una pequeña edición que se distribuyó en todas las escuelas con población aborígen.

Los títulos publicados fueron:

- Fwala wit chelos (El sol y los cazadores)
- Wel'a wit chelos (La luna y los cazadores)
- Mawu wit nech'e (El zorro y la chuña)
- Pata toj yonei hunat thoya catetsel (La tierra y las estrellas)
- Ch'anhu wit nech'e (El quirquincho y la chuña)

1998 – 1999 Coordinación: Marta Tomé

Se revisó la ortografía de los textos del wichí según los cambios acordados durante 1998 y se concretó, gracias al aporte económico de Plan Social Educativo, una publicación a todo color de 1.000 ejemplares de cada cuento.

MAWU WET NECH'E
YEKWEINCHO TOJ IHI INOT MAWU
HA- INEHIPHO-THA, HOP TOJ
NECH'E IWUTAMSECHAYEJ ILANHI
ELH LAW'ULEI TOJ IHI LACHOS, WET
ITSHONEJPE HAL'O W'ULEI TOJ IHI
INOT WET HOTOJ MAT-TOJ LHAM IHI
INOT NEMHI NEPHO.



Estos cuentos están pensados como parte de un conjunto de materiales destinados a formar la biblioteca del aula. Estos cuentos y unos juegos didácticos (que describiré más adelante) son para uso colectivo.

El material que forme parte de la biblioteca del aula es un material que, necesariamente, tendrá que ser compartido. En este marco, favorecer la interacción es crear buenas condiciones propicias para aprender. Pero además, compartir el material, implica varios aprendizajes más: esperar cuando los otros están usando lo que necesito, tratarlo con cuidado para que todos tengan la oportunidad de disfrutarlo, mantener el orden para que cualquier compañerito pueda encontrarlo.

En comunidades en las que hay poco para leer -como las rurales- y en los que incluso no hace falta leer para desempeñarse bien en los trabajos del campo, es obligación de la escuela crear las condiciones para que la lectura aparezca como una actividad necesaria y además placentera. La necesidad de leer estará ligada a la necesidad de informarse, en múltiples ocasiones de la vida. Leo una carta para saber cómo está mi prima que vive lejos, leo el calendario para saber cuántos días faltan para el cumpleaños de mi hijo, leo el prospecto de remedio para asegurarme la dosis correspondiente... leo mi recibo de sueldo, la lista de precios, unas instrucciones, un formulario... Pero también leo por placer poesías, porque me identifico con la nostalgia del poeta o con su alegría o su denuncia; leo cuentos porque me imagino los escenarios que creó el autor; leo adivinanzas, crucigramas y chistes porque me entretengo y me divierto pensando o riendo.

Los cuentos se encuadran también en estas razones en las que se lee por placer, para imaginar y divertirse.

Constituyen un material muy atractivo para chicos y adultos wichís, son requeridos, leídos y comentados. He visto de qué forma se divierten con los dibujos y con la lectura del texto. Han sido utilizados también en grupos de adultos.

♦ **Los Derechos del niño - (1998)**

Es una producción del grupo de chicos aborígenes que participaban de la experiencia de alfabetización bilingüe, junto al ADA Ambrosio Rosario y yo. Cuando lo hicieron cursaban Tercer Año de EGB. Esos textos fueron leídos por ellos, en wichí y en castellano, en el acto del Día de los Derechos del Niño. Algunas páginas están ilustradas con sus propios dibujos y otras con fotos.

Fueron publicados por el Plan social educativo (P.S.E.) en una tirada de 1000 ejemplares, junto a los cuentos.

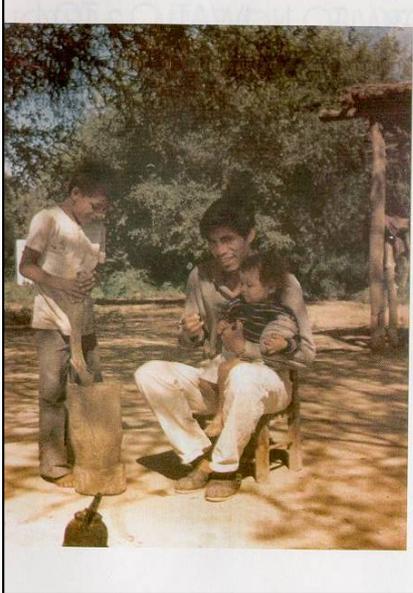
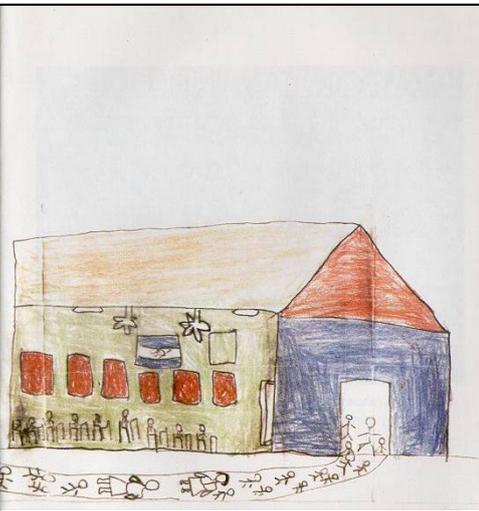
WATLOK LHEI IHI WET
LAWETES IHI.

Tienen que tener un nombre y ser de algún país.

El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

CLAUDIO
GERONIMO
BERONICA
JANSITO
NUEVE MI
NASARO
LAUDIANA
LONENA

JANETRO
MAETRO
DORITA
MAETRO



NUFWU TOJ IWATLO
TOHEMNHAYAJ WET
ILOTCHÉ NHAT LHOYA
LHUKWEI WET WICHI TOJ
ISLAKEI WET
LAHEMN'AYAJ IHI.

Todos necesitan amor y comprensión y ser cuidados por sus padres o por gente cariñosa y buena.

Todos los niños necesitan, para poder crecer y desarrollarse adecuadamente, de amor y de comprensión. Para eso deberán crecer, a ser posible, bajo la protección y el amparo de sus padres y si no, por lo menos, en un ambiente en que encuentren afecto y seguridad moral y material.

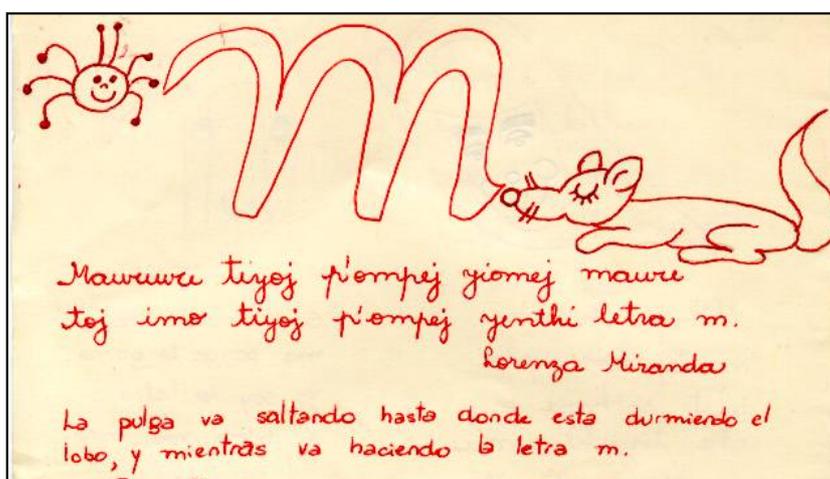
12

♦ “Lesainek de letras” (canciones de letras) - (1990)

Coordinó: Graciela Furnier

Es un conjunto de composiciones como rimas, poesías y cuentos muy breves (de cuatro o cinco versos) en cuyo contenido alude a las letras del alfabeto wichí.

Intentan facilitar la asociación de una letra a una palabra (“M” con “MAWUWU”, por ejemplo). Están escritas en wichí y traducidas al castellano. Los autores son los auxiliares del primer grupo. Lo ilustró Graciela Furnier.

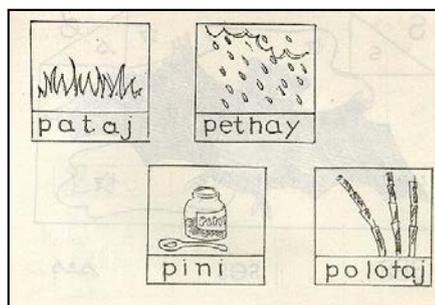
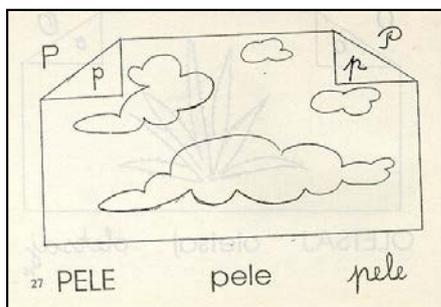


En la parte final se incluyeron algunas sugerencias didácticas que orientaban a los auxiliares en la utilización de ese material. En esta propuesta la letra se trabaja separada de las palabras, haciendo hincapié en su trazo y en aspectos psicomotrices del aprendizaje, sobre los cognitivos, por estas razones no se recuperó este material durante la capacitación del segundo grupo.

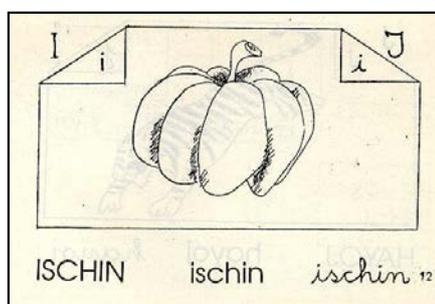
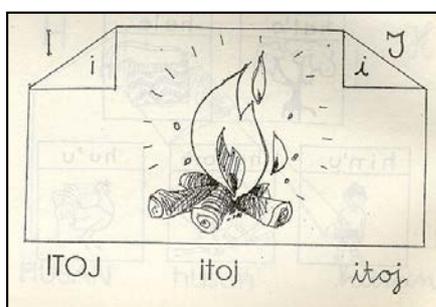
♦ Alfabetos ilustrados wichí y castellano (1992)

Son dos pequeños cuadernillos de 17 cm por 11 cm. En la página de la izquierda tiene un dibujo, el nombre de lo que representa y la inicial de la palabra, con los cuatro tipos de letras. En las páginas de la derecha se presenta un silabario ilustrado pero la sílaba de la serie aparece como las primeras de las palabras, todas ilustradas.

Comentario [_1]:



En el caso de las vocales, se eligieron dos palabras cuya inicial fuera la misma vocal.



Es un material monolingüe. Hay uno en wichí y otro en castellano. Un niño wichí puede trabajar con uno, otro o ambos, según la actividad. Permite ser utilizado en propuestas didácticas muy diferentes.

Las palabras fueron seleccionadas por un grupo de auxiliares. Las ilustraciones son de Alejandra Stewart. Asesoró el trabajo Marta Tomé y lo coordiné yo. Fueron publicados con recursos de la Universidad Nacional de Luján.

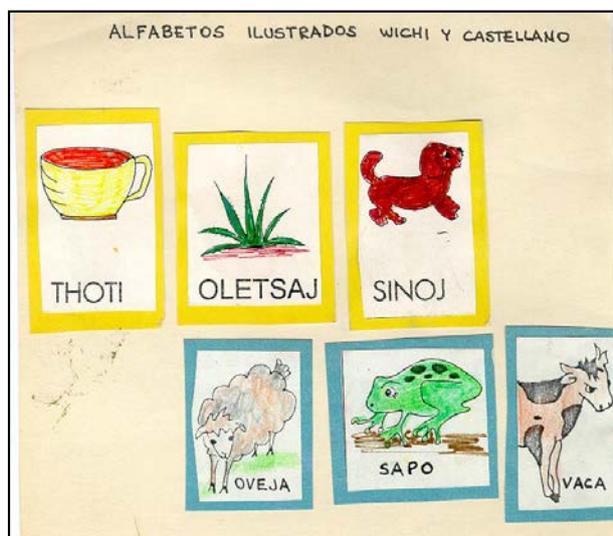
Los dibujos de ambos alfabetos fueron utilizados para organizar unas planas que los docentes y auxiliares podían fotocopiar para armar un alfabeto ilustrado y colocar en el salón de clase. Se escribieron las palabras con letras de imprenta mayúscula e imprenta minúsculas, con computadora y se organizaron siete hojas fotocopiables: cinco con los dibujos y dos con las palabras (en imprenta mayúscula e imprenta minúscula).

Las láminas con los alfabetos ilustrados que los docentes y ADA colocan en el salón son un recurso muy valioso para el aprendizaje. Algunos de ellos optan por

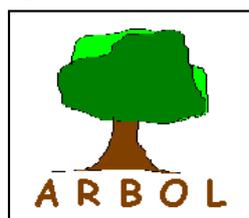
brindar información de todos los tipos de letras desde el comienzo de la alfabetización. Otros, sólo la imprenta mayúscula y le agregan las otras en el transcurso del proceso.

En la propuesta didáctica que se ha venido desarrollando desde el Curso de El Sauzalito se plantea el trabajo con estos alfabetos en las dos lenguas, wichí y castellano desde el comienzo. La idea es presentar la información y que permanezca como una herramienta para que la utilicen los chicos que lo necesitan, cuando la necesiten. El docente informa, informan los compañeros y también informan los materiales. En ningún caso se pretende enseñar el abecedario, ni el nombre de las letras.

El objetivo de este recurso es facilitar la asociación de una letra y el sonido que representa a la palabra de la cual es la inicial. Una posibilidad de trabajo en el que los sonidos de ambas lenguas pueden relacionarse es colocando juntas las palabras que comienzan con la misma letra. Quedarían sin su par aquellas que comiencen con los sonidos propios de cada lengua.



De esta manera, cuando los chicos escriben sabrán dónde buscar la información. Permiten identificar rápidamente los sonidos comunes a las dos lenguas y los particulares de cada uno. Por esto es útil que los alfabetos wichí y castellano tengan un color de fondo diferente, esto activa un sistema lingüístico y facilita la comprensión. Veamos un ejemplo:



En la primera lámina dice ARBOL y no HAL'O. En la segunda dice CHUKUK y no MARIPOSA. Es difícil darse cuenta, en las primeras etapas del aprendizaje, si no se ha acordado lo del color, que facilita la anticipación lectora.

He podido observar en situaciones áulicas que ... “el estar en presencia de escrituras en lenguas diferentes (...), abre la posibilidad de generar espacios en donde puedan discutir y reflexionar sobre las semejanzas y diferencias que hay entre ellas.” (Vargas 1995).

◆ **Modelos de Planificación**

• **Planificación de lectoescritura para el Primer ciclo: (1990)**

Es la sistematización de un conjunto de propuestas de actividades para la etapa de presentación en la enseñanza de las letras, en el método de la Palabra Generadora. Para algunas palabras, se desarrolla el proceso completo de su enseñanza de una palabra generadora. Brinda ideas para trabajar sobre todas las letras del wichí.

El enfoque es -por el momento en que fue elaborada- conductista; incluye actividades de motricidad fina (“aplicar la técnica de boligraff sobre letra y”), discriminación visual (“señalar en las copias las vocales e y a con diferentes colores”), vocalización de letras sueltas, trazado en el aire, reconocimiento de sílabas y armado de palabras nuevas a partir de las ya trabajadas.

Incluye algunas actividades interesantes como “escuchar un cuento”, “dramatizar una escena de canje de artesanía”, “presentar un títere que converse con los niños” o “salir al monte y escuchar ruidos y sonidos”.

El valor más importante de esta planificación es la introducción del wichí como lengua de alfabetización. En un momento en que el Proyecto era muy resistido desde las escuelas y en el que el CIFMA todavía no definía con claridad el rol del auxiliar en el proceso de alfabetización, el equipo de El Sauzalito hacía una propuesta en la que la Educación Bilingüe se cristalizaba con la presencia oral y escrita de ambas lenguas.

Este recurso en la práctica no se utilizó.

• **"Posible planificación: Proceso completo de una Palabra Generadora". (1991)**

Es una planificación "tipo". Podría ser adaptada para la enseñanza de cualquier generadora, desde la presentación hasta la formación de palabras y oraciones.

El formato y el contenido permitían que el auxiliar pudiera guiarse con ella para presentar su planificación diaria o semanal. Tenía el siguiente esquema:

Fecha	Tema	Objetivos	Actividades	Recursos

Era un recurso concebido para apoyar a los ADA, que estaban iniciándose en su trabajo y que habían sido formados en el marco de la Palabra Generadora. Por eso se retoma esa metodología pero se van introduciendo elementos de la otras líneas pedagógicas:

- Para favorecer la formulación de hipótesis sobre el contenido de los textos:
“Conversar mucho sobre el dibujo, preguntar ¿conocen alguna palabra? ¿Cuál? ¿Dónde dirá...? ¿Qué más dirá en esta lectura? ¿Cómo te diste cuenta?”...
- Para favorecer la expresión de sus ideas respecto a la lengua escrita:
“Hacer el dibujo en el libro o en el cuaderno. Que cada niño escriba algo, como pueda”.
- Para descubrir las funciones sociales de la lengua escrita y los textos de circulación social:
“Salir a pasear por el pueblo y copiar algún letrero”.
“Copiar envases (yerba, leche, espirales, etc.)”.
- Para asociar el aprendizaje de la lengua escrita con algo placentero:
“jugar con los memoramas”
“Repartir revistas para que miren”.
“Amar rompecabezas”

Este recurso fue fotocopiado y repartido entre los auxiliares. Algunos docentes también lo utilizaron por considerarlo útil.

♦ Juegos didácticos

Sobre la base de los “Juegos hilados a rueca” de Marta Tomé, se fueron:

- Elaborando algunos en wichí.
- Adaptando (los del libro) a la variedad regional del castellano.

Tomé busca acercar al trabajo de aprender, la alegría de jugar en una propuesta rica, flexible y al alcance de cualquier maestro argentino.

Los juegos didácticos son un tipo especial de juego, los que además de divertir, sirven para aprender. En estos juegos hay que *poder* leer para jugar o mejor dicho, hay que *querer* leer. Por ejemplo, en los naipes de letra inicial para jugar a la Casita Robada hay que identificar dos palabras que comiencen con la misma letra. Los chicos pueden descubrirlas leyéndolas, escuchándolas o mirando la forma de las letras y descubrir las que tienen la misma inicial.

Del mismo modo que con los cuentos que forman la biblioteca del aula, los juegos son un material para aprender y jugar con otros, por lo que es de uso compartido. Vale para este, el mismo encuadre que para los cuentos.

- **Memoramas y dominos (1990)**

Coordinó: Graciela Furnier

Se hicieron para las series silábicas CHA, SA, MA, LA, TA, A, AJ. Los ilustraron los alumnos del curso de ADA.

Este material, tal como fue elaborado, indicaba un grado de complejidad mayor en el juego, comparada con que el que Tomé propone en su libro, porque las palabras elegidas tienen alguna de las sílabas de la serie correspondiente dentro de la palabra pero no necesariamente al comienzo.

Se pretendió mejorar los dibujos y elegir palabras más adecuadas, pero el no se concretó.

- **Naipes (1991)**

Coordinó: Mónica Zidarich

Son naipes de letras inicial, cada letra representa un palo. Se seleccionan cuatro palabras por letra. Se pueden jugar varios juegos pero el más escogido por

los chicos es la Casita Robada. Se hicieron para las letras A, E, I, O, U, CH, FW, H, K, L, M, N, P, S, T, LH, TS, W, Y.

Hay tres versiones, la primera y muy poco difundida, con las palabras escritas en imprenta minúscula, la segunda y la tercera (1993) en imprenta mayúscula, esta última, en colores.

Estos naipes formaron parte del equipo de materiales didácticos que cada auxiliar preparó durante su capacitación y, en 1998, del que fue publicado por Plan Social Educativo.

- **Rompecabezas**

Coordinó: Mónica Zidarich (1992)

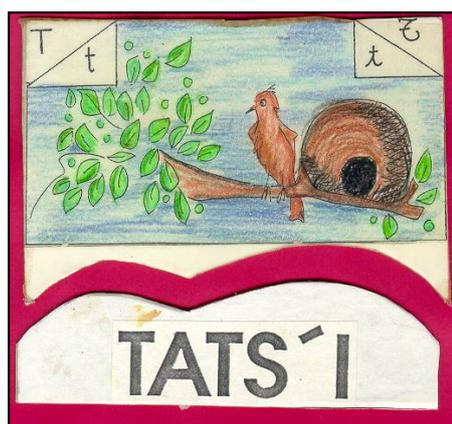
- De letras ilustradas

Hay varias versiones: imprenta minúscula, imprenta mayúscula, en blanco y negro (que ADA y docentes pintamos y plastificamos artesanalmente) y las últimas, en colores, también publicadas por Plan Social Educativo.

Son un recurso muy útil y muy utilizado. Se ponen a disposición junto a éstas las letras móviles ilustradas en castellano. Los chicos pueden armar palabras (o copiarlas) en la lengua que sepan o quieran hacerla.

- Con corte corrector (1992)

Se utilizó el mismo material que el de los alfabetos ilustrados. En este caso, se pega el dibujo y la palabra sobre cartón y se corta, cada uno con un corte diferente.

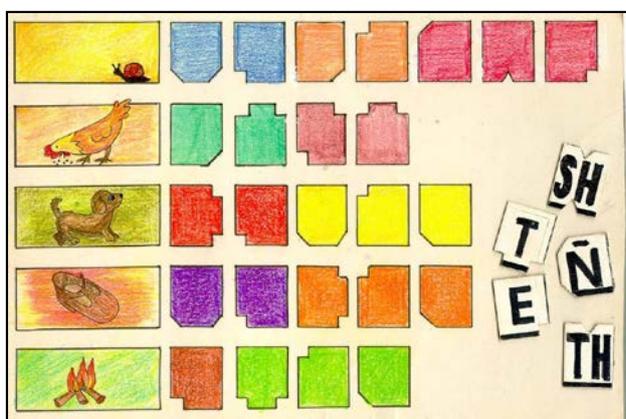


Los chicos pueden armarlos leyendo, anticipando según algunos indicios de las palabras o tanteando.

Es útil para nivel inicial y la primera etapa de la alfabetización.

▪ De letras con encastres (1995)

Se hicieron cinco planas con distintas palabras, seleccionadas intencionalmente para cuestionar algunas hipótesis de los chicos respecto a la lengua escrita y favorecer el acceso a otras.



• **Lotería de animales**

Coordinó: Marta Tomé (1999)

Se diferencian de las loterías ilustradas usadas en el nivel inicial en los siguientes aspectos:

- Se usa el reverso de la ficha agregándole un texto

- Los cartones no tienen figuras.
- Las fichas en cambio son dobles, una para agregar al cartón y completarlo, las otras para superponerlas a su pareja a medida que vayan apareciendo en el juego.

Todo esto permite seguir utilizando los mismos cartones para diferentes combinaciones de fichas, incluso para las nuevas que se le quieran ir agregando al juego. Sin los cartones, se pueden utilizar las parejas de fichas como cualquier memorama. El reverso puede utilizarse, según la intención, para asociar:

- castellano/lengua aborigen o dos lenguas aborígenes que convivan
- letra imprenta mayúscula/minúscula
- letra imprenta mayúscula/cursiva

De igual modo puede en una escribirse el nombre de la figura y en otra una característica o referencia identificatoria.

Pueden utilizarse como naipes, solo que la forma tradicional del naipes es rectangular, pero cualquiera de sus reglas de juego son aplicables juntando la que empiezan o terminan igual, los que viven en tierra, agua y los que vuelan, etc.

También como adivinanza, poniéndolas del reverso, hipotetizar y dar vuelta para ver si se acertó.



◆ **Tolhañhi-hi (Diccionario)**

Coordinó: Marta Tomé (1999)

El Tolhañhi-hi es un juego que construiremos entre todos los niños wichí y sus docentes.

El material del juego consiste en una serie de 175 fichas que tienen un dibujo y su nombre en wichí y en castellano ocultos bajo un color. Para descubrir, cuál es la figura, hay referencias escritas también en ambas lenguas y la letra inicial en ambos idiomas. Finalmente hay una tarjeta de acetato roja que permite, apoyándola sobre el nombre, leerlo.

Conviene agregar también un rompecabezas de letras para cada lengua.

Enviamos algunos ejemplos de fichas, algunas creemos que son correctas. Otras pensamos que hay que mejorarlas, pero hay que diseñar muchas más fichas para que finalmente tengamos un diccionario.

Reglas de juego:

Hay varias opciones o reglas de juego a utilizar con los mismos materiales, según el nivel de los participantes. Las ordenamos en grado creciente de dificultad:

1. Trabajar el lenguaje oral wichí (o castellano) describiendo, relatando, analizando, características de las figuras contenidas en las fichas.
2. Tapando la figura, con gestos o palabras, señalar características o referencias que permitan acertar cuál es. (Podría ser en dos grupos donde un miembro intenta que el resto del grupo descubra la palabra).
3. En grupo y por turno, mirando el dibujo, escribir con lápiz o con el rompecabezas de letras, el nombre en wichí. Comprobar si se acertó con la tarjeta roja. (ídem en castellano).
4. También en grupo y por turno, pero con la figura oculta, leer las referencias en wichí (o en castellano) para acertar la palabra.
Pueden también dividirse en dos grupos (como en la opción 1) haciendo que lean las referencias los más adelantados y escriban la palabra los que se están iniciando.
5. Ordenar las fichas alfabéticamente según el alfabeto wichí. (ídem según el alfabeto castellano).

Conviene "guardar" el material ordenado alfabéticamente, por eso la perforación de las tarjetas. Además el sistema de fichas y no de libro, permite agregar permanentemente palabras nuevas.

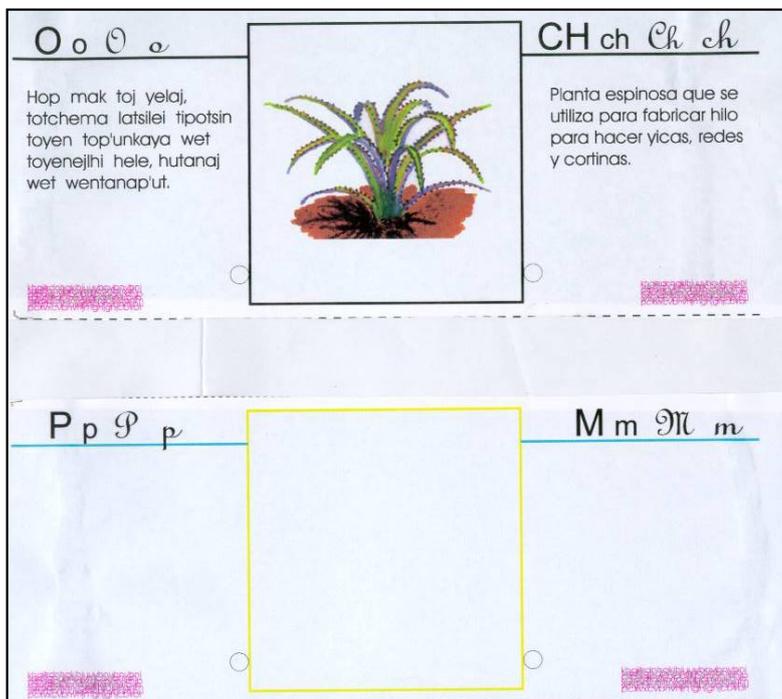
Creemos que además del juego como tal, será valiosísimo como desafío el proceso intelectual que generará su construcción.

Adrede, se incluyeron algunas referencias cuestionables, para que ellos se den cuenta que "no alcanza" lo dicho para acertar y que hay que completar o cambiarlo. También el dibujo puede no estar claro que haya que mejorarlo. Por lo tanto las fichas que se envían son para usar, discutir, y devolver corregidas para su impresión definitiva. Se prepararon fichas con las palabras para completar dibujos y referencias.

Por otra parte la construcción de nuevas fichas quedará permanentemente abierta. Cuando sean demasiadas se podrán agrupar según diferentes criterios: diccionario de animales, de plantas o de sustantivos, verbos, etc. Éste además será un material que, como cualquier diccionario, permitirá la consulta ortográfica. Obviamente será también una iniciación al uso de otros diccionarios: los del castellano y los que escriban en el futuro los wichís.

En realidades lingüísticamente más complejas, como la salteña, donde pueden convivir en un aula cuatro lenguas, bastará con agregar al dorso las nuevas lenguas o prolongar la ficha.

Otra opción será cortar cada una de las tres partes de la ficha y usarlas como en cualquier juego de asociación donde hay que juntar las de la misma clase.



♦ **Libros de lectura y fichas de actividades Chalanero (en castellano) y Tsalanawu (en wichí)**

Coordinó: Mónica Zidarich (1995)

Son el producto de un trabajo colectivo que comenzó con las primeras producciones de materiales didácticos que elaboraron los ADA de la primera promoción, durante su formación. A ellas se fueron agregando las del segundo grupo. En estos casos los textos “nacían” en wichí y luego eran traducidos al castellano. En los casos en que, a los textos o a las actividades las propuse yo, se recorría el camino inverso (del castellano al wichí). Al querer organizar ese material, fue tomando cuerpo como libro, entonces agregué nuevos textos y actividades. En este período trabajé junto al ADA Telmo Calermo, que traducía y ajustaba los contenidos y la ortografía de todo el material.

Marta Tomé controló el material. Hizo dos sugerencias: que el criterio de organización fuera por tipo de textos (yo lo había hecho por temas) y que separáramos, en fichas, las actividades (recortar, pegar, completar, dibujar, etc.) que hasta entonces estaban intercaladas en el texto.

La Congregación de las Hermanas Azules hizo el aporte económico para realizar la primera edición en computadora, en 1995.

Al año siguiente, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), financió la publicación de 500 ejemplares en blanco y negro. Estos fueron probados durante un año, al final del cual se recogieron los ajustes que sugirieron ADA y maestros, y se realizaron las modificaciones. Se distribuyeron en algunas comunidades de Salta y Formosa para que las adecuaciones del material permitieran su utilización fuera de los límites de esta provincia. Se realizaron una serie de talleres, con wichí hablantes de distintas variedades dialectales, buscando acuerdos en la escritura.

En 1998 se publicó la versión a todo color, financiada por el INAI y se distribuyó en todas las escuelas del área wichí y algunas comunidades de Salta y Formosa. Fueron ilustrados por Alejandra Stewart y Mónica Varela.

El equipo técnico de la Dirección de Currículo, del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, en el informe de análisis expresó acerca del material: “Por la orientación de las actividades se puede decir que se propicia la problematización del alumno acerca del tema de la escritura. El abordaje de distintas tipologías textuales, el ensayo de escritura personales, la lectura realizada sobre textos que combinan códigos presuponen una orientación hacia la elaboración de respuestas desde el uso de

la lengua, desde la formulación de hipótesis acerca del funcionamiento del lenguaje escrito”.

La siguiente caracterización acompaña la entrega de libros a los docentes.

- 0 Ha sido diseñado en el marco de una Propuesta Didáctica que incluye la lengua wichí como lengua de alfabetización, permitiendo la interacción del niño wichí con el castellano escrito desde el comienzo del proceso. Por esto, los dos libros en wichí y castellano y las dos carpetas de fecha de actividades wichí y castellano son para cada niño wichí.
- 0 Facilita el trabajo con grupos de niños **lingüísticamente heterogéneos**: cada cual lee o escribe en su idioma, pero todos a partir del mismo contenido y de una propuesta de actividad semejante.
- 0 El **color de fondo** de las tapas permite que los chicos identifiquen rápidamente el **idioma** en el que está escrito cada uno.
- 0 Está concebido para **primer ciclo** considerando los primeros años de escolaridad como bloque alfabetizador.
- 0 Es un material **no graduado**. La lengua escrita se presenta desde el comienzo de la alfabetización con toda la complejidad y riqueza que la caracteriza.
- 0 Incluye distintos **formatos textuales**: cartas, coplas, canciones, recetas, instructivos de juegos, grafogramas, cuentos, mapas, cuatros, adivinanzas, informaciones, memoradas y naipes de letras inicial.
- 0 Incluye **juegos didácticos**: letras móviles con ilustración, memoradas y naipes de letra inicial.
- 0 Abarca **temáticas regionales**, que rescatan los saberes culturales propios valorizándolos y otras, que abren la mirada hacia horizontes desconocidos.
- 0 El dibujo de una palomita con el cartel remite al/los número/s de ficha/s relacionada/s con el contenido de cada texto.
- 0 Cada libro de lectura (el wichí y el castellano) va acompañado por una **carpeta de fichas** de actividades.

Las fichas permiten:

- Que cada docente adecue sus propuestas de actividades al grupo de niños eligiendo unas y desechando otras, según sus objetivos pedagógicos.
- Que cada niño pueda escribir en su idioma, en el que desee o en el que corresponda, según la situación de comunicación planteada.

- Ser utilizadas en grupos de adultos, descartando aquellas demasiado infantiles.
- Armar una carpeta individual de las fichas realizadas, por cada alumno en el año o ciclo, ya que se acompañan con tapas independientes.
- Favorecer el aprendizaje de la lengua oral y la lengua escrita en situaciones comunicativas reales, ya que incluyen propuestas para oralidad y escritura.
- Equilibrar actividades de escrituras espontáneas con actividades grupales y colectivas.

¿TEK MATCHE ?

TOJ IHI TEWUK ICHE  TOJ
WENCHELHAMEJ.

ICHE IN'OUJ TOJ WESCHE, WET IN'OUJ
NIWESACHE.

ICHE IN'OUJ TOJ NITOK  WET ICHE
IN'OUJ TOJ IN'OJFWAS.

ICHE IN'OUJ TOJ  IHI WET TOJ LHAJ
LATSUTEYA.

IN'OUJ YEN TISANA  IN'OUJ YEN
TISANA  IN'OUJ YEN TISANA
HALO LHAI WICHE 

NUFWU HOPE MAK TOJ TOTEFW.

¿ES VERDAD ?

EN EL RÍO HAY MUCHAS CLASES
DE  ALGUNOS SON GRANDES,
OTROS PEQUEÑOS.
ALGUNOS TIENEN MUCHAS  , OTROS
MUY POCAS.
ALGUNOS TIENEN  OTROS NO.
ALGUNOS ENCARNAN CON  , OTROS
CON  Y OTROS CON FRUTAS U
OTROS  .
TODOS SON UN GRAN ALIMENTO.

		
PESCADOS	ESPINAS	DIENTES
		
LOMBRICES	RANAS	

NATCHEMWETH'O NANFWU

Ché n'hanéj n'yej. n'iwah ap' iwuyej. N'ch'waya toj n'ho'was yomen.

 Ton'weshu toj toyenhi cuadrons. Ché tok n'anayej totona toelhma yhanéj yen.

WAHAT	TEPW	LHEI	LATSUTEI

¿Ate toj matéj wahatcha toj ihí pue'ura? N'isomí ihé n'hi toja.

.....

.....

.....

TRABAJAMOS JUNTOS

Si sé pescar, cuento cómo lo hago. Escucho lo que dicen mis compañeros.

Entre todos, completamos este cuadro. Si no sabemos, le preguntamos a algún pescador. Podemos invitarlo al salón y completamos juntos el cuadro.

PEZ	CARNADA	ESPINAS	DIENTES

¿Quiénes son buenos pescadores en este pueblo? Aquí anoto sus nombres.

.....

.....

.....

Matemática

Se elaboraron materiales concretos para apoyar el aprendizaje del número y las operaciones. Se intentó utilizar materiales que fácilmente se podían conseguir en la zona. Se hicieron con los alumnos del primer grupo, con mi coordinación durante 1988 y 1989.

Cada alumno del Curso se equipó con el siguiente conjunto de materiales:

◆ **Material para seriar**

- Palitos
- Bolitas de barro
- Tinajitas de cartón
- Pequeñas yicas de distintos tamaños.

◆ **Material para clasificar**

- Los bloques de Dienes

Los realizamos en cartón de caja, conservaron las características del material original:

- 4 formas: redondo, cuadrado, triángulo, rectángulo
 - 3 colores: rojo, azul y amarillo
 - 2 tamaños: grande y pequeña
 - 2 grosores: fino y grueso (hicimos la diferencia pegando tres cartones superpuestos)
- Figuritas

Recortamos de revistas o dibujamos y pintamos figuritas de todo tipo, para realizar clasificaciones: ropa, herramientas, animales, etc.

Con, ellos se trabajaba la formación y definición de conjuntos, la noción de pertenencia, inclusión, conjunto vacío, etc.

♦ **Para la enseñanza de los números y la serie del 1 al 10.**

- Móviles con cardinal y numeral

Los números estaban hechos sobre cartulina y pegados sobre cartón (de aja). De un hilo de chaguar colgaban tantas guayabinas (u otro fruto seco del monte) o chapitas o bolitas de barro, como indicaba el número del cartón.

Este material es muy útil porque permite ver rápidamente la serie de los números y a su vez, la cantidad de elementos que corresponden a cada numeral. También muestra cómo la serie se forma según la diferencia *uno más que*.

- Numelus toj koswi'ho (los números felices)

Es un conjunto de composiciones breves en cuyo contenido se alude a la forma de los números, para facilitar la memorización del trazo o su forma. La rima está más lograda en algunos que otros. Están escritas en wichí y traducidas al castellano. Los autores son los auxiliares del primer grupo. Ilustró Graciela Furnier.

"Iche pante lus
yelataj fwestohes
ifwan mayewek wit
hope pa numelu tales".

"Había dos pezuñas de caballo,
muy cortitas
entonces se formó el número tres".

3

2

"N'tham n'hope
patufwaj
ipe inot
n'hope numelu lus".

"Yo soy como un patito nadando en el
agua, yo soy el número dos".

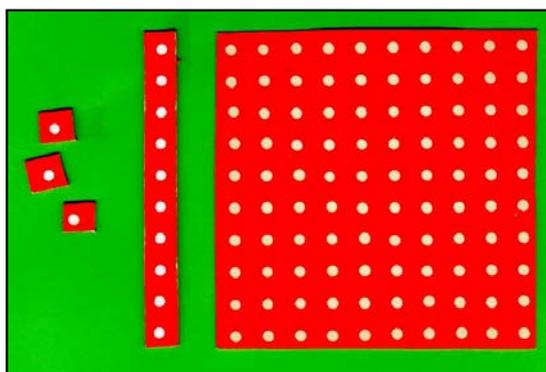
♦ **Para la enseñanza del sistema de numeración y las operaciones**

- Unidades, decenas y centenas.

La unidad estaba representada por un palito fino, de unos 5 cm de largo. La decena era un atado de diez. La centena era un cartoncito con el dibujo de una

carretilla. Esto implica haber llegado, a través de ejercicios previos, al "acuerdo" en la carretilla ponemos "siempre diez atados de leña". Algunos ADA optaron por el dibujo de un acoplado.

- Regletas



Este material es una adaptación de las regletas de Cuicinaire, al que se le quitó una dimensión y se le agrega la posibilidad de contar y comprobar qué número representa. Nosotros no trabajamos con todos los tamaños como es el material original, sino que hicimos unidades, decenas y centenas. Las construimos con los bordes de las hojas de computación y lo que pegamos sobre cartulina de color, de modo que la perforación quedaba del color de la cartulina. Más adelante comenzamos a hacerlas, con papel de forrar a lunares.



Es un material inventado por Marta Tomé, está hecho con tabletas de otro remedio que tenga diez comprimidos en cada tableta.

En el espacio de las pastillas, le pusimos semillas y cinta aisladora o cinta de papel en el reverso, para que no cayeran.

La cajita de la bayaspirina, que puede estar al comienzo con las tabletas, representa la centena ya que entran justo 10.

Es un material muy atractivo. La dificultad que tuvimos es que resultaba difícil conseguir, para todos, las tabletas y las cajitas vacías.

8. EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL EN EL AREA WICHÍ (1991-1997)

En el análisis de este particular, voy a tratar de mostrar cómo y cuándo en las escuelas se fueron modificando los contenidos de las distintas áreas, creando espacios para la enseñanza de la lengua wichí (oral y escrita) y de los saberes culturales.

Esta creación de nuevos espacios curriculares implican necesariamente modificaciones más profundas en las tramas de las relaciones entre los distintos actores (alumnos, maestros, ADA y comunidad).

Implica de la misma manera, el reconocimiento y la aceptación de lo distinto, sin considerar al otro como inferior. Sin embargo no se trata de reconocer la diferencia para tomarla como punto de partida para “igualarlo”. Si así fuera, no lo estaríamos aceptando.

Que un maestro haya aceptado la diversidad lingüística y cultural de sus alumnos, supone que ha podido cambiar actitudes de rechazo frente a una lengua y una cultura que no conoce, que ha podido reemplazar expresiones como *no entiende nada de castellano* por *entiende perfectamente wichí*. Si además quisiera brindarle las mejores condiciones de aprendizaje, se le crea la necesidad de aprender la lengua de sus alumnos y profundizar en las características de su cultura o de aceptar y valorar la presencia de otro docente, un aborigen, que complemente su propia carencia frente a esa realidad tan compleja.

La aceptación y valoración del ADA es la base para la formación de un equipo docente o una pareja pedagógica en la cual el aporte de cada uno es exclusivo y no puede ser reemplazado por el otro. De aquí en más será necesario desencadenar una serie de estrategias de comunicación y de acción para lograr una verdadera modalidad de equipo y generar una genuina propuesta pedagógica intercultural y bilingüe.

El carácter inédito de la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe en el Chaco y las escasas experiencias en otras provincias hace que todos hayamos ido pensando alternativas, comprendiendo matices, discutiendo posturas, definiendo roles, creando materiales, aunando criterios, compartiendo logros, planteando dificultades, diseñando estrategias, valorando avances, en definitiva, **construyendo una propuesta** a lo largo de estos años.

Es decir que, para instalar en las escuelas una educación intercultural y bilingüe no basta la sola presencia de algunas escrituras sueltas y algunos dibujos regionalizados.

Se requiere tanto la creación de nuevos espacios curriculares como la asunción de nuevos roles y la modificación de actitudes por parte de todos los involucrados en el proceso educativo.

Entonces, para comprender cómo y cuándo se incorpora la lengua y la cultura en las escuelas del área wichí, es necesario haber analizado con qué aspectos institucionales y personales está relacionada. Alguno de ellos son los vínculos interpersonales (docente - alumno, docente - ADA, ADA - alumno, docente - comunidad y ADA - comunidad), las actitudes frente a la diversidad, la aceptación de las propias limitaciones, la disposición para el trabajo en equipo y la capacidad para ir ajustando permanentemente una práctica pedagógica.

Debemos agregar a esto, desde qué lugar, cada institución, asume esa incorporación, desde qué modelo de Educación Intercultural y Bilingüe se están articulando los vínculos, los valores y los contenidos escolares. También hay que considerar a todo este sistema, como un sistema dinámico, permeable a cambios, a evolución. He podido constatar que docentes que han comenzado identificándose con el modelo de transición o incluso el de castellanización, al cabo de algunos años se encuentran comprometidos en su trabajo tendiendo hacia un modelo de educación intercultural y bilingüe.

Quisiera además hacer notar que en este largo proceso de instalación de la Educación Intercultural y Bilingüe hemos tenido que abordar y resolver altísimos niveles de dificultad de las más diversa índole, seguramente, por la profundidad que implican estos cambios en las instituciones y en cada una de las personas involucradas.

Las que siguen, son las experiencias que se realizaron desde la incorporación de los ADA en las escuelas hasta la actualidad.

A partir de 1997, aumentó la cantidad de experiencias de educación bilingüe intercultural en forma significativa, por lo que en el apartado siguiente realizo un análisis cuantitativo y cualitativo de esa expansión.

Caracterización de experiencias áulicas

Escuela N° 821 – El Sauzalito (1991)

Luego de la incorporación de los ADA se registró en esta escuela una de las primeras experiencias áulicas en la cual los niños aprendían a escribir en wichí.

Se llevó a cabo únicamente durante ese año, con los docentes Ambrosio Rosario (ADA) y Alberto Vissani (docente no aborigen). La experiencia se abandonó al cambiar de funciones el maestro (se incorporó al equipo del Curso de Auxiliares para la formación del segundo grupo). El trabajo bilingüe se retomó recién en 1995, con una nueva gestión directiva en la escuela. Aunque por poco tiempo, durante 1991, no fue fácil sostener esta innovación, no formaba parte del Proyecto Institucional, y en general, no era valorada por el resto de los docentes.

Maestros no aborígenes y ADA planificaban juntos, fuera del horario de la escuela. Había entre ellos una buena relación, comunicación fluida y sincera. Vissani, tenía la voluntad de enseñarle a Rosario aquello que no había sido abordado suficientemente en la capacitación.

Trabajaban en un primer grado con niños aborígenes y algunos niños criollos con dificultades de aprendizaje y de adaptación a la escuela. En general, los aborígenes eran niños con repetidas experiencias de fracaso y víctimas de un desprecio encubierto por parte de la institución, que los agrupaba a todos en la misma sección. No es fácil crear las condiciones de aprendizaje necesarias para que estos chicos puedan ir avanzando en las distintas áreas. Frente a los fracasos la escuela ha tendido a adjudicarle a ellos y a los padres toda la responsabilidad (“son faltadores”, “a los padres no les importa”, “vienen a la escuela a comer”, “son débiles mentales” o “burros”) y se han conformados con esas explicaciones, impasibles frente a la posibilidad de generar alternativas. Este tipo de agrupamiento (poner juntos a todos los que *no pueden aprender* o *¿los que no sabemos enseñarles?*) bajaba el nivel de angustia de los docentes frente a la magnitud del fracaso y depositaban en un docente, generalmente nuevo, la expectativa de “sacarlos adelante”.

El enfoque con que se trabajó fue el clásico de palabra generadora. Las escritura en wichí eran un medio para acceder con menores dificultades al castellano. Es más fácil para un niño wichí, recordar la E de ELE (loro) que la E de ESPUMADERA, sencillamente, porque una palabra significa algo para él y la otra no.

En esta experiencia también se incluyeron algunos contenidos de cultura wichí, a cargo del ADA. Los temas que se trabajaron fueron: artesanías, viviendas y vestimentas antiguas y algunas costumbres o *maneras de hacer* anteriores al intercambio con el blanco.

Escuela N° 852 – Tres Pozos - 1991

Con la incorporación de los ADA en 1991 se inicia la Educación Intercultural y Bilingüe en la escuela de Tres Pozos que en 1988 había comenzado un interesante proceso de construcción de un modelo institucional más adecuado a las características de la población que atendía. En aquel momento, el ADA, como parte del equipo docente y la incorporación del wichí como lengua de alfabetización, constituían un elemento central de la propuesta. La Directora de la escuela, la Hermana Beatriz (Bety) Seade, marcaba como objetivos institucionales mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la circulación por el Sistema Educativo, especialmente de los chicos wichí, que eran los que presentaban los mayores porcentajes de repitencia y deserción.

Fue la escuela experimental en la que se aplicó la propuesta de “Promoción Automática” que el Supervisor Técnico de Zona Hugo Arturo Salmón sostuvo y defendió firmemente. Él favoreció la reflexión sobre la problemática del fracaso escolar, sistematizando y acercando permanentemente la estadística (de la Región y la Zona educativa) a los docentes y creando espacios de discusión en las escuelas. Tuve la oportunidad de participar en el ajuste técnico de la propuesta que finalmente se elevó para consideración de las autoridades provinciales. La propuesta consistía en considerar a todo el primer ciclo como bloque alfabetizador favoreciendo la promoción. Esto permite plantearse el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso que puede demandar entre uno y tres años. Se recomendaba el acompañamiento del mismo maestro durante el ciclo, lo cual no siempre era posible (por los agrupamientos en las escuelas de tercera categoría y por la movilidad de la docencia en la zona.) La Promoción Automática tiene adherentes y opositores dentro y fuera del Sistema Educativo, pero ¿no será acaso porque la calidad de la educación es tan mala que tantos niños no logran aprender?. Quienes se oponen, sostienen que la promoción automática no hace sino desplazar el cuello de botella de la repitencia hasta el final del tercer grado, arrastrando hacia ese momento, necesidad de resolver el problema. “Sin embargo, afirma la Dra. Ferreiro, en cualquier caso habremos conseguido que el niño permanezca un año más en la escuela y ello, de por sí es positivo”. En el replanteo del problema de la promoción, introducimos un criterio de evaluación de proceso que permitió considerar algunas “excepciones” para quienes “pasar de grado” podría perjudicarlos más aún que repetir. Me refiero a la necesidad de considerar también la posibilidad que tiene cada niño de interactuar con sus pares. Esto implica tomar la decisión de promover a aquellos alumnos que avanzan muy lentamente, sólo si en el grupo existen otros niños con niveles cercanos de conceptualización.

Posiblemente, ni la Educación Intercultural y Bilingüe ni la Promoción Automática habían sido asumida por los docentes de la institución. Lo sostenía la

convicción y constancia de la Hermana Bety, junto a una docente, otra Hermana de la misma Congregación, Adriana Ibarruela. Ambas veían como logros el acercamiento de la comunidad a la escuela, la asistencia de los chicos a clases, y el crecimiento de la escuela por aumento de la matrícula y la retención lo que daba sentido a continuar comprometidamente con ese Proyecto Institucional. El Curso de Capacitación de ADA de El Sauzalito, contaba con el grado de la Hermana Adriana, para la prueba de materiales, la aplicación de estrategias didácticas para la alfabetización y con ambas religiosas para permanentes y valiosas discusiones para ajustar la capacitación de los que se estaban formando. Ellas podían ver debilidades y fortalezas del ADA ya capacitado y de la propuesta didáctica desde sus lugares de maestra de grado y directora.

Era probable que la experiencia desapareciera al retirarse de la escuela, por diferentes motivos, las Hermanas Azules, en 1997. Esto no fue así.

Lograron la adhesión e incluso capacitación paulatina y en función de otra docente Patricia Jaureguiberry. En este momento, su experiencia pedagógica junto a ADA Camilo Ballena, es una de las más valiosas de la zona. Lleva varios años de una implementación cada vez más enriquecida en lo humano y en lo didáctico. Docente y ADA, se valoran y se respetan. Son capaces de dialogar, escucharse y apoyarse uno en otro. Ambos se reconocen como necesarios frente al grupo de alumnos. Han logrado incorporar propuestas de actividades contextualizando el uso de la lengua escrita, la pertinencia de uno u otro idioma, el juego didáctico, la posibilidad de que los chicos elijan en qué lengua prefieren realizar determinada actividad, y asumir creativamente, la diversidad lingüística y cultural (en el trabajo con grupos heterogéneos) y la relacionada con el avance en el nivel de conceptualización de la lengua escrita. Pueden reflexionar sobre su propia práctica, reconocer limitaciones y mejorarla. Han aprendido a elaborar Proyectos Didácticos en los que los chicos participan activamente. Utilizan como recurso los libros y fichas Chalanero y Tsalanawu, los cuentos en wichí publicado por Plan Social Educativo y otros materiales con los que cuenta la biblioteca de la escuela o ellos mismos consiguen.

Son a su vez, agentes multiplicadores de la Educación Intercultural y Bilingüe en su escuela y en la zona. Animán a los docentes nuevos a implementar cambios y mantienen una postura sólida frente a docentes que no comprenden y critican, o que comprenden y no comparten. La solidez se la da a ambos su capacitación desde lo teórico, su propia práctica pedagógica, y por sobre todo, su calidez humana que se manifiesta en el respeto y cariño por los chicos y su cultura (sean *criollos*, *wichí* o *blancos*). Su experiencia fue presentada en el “III Encuentro de Docentes Rurales” de la Regional Educativa IV y seleccionada para el de nivel provincial.

Esta experiencia, tan valiosa, podría interrumpirse frente al próximo Concurso de Ingreso a la docencia, ya que no está prevista una reglamentación que ponga a esta docente en mejores condiciones frente a otros que pretendan el cargo, para el cual, como es obvio, no tendrán, pese al puntaje, una capacitación específica.

Escuela N° 926- El Vizcacheral - 1991

A partir del año 1992 se retomó la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe en la Escuela del Vizcacheral y continúa sin haberse interrumpido. Sin embargo, durante estos años adquirió matices diferentes, conforme al cambio de directores. El ADA Bailón Díaz comenzó junto al docente José Brunello intentando un trabajo coordinado. El nivel alcanzado por el ADA en su capacitación marcaba limitaciones que dificultaban el desempeño de su rol. Se incorporaron la lengua wichí y la cultura como contenidos. Con la incorporación de otro ADA Telmo Calermo en 1995 y la gestión directiva de Liliana Urbina, la Educación Intercultural y Bilingüe adquiere carácter explícito y claramente institucional.

La metodología no fue una preocupación central. Se tomó como eje del trabajo el protagonismo de los ADA, la incorporación del castellano oral, temas de cultura wichí y la alfabetización en lengua materna durante el Primer Ciclo. Se probaron distintas modalidades: los ADA solos frente al grado y/o junto a los maestros, trabajo por áreas, distintos tipos de agrupamientos y replanteo en el uso del tiempo.

Se creó un anexo, Los Lotes a 2 km de la escuela, con un total de 36 chicos aborígenes.

Partieron desde la postura de *alfabetizar en lengua materna*. La demanda de la comunidad y algunos talleres que se fueron realizando a partir de 1996, fueron flexibilizando los criterios, permitiendo la incorporación paulatina del castellano escrito durante Primer Ciclo.

Un elemento interesante de esta experiencia es la continuidad sobre Segundo y Tercer Ciclo, a cargo del ADA Telmo Calermo. En una valoración de ajustes posibles se evidencia la necesidad de una mayor coordinación con el docente no aborígen.

La escuela no ha registrado casos de abandono en todo el nivel y disminuyeron en forma notable, el porcentaje de repitencias, según lo expresó la directora Liliana Urbina durante la entrevista. “El uso de la lengua materna en la escuela y la educación bilingüe en general parecen incidir positivamente en el aumento de las matrículas, en la

asistencia escolar, en la promoción de los alumnos y en la reducción de la deserción escolar” (Troibe 1994, citado en López 1991).

Durante este año se encaró un Proyecto de Huerta Escolar; se gestionó, con el apoyo de A.Pr.Ch., la colaboración de un técnico agrónomo especial de huerta y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia, aportó una cubierta y la estructura para un vivero.

La sucesión en la gestión directiva de personas comprometidas con la Educación Intercultural y Bilingüe determinó la posibilidad de la continuidad de la experiencia, como Proyecto Institucional. Es un caso de escuela no expulsora, que busca adecuarse a la población que atiende y no a la inversa.

Es deseable que la propuesta continúe evolucionando. Se requiere, por ejemplo, una selección de contenidos más equilibrada: ni tan compleja como para que los chicos puedan abordarlos, ni tan simple como para dificultarles el acceso y permanencia en el nivel secundario o limitar las posibilidades de su capacitación permanente

Otro aspecto es el metodológico, sobre el que ya se está avanzando desde una propuesta tradicional hacia otras que incorporen elementos de distintas vertientes teóricas. En estas y otras experiencias, el perfeccionamiento del equipo docente aparece como condición necesaria para implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe.

En este momento, la escuela está a punto de pasar a gestión privada a manos de la Fundación Fe y Alegría con quien ya se han firmado algunos acuerdos.

La Unidad Educativa Privada N° 52 (U.E.P.N° 52) – Pozo del Sapo – (1994)

Como iniciativa del Hermano Teófilo (Teo) Gurrea perteneciente a la Congregación de los Hermanos Maristas se creó en 1994, en el Paraje Pozo del Sapo una escuela pública de gestión privada con un Proyecto Educativo Institucional claramente orientado hacia la atención de la problemática de la educación aborígen.

Los hermanos Maristas vivían en Misión Nueva Pompeya desde 1979 y venían realizando una serie de trabajos de promoción social. Como representantes de la Iglesia Católica organizaron el Culto Católico, preparan a adultos, jóvenes y niños para recibir los sacramentos y han consolidado el catolicismo en numerosas familia wichí. En el marco de este acompañamiento de la comunidad Marista hacia los wichí surge como

necesidad la idea de la creación de una escuela que brinde una atención específica a las particulares características de los wichí.

Misión Nueva Pompeya contaba con una escuela primaria fundada por la congregación de Hermanos Franciscanos en 1903. “No se han podido recuperar antecedentes de alfabetización en wichí, durante el período de trabajo de los Hermanos Franciscanos entre 1903 y 1949”, aseguró el Hermano Teófilo durante una de las entrevistas.

Entre 1979 y 1985, los Hermanos Maristas se hicieron cargo de la dirección de esa escuela (N° 562), sin embargo no se plantearon en aquel momento, la incorporación de la lengua y la cultura wichí como contenido escolar. Años más tarde, constataron que la escuela no estaba respondiendo a las necesidades de la población aborigen, lo que se observaba en el fracaso escolar de esos niños.

Surge entonces la escuela de gestión privada como una alternativa. En su Proyecto Institucional, tomó como ejes el bilingüismo y la interculturalidad. Se incorporaron tres de los ADA de la segunda promoción que acababan de egresar. Actualmente el plantel docente está compuesto por ellos, un maestro bilingüe egresado del CIFMA, tres maestros no aborígenes (uno de los cuales está a cargo de la dirección), un técnico agrónomo y varios maestros artesanos (todos wichí).

Tienen un total de 110 alumnos, entre los cuales sólo 7 no son aborígenes.

En la Provincia del Chaco, es la única escuela primaria para niños de régimen de alternancia. Permanecen tres semanas en la escuela y una en su casa, junto a su familia. no tiene régimen de internado (porque todos los chicos viven en un radio máximo de 5 km), pero sí servicio de comedor.

Los contenidos seleccionados son los mismos que una escuela común, adecuados a las posibilidades de aprendizaje de esta población. Frente a la lectoescritura optaron por la alfabetización en lengua materna, es decir en wichí y la introducción del castellano oral, durante el primer ciclo. Las demandas de la comunidad y la práctica misma fue mostrando la conveniencia de flexibilizar esos criterios buscando estrategias y recursos bialfabetizadores. He podido observar que están escritos en wichí y castellano carteles de las dependencias de la escuela, las especies de los árboles del predio escolar y la cartelera institucional.

Es notable el protagonismo de los ADA, con el liderazgo muy positivo de Francisco Gonzalez, en todas las actividades áulicas e institucionales: planificaciones,

registros, servicio de comedor, guardia durante los fines de semanas, acompañamiento a la comunidad, reuniones, capacitación y actos (glosas y discursos en wichí).

A veces, los ADA se desempeñan solos frente al grado y son los responsables de “llevar adelante el proceso educativo”, así lo expresó Evelia Uroncito (ADA) durante el II Encuentro de Intercambio – Julio 1999. Los ADA han expresado satisfacción por tener la posibilidad de ejercer un rol tan central en el proceso, pero simultáneamente se sienten, con frecuencia desbordados por la cantidad de obligaciones que se le plantean en la institución para las cuales no han sido capacitados. En uno de los talleres, Francisco Gonzalez escribió que una dificultad importante en su trabajo fue “la exigencia en los trabajos de didáctica para los que no tenemos capacitación” y según lo planteó Rigoberto Alejo (ADA) en la misma oportunidad, “nos piden más de lo que sabemos”. Sin embargo, ambos rescatan como muy positivo “el trabajo con los niños, la comunidad y los maestros” (F.G.) y “seguir aprendiendo más cosas” (R.A.).

La escuela tiene una estrecha relación con la comunidad. Los docentes visitan la familia durante los períodos de estadía de los alumnos en su casa y realizan, en conjunto, algunas actividades de asistencia (arreglo de ropa, acompañamiento de proyectos alternativos de producción, como apicultura, huerta orgánica, etc.).

Los maestros artesanos incorporan en espacios curriculares creados para ese fin, las técnicas del hilado y tejido con la fibra del chaguar, el trabajo con barro y la construcción de instrumentos musicales.

La tendencia de la escuela es continuar incorporando los maestros wichí egresados del CIFMA, con la intención de entregarles a ellos la gestión institucional y pedagógica de la escuela.

Escuela N° 821 – El Sauzalito

Experiencia áulica (1995)

La Educación Intercultural y Bilingüe se retoma en la escuela de El Sauzalito en marzo de 1995 en un proceso que no se ha interrumpido y parece haberse instalado, sino institucionalmente, en las prácticas de varios docentes de todo el nivel. El cambio en la gestión directiva y mi incorporación al plantel docente, fueron factores que se conjugaron con otros: la difusión de la Ley Federal de Educación y los Contenidos Básicos Comunes, la lectura y el análisis de distintos materiales que llegaban a la escuela, la necesidad de reconversión a través del perfeccionamiento, la conformación

de una biblioteca para el docente con un enfoque renovado de las disciplinas y sus didácticas y gran cantidad y variedad de libros para los chicos.

Roberto Quiroga, el nuevo director, decidió incorporar el bilingüismo y la interculturalidad como parte del Proyecto Institucional para lo cual me adjudicó, junto al ADA Ambrosio Rosario, el área de Lengua y Ciencias Sociales de dos primeros grados (uno con la totalidad de alumnos aborígenes y el otro con igual proporción de aborígenes que de criollos).

Caracterización de la experiencia de Ambrosio Rosario y Mónica Zidarich

Se desarrolló durante todo el primer ciclo (1995-1997). Acompañamos al grupo, de primero a tercer grado.

Nuestros objetivos fueron:

- Incorporar el wichí en el proceso de alfabetización.
- Implementar la propuesta didáctica que se venía diseñando desde el Curso de ADA a partir del marco teórico del constructivismo y en particular las conclusiones sobre psicogénesis de la lengua escrita (Dra. Ferreiro y colaboradoras).
- Incorporar los saberes culturales de los wichí como contenidos de la enseñanza.
- Crear espacios de participación de los padres en el proceso de aprendizaje escolar de sus hijos.

Esta experiencia fue presentada en el *I Encuentro de Experiencias Curriculares innovadoras en el aula* organizado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco. Se le otorgó el Primer Premio. Fue expuesto en varios Encuentros y Congresos de Educación ⁽⁴⁾. En aquella oportunidad describí la experiencia del siguiente modo:

La interacción como eje de la metodología.

La metodología se va estructurando a partir de los saberes de los alumnos y los docentes y de las aspiraciones de ambos, por lo tanto todos aportamos en la construcción de la estrategia de aprendizaje, y todos aprendemos; alumnos y docentes.

Para esto, y más allá de la propuesta constructivista, es necesario que los docentes no aborígenes seamos capaces de despojarnos de nuestros prejuicios raciales (lo que no significa mitificar la figura del aborigen, destacando en él sólo los valores), y podamos establecer con ellos una relación basada en el respeto por lo diferente y en la valoración de la persona.

Seguramente ésta es la clave de la experiencia. Sin ella, no podemos plantearnos la formación de un verdadero equipo, ni sería posible la interacción, ya que supone reconocer que “el que enseña” es capaz de aprender y “el que aprende” es capaz de enseñar.-

Nos indican algunos aspectos de la interacción:

- *La planificación conjunta (pese a las limitaciones en la capacitación técnica del ADA).*
- *La definición de las normas de convivencia dentro del salón: se realizó entre los chicos y los docentes (y se revisa permanentemente).*
- *El aprendizaje de la segunda lengua (los chicos y el auxiliar, el castellano, y yo el wichí).*
- *La presencia simultánea de escrituras en ambas lenguas y la posibilidad que tienen los niños de decidir la lengua en la que van a leer o escribir en determinado momento (por ejemplo si, el receptor de una “esquelita” es un hablante de castellano, la pertinencia del castellano es indudable, pero la reconstrucción escrita de un cuento trabajado en clase, lo hacemos en wichí).*
- *El aprendizaje de pautas culturales y saberes propios de la otra cultura (que se incluyen como contenidos o que se plantean en forma ocasional).*
- *La formación de una pareja pedagógica marcada por el intercambio permanente en la que, seguramente lo más técnico lo aporté yo, tal como lo expresó Ambrosio “aprendí formas nuevas de dar clase, a preparar materiales y cómo se utilizan”, pero lo más intuitivo y más próximo a la cultura de los chicos, el ADA.*

¿Cómo planificamos?

Manejamos dos niveles de planificación:

a) ***La anual:*** *en la cual puntualizamos:*

♦ los objetivos a los que apuntamos a lo largo del año, que son los siguientes:

- Aproximarse a la lengua escrita a partir del nivel de conceptualización de cada uno
- Descubrir la necesidad de apropiarse de la lectura y la escritura a partir de su uso en situaciones sociales.
- Expresarse oralmente en la lengua que prefiera.
- Avanzar en el aprendizaje del castellano.

♦ los contenidos que pensamos que podíamos abordar.

b) **La de unidad:** que se caracteriza por:

- Durar entre una y cuatro semanas,
- Plantear **objetivos** más específicos
- Incluir **contenidos** de distintas áreas: lengua (oral y escrita), estudios sociales, ciencias naturales, educación para la salud, plástica y en todo momento, cultura wichí (con fuerte participación del auxiliar y los chicos).

Algunos de los temas trabajados fueron: el nombre propio, la familia, la casa, nuestro pueblo, la zona y los pueblos vecinos, el monte, la gente y su cultura, la época de pesca, la época de los frutos, etc., los sucesos de mayo, la creación de la Bandera y otros.

Si bien algunos temas son más específicos de un área que de otra (el nombre propio, la lengua; la familia, de estudios sociales) se lo aborda de distintas disciplinas, así por ejemplo, en la unidad: “El lugar que compartimos, nuestro pueblo”, se trabajó:

- El nombre del pueblo en wichí y castellano (Ciencias Sociales, lengua oral) su escritura escrita. Análisis de los elementos de la palabra SIP’OHI en relación a palabras significativas (el nombre propio y otras trabajadas anteriormente) (lengua).
- Ubicación del pueblo en el mapa de la Provincia del Chaco. Ubicación de J. J. Castelli y Resistencia (ciudades de referencia permanente), (Ciencias Sociales). Escritura de los nombres (lengua). Pronunciación en castellano (lengua oral castellana). Construcción del espacio plano (lo que está “dentro” del Chaco y “fuera” de él).
- La historia del pueblo (Ciencias Sociales). Cultura Wichí). Narración en wichí y en castellano (lengua oral). Las primeras familias (Ciencias Sociales), el nombre de los jefes de familia en wichí (abuelos de algunos

alumnos) (Ciencias Sociales – Cultura Wichí), su escritura (lengua). La vivienda de entonces (Ciencias Sociales – Cultura Wichí). La alimentación (Ciencias Naturales – Cultura Wichí), las enfermedades más comunes (Ciencias Naturales), el trabajo en la colonia, las travesías por el monte (Ciencias Sociales – Cultura Wichí).

- Las Instituciones de El Sauzalito, su función, los responsables de cada una (Ciencias Sociales). Escritura de los nombres (lengua). Vocabulario en castellano: el nombre de las instituciones (lengua oral castellana). Funciones de la lengua escrita en esas instituciones (lengua). Lectura de afiches y carteles del pueblo (lengua).

- Se preveen un conjunto de **actividades** en las que:
 - **La lengua escrita aparezca como una necesidad** (comunicación, información, guardar memoria) en un contexto natural, por ejemplo:
 - *Escribimos una carta a una mamá para preguntarle si podemos ir a visitara.*
 - *Visitamos las instituciones y preguntamos para qué usan allí la escritura (fuimos al Registro Civil y el encargado, un aborígen, mostró los libros donde se registran los nacimientos, las defunciones, los D.N.I. vacíos, etc)*
 - *Hicimos un panel donde anotamos los cumpleaños para festejarlos al final del mes (y no olvidarnos de los cumpleaños).*
 - *Escribir y reconocer su nombre es necesario para identificar los cuadernos y los dibujos de cada uno. Los chicos tienen un nombre en castellano (el del documento) y otro en wichí. Trabajamos la escritura de ambos. Hicimos un papel de asistencia en el cual, todos los días ubicamos donde corresponde, el nombre de cada uno.*

 - **Se posibilite el intercambio en varios sentidos**
 - *Los niños entre sí (se trabajó en pequeños grupos de formación libre).*
 - *Los niños con diversos tipos de textos: diarios, revistas, libros, cuentos, historietas, alfabetos ilustrados, juegos didácticos, almanaques, horarios, cuadros, mapas, registro de asistencia, etc. (los subrayados están escritos en wichí, y también en castellano).*
 - *Los niños con los docentes: se combinan actividades individuales de escritura espontáneas y producciones grupales (en el pequeño grupo)*

y colectivas (todo el grado con la coordinación del docente; los chicos dictan y algún chico que se anima o el docente escribe pero la producción en sí se va construyendo entre todos a base al aporte individual y a la discusión grupal).

- **Se visualicen escrituras convencionales** y se realicen el análisis del lenguaje escrito dentro de textos significativos (el salón tiene mucho material escrito que se va renovando permanentemente: alfabetos ilustrados en wichí y en castellano, mapas, láminas, trabajos de los chicos con un cartel que identifica de que se trata, por ejemplo: el título del cuento que ilustraron), los nombres de los chicos y de los maestros, los paneles de cumpleaños, de asistencia, el horario (que sin haberlo previsto fue uno de los textos predilectos: todos los días, al comenzar la jornada lo leían para saber si este día tenían educación física o “nivelación” y en el transcurso de la mañana, para ver “cuantos timbres” faltan para esas horas o para ir a la casa).
- **Se posibilite el aprendizaje a partir del juego.** Estos y otros juegos didácticos en su versión castellana fueron elaborados por la Profesora Marta Tomé y publicados en el libro “Juegos hilados a rueca”. Incluye algunos a manera de ejemplo:
 - Rompecabezas con corte corrector
 - Letras móviles ilustradas y no ilustradas
 - Naipes
 - Rompecabezas con encajes
 - Memoramas o dominos

Los chicos pueden jugar con los juegos en wichí o en castellano ya que tenemos a su disposición unos y otros. Tres veces por semana toda la escuela tenía destinada para los niños con dificultades para aprender, una hora más de clase, a la que llamó “hora de nivelación”. Esa hora era, para nosotros, la hora de jugar. Estaban todos los juegos distribuidos en los grupos de mesas, los chicos elegían con qué juego y en qué lengua. No querían irse cuando tenían “nivelación”, entonces todos los que querían, podían quedarse. Todos disfrutábamos mucho en esas horas.

- **Se incluyen actividades que favorezcan la psicomotricidad fina** a la vez que la expresión plástica (trabajos aplicando la técnica del bolígrafo,

collage, con papel u otros materiales, pintura a pincel, dactilopintura, picado, torcido, modelado con masa de sal de colores, etc.).

La previsión de los contenidos y las actividades, así como la duración, son sólo una guía. Esto significa que la planificación se reestructura cada día a partir de las propuestas del grupo o de los acontecimientos no previstos (una visita, por ejemplo). De modo que la unidad nunca “sale tal cual” fue planificada: se le agregan actividades, se le sacan otras, puede alargarse o acortarse, pueden trabajarse contenidos no previstos o dejar sin abordar otros que sí lo estaban.

¿Cómo evaluamos? ¿Qué evaluamos?

Registros a día vencido:

Por lo precisado anteriormente, en el rayado de la planificación de unidad se prevé un espacio para consignar las actividades realizadas y los comentarios que consideramos relevantes. Este registro se realiza diariamente y en algunas ocasiones al finalizar cada unidad.

Realizarlo, supone reflexionar sobre lo trabajado, descubrir logros y puntualizar dificultades. Es como el momento de saborear la comida y plantearse las modificaciones que habría que prever, o lo que no puede faltarle (porque la hace muy rica) la próxima vez que la preparemos. Es un momento muy compartido entre los docentes y por ello muy constructivo. Es además, reconfortante; ya que se hace explícito lo que ambos consideramos pequeños logros individuales o grupales (o nuestros como docentes) que a diario nos nutren para continuar el trabajo con renovado entusiasmo o nos dan elementos para reformular nuestra propuesta.

El registro es entonces una manera permanente de evaluar la metodología, la pertinencia de los contenidos y las actividades, la evolución del grupo (logro de los objetivos previstos o logro de otros no previstos) y nuestro trabajo como equipo.

Al finalizar el cuatrimestre realizamos también una evaluación, pero más global, de los aspectos puntualizados. Preveamos otra al finalizar el año.

El enfoque que manejamos de evaluación coincide con lo que Delia Lerner califica como “optimista” por tomar como criterio el punto desde el cual parten los chicos en este proceso y los logros o los avances que se van manifestando. Por lo tanto todo avance es positivo. No nos preguntamos cuánto les falta todavía o hasta dónde va

a llegar este año, sino que pretendemos la puesta en marcha de un proceso de avance en el cual cada uno lo haga en el ritmo que le sea posible.

En este marco, toda participación es valorada, toda expresión es escuchada y respetada, todo intento por escribir o por interpretar un texto es considerado en sí mismo aprendizaje, y todo intento por hablar el castellano es considerado comunicación.

¿Cómo pudieron los chicos creer esto y “exponerse” al producir y “mostrarse” al intentar hablar castellano pronunciando mal o mezclando palabras en wichí pero sin tener miedo? (en el contexto de una institución que los ha descalificado y que se caracteriza por ser autoritaria). Pensemos que contribuye:

- *La aceptación, respeto y valoración por la cultura (por lo tanto de la lengua) wichí que se manifiesta permanentemente en la inclusión de los saberes propios, en el espacio del auxiliar y su rol activo y participativo en las clases, y en mi actitud frente a ellos y sus manifestaciones.*
- *La valoración de la producción individual y grupal que se hace explícita de distintas maneras: la mostramos a los otros compañeros, llamamos al director u otros maestros para que nos vean trabajar, aplaudimos algún aporte o expresión, exponemos a menudo los trabajos en el salón y en la escuela o en la plaza cuando hay actos, felicitamos a los chicos individualmente de manera muy personal y muchas veces muy afectuosa, con caricias y besos.*
- *Una actitud que frente al error no sanciona ni castiga, sino que brinda la ocasión para sentarse junto al niño y revisar la producción o para confrontarla con la de sus compañeros y se considera la manifestación de un momento en la aproximación al objeto de conocimiento. Por lo tanto, estos chicos no tienen miedo a “hacer mal” las tareas, porque saben que por el hecho mismo de hacerlas, serán valoradas, por eso, las hacen y las muestran con tranquilidad, incluso con alegría: están seguros de que no volverán a sus bancos desalentados.*
- *El sentimiento de saberse amados y contenidos les brinda seguridad, pero además, el estímulo permanente pone en marcha las acciones. En todo momento los animamos a trabajar, les aclaramos que hagan como ellos puedan, (aún frente a dibujos o actividades que no sean de escritura), que nos va a alegrar ver lo que hicieron.*

El seguimiento de cada alumno

Llevamos una ficha de seguimiento individual en la que formulamos en una lista los logros esperados y anotamos periódicamente la presencia o no de cada conducta. Abarca lo relacionado al nombre propio, a la escritura a la lectura, a la lengua oral y otras conductas escolares relevantes. También se consignan datos significativos de la vida familiar, de sus características personales y otros comentarios que merezcan ser registrados.

Se agregan a la ficha trabajos de los chicos que sirven de testigos de la evolución individual (escritura del nombre sin modelo a la vista, escrituras espontáneas y dibujo de la figura humana).

¿Qué hemos logrado?

- *Que los chicos venían a la escuela contentos. Además de aprender a leer y escribir están aprendiendo que se puede aprender con alegría, aunque se demoren años (se puede distinto, pero se puede).*
- *Que en el grado había un clima de alegría por estar juntos y de entusiasmo por el trabajo escolar.*
- *Que los chicos no rechazaban el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que tenían una actitud curiosa y constructiva: intentaban leer cualquier escritura (la marca de las cosas o carteles u otras escrituras) y escribían (aunque sea no convencionalmente) en su cuaderno, en el pizarrón, en papelitos, aún fuera de nuestros requerimientos. Querían pasar voluntariamente a escribir en el pizarrón y que los demás dicten. Iban con frecuencia, durante los recreos, a “leer” a la biblioteca de la escuela. Se mostraban espontáneamente los trabajos y conversaban cerca de sus producciones.*
- *Que el grupo avanzó en relación al nivel de conceptualización: (Marzo-Noviembre 1985)*

Nivel de Conceptualización	Iniciales		Repitentes		Totales	
	Marzo	Nov.	Marzo	Nov.	Marzo	Nov.
Presilábicos	6	3	15	4	21	7
Silábicos	-	-	1	4	1	4
Silábicos/alfabéticos	-	1	-	5	-	6
Alfabéticos	-	2	-	3	-	5

- *Que participaban en la clase, preguntaban, hacían comentarios de cosas que han vivido o que conocen, conversaban entre ellos, esto es que se expresaban oralmente con mucha fluidez. Si hablaban entre ellos, siempre en wichí, el ADA participaba,*

preguntaba, sonreía, luego me traducía, y quedaba incluida en el tema. Podía ser también que quisiera decirme algo a mí y entonces iban armando el discurso entre varios (el que hablaba pedía a los demás las palabras que en castellano no sabía, o si dijo algo que no se podía entender, algún compañero que se dio cuenta, me lo decía mejor). Incluían palabras en wichí y me preguntaban si la entendía; para confirmarlo, las decía en castellano y podía ser que ellos reorganizaran la idea incluyendo la palabra nueva; “muchos se animan a hablar; conversar y preguntar a la maestra en castellano, porque ellos se dieron cuenta que su maestra valora su expresión, cultura y participación”, reconoció Ambrosio en uno de los informes de evaluación. Un proceso parecido hice yo, al querer comunicarme con ellos en su idioma. Lo que vale para nosotros es tratar de comunicarse con el otro, no la perfección en la sintaxis o la pronunciación, por eso nos animamos.

- *Que hemos desterrado el uso, casi compulsivo, de la goma de borrar. Frente a cada pequeño trozo de dibujo o copia imprecisa, los niños repitentes "borroneaban y borroneaban" su cuaderno y tapaban con su mano, avergonzados, el producto final. Ahora, todos dibujan y "escriben". Los dibujos son cada vez más grandes, completos y ricos en detalles.*
- *Que la disciplina de la clase ha mejorado significativamente desde que hubo acuerdo explícito de las normas.*
- *Que fue posible tener materiales de uso común (lápices negros, de colores, tijeritas, plasticolas) y que no se perdiesen, rompieran o los robaran.*
- *Que participaron en todos los actos. Hemos preparado canciones y poesías en wichí. Las han cantado en grupo, en voz alta y sin vergüenza. También han bailado danzas folklóricas. Lo han hecho sin presiones, con alegría. Todos querían bailar en el acto, como lo hacemos en el aula. En la fiesta de fin de año dramatizaron un cuento de la cultura wichí (El cuento del fuego) cuyo relato, en wichí, fue realizado por los mismos chicos.*
- *Que los padres han participado:*
 - *Recibiéndonos en sus casas e involucrándose en la tarea educativa al hablar con los chicos cuestiones relacionadas con el cuidado de la salud, el aseo personal, higiene de la casa y al estimularlos para seguir aprendiendo, recalcando que no hay que faltar a la escuela.*
 - *Expresando, en las visitas domiciliarias, su conformidad con el proceso de los chicos.*

- *Ayudando en la limpieza del salón de clases, mesas y sillas;*
- *Construyendo dos cestos para papeles y donándolos a la escuela.*
- *Asistiendo a los actos para ver actuar a sus hijos;*
- *Acudiendo a la escuela para recibir los boletines de calificación;*
- *Donando artesanías para ser vendidas y con lo recaudado comprar ventiladores para el aula;*
- *Que han participado otros miembros de la comunidad relatando usos y costumbres de los "antiguos" (cómo cazaban, cómo hacían fuego, cómo pescaban, etc.) en algunas oportunidades fueron a la escuela, en otras fuimos a sus casas.*
- *Que en la escuela hay un reconocimiento de la evolución del grupo y las diferentes manifestaciones de estos chicos, mostrando con esto que es posible, en un grupo de niños wichí la aplicación de una estrategia más participativa y constructiva.*
- *Que algunos docentes de la escuela se han ido animando a tomar algunos elementos de esta experiencia y aplicarlos con sus alumnos.*
- *Que asistían regularmente a clases niños que pertenecen a familias que, año tras año, inscriben a sus hijos con el objetivo de solicitar el certificado de escolaridad y una vez obtenidos abandonaban la escuela hasta el comienzo del siguiente año.*

¿Qué limitaciones tenemos?

- *Mi propio nivel de conceptualización de la propuesta pedagógica basada en el enfoque constructivista.*
- *Que al no ser un proyecto asumido por toda la institución se plantean diferencias en criterios pedagógicos entre los docentes. Esto pone en riesgo la continuidad del proceso.*
- *Que no sabemos abordar las dificultades de aprendizaje de un numeroso grupo de niños del otro primero, en el cual la implementación de esta estrategia se halla asociada a otras variables que, hasta ahora no hemos podido manejar en el grado que nosotros deseamos.*
- *Que, aunque hay mucho material elaborado en lengua wichí (cuentos recuperados por jóvenes aborígenes, de la memoria de los más ancianos, libro de lectura y fichas de actividades para la lectoescritura, juegos didácticos, alfabetos ilustrados, etc.), no se ha publicado nada (nos hemos manejados con fotocopias de esos materiales). Esto debilita el sentido de aprender a leer en una lengua en la que no hay nada escrito.*

- *Que la modalidad de jornada completa de la escuela es una exigencia que supera las posibilidades de atención y rendimiento de los chicos, planteando, para las horas de la tarde, un desafío que está fuera del alcance de nuestras decisiones. Estos grados tienen por semana solamente 6 horas de materias especiales, sobre 40 horas didácticas.*
- *Que en la capacitación, el ADA no recibió información sobre el enfoque constructivista, por lo cual en algunos momentos no puede, interpretar el proceso de los chicos ni cuestionar sus hipótesis para provocar avances.*
- *Que desde hace dos años no se realizan acciones de perfeccionamiento para auxiliares docentes aborígenes wichí, ni encuentros que posibiliten el intercambio entre los que trabajan con población aborígen. (Zidarich 1995)*

El trabajo en segundo y tercer grado

Durante segundo grado, se incorporaron al grupo cerca de 10 chicos wichí repitentes y 6 más que habían dejado la primaria luego de varios intentos por pasar de grado. Comenzamos con 38 inscriptos y finalizamos con 36. La heterogeneidad del grupo era muy grande (chicos que tenían entre 7 y 13 años, algunos presilábicos, otros alfabéticos, que manejaban incluso cursiva, algunos adaptados, pero otros con muchas dificultades (en algunos casos creadas por la escuela misma, durante las experiencias anteriores). Al año siguiente, los chicos con sobreedad, pasaron a formar parte de una sección múltiple ⁽⁵⁾.

Los que se incorporaron ese año nunca habían escrito en wichí pero no encontraron dificultades para ello. Lo hacían de acuerdo al nivel de conceptualización de la lengua escrita que habían alcanzado. Nuevamente, pude **observar que es el mismo para ambas lenguas**, porque se refiere a la idea que los chicos tienen en relación al sistema de escritura.

En algunos momentos, todos escribían en wichí, en otros todos en castellano y en otros cada uno en el idioma que quería o podía. Este aspecto constituye una constante de la propuesta. Los chicos tenían la libertad para elegir si querían leer o escribir con los materiales en wichí o castellano. Esto implica a necesidad de aceptar escrituras *como puede*, no sólo en lo relacionado con su nivel de conceptualización, sino también en lo relacionado con su particular manejo del castellano, del wichí y de ambas lenguas, como parte de un complejo proceso de apropiación.

El énfasis estuvo puesto en la producción de textos en situaciones comunicativas reales utilizando, siempre que fuera posible la lengua escrita para guardar memoria, informar y comunicar. Se favoreció el contacto de los chicos con distintas clases de

material escrito (revistas, cuentos, libros) en la biblioteca de la escuela y en el aula. Formamos una biblioteca en el aula que contaba con alrededor de cincuenta ejemplares con diversos tipos de textos. Apenas fueron publicados, incluimos los textos en wichí. No llegamos a inventariarlos ni a organizar préstamos domiciliarios. Quedaban a leer porque querían, en los recreos, en horas especiales y fuera de hora. Algunos libros o revistas se deterioraron, pero ninguno se perdió. El grado tenía también, una juegoteca que contaba con aproximadamente treinta juegos, entre los didácticos y otros juguetes, como rompecabezas, ludo, soldaditos, etcétera.

Se trabajó sobre varios tipos de textos. Sin duda, el preferido por los chicos fue el cuento, tal vez por ser *el texto* por excelencia de su cultura (las narraciones orales de generación en generación). Se han leído además textos informativos (sobre el Sistema Solar, las distintas etnias aborígenes del Chaco y otros) textos instruccionales (técnicas para la elaboración de máscaras) textos poéticos (por ejemplo, El Tío Pala y otras poesías), cuadros de doble entrada (agenda anual, cuadro meteorológico) y grafogramas (los que están los libros Chalanero y Tsalanawu).

Respecto a los contenidos alcanzados al final del tercer grado, en el área de lengua, se terminó con el proceso de alfabetización inicial, entendiendo por esto que el grupo que pasó a cuarto grado había descubierto el sistema de escritura. El 75% podía producir escrituras alfabéticas en las dos lenguas mientras que el resto podía hacerlo bien con alguna ayuda. Sólo un pequeño grupo había comenzado el proceso de adecuación ortográfica y utilización de signos auxiliares y de puntuación, el resto no.

La comprensión del castellano oral fue creciendo, sin embargo siempre consideré valiosa la presencia de Ambrosio con quien podían comunicarse más rápido y mejor que conmigo, preguntar y comentar más cosas. Siempre fue un referente en la clase a quien los chicos consultaron permanentemente.

Como logros fundamentales se destacan el sentido de grupo que se creó, el nivel de participación y compromiso en proyectos áulicos e institucionales, la regularidad en la asistencia, la capacidad para expresarse, discutir y tomar decisiones, el sentido de pertenencia a la institución, el compromiso en cumplir los acuerdos realizados, la capacidad de auto-organización como grupo (para jugar, ir al río, ir a la biblioteca, etc.).

A modo de ejemplo, diré que, en el acto académico de fin de año (1997) dos niñas de este grado se desempeñaron como maestras de ceremonia, leyendo las glosas en wichí, junto a un docente, que lo hacía en castellano. Las glosas habían sido traducidas por ellos y revisadas por un ADA.

Los padres se involucraron en el proceso de los chicos, participando en reuniones, planteando inquietudes, algunos visitando el salón. Al finalizar el año se realizó, una reunión de evaluación con asistencia de más de veinte adultos (entre padres, madres y abuelos). En ella vimos fotos, videos y trabajos de los chicos (que también estuvieron presentes) desde que iniciaron primer grado hasta que terminaron tercero. La idea fue mostrar lo que Ambrosio y yo consideramos logros, como parte de un proceso que demandó el trabajo sostenido y comprometido de todos. Fue un encuentro muy lindo, alegre y emotivo.

Todos manifestaron sentirse muy conformes por el aprendizaje de los chicos. Valoraron el manejo oral y escrito de los dos idiomas, el buen trato (cariño y respeto que recibieron) y la participación de los chicos en los actos. Expresaron, también el deseo de continuidad del proceso en el resto de los grados de la primaria.

Se cerraba allí una experiencia cuyo valor principal residía, fundamentalmente en haber podido mostrar que *es posible*. Entones podíamos empezar a pensar que si el maestro se prepara, si el ADA se prepara, si ambos se respetan, si el grupo no tiene dificultades especiales (sí las del monolingüismo), se puede lograr también con chicos aborígenes un aprendizaje feliz de la lectura y escritura.

Para mí fue una experiencia muy valiosa. Me enriquecí humana y profesionalmente. Disfruté mucho aprendiendo con Ambrosio y con los chicos. Que ellos confiaran en mí y en la posibilidad de aprender de una manera diferente fue la condición para desencadenar un proceso que se seguirá mejorando, pero del que ya no se podrá retroceder. La confianza fue tal vez, una manera de responder al respeto y a la aceptación. También había mucho cariño. Sin estos componentes, hubiera sido muy difícil sostenerse y avanzar.

De áulico a institucional (1997)

Actualmente, de las 23 secciones de grado de la escuela, 10 tienen niños aborígenes. En 6 de ellas se están implementando propuestas de alfabetización bilingüe. Cuatro corresponden a primer ciclo, una a segundo y otra a tercero.

En el **primer ciclo** se continúa en la línea de trabajo iniciada en 1995. A partir del trabajo premiado en 1995, el director favoreció la continuidad del proceso y su iniciación en los grados con población wichí. Cada docente y cada pareja pedagógica le imprime a su propuesta, matices particulares. Cada uno se halla en un punto diferente del proceso en relación a lo metodológico, a su postura frente a la diversidad y a la valoración de la lengua y cultura wichí. Son varios los docentes que han flexibilizado

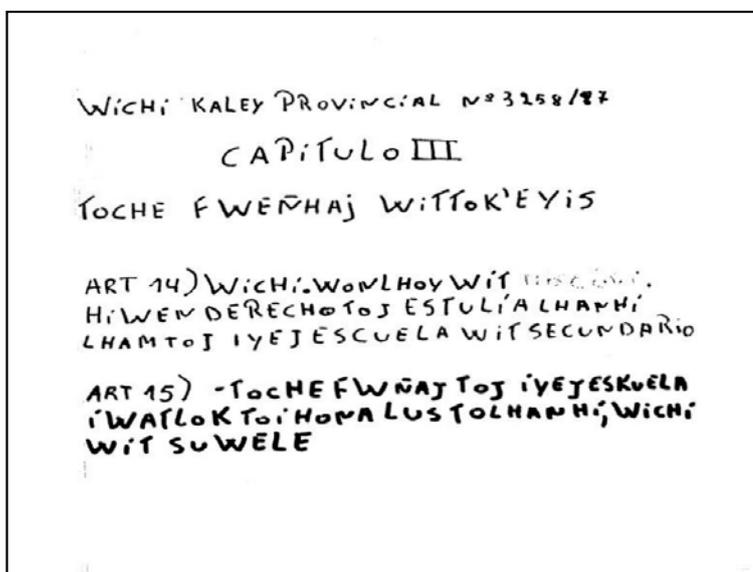
sus criterios e incorporado la alfabetización bilingüe sin embargo, aún falta mucho camino por recorrer para consolidar los cambios iniciados.

En el **tercer ciclo** (sexto grado) los chicos (criollos y wichí) y su maestro de lengua, René Lazarte, van realizando un proceso muy interesante. Algunos de los alumnos ya habían tenido contacto con el wichí escrito, pero ninguno había tenido la posibilidad de reflexionar sobre esa lengua, descubrir regularidades y realizar algunas contrastaciones con el castellano. Esta experiencia ha sido beneficiada por PRISE en un Proyecto Innovador Específico que elaboramos el docente y yo. Mi función en este momento es acompañar la marcha observando el proceso y señalando la posibilidad de ajustes.

El eje de la propuesta de este grado es que los chicos produzcan textos en wichí y castellano. Han trabajado sobre textos instructivos e informativos. El grupo es cultural lingüísticamente heterogéneo. Los no aborígenes han aprendido a participar, escuchando cuando sus compañeros aborígenes reflexionan, discuten y producen. Algunos, incluso han querido copiar textos o palabras en wichí. Este es, por sí solo, un logro muy interesante.

Entre las producciones podemos citar:

- La traducción de los artículos 14 y 15 (Capítulo III de la Educación y Cultura de la Ley 3258/87)



Ley Provincial del Aborigen N°3258/87

CAPITULO III

DE LA EDUCACION Y CULTURA

Art. 14: Los aborígenes, tobas, maticos y mocovíes tienen el derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes.

Art. 15: la educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe.

- Adivinanzas para una unidad de Ciencias Sociales: Las Regiones Geográficas Argentinas

Hunat toj ihí kátsiya wit
tamchoy toj crecehi mankuaj.
thá toj ihí towetes n'oj is limpaj.

"El Suelo de mi región es árido o tan seco que no crece casi nada".

- Texto informativo (noticia)

29.06.99
M. ya A. Rosas t'is. kayei sip'oni
M. yat A. Rosas Momhú sip'oni Toj las 21. b.S.
Wet imkoyape glosa toj ihí sip'oni toj lapesei
yachuyei escuela N° 828 toj wechayek
Wet yenthi acto toj lapesei t'achen,
lapesei yachuyei radical ka comite Inoya Molivatrenj
Mances toj radical ka wichí Inyabulo Inoya wichí
Toj iyed tochenet wet toj ihí sip'oni

La visita del Gobernador Dr. Angel Rozas

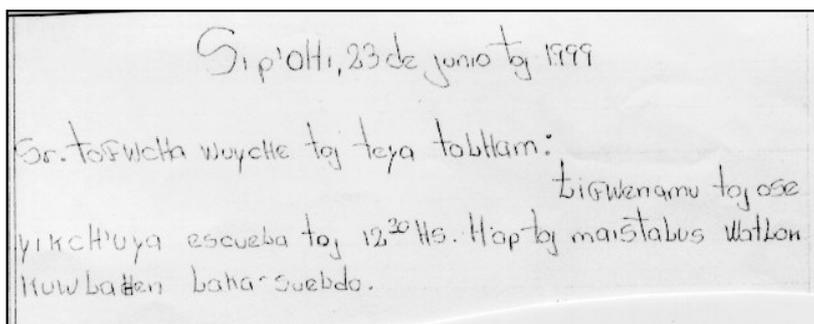
“El Gobernador doctor A. Rozas llegó a El Sauzalito aproximadamente a las 21 hs. E inauguró la plaza central de El Sauzalito; luego se dirigió al edificio nuevo de la Escuela N° 821 para hacer el acto de inauguración. Después de cenar se dirigió al comité U.C.R. acompañado por la Intendente Municipal NELIDA OLIVA TREVISAN para agradecerle a los chicos de la juventud radical. Se reunió con la gente de otras instituciones de El Sauzalito”.

- Y otros trabajos como formación de adjetivos gentilicios y formación de plurales en sustantivos.

termino en I		Singular	Plural
Singular	Plural	Sinoj	sinnos
tsinai	tsinai	yelataj	yelatas
toco	tocoi	chinaj	chinhas
HALO	HALoi	matsetaj	matsetas
FwAA	FwAAi	liwlu	liw lus
tente	tentei	atcetaj	atsetas
tocute	tochuley	nitsetaj	Nitsetas
totsute	totsutey	saltawu	saltawus
tochejenek	tochejenai	polotaj	polotas
letselu	letseljui	atak	atas
shlanlha	shlanlhai	hawuwu	hawuwus
unak	unai	halowu	halowus
		onyaj	honyotas
		alhetaj	alhetas
		afwetaj	afwetas
		wetaj	wetas
		ewitonaj	Fwitonhas
		welaj	welas
		tochinij	tochinhas
		sader	sapus

Borradores de listas de sustantivos comunes cuyo plural
se forma con la terminación *i* y *s*

- Esquelas y notas de comunicaciones



El Sauzalito, Chaco 23 de Junio de 1999

Sr. Padre o tutor:

Se le comunica que su hija se retira del establecimiento escolar a las 12:30 Hs. Porque los docentes deben retirarse para ir a recibir sus haberes.-

Atte.

La Dirección

- Glosas y discursos para ser leídos en los actos.
- Folletos con información sobre alcoholismo, drogadicción y SIDA.

Al no contar con una ADA para ese grado, **el docente creó las condiciones** para que los chicos pudieran pensar, discutir, consensuar y producir. En este sentido acordamos con la Dra. Ferreiro que es "necesario pensar en estrategias que impulsen un aumento en el número de productores de textos diversos, así como multiplicar las ocasiones de producción".

Frente a la cuestión ortográfica, hemos acercado los textos publicados en wichí para que los tengan como referentes para decidir frente a las dudas, pero en algunas oportunidades prefieren discutir entre ellos y decidir juntos cómo escribir. "Una visión demasiado normativa de la ortografía (...) puede inhibir más que favorecer a los

utilizadores potenciales”. (Ferreiro, 1995). La producción final lleva el consenso del todo el grupo.

Esta experiencia constituye una de las primeras que se está desarrollando, con estas características en tercer ciclo. Es un punto de partida. Hay que revisarla y enriquecerla. El involucramiento de los chicos y la adhesión de los padres son buenos motivos para continuar. A nivel de los resultados pensamos que son interesantes.

Los maestros desean capacitarse para ajustar cada vez mejor su práctica pedagógica.

La Educación Intercultural y Bilingüe: una problemática instalada en el área wichí

Nivel Inicial

En el área wichí, hay once jardines de infantes (incluyendo anexos), algunos de ellos con varias secciones. Se desempeñan en ese nivel siete ADA, una de las cuales trabaja en dos anexos, de modo que están abarcando nueve secciones.

Todos los ADA del nivel inicial traducen a la maestra, dialogan con los chicos, leen o cuentan cuentos. Algunos, además, han introducido escrituras en wichí (como alfabetos ilustrados, consignas, el nombre de los rincones y elementos de la sala). Han traducido al wichí o inventado canciones y poesías para los distintos momentos del día y para distintas temáticas (fechas patrias, el cuerpo, las estaciones, etc.).

Han podido incorporar temáticas culturales, recuperando saberes y habilidades de los chicos. Lograron acercarse al jardín a algunas mamás wichí que han ido a mostrar y enseñar modelado, hilado y tejido. “Con la maestra trabajamos juntas, quiero buscar y compartir lo que la comunidad hace, que los padres conozcan lo que es la enseñanza en el jardín”; expresó Agustina Lorenzo, ADA nivel inicial desde 1991, en jardín de El Sauzalito.

Para la ambientación de estas salas han utilizado elementos del monte, como semillas de distintas clases, colores y tamaños y artesanías wichí, además de las convencionales de un jardín como los frizos, paneles, etc.

Especialmente, en este nivel y al comienzo de la primaria, los ADA son un continente afectivo muy importante para los chicos wichí. Cuando el ADA toma licencia o falta a clase, baja la asistencia de los chicos en las salas.

Los docentes no aborígenes valoran la presencia del ADA, pero, en mi opinión, como un *medio para*. Sienten la presión de que los chicos que egresan del nivel inicial deben manejar o comprender castellano. En este sentido, los chicos wichí que asisten regularmente al jardín logran aprender algunos saludos, pedidos (ir al baño, por ejemplo), avisar alguna necesidad ("falta taza", "falta papel") y hábitos típicamente escolares como: formar, atender la consigna y procurar cumplirla, respetar los tiempos para las distintas actividades, etcétera.

En las jornadas de intercambio, los ADA que ingresaron al nivel en 1991 recordaban lo difícil que fue crearse el espacio como docentes, aprender a dialogar e interactuar con las maestras y desempeñar efectivamente su rol. En este momento

reconocen que han aprendido mucho, maestros y ADA y que los cambios que se han logrado son significativos.

Educación General Básica

Para mostrar en qué estado se halla la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe en este nivel, acercaré datos cuantitativos y también un análisis cualitativo con el que podrían iniciarse algunas reflexiones.

La cantidad de escuelas y secciones de grados que se abrieron y permitieron incorporar la problemática del bilingüismo y la interculturalidad es de por sí una información interesante que da idea de la expansión o cobertura de la Educación Intercultural y Bilingüe en el área wichí del Chaco. La caracterización de las experiencias brinda la posibilidad de identificar desde qué modelo de educación se está implementando, con qué enfoques, metodologías y materiales didácticos. Estos elementos permitirían valorar resultados a corto, mediano y largo plazo.

Análisis cuantitativo

Los siguientes cuadros nos muestran cómo, en el término de ocho años, desde la incorporación de los primeros doce ADA, se ha extendido la Educación Intercultural y Bilingüe en el área wichí.

Como criterio para decidir si *constituye una experiencia de Educación Intercultural y Bilingüe o no*, tuve en cuenta que, *como mínimo*, los chicos wichí tuvieran contacto con materiales escritos en wichí en el ámbito escolar, aunque no cuenten con un ADA en el grado. Es decir que dentro de las consideradas *con Educación Intercultural y Bilingüe* estoy incluyendo una diversidad enorme de abordajes, alcances y tendencias.

Presentaré a continuación los gráficos y más adelante realizaré algunos comentarios.

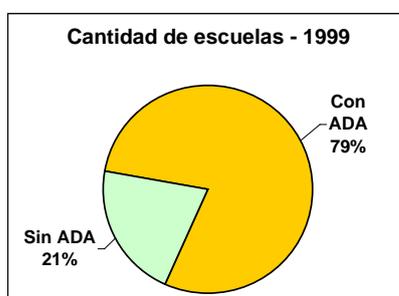
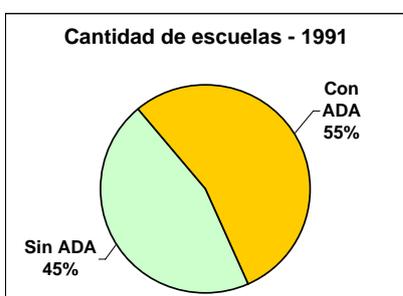
a) Cantidad de **Escuelas** con población wichí y porcentaje **con Educación Intercultural y Bilingüe** en 1991 y 1999

	1991	1999
Con EIB	3	18
Sin EIB	8	1
Total	11	19



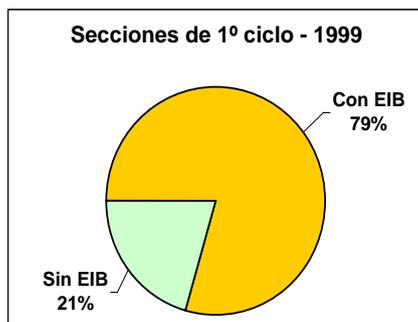
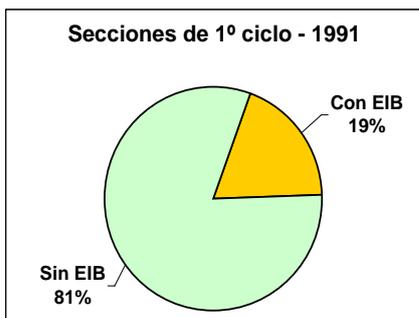
b) Cantidad de **Escuelas con ADA** y sin él en 1991 y 1999

	1991	1999
Con ADA	6	15
Sin ADA	5	4
Total	11	19



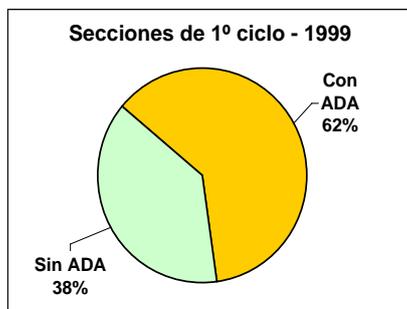
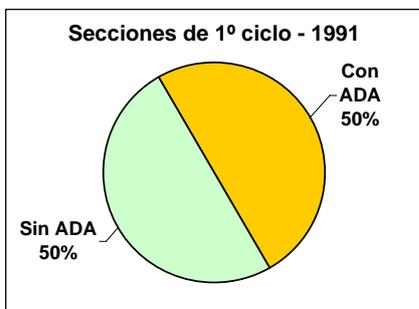
c) Cantidad de **Secciones de Primer Ciclo** y porcentaje en el que se implementa **Educación Intercultural y Bilingüe**, en 1991 y 1999.

	1991	1999
Con EIB	3	31
Sin EIB	13	8
Total	16	39



d) Cantidad de **Secciones de Primer Ciclo con ADA** y sin ADA en 1991 y 1999.

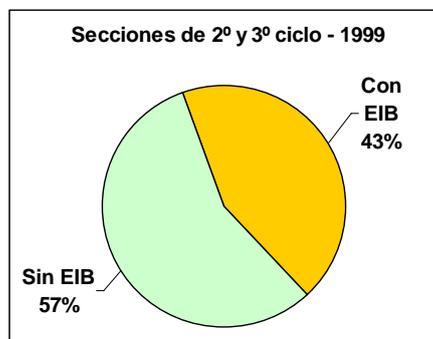
	1991	1999
Con ADA	8	24
Sin ADA	8	15
Total	16	39



e) Cantidad de **Secciones de Segundo y Tercer ciclo** y porcentaje en el que se implementó Educación Intercultural y Bilingüe en 1999.

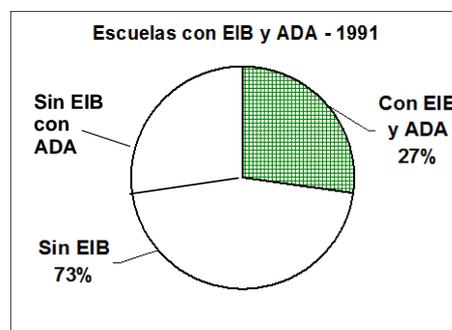
	1999
Con EIB	10

Sin EIB	13
Total	23



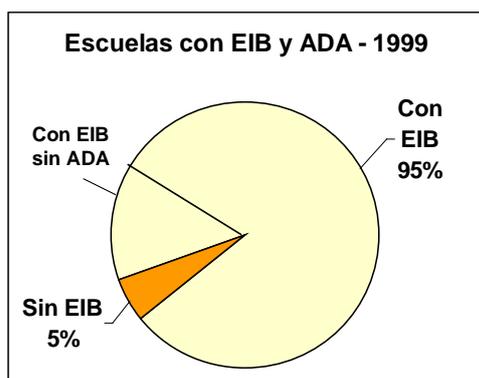
f) **Escuelas** con población wichí, Educación Intercultural y Bilingüe y ADA, 1991

	1991
Con EIB	3
Con ADA	6
Sin EIB	8



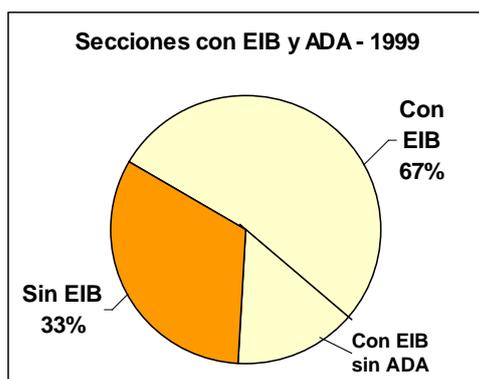
g) **Escuelas** con población wichí, Educación Intercultural y Bilingüe y ADA, 1999

	1999	%
Con EIB	18	95
Con ADA	15	80
Sin EIB	1	5



h) **Secciones de Primer Ciclo** con Educación Intercultural y Bilingüe y ADA, 1999

	1999	%
Con EIB	31	79
Con ADA	24	65
Sin EIB	15	39



- ◆ La escuela cuyos alumnos no tienen contacto con textos en wichí es la única ubicada en la zona urbana (barrio wichí, de Juan José Castelli).
- ◆ Comparando los gráficos a y c, 1999 la proporción de extensión de la Educación Intercultural y Bilingüe baja en la torta en que consideramos la cantidad de secciones de primer ciclo. Esto es así porque puede ser que en una escuela haya sólo una experiencia, o pocas y que los docentes de los otros grados, no acepten el trabajo con un ADA y se resistan a introducir temáticas de la cultura y escrituras en wichí.
- ◆ La mayoría de las secciones de segundo y tercer ciclo con experiencias de Educación Intercultural y Bilingüe corresponden a escuelas de tercera categoría, con plurigrado (gráfico e). En varias de ellas, se introdujo el bilingüismo como reflejo de lo que se hacía en los primeros grados y después recién se reflexionó sobre el proceso de los chicos, su aprendizaje, las demandas y su entusiasmo. Esto dio lugar a comenzar con propuestas más ordenadas y sistemáticas en este ciclo.
- ◆ Obsérvese cómo en 1991, la inserción de los ADA en la escuela no implicó, por sí sola la implementación de propuestas bilingües (gráfico b, 1991). Como puede verse en la torta, sobre once escuelas con población wichí, seis tenían ADA (algunas incluso dos), pero sólo en tres, se implementaron propuestas bilingües (gráficos f y g).

Es posible que las razones de esto, se relacionen con:

- La rigidez de los docentes frente a los cambios y frente a éste en particular;
- La rudimentaria preparación de los auxiliares que no pudieron si el maestro no lo apoyaba, introducir lo lingüístico y lo cultural como parte de su propuesta.
- La ausencia de seguimiento, talleres, encuentros o cursos que ayudaran, a docentes y auxiliares, a buscar juntos las alternativas para un trabajo coordinado.
- La inexistencia de textos y materiales didácticos para apoyar el proceso de alfabetización.
- La ausencia de una normativa (como Resoluciones del Consejo General de Educación o Disposiciones Regionales) que mostraran la incorporación de la Educación Intercultural y Bilingüe como parte de la Política Educativa de la Provincia.

- ◆ En 1999, las secciones que incorporaron propuestas bilingües, son más que las cuentan con un ADA en la clase. Esto significa que hay escuelas en las que la problemática del bilingüismo y la interculturalidad se instaló y maestros que han decidido “largarse solos” en la implementación de una propuesta pedagógica bilingüe. (gráfico g y h).

Como vemos en los gráficos g y h, en todas las escuelas y secciones donde hay ADA se está implementando alguna modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe, pero, además hay un grupo de maestros no aborígenes que, aunque no tienen ADA han podido crear espacios para que los chicos wichí se pongan en contacto con textos en su idioma y comiencen, de algún modo, un proceso diferente.

Esto nos hace pensar que han ocurrido cambios en el magisterio en relación con su actitud frente a esa problemática. Se los podría relacionar con algunos aspectos del contexto social y otros estrictamente educativos:

- El replanteo acerca de la cuestión indígena que se genera a raíz del V Centenario del descubrimiento de América.
- El interés de distintos sectores de la sociedad argentina sobre los grupos indígenas de nuestro país y el tratamiento de esta temática en numerosas publicaciones de gran difusión y en programas de televisión.
- Los docentes se habían creado expectativas respecto al desempeño del rol de los ADA de la segunda promoción ya que en sus prácticas en las escuelas habían demostrado más posibilidades en el manejo didáctico. Posiblemente esto hacía pensar a los maestros que se facilitarían la interacción docente no aborigen - ADA.
- La publicación de textos y materiales en wichí: Libros y fichas Chalaneros y Tsalanawu (financiadas por el INAI Instituto Nacional de Asuntos Indígenas) en 1997, cuatro cuentos de la Cultura Wichí, Los Derechos de los Niños, juegos didácticos (naipes, letras móviles ilustradas, loterías) y fichas para la elaboración de un diccionario bilingüe wichí/castellano (financiadas por Plan Social Educativo Proyecto 4 en 1998).
- El desarrollo de la experiencia de alfabetización bilingüe en la Escuela N° 821 de El Sauzalito, a cargo de Ambrosio Rosario y Mónica Zidarich, que recibiera el Primer Premio en el “Concurso de Experiencias Curriculares Innovadoras en el aula. Significó, entre otras cosas, que los especialistas de educación de la Provincia consideraron a esta propuesta *tan valiosa* como para adjudicarle *ese*

premio. Con esto, la experiencia salió de la escuela y de la zona, pero fundamentalmente mostró la propuesta como posible. (1995)

- La oferta de cursos de perfeccionamientos de la Red Federal de Formación Docente Continua (R.F.F.D.C.) *del área de lengua que respondían a la problemática educativa del área*. Los destinatarios fueron docentes y ADA de Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB. Tuvieron una cobertura del 100 % de los docentes del área wichí que habían optado por reconvertirse para el Primer Ciclo. Los contenidos del curso giraban en torno al eje “El aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos multilingües”.
- La inserción al Sistema Educativo Provincial de todos los ADA de la segunda promoción (egresados en 1994) que se concretó en marzo de 1999.
- La implementación del Proyecto de Capacitación de ADA wichí en el cual se plantea el perfeccionamiento de la pareja pedagógica. Para esto, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco, resolvió otorgarme un relevo de funciones. Este perfeccionamiento está avalado por la R.F.F.D.C., es gratuito para los docentes y ADA, no es obligatorio y otorga puntaje. Lleva dos años de implementación. Ha favorecido la implementación de proyectos didácticos bilingües en la mayoría de los grados del Primer Ciclo con niños wichí.
- La especificación de las funciones del ADA, por Dcreto 275/97.
- La adjudicación de premios (PRISE y Plan Social Educativo) a Proyectos Innovadores a nivel institucional que tomaron como ejes la problemática del bilingüismo y la interculturalidad (Escuela N° 821 El Sauzalito, 1995 y 1996). Con esto, los docentes y directores de estas y otras escuelas empezaron a ver que era una problemática que merecía la pena de ser repensada y abordada de una manera diferente.
- ♦ Hay cuatro escuelas y quince secciones de grado correspondientes al Primer Ciclo (gráfico b y d, 1999), que no tienen ADA.

Si se observan los gráficos y se comparan el porcentaje de ADA en relación a la cantidad de secciones, la proporción no ha variado significativamente entre 1991 y 1999 (gráfico d). Las escuelas han crecido tanto (de dieciséis -en 1991- a treinta y nueve -en 1999- secciones de Primer Ciclo) que la inserción del segundo grupo, no incidió sobre la proporción de secciones atendidas por una pareja pedagógica.

Análisis cualitativo

En este particular el análisis estará centrado en el **desde dónde** (con qué modelo de educación) y el **cómo** (con qué enfoque pedagógico, qué metodología, con qué recursos).

Es posible encontrarles a las escuelas características comunes que permiten agruparlas, a los fines del análisis, en los siguientes grupos:

- a) Aquellas que han reconocido la **necesidad de buscar una alternativa pedagógica frente a una población marcada por el fracaso escolar**. Se muestran, docentes y directores, con cierta permeabilidad frente al cambio. Los docentes de estas escuelas, si bien no han podido generar estrategias superadoras, son capaces de objetivar en algún grado su práctica pedagógica y los resultados alcanzados.

En algunas de estas escuelas se venía incluyendo algo de lengua materna para la enseñanza de las vocales o alguna palabra generadora.

Podría afirmarse que estas escuelas se manejan desde el **Modelo Tradicional**, en el cual “el empleo de la lengua vernácula nativa y la utilización de maestros indígenas son tomados como instrumentos facilitadores del proceso de integración [...] a la comunidad dominante. Con ello se espera solucionar el problema de aprendizaje en los primeros niveles para que, [...] la población pueda continuar su educación en el sistema regular de habla hispana” (Yañez Cossio, 1989).

Se le brinda a los alumnos y alumnas la posibilidad de asociar el sonido inicial de una palabra conocida (de su idioma) a la letra que el docente desea enseñar. Es interesante, en estos casos, la inclusión de la lengua aborigen en relación a posturas más cerradas, sin embargo no logran superar de esta manera procedimientos mecánicos basados en la copia y la repetición. Se mantiene una **metodología tradicional** sustentada en el supuesto de que el aprendizaje de la lectura y escritura se reduce a habilidades perceptivo-motrices. La unidad de análisis continúa siendo la letra/sonido y sus combinaciones.

Algunos docentes han implementado el trabajo con *algunas fichas sueltas* de los libros “Chalanero” y “Tsalanawu”. Sólo cuando los chicos ya sabían leer, accedían al libro lectura. Las fichas eran elegidas según el criterio de lo simple a lo complejo.

Estos docentes han reconocido que la inclusión de la lengua propia de los chicos había incidido fuertemente en el involucramiento en su propio aprendizaje, en su sentido de pertenencia a *ese grado* y en la actitud frente al docente.

- b) Aquellas escuelas que **han permitido** que se desarrollen **proyectos áulicos innovadores** aunque estos no se desprendan y algunos casos no se encuadren en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.). Estos docentes, por iniciativa propia, han ido implementando nuevas estrategias como son los proyectos áulicos que implican interdisciplinariedad, el enfoque comunicativo en el área de lengua, distintas modalidades de organización de la clase (por parejas, por grupos, colectivamente) y la lengua wichí como lengua de aprendizaje y comunicación.

Esto supone la posibilidad de generar un proyecto que sitúe a la producción e interpretación de textos en situaciones reales de comunicación, en un contexto verdadero, con propósitos y destinatarios reales. Se escribe para algo (para no olvidarse de alguna información importante, para comunicarse con alguien, para pedir un permiso, para agradecer, para informar, etc.) y para alguien (para chicos de otros grados u otras escuelas, el director, los padres, un comerciante, etc.)

Es adecuado hablar de un *proceso de implementación* dado que se advierte en estas experiencias la incorporación de elementos más o menos contextualizados y simultáneamente, la propuesta de actividades propias de otros enfoques.

Por esta misma razón, es posible identificar diversos matices, sin embargo tienen un común que:

- **Comenzaron la alfabetización a partir del nombre propio.** Además de las actividades clásicas (armarlo por partes -sílabas o letras- identificarlo entre otros, etc.) trataban de utilizarlo con alguna función social. Tal es caso de la organización del panel de asistencia y de cumpleaños, como la necesidad de firmar dibujos o cartas que se intercambian con chicos de otras escuelas. En general comenzaron con el “nombre wichí” o apodo (tal como lo llaman en la familia) por considerarlos más significativo.
- **Brindaron la posibilidad de escribir espontáneamente,** poniendo en juego las ideas sobre la lengua escrita que cada uno maneja en los distintos momentos del proceso.
- **Brindaron la posibilidad de escribir en wichí y castellano,** según correspondiera, quisieran y pudieran hacerlo.

- **Utilizaron frecuentemente la lengua escrita con alguna función social real:** aunque los ejemplos que siguen están tomados de todas las experiencias en algunos grados se hicieron unas y en otros no. Por otra parte, no todos tuvieron la misma preocupación en contextualizar siempre las propuestas de lectura y escritura, sin embargo los chicos escribieron:
 - **Para comunicar:** confección de invitaciones para los actos y reuniones de padres, de las notas a los padres referidas al servicio o suspensión de actividades u otras, de solicitudes (donaciones, permisos, etc.) de repuestas a cartas recibidas, etc.
 - **Para informar:** algunos textos para ser publicados en una revista de circulación interna (como la biografía de algún prócer, alguna receta o alguna noticia) o para poner carteleras en la galería de la escuela.
 - **Para registrar aquello que no queremos olvidar:** la historia de la comunidad, las reglas de convivencia, alguna canción, listas de materiales, las preguntas para realizar en alguna entrevista, los cumpleaños del mes, etc.

- **Establecieron, docentes y auxiliares, una relación en la que ambos se sintieron cómodos** y fue posible una comunicación tal que permitió la organización del trabajo antes y durante el desarrollo de las clases. En uno de los talleres realizados, estos docentes valoraron de los auxiliares “que no fallaron en aquello que se comprometían y que asumieron el trabajo de igual a igual, con mucho sentido de compromiso”. Por su parte, los auxiliares valoraron de los docentes, que estos le dan espacio y libertad en el grado, que tratan bien a los chicos, que aceptan y respetan su lengua y cultura.

- **Participaron en el Proyecto de Capacitación** y realizaron el curso “Construcción de la lengua escrita en contextos multilingües” (R.F.F.D.C.) que requirió como condición la presentación y ejecución de un proyecto áulico bilingüe.

Podrían vincular a las escuelas de este grupo con Modelo Bilingüe Bicultural por cuanto “promueve un tipo de educación en el que se respetan y reconocen los valores culturales propios de los pueblos indígenas dándoles un espacio mayor para su mejor descubrimiento [...]. Las dos lenguas, tienen un nivel paralelo de importancia y se trata de mantener y desarrollar el uso de la primera

lengua con el aprendizaje de una forma correcta del castellano” (Yañes Cossio, 1989).

Sin embargo, algunas de estas experiencias se identifican con algunos aspectos del Modelo Intercultural Bilingüe ya que se busca en ellos “el dominio de las dos lenguas, sobre todo en lo que se refiere a los aspectos semántico”... además de “el conocimiento de las situaciones de uso”...(Yañes Cossio, 1989).

En estas experiencias, desde el comienzo de la escolarización se le permite y promueve el contacto con el castellano escrito. Un trabajo de investigación sobre este respecto nos aporta información muy valiosa. “Uno de los datos que consideramos más relevante [...] es tener la certeza de que los niños indígenas de nuestra población- que están integrados a una cultura oral, que viven en zonas consideradas de extrema pobreza y que tienen un difícil acceso a la lengua escrita- pueden reflexionar sobre lo escrito y distinguir las características específicas de dos lenguas distintas (con las que tienen contacto) utilizando de una manera lógica y sistemática ciertos criterios de diferenciación a nivel gráfico” (Vargas Ortega 1995).

La bialfabetización o alfabetización bilingüe, permite adecuar la propuesta didáctica para el aprendizaje de la lectura y de la escritura en contextos de multilingüismo. Es adecuado para el trabajo en aulas con diversidad lingüística, para favorecer el proceso individual de adquisición de una segunda lengua. En estos casos los chicos pueden decidir en qué idioma quieren escribir o leer porque saben que no sólo serán respetadas sus ideas del sistema de escritura, sino también su nivel de manejo de cada lengua.

En todos estos casos, el común denominador de los maestros al iniciar este tipo de experiencias, era la sensación de inseguridad, soledad y según el contexto institucional, miedo. A todos ellos lo que los impulsaba era el conocimiento de alguna experiencia parecida, con resultados que consideraban interesantes.

- c) El último grupo de escuelas es aquel que, pese a las características socioculturales y lingüísticas de sus alumnos, se manejan con **criterios rígidos** respecto a la incorporación de la lengua y otros aspectos de la cultura. En general, sostienen la idea de la superioridad cultural de los grupos eurooccidentales sobre los americanos. En lo pedagógico se evidencia en la negación de la diversidad, la imposición de la lengua castellana como una única posibilidad de comunicación y aprendizaje y en el menosprecio por el ADA y su función y por las capacidades de los chicos aborígenes en general.

Estas valoraciones no son de ninguna manera expresados, a esta altura del proceso, explícitamente, en la práctica son indicadores de esta postura:

- La presencia de un único alfabeto ilustrado, el castellano (o la presencia del wichí pero con una presentación poco cuidada).
- La insistencia de actividades mecánicas, memorísticas y de reproducción (por considerar a los chicos aborígenes incapaces de pensar).
- La convicción de que los chicos aborígenes entienden “perfectamente” el castellano y que si no aprenden es porque son “haraganes”.
- La idea de que si el ADA participa traduciendo, la consecuencia será que los chicos se atrasen porque:
 - Se demorarán más en aprender castellano
 - Dudan de que el auxiliar entienda y traduzca bien
- El argumento de que no es útil en la sociedad actual al que los chicos sean bilingües castellano-wichí.

Como se ve, se identifican con el **Modelo de Castellанизación**, en el que se utiliza el castellano como “única lengua y se informa su uso desde los primeros niveles aún en los casos en los que los estudiantes sean totalmente monolingües. El énfasis está puesto en la enseñanza de la escritura (redacción y ortografía) y de gramática formal sin tomar en cuenta la necesidad de aprender a expresarse oralmente en base al conocimiento del sistema lingüístico de la segunda lengua. (Yañes Cossio, 1989).

Este modelo de educación ha mostrado no ser adecuado a esta población, sin embargo los docentes que lo sostienen niegan toda vinculación posible entre él y los fracasos escolares (repetencia, desgranamiento, deserción, rechazo a la escuela, actitud pasiva, etc.) adjudicándole la responsabilidad de estos últimos a los alumnos y su familia.

En las estrategias didácticas conservan una propuesta tradicional ligada a la aplicación de métodos sintéticos, promueven solamente el trabajo individual, controlan la introducción de nuevas letras sólo si consideran que todos hayan aprendido la anterior, trabajan con poco material didáctico, la propuesta de actividades es uniforme para todos los chicos y se espera que todos logren lo mismo, en el mismo período de tiempo.

El desempeño de los ADA

Todos traducen, pero con distintos matices:

- Algunos en un único sentido: del docente a los alumnos (la traducción de lo que los chicos dicen no parece ser valorado por todos los docentes) y sólo cuando el docente lo solicita (cuando ve que hay alguna confusión, en general después de dar consignas de trabajo en castellano).
- Otros traducen todo, de todas las áreas, alternando su participación con la del docente no aborígen.
- Otros sólo traducen en forma espontánea e individual en función de las dificultades de comprensión que advierten en los chicos en estos casos el docente no reconoce la necesidad de la traducción (escuelas de grupo c).
- La traducción sistemática de lo que dicen los chicos, es la menos frecuente.

Solamente en dos escuelas, planifican solos con independencia del maestro. En un caso planificación es descontextualizada (no forma parte de un proyecto, ni unidad didáctica) e incompleta. En el otro, es estructurada y rígida. En estas escuelas, los auxiliares se desempeñan también como docentes de Lengua, quedando los contenidos de esta área a su cargo. A este rol lo asumen sin una capacitación específica ya que no son maestros sino Auxiliares Docentes, lo que implica la necesidad de compartir con un maestro no aborígen el *rol docente*. En las demás escuelas planifica el docente no aborígen, con mayor o menor participación del ADA, según los casos. Puede ser que los ADA den ideas de actividades, de contenidos y que enriquezcan la propuesta con sus aportes, pero también puede ser que no se animen o que no tengan nada que aportar. Muy pocos tienen carpetas de planificación, esto depende de la organización institucional.

En general, se podría afirmar, que no han podido incidir significativamente sobre la metodología que se implementa. Se trata más bien, de adaptaciones más o menos conformes frente al rol que les adjudica el docente no aborígen y a su propuesta didáctica. Digo *más o menos conforme* porque muchos de ellos son capaces de reflexionar sobre la propuesta didáctica del maestro, el estilo docente y las implicancias sobre el grupo, identificando las debilidades de la propuesta. Sin embargo, los maestros de las escuelas que hemos agrupado en *a* y *b* piden a los ADA sugerencias de actividades a partir de lo cual, se van introduciendo cambios en lo metodológico. Un

aporte, sistemático y valioso de los ADA (sobre todo de los de la segunda promoción) es la confección de materiales didácticos independientemente o junto al maestro.

En las escuelas en las que se incorporó la escritura del wichí, son los ADA los que escriben y leen en su idioma. Algunos docentes no aborígenes han comenzado a aprender algo de wichí, incluso se van animando a escribirlo y son los chicos en estos casos los que corrigen la escritura del maestro.

Son los depositarios de los reclamos que docentes y directores formularían a padres y comunidad aborígen. En algunos casos, también a la inversa (reclamos de padres a docentes y directores).

Aportan información respecto a sus pautas y saberes culturales en los casos en los que estos son valorados por los docentes. Algunos ADA dan clases de Cultura Wichí en un espacio curricular propio.

Inciden positivamente sobre la asistencia a la escuela de los chicos wichí, la participación y la dinámica de la clase, el rendimiento en las actividades áulicas, la seguridad, la confianza y autoestima, la recuperación de los saberes previos, la alusión al mundo cotidiano y simbólico propio de la cultura y a la interpretación de situaciones potencialmente conflictivas en la relación docente-alumno.

CONCLUSIONES

La cantidad de contactos lingüísticos que tienen lugar en el mundo exige que la educación reconozca y asuma la diversidad lingüística y cultural como una riqueza y no como un problema.

El bilingüismo parece ser reconocido como valioso cuando se trata de dos lenguas “con prestigio”, de tradición escrita, habladas por sociedades desarrolladas. Sin embargo, cuando se trata de un bilingüismo entre una de estas lenguas y una indígena el individuo bilingüe no recibe la misma valoración.

La escuela ha reflejado esta postura de la sociedad y ha ofrecido propuestas educativas bilingües: castellano-inglés, castellano-francés y otras pero no había considerado la necesidad ni la conveniencia de que la oferta fuera castellano-wichí u otra lengua indígena, ni siquiera cuando la ausencia de esta última implicara una enorme cantidad de fracasos en la etapa de alfabetización. Mucho menos se planteaba en la escuela *desarrollar* la lengua materna, sí ésta no era el castellano. Por el contrario asumió como objetivo homogeneizar a partir del modelo occidental y el idioma español. Desde una postura etnocéntrica desestimó la riqueza de la diversidad y en definitiva, se empobreció.

Actualmente estamos participando en momentos de cambios y transformaciones. La escuela ha empezado a reconocer el valor de la diversidad y a buscar estrategias que permitan trabajar con ella y enriquecer tanto el proceso, como las personas involucradas en él.

Este incipiente cambio es el resultado de un lento y largo caminar. En la zona habitada por los wichís de la Provincia del Chaco, habría que remontarse hacia mediados de siglo y buscar en la acción de las Misiones Anglicanas los primeros antecedentes de la educación bilingüe. Los Misioneros reconocieron la necesidad de estudiar, sistematizar y utilizar la lengua de los grupos aborígenes para convertirlos al anglicanismo. *Era un medio para* es decir, no era un valor en sí misma. En este marco, elaboraron cartillas para la alfabetización en wichí con los que aprendieron a leer y escribir varias generaciones de adultos wichí.

En la Provincia del Chaco, se han desarrollado desde 1970, una serie de acciones educativas que partían del respeto y la valoración de la lengua y la cultura wichí. No se trataba de repuestas del Sistema Educativo, sino de propuestas independientes que intentaban adecuarse a la realidad social, cultural y lingüística. En algunas de esas experiencias se produjeron materiales didácticos.

Recién después de la sanción de la Ley Provincial del Aborigen N° 3258/87 se comenzó a delinear una política de educación aborigen. Comenzó con la creación de dos Cursos de Auxiliares Docentes Aborígenes, uno para los tobas en Presidencia Roque Saenz Peña y otro para los wichís, en El Sauzalito. Se formaron dos promociones que se incorporaron al Sistema Educativo en tres etapas (1991, 1995 y 1999).

Desde el Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes de El Sauzalito, se trabajó simultáneamente sobre varios ejes: la formación de recursos humanos (con la capacitación de los ADA y el perfeccionamiento de los maestros no aborígenes) y el diseño de una propuesta didáctica para el área de lengua. Esto implicó buscar conceptualizaciones teóricas que permitieran interpretar el proceso de aprendizaje, ajustar la metodología y producir materiales didácticos.

A partir de la inserción de los ADA en el Sistema Educativo se han ido registrando experiencias de Educación Bilingüe e Intercultural, sin embargo es a partir de 1997 que se ha extendido esa implementación sobre la mayoría de las escuelas del área wichí.

Actualmente, esa nueva situación, me permitiría afirmar que la Educación Intercultural y Bilingüe es una problemática instalada en la zona, aunque puedan recocerse distintos matices, tendencias y posturas.

Los resultados alcanzados son interesantes y alentadores. Los chicos wichí han demostrado ser capaces de avanzar en el descubrimiento del sistema de escritura y utilizan esos conocimientos para escribir en su lengua o en castellano. Han demostrado entonces que la alfabetización no tiene por qué ser necesariamente monolingüe (tampoco lo es el contexto social y escolar) y que pueden reflexionar simultáneamente sobre la escritura de más de una lengua con la que tienen contacto en forma oral.. Contextualizar las situaciones de lectura y escritura (que el destinatario del texto o que su contenido determinen la pertinencia del uso de una y otra lengua) y dar libertad para que cada uno decida en qué lengua quiere escribir o leer, han sido situaciones didácticas que nos han permitido reproducir en el salón de clases el contacto de lenguas característico de la comunidad.

Los resultados tienen que ver también con otros aspectos como las actitudes frente al aprendizaje, la alegría de aprender, la participación y asistencia a clase, el sentido de pertinencia al grupo y la autoestima.

La comunidad

En las propuestas de alfabetización en lengua materna los padres wichí temen que demorar el aprendizaje del castellano escrito atrase a sus hijos en la escuela y les dificulte su inserción social. Se crea en estos casos, una “lucha” entre los padres por un lado y los maestros y los ADA por el otro. Esa demanda de la comunidad debería flexibilizar los criterios y llevar a la escuela a diseñar propuestas bialfabetizadoras

Para que la Educación Bilingüe e Intercultural se consolide en el área wichí y que la implementación de propuestas didácticas que sean respetuosas de la diversidad lingüística y cultural no dependa únicamente de la sensibilidad de los docentes que llegan a estas escuelas, es necesario asegurar una capacitación permanente de ADA y docentes en función, tendiendo hacia una especialización para el desempeño en estos contextos. Asimismo se deberían prever los mecanismos que aseguren que los docentes que acceden a cargos en estas zonas hayan recibido formación específica para hacerlo. Conforme haya egresados wichís del secundario se podrá pensar en su formación como Maestros Bilingües Interculturales.

La producción de materiales escritos en wichí es el otro eje necesario para la consolidación de la Educación Bilingüe Intercultural. Habría que plantearse la elaboración y publicación de textos de circulación social, como cuadernillos de recetas de cocina, instrucciones para hacer distintas actividades (fabricar juguetes, armar o arreglar artefactos, cortar y confeccionar ropa, etc.) folletos de prevención o de información, publicaciones con entretenimientos (sopas de letras, crucigramas, adivinanzas), afiches, textos informativos de contenidos de distintas ciencias, etc. Los mismos chicos son los pueden ir produciéndolos. Si por el contrario, no hay material para leer, se debilita el sentido de aprender a leer y escribir en esa lengua.

La Educación Bilingüe e Intercultural deberá ser asumida por los gobiernos como política de Estado para que verdaderamente los ciudadanos que hablan lenguas minoritarias y pertenecen a otras culturas puedan ejercer efectivamente su derecho a una educación que sea respetuosa de esa diversidad y simultáneamente, le ofrezca las condiciones para una positiva inserción social.

CITAS

- (1) Wurn (1991), Grines (1996) citado por Censabella Marisa (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Eudeba. Buenos Aires.
- (2) Wichí: autodenominación del pueblo wichí y actual denominación científica. Significa *gente*. Reemplaza al término despectivo *mataco* que significa *animal de poca monta*, con el que los españoles lo designaron.
- (3) Fishman citado por Golluscio y otros (1999) *La Educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre Lenguas Aborígenes*. Buenos Aires.
- (4) Primer Congreso para la Transformación Curricular. Saenz Peña. 1995.
El Diario en la Escuela. Saenz Peña. 1995.
Didáctica de la lengua. Universidad Nacional de La Plata. 1995.
- (5) Ese fue el criterio de creación de ese grado. En él había chicos de Segundo a Quinto. No eran todos wichí. Pensamos que se podrían abordar en él proyectos o unidades temáticas que les interesaran a todos, pero cada cual podría abordarlo con un nivel de complejidad diferente según el grado que curse. Rápidamente los maestros vieron en ese grado la posibilidad de ubicar los chicos con dificultades para aprender (como en un grado nivelador). La experiencia, poco cuidada, en mi opinión, no pudo responder satisfactoriamente a los objetivos de su creación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAMIRANO, M.(1986) *Historia del Chaco*. Diene Editora. Chaco.
- BASURTO, Paolo.(1994) *Tolerancia y rigidez en las sociedades multiétnicas. La discriminación de los pueblos indígenas*. Revista Debate.
- BETTELHEIN, Bruno, ZELAN, Karen.(1995) *Aprender a leer*. Crítica. Barcelona.
- CENSABELLA, Marisa.(1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Eudeba. Buenos Aires.
- CASSANI, Daniel (1995) *La cocina de la escritura*. Ana Grama. Barcelona.
- CARROZZI de ROJO, Mónica y otros.(1994) *Didácticas Especiales*. Aique. Buenos Aires.
- CITRINOVITZ, Estela. *La alfabetización y la lengua de escolarización. ¿En qué lengua enseñamos a leer y escribir?*.
- FERREIRO, Emilia. (1989) *El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños, un análisis cualitativo*. Boletín de Aique N° 17.
- FERREIRO, Emilia. (1995) *El bilingüismo: una visión positiva*. UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.
- FERREIRO, Emilia. *La alfabetización en lenguas indígenas*. Fragmento del Artículo *La situación de la alfabetización de niños en los países de América Latina*. UNESCO.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. (1985) *Los sistemas de escritura en el desarrollo*. México. Siglo XXI.
- FERREIRO, Emilia y colaboradores.(1991)*Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Libros de Quirquinchos. Buenos Aires.
- FLOOD, C. y otros.(1985) *Escuela, producción y familia campesina*. Miño y Dávila Editores.
- GRAVEES, Donald H. (1992) *Estructurar un aula donde se lee y se escribe*. Aique. Buenos Aires.
- GIGANTE, Elba y otros. *Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada*.

GOLLUSCIO, Lucía.(1989)*Unidad y diversidad en la Argentina. Una aproximación etnolingüística.* Dirección Nacional de Educación Primaria. Buenos Aires.

GOLLUSCIO, Lucía y otros. (1998) *La Educación en contextos de diversidad lingüística. Documento Fuente sobre Lenguas Aborígenes.* Buenos Aires.

GOODMAN, Yetta M. (1992) *Los niños que construyen su lectoescritura. Un enfoque Piagetiano.* Aique. Buenos Aires.

JOLIBERT, Josset (1988) *Formar niños productores de textos.* Grupo de investigación de Ecoen. Hachete. Chile.

JOLIBERT, Josset (1988) *Formar niños lectores de textos.* Grupo de investigación de Ecoen. Hachete. Chile.

IGLESIAS, Luis. (1980) *Diario de Ruta, los trabajos y los días de un maestro rural.* Ediciones Pedagógicas. Buenos Aires.

KAUFMAN, Ana María y otros (1990)*Alfabetización de niños. Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria.* Aique. Buenos Aires.

KAUFMAN, Ana María y RODRÍGUEZ, María Elena.(1995) *La escuela y los textos.* Aula XXI. Santillana. Buenos Aires.

KALMAN, Judith. (1994) *La alfabetización cuando no hay escritura: el uso de la lengua escrita como práctica social.* Revista Debate.

KAPLAN, Carina.(1994) *Buenos y Malos alumnos. Descripciones que predicen.* Aique. Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN.(1995)*Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.* Buenos Aires..

MAZCHRZK, Irena (1988) *Cartas a Salomón.* Gobierno del Estado de Tabasco. México.

NORBERT y otros.(1998)*La conciencia del lenguaje en el desarrollo de la alfabetización bilingüe.* Revista Lectura y Vida.

LERNER DE ZUNINO, Delia (1990) *El aprendizaje de la lengua escrita. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista..* Kapeluz. Venezolana.

- LOPEZ, María Esther y colaboradores.(1993) *Psicogénesis de la lectoescritura. Mitos y realidades*. Estrada. Buenos Aires.
- ONG, Walter.(1982)*Realidad y escritura de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- PALACIOS DE PIZANI, Alicia y otros. *Comprensión lectora y expresión escrita. Aique*. Buenos Aires.
- PAÍN, Sara.(1982) *Programación Analítica para la iniciación escolar*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- RIVERA PIZARRO, Jorge.(1987)*Una pedagogía popular para educación Intercultural y Bilingüe*. Ediciones Abya Yala. Ecuador.
- SIGUAN y otros. *Educación y bilingüismo*. Aulas XXI. Santillana. UNESCO.
- SUÑICA, M. y otros.(1987)*Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile. UNESCO.
- STUBBS, M. (1984) *Lenguaje y escuela*. Cincel. Kapeluz. Madrid.
- TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (1995) *Más allá de la Alfabetización*. Aula XXI. Santillana. Buenos Aires.
- TOMÉ, Marta.(1986)*Juegos hilados a rueca*. Centro de Estudios Cristianos. Buenos Aires.
- TOMÉ, Marta. *Bilingüismo*. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.
- LÓPEZ, Luis E.(1998) *La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües*. Revista Hispanoamericana de Educación N° 17.
- YAÑES COSSÍO, Consuelo.(1989)*La educación indígena en el área andina*. Corporación Educativa Macac. Ediciones Abya Yala. Ecuador
- ZIDARICH, Mónica.(1995) *Construcción de la lectura y la escritura en lengua materna. Una experiencia con niños wichí*.
- ZIDARICH, Mónica.(1994) *Alfabetización en lengua materna y mediadores interculturales*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba.