

## **Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario**

### **¿Estado multicultural, escuela intercultural?**

Aceptar la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, haciendo visible las lenguas y culturas originarias es reconocerlo como país multicultural y plurilingüe. Las diferentes representaciones que tuvo la sociedad americana acerca de los pueblos originarios los colocaron siempre en situación desigual. Las relaciones se fundaron sobre una dramática asimetría social, que tiene su correlato en asimetría económica y política.

En nuestro país reconocer la presencia de Pueblos Originarios implica haber podido avanzar respecto a posiciones de negación que dieron pie a políticas asimilacionistas que buscaron denodadamente invisibilizarlos. Dolores Juliano (1987) hace referencia a imaginarios sociales que se construyeron en ese sentido: “ *No hay indios en Argentina , o si los hay su cantidad no resulta significativa*” y “ *Los indios no fueron eliminados sino que se integraron en la población porque nunca fuimos racistas.*” Estos imaginarios dan cuenta de la construcción de una identidad ficticia , basada en la negación de las culturas originarias, pero incorporando la noción de multiculturalidad a partir de la presencia de diferentes grupos culturales europeos El modelo de nación que se estaba construyendo desde los grupos de poder tenía como centro de admiración a Europa región en la que reconocían diversidad cultural y existencia de diferentes naciones, todas “civilizadas”.

Sin embargo, reconocer la multiculturalidad de un país no implica necesariamente la noción de interculturalidad. La interculturalidad se refiere a la relación entre las culturas y califica esa relación. No admite entre culturas asimetrías de ningún tipo: ni políticas, ni sociales, ni económicas (Schmelkes S., 2002). La Educación Intercultural por tanto es una educación abierta, flexible basada en diálogos entre culturas, enraizada en la cultura propia pero que establece puentes con otras (López, L. 2002).

La Educación Intercultural es una educación que reconoce y valora diferentes identidades, las fortalece a la vez que construye lazos de conocimiento, comprensión e interacción. Es necesariamente liberadora ya que en su esencia está la construcción de relaciones de igualdad entre los pueblos, para que sea posible superar las relaciones asimétricas, de-construyendo estereotipos descalificadores y etnocéntricos. Sin embargo,

no basta el desarrollo de una Educación Intercultural para construir un país intercultural, pero la educación es parte de esa construcción.

## **Decisiones en el Sistema Educativo**

Este contexto social de insipiente visibilización de las culturas y lenguas originarias se permeó en el Sistema Educativo.

Una de las primeras decisiones que se tomaron en él, fue la incorporación en la escuela de adultos originarios de las diferentes comunidades como agentes de educación para desempeñarse, junto al maestro de grado (que no pertenece al pueblo originario, ni habla su idioma). Su función era enseñar su cultura y su lengua (o favorecer su reinserción). A este pequeño equipo se lo conoce como pareja pedagógica.

En algunas provincias estos nuevos agentes recibieron formación específica, mientras que en otras no, como veremos más adelante.

En este trabajo vamos a plantear distintos aspectos del funcionamiento de la pareja pedagógica. Trataremos de mostrar la complejidad de este vínculo y cómo sus posibilidades y limitaciones se relacionan con cuestiones asociadas a las políticas de educación, al contexto social, a los vínculos interpersonales y o a los momentos institucionales.

Vamos a centrarnos en el análisis de experiencias de parejas pedagógicas del área wichí de la Provincia del Chaco, que se desempeñaron en distintas escuelas desde 1991.

Contamos con:

- Los relatos de dos Auxiliares Docentes Aborígenes wichí, Susana Aranda y Ambrosio Rosario, quienes refieren a distintas experiencias, con distintos maestros de grado y en diferentes escuelas del área wichí de la Provincia del Chaco entre los años 1991 y 2001. A lo largo del texto incorporamos estos relatos en primera persona, que dan cuenta tanto de las interesantes posibilidades de la pareja pedagógica, como también de su carácter vulnerable.
- Mis propios registros de mi experiencia de trabajo como maestra de grado en pareja pedagógica entre los años 1995 y 2001.

- Notas de campo de observaciones realizadas en el área wichí de la Provincia del Chaco entre 1991 (año en que se incorporaron los Auxiliares Docentes Aborígenes al Sistema Educativo) y 2006.

## **La diversidad es el denominador común**

El común denominador que atraviesa la realidad de las escuelas en contextos de multiculturalidad y plurilingüismo es la diversidad. Los matices están dados por las relaciones más o menos asimétricas entre los pueblos, por las distintas situaciones de contacto lingüístico y por la necesidad de crear alternativas pedagógicas para estos contextos.

También son diversas las situaciones sociales y escolares y por lo mismo, demandan respuestas originales.

No será lo mismo

- si todos son monolingües de lengua originaria,
- si se hablan diversas lenguas con diversos niveles de dominio o
- si se desea reinsertar una lengua portadora de una identidad en riesgo.

Tampoco será lo mismo

- si el que enseña habla sólo una lengua o
- si es bi o plurilingüe (como es el caso de los Auxiliares chorotes, quienes hablan chorote, wichí y castellano) o
- si no enseña uno sino dos, que pertenecen a culturas diferentes (es decir, si se trata de una pareja pedagógica),
  - si recibieron o no capacitación específica para desenvolverse en ese contexto,
  - si pueden revisar continuamente su práctica y confrontarla con la de los demás para realizar ajustes.

Podríamos continuar una larga lista de matices posibles.

Es por esto que es necesario construir criterios de Educación Intercultural capaces de adecuarse a cada particular situación social, lingüística y cultural evitando la aplicación de modelos que, seguramente correrán el riesgo de ser hegemónicos.

Las características del trabajo en pareja pedagógica han ido cambiando a medida que han ido pasando los años, los espacios en las escuelas se han ido modificando, sin embargo todavía hay mucho por construir. Algunas experiencias interesantes nos hacen pensar en la potencia posible de la interacción pedagógica entre docentes aborígenes y no aborígenes.

## **El tardío reconocimiento de la diversidad**

En la Argentina actualmente se hablan 12 lenguas originarias (Censabella,1999) aunque con distinto grado de vitalidad.

Hay además Pueblos Originarios que ya no hablan su lengua o tienen muy pocos hablantes.

En general, viven en comunidades rurales aunque en los últimos años algunos han migrado hacia ciudades como Rosario, Santa Fe, Resistencia, La Plata formando grandes barrios marginales.

La Educación Intercultural Bilingüe no ha tenido un desarrollo parejo a nivel Nacional, fundamentalmente porque la realidad plurilingüe y pluricultural estuvo históricamente negada cuando se trataba de lenguas y culturas originarias. A los procesos de exterminio físico siguieron procesos de exterminio cultural. A través de políticas asimilacionistas los originarios quedaron invisibilizados para la población eurooccidental. Es recién a partir de la década del ochenta que en distintas provincias se inician acciones sistemáticas que tienden al desarrollo de la EIB.

El lugar marginal que la EIB ha ocupado en nuestro país se manifiesta claramente en la inexistencia, hasta hace pocas décadas de legislación específica. Esta ausencia da muestras de una política de negación de la diversidad cultural y lingüística y de políticas tendientes a la homogeneización de la población nacional a partir de modelos europeizantes.

A partir de Leyes Nacionales y Convenios Internacionales<sup>1</sup> en nuestro país cada jurisdicción ha ido realizando distintas incorporaciones en su legislación dando muestras de una notable heterogeneidad de políticas educativas relacionadas con la interculturalidad y el bilingüismo. Esto puede observarse en el grado de especificidad con que cada jurisdicción establece los marcos legales para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB), en los documentos emitidos por los respectivos Ministerios de Educación, en la capacitación de los recursos humanos, en los diseños curriculares jurisdiccionales, en la elaboración y publicaciones de materiales didácticos, en el destino de recursos económicos y en el espacio destinado a la EIB dentro del Sistema Educativo y de los Ministerios (si por ejemplo se la ubica como Proyectos especiales, áreas compensatorias, dependencias del área de gestión, currículum u otras por el estilo).

### **Asimetría social, asimetría pedagógica**

La condición de culturas en contacto que caracteriza a la sociedad, es también condición de las escuelas. Sociedad y escuela son multiculturales y plurilingües. Las asimetrías que caracterizan el contexto social, se reproducen en gran medida en las escuelas y atraviesan los actores, las situaciones pedagógicas y la posibilidad de una construcción intercultural. La interculturalidad es una meta, se constituye en camino y fin. La Educación Intercultural impacta sobre el contexto social, pero para realizarse necesita la construcción de paradigmas en las visiones que se tienen acerca de quién enseña, quién aprende, qué se enseña y cómo se enseña. Es preciso repensar los procesos que se ponen en juego por ejemplo, en los usos de la palabra y su legitimación y los vínculos interpersonales y sociales.

Es difícil imaginar que la relación y el funcionamiento de la pareja pedagógica no esté marcado por las asimétricas relaciones de poder que caracterizan los contextos sociales y ponen en tensión los vínculos en las escuelas.

---

<sup>1</sup> Están comentados al final del trabajo

## **Maestros monolingües español, alumnos monolingües de lenguas originarias**

*“Cada año llegaba mucha gente criolla en el pueblo, hasta que en la escuela, los niños criollos superaban el número de los niños aborígenes. Los niños aborígenes al ver que los docentes ya no tenían atención hacia a ellos y sí a los niños criollos, de poco a poco dejaban de asistir a la escuela”<sup>2</sup>(Rosario, A)*

En las comunidades originarias, la educación ha estado históricamente marcada por el fracaso escolar. Eran altísimos los porcentajes de repitencia, desgranamiento y finalmente deserción, por lo que en algunas comunidades aún muchos años después del funcionamiento de escuelas, no hubo egresados del nivel primario.

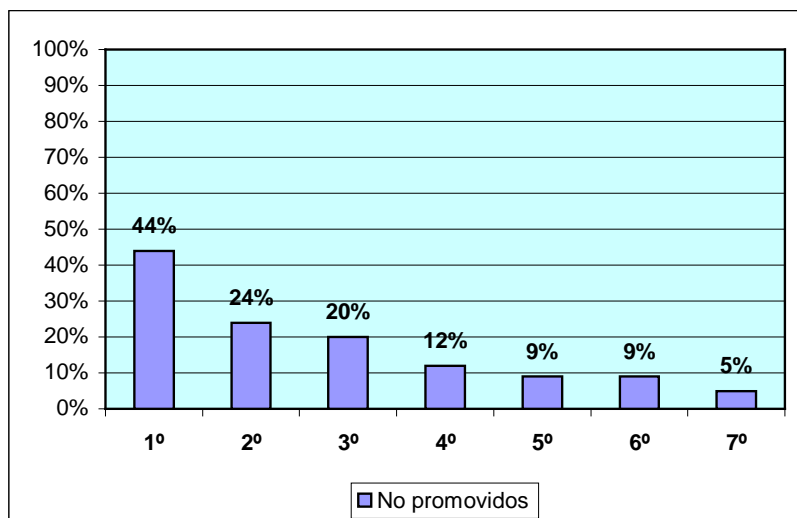
Cuando la Provincia del Chaco inició en 1987 la formación de la primera promoción de los Auxiliares Docentes Aborígenes, las comunidades tenían que mandar al curso de formación los jóvenes que luego volverían para insertarse en las escuelas. En siete de las once comunidades que mandaron sus aspirantes no había egresados wichí de las escuelas primarias. La condición para ingresar al curso: “tener la primaria terminada” , pasó a ser condición de egreso: los jóvenes se comprometían a completar ese nivel mientras se formaban como Auxiliares Docentes Aborígenes, asistiendo a los Anexos para adultos. En aquel momento ningún wichí había completado el nivel medio.

Es fácil comprender por esto que maestros no indígenas se desempeñan en escuelas con población originaria. No han recibido en su formación de grado orientaciones específicas para desempeñarse en esta realidad. Hablan sólo castellano, mientras que en gran parte de las comunidades originarias los alumnos hablan sólo su propia lengua y se van convirtiendo en hispanohablantes a medida que transcurre su escolaridad. La castellanización forzada fue hasta hace unos años el único camino que se transitaba en estas escuelas. Cultura y lengua quedaban fuera. También los alumnos.

---

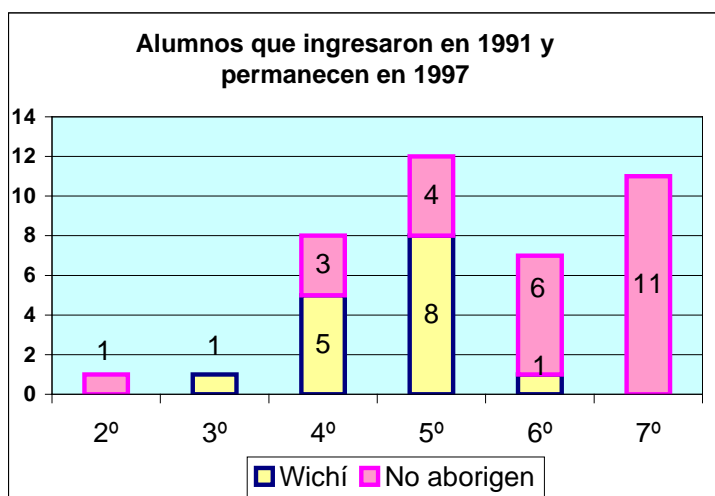
<sup>2</sup> Aranda, Susana; Rosario Ambrosio; Zidarich, Mónica “La pareja pedagógica, un vínculo a construir”

Algunos datos de la Estadística Educativa de la zona nos permitirán dimensionar las características de esa problemática. Los siguientes son datos de la Región Educativa IV, Zona Técnica 4 y 9 (área wichí), correspondientes al año 1989. El cuadro muestra los porcentajes de promovidos y no promovidos. Incluye a toda la población escolar sin especificar su pertenencia cultural. El 44% de los alumnos que cursaron 1º grado, lo repitieron.



Los siguientes son 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 Auxiliares Docentes Aborígenes y maestros especiales, régimen de jornada completa y servicio de comedor.

En 1991 ingresaron 96 alumnos, 45 de los cuales eran chicos wichís. Siete años más tarde, en 1997 se espera que esa cohorte de 96 alumnos estuvieran cursando 7º grado. Sin embargo, sólo 11 habían logrado llegar a 7º grado, ninguno wichí. Permanecían en la escuela 29 alumnos más distribuidos entre 6º y 2º grado. Sintetizando: de los 96 que ingresaron en 1991, 40 permanecían en la escuela en 1997, de los cuales 15 eran wichí.



Como se observa en el cuadro, la mayoría de los chicos que permanecían en la escuela en 1997 estaban en 5º grado, lo que nos muestra que habían repetido dos veces en cinco años. Por lo mismo, en 1997 egresaron de 7º grado chicos wichí que habían ingresado uno, dos o tres años antes (en 1988, 1989 o 1990), es decir, de cohortes anteriores y que habían repetido grado en una, dos o tres oportunidades.

No realizamos el seguimiento de los chicos que dejaron. Algunos de ellos pueden haberse reinsertado en el Sistema Educativo ingresando en los anexos o escuelas para adultos. Otros pueden haberse trasladado de comunidad y por lo mismo de escuela, muchas veces a causa de la movilidad familiar. Finalmente, muchos otros nunca regresaron a la escuela.

La enorme dificultad para retener a los alumnos wichí en el Sistema Educativo era una problemática común en la zona, también compartida por las otras provincias del norte del país. Para muchos docentes el factor fracaso era el único que justificaba la inserción de un educador aborigen.

### **La formación de docentes originarios**

Cada provincia fue resolviendo de manera diferente los criterios para la inserción de un nuevo agente de educación dentro del Sistema Educativo. De esta manera se creaba en las escuelas un espacio para un educador originario.

Formosa lo planteó a partir una orientación pedagógica del Nivel Medio del cual los jóvenes egresan como Maestros Auxiliares para la Modalidad Aborigen (M.E.M.A.).



En la provincia del Chaco, la Ley del Aborigen Chaqueño sancionada en 1987 prevé que *“para un período de transición se formarán Auxiliares Docentes Aborígenes”*(ADA). La *transición* se refería a la formación de una figura docente alternativa, ya que era impensable plantearse en ese momento la formación de maestros originarios en el Nivel Terciario, sencillamente porque había pocos egresados de primaria (como ya lo hemos comentado) y menos aún, de Nivel Medio. Se creó entonces una institución de Nivel Terciario, el Centro de Investigaciones y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) que definió entre sus objetivos la formación de estos nuevos docentes indígenas. El CIFMA pertenecía a ese nivel, pero el título que otorgaba, no. Los jóvenes se formarían en un curso de capacitación de Auxiliares Docentes Aborígenes cuyo título se homologó como de Nivel Medio en 1995.

De los jóvenes que ingresaron algunos tenían la primaria terminada, mientras que otros tuvieron que terminarla como condición de egreso del curso. Esta formación se desarrolló entre 1987 y 1990, en dos sedes: una en Sáenz Peña, destinada al pueblo toba y mocoví y otra en El Sauzalito, destinada al pueblo wichí. El curso duró tres años y fue a término. Egresaron dos promociones de cada sede.

El perfil que se buscaba apuntaba a un joven bilingüe, identificado con su pueblo y que valorara y gustara de 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 en la lengua originaria*
- *Ser referente afectivo para el niño aborigen, 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 aborigen.” (Tomé y otros 1993)*

En Salta, desde el año 1991 comenzaron a trabajar en el Sistema Educativo Provincial “Auxiliares Bilingües”. En esta Provincia no se organizó la formación desde ninguno de los Niveles del Sistema Educativo.

A partir del año 2000 el Ministerio de Educación de Salta incorporó en las capacitaciones de la RFFDC cursos cuyos destinatarios fueron también los Auxiliares Bilingües. Se abordaron contenidos específicos de su función y de metodologías para la alfabetización en situaciones de contacto lingüístico. Las titularizaciones no tomaron como criterio la aprobación o no de estos cursos.

Sintetizando, ni MEMA, ni ADA, ni Auxiliares Bilingües recibieron formación de Nivel Terciario. Cada jurisdicción los concibió, los nombró, los capacitó y les generó marco legal de maneras diferentes y en tiempos diferentes. En todas se incorporó un nuevo educador, portador de una lengua y una cultura originaria. A los fines de este trabajo, los nombraré como “docente originario” si me refiero a ellos en general, de lo contrario utilizaré la denominación particular de cada uno.

### **El rol del docente originario generaba un alto grado de expectativa social**

Este docente originario 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 formaban parte. Se cristalizarían, de alguna manera, los reclamos que las comunidades habían formulado en tantas oportunidades.

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.

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

- ◆ Maestros no aborígenes esperaban que los docentes originarios 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 o cultural.
- ◆ Los Ministerios Provinciales tuvieron que destinar recursos económicos al crear nuevos cargos y al darle mayor complejidad a las escuelas.

### **La pareja pedagógica**

La inserción en el Sistema Educativo de estos nuevos sujetos de enseñanza implicó la aparición de una nueva figura docente: la pareja pedagógica. La incorporación de un educador originario, junto al maestro de grado, vino a salvar una carencia insoslayable.

En la Argentina se desempeñan actualmente alrededor de 250 parejas pedagógicas. Para el desarrollo de la E.I.B. en la Argentina, el funcionamiento de la pareja pedagógica es un aspecto tan central como vulnerable.

Como se ve, está formada por un docente no originario (el maestro de grado) y un docente originario ( M.E.M.A, A.D.A o Auxiliar Bilingüe según de qué provincia se trate). Surge como respuesta a la necesidad de abordar el aprendizaje de grupos de niños aborígenes cuya lengua materna suele no ser el castellano, quienes pueden compartir o no, el aula con otros que no lo son y frente a cuales se venía desempeñando un docente no aborígen, que sólo habla castellano.

Sin embargo, su incorporación no representa sólo la incorporación de un hablante de la lengua de los chicos. Es también un portador de su cultura y de algún modo un representante de su Pueblo. Es un adulto socialmente legitimado para incorporarse al Sistema Educativo con la función de enseñar.

Se espera en el desempeño de la pareja pedagógica que ninguno desplace su responsabilidad sobre el otro, sino que compartan la responsabilidad de enseñar a leer y

escribir a sus alumnos. La pareja pedagógica entonces, es el equipo docente que está a cargo de un grado en el cual hay niños originarios y en el que también puede haber niños que no lo son. Ambos tienen la responsabilidad de enseñar a su grupo de alumnos aportando conocimientos específicos. Entendemos estos aportes como saberes que fluyen en la dinámica de la clase, en la cual los roles van rotando y el protagonismo pasa en algunos momentos por uno y en otros por el otro docente.

Es necesario el trabajo articulado entre ambos docentes. Se trata de la formación de un equipo de trabajo en el que los conocimientos de uno complementan y enriquecen al otro, si son capaces de escucharse e interactuar. En mis propias palabras y a partir de nuestras interacciones como pareja pedagógica:

*“Estoy descubriendo en la relación con Susana matices que no me había imaginado. No tienen que ver con los aportes que yo esperaba de ella en relación con la lengua y la cultura, sino más bien con el lugar que ocupa en la clase, con su desempeño como maestra.*

*Susana llega todos los días antes que yo y recibe a los chicos que van llegando.*

*En el salón organizamos por grupos las mesas que todas las noches son utilizadas por los jóvenes del bachillerato. Busca la pava con el mate cocido mientras yo organizo cuadernos lápices, carteles de ausentes y presentes, etc.... Mientras desayunamos, vamos colocando los nombres en el panel de asistencia según los chicos estén presentes (nomhen) o ausentes (nomihen). Entre las dos ayudamos a los chicos a encontrar los carteles con el nombre del día, el mes que corresponde y el del panel meteorológico (los primeros están en castellano y este último, en las dos lenguas).*

*... Susana se ocupa de que los chicos hayan entendido y puedan hacer la tarea en el cuaderno. Esta también era una preocupación de Ambrosio. Recorren las mesas mirando los trabajos y suelen quedarse con aquellos que solos no podrían terminar o, tal vez ni si quiera hubieran podido empezar. Esa es una tarea que ambos saben hacer con más habilidad que yo”.*

El rol docente, es ejercido por dos y si ya es bastante difícil ejercer entre dos el rol de padres (dos que se han elegido y que se sienten unidos por una relación afectiva más o menos importante) cuánto más difícil lo es entre dos que no se han elegido y que además pueden no tener afinidad, no aceptarse, no respetarse, no quererse. Así, otros relatos nos refieren a experiencias diferentes:

*“Durante mucho tiempo trabajé con distintos maestros y con cada maestro tenía distinta experiencia, como que yo nunca tenía un espacio y era muy difícil para mí” (Aranda, S)*

El docente suele sentir a su grado como a un pequeño feudo, dentro del cual toma decisiones y ejerce un papel protagónico. Con la presencia permanente de otro docente, esta situación necesariamente cambia. Cualquiera sea la actitud que ambos tengan, han de compartir el grupo de alumnos y han de construir una relación que puede ir desde la valoración y el trabajo coordinado, hasta la negación, ignorancia o desprecio (generalmente velado o encubierto), tal como lo expresa Ambrosio:

*“También he trabajado con los docentes que no valorizaban lo que es la Educación Intercultural Bilingüe, con esos docente me sentía infernal, inseguro, desconfiado y desanimado”.(Rosario, A)*

Esta relación, como otras, depende de ambos. El carácter, las posturas frente a lo diverso, la iniciativa, la capacidad de dialogar, la flexibilidad para ejercer un rol compartido, la responsabilidad, la coherencia, la aceptación, el respeto, son sólo algunos de los aspectos que la van determinando.

Desde mi propia vivencia como maestra reconozco que la realidad de la pareja pedagógica y su funcionamiento depende, de ambos docentes. 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). Sin embargo, puedo tratar de aceptarlo, de respetarlo, de valorarlo. 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 se trata de un “*originario*” y sin subestimarle (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, en definitiva, construir. Porque nos habremos conectado con el otro *como persona*.

## El funcionamiento de la pareja pedagógica

### El estilo pedagógico

Es frecuente que al estilo pedagógico lo marque el maestro de grado y que los A.D.A, MEMA o Auxiliares Bilingües vayan construyendo su rol a partir de vacíos, más que de espacios creados intencionalmente por el docente o por ambos. En el siguiente párrafo, se evidencia que la posibilidad de desempeñarse transmitiendo contenidos de lengua y cultura no se da en la interacción de ambos docentes sino en la ausencia del maestro de grado. Tampoco la pareja pedagógica aparece en el momento de la planificación.

*“En otras oportunidades yo sola, preparaba actividades con lo poco que sabía. Sin embargo, no había espacio para volcar en el aula. Sólo había espacio cuando ella (la maestra de grado) se encontraba ausente. Ese era el momento que me sentía tranquila y podía trabajar con mi rol de ADA”(Aranda, S).*

Los docentes originarios perciben diferentes estilos pedagógicos de los maestros de grado con los cuales trabajan año a año, sin embargo, no daría la impresión que pudieran incidir sobre ellos:

*“Durante todos los años que trabajé tengo experiencia que cada docente tiene una forma diferente de cómo trabajar, el modo de ser personal, su actividad, su capacidad de pedagogía”.*(Rosario ,A)

En general, se podría afirmar, que los docentes originarios 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 maestro de grado y a su propuesta didáctica. Digo *más o menos conforme* porque muchos de ellos son capaces de reflexionar críticamente sobre la propuesta didáctica del maestro, el estilo docente y las implicancias sobre el grupo, identificando las debilidades de la propuesta.

*“Durante los años que trabajé he trabajado con docentes con distintas actitudes. Hay docentes que trabajan y enseñan sin hacer diferencias. Con esos docentes me sentí feliz, seguro, acompañado en la parte pedagógica, en las actividades áulicas y personalmente. Con esos docentes realizamos muchas actividades por parte de mi rol como auxiliar. También he trabajado con los docentes que no valorizaban lo que es la Educación Intercultural Bilingüe, con esos docente me sentía infernal, inseguro, desconfiado y desanimado”* (Rosario, A)

## La planificación

La formación de un equipo docente implica la necesidad de una cuidadosa preparación de la planificación. Se espera que pueda ser realizada entre los dos, incluyendo contenidos y actividades que reflejen la diversidad lingüística y cultural en la que se desempeñan. Esto significa que se incluirán como contenidos de la enseñanza la lengua originaria y el castellano, el desarrollo de la oralidad y de la escritura de ambas, incluyendo los procesos de producción e interpretación de textos (orales y escritos). De la misma manera incluirán saberes construidos por la cultura originaria y los contenidos prescriptos por el currículo. Sin embargo, no basta con el reconocimiento y la inclusión. Ambas lenguas y ambos saberes deberían desarrollarse en igualdad de jerarquía y valoración.

Así por ejemplo, cuando esta interacción es posible, la pareja pedagógica es consistente en la planificación y también en el desarrollo de las clases, como puede observarse en los contenidos, las actividades y los materiales didácticos a los que se hace referencia en el texto de la docente originaria:

*“Planificamos juntas, preparamos las actividades en wichí y en castellano, los chicos escriben en wichí y algunos trabajos lo hacen en castellano. Hacemos carteleras en wichí, en los actos aparecen los dos idiomas, los chicos participan, leen lecturas, leen adivinanzas. En el salón aparece el alfabeto ilustrado en dos idiomas, el panel de cumpleaños, el panel de asistencia, canciones traducidos en su idioma, panel del tiempo, letras móviles, naipes rompecabezas, libros de cuentos en wichí porque a los niños les llama mucha la atención cuando en el aula hay materiales didácticos. Todas estas tareas tienen que ser preparadas por los docentes y su ADA. Cuando planificamos estamos los dos y así vamos definiendo. Elegimos cuáles serán las actividades que a ellos les gusta, ¡ y qué lindo ver a los niños que no faltan a la escuela!”(Aranda, S)*

Cuando los docentes construyeron juntos su planificación, ambos conocen el sentido de cada actividad, manejan los objetivos y tienen una visión global de qué competencias se proponen desarrollar en sus alumnos. En el desarrollo de las clases ambos tendrán buenas posibilidades de intervenir para favorecer la dinámica de los aprendizajes. Si el docente originario desconoce la planificación queda supeditado a la voluntad del maestro de grado, a los espacios que decida cederle, a

las indicaciones de intervención que reciba, a traducir puntualmente lo que se le solicite. En la práctica pueden observarse ambos tipos de situaciones:

*“Esos tres años vividos eran muy difícil para mí, la docente planifica sola, desarrolla las actividades en castellano, sin la participación del auxiliar, las tarjetas en castellano, los niños escriben y leen sólo en castellano. Ella tenía poca onda hacia sus alumnos wichí. Los niños faltan mucho, porque ellos mismos se dan cuenta cuando un docente no les da importancia. Llevaba pocas actividades para ellos y a veces sucedía que no les gustaba las actividades como por ejemplo el tema "Hipopótamo". Pero es distinto si les traes un tema que les guste como por ejemplo, cómo hacer dulce de chañar” (Aranda, S)*

*“Ambas conocemos lo que haremos ese día, porque el proyecto lo hemos planificado juntas minuciosamente actividad por actividad, recurso por recurso. Sin embargo a veces me propone no seguir, sino retomar y repasar antes de continuar. Cuando he faltado a clase, el proyecto ha continuado, porque Susana les propone a los chicos las actividades previstas, los organiza y coordina. Ambrosio también podía hacerlo siempre que lo tuviera muy claro, aunque con un poco más de dificultades en el manejo del grupo!”(Zidarich, M)*

En muy pocos casos, los docentes originarios planifican con autonomía del maestro de grado. A veces esa planificación está descontextualizada es decir, no forma parte de un proyecto, ni unidad didáctica. Suelen ser propuestas de clases aisladas, cuyos ejes temáticos incorporan o no aspectos de la cultura.

En la mayoría de los casos, planifica el maestro de grado, con mayor o menor participación del docente originario, según la relación que hayan establecido entre ellos y los acuerdos institucionales. Puede ser que estos últimos propongan actividades, contenidos culturales muy significativos y que puedan enriquecer la planificación con sus aportes, como lo vemos en el relato que sigue, pero también puede ser que algunos no se animen o que crean que no tienen nada que aportar.

*“En tiempo de fruto, los chicos salían a juntar para su postre como por ejemplo, la Algarroba y allí yo me siento más capas de trabajar, y veo los chicos wichí que trabajan sin problema y asisten todos los días. También trabajan en artesanía, hacen yicas, hamacas, adornos y la parte de música, aprender a tocar la trompa el pimpín y otros y hacen los materiales para la caza, flecha arcos y redes. A fin de año preparamos números con ellos, sea baile, dramatización, cuento o canción”(Aranda, S).*



*“Propone actividades complejas como llevar a los chicos ir de visita a otra escuela (a 5 Km.), para lo cual participó en todas las etapas de realización del viaje” (Zidarich, M).*

Muy pocos tienen carpetas de planificación, esto depende de la organización institucional, de lo que los directores exijan a cada docente.

*“El primer año que trabajé..., la maestra me da mucho espacio. Planificamos y juntos desarrollamos las actividades. Cada una teníamos nuestra planificación. La mía estaba en wichí y en castellano” (Aranda, S)*

*“Susana tiene una carpeta de planificación semejante a la mía, le gusta tenerla, la sabe utilizar” (Zidarich, M)*

Es probable que en la medida en que las comunidades tengan más participación en los procesos institucionales y si las escuelas (incluyendo el colectivo de docentes no originarios) tomaran parte en la vida comunitaria, los docentes originarios estarían en mejores condiciones de incidir más y mejor en la calidad de la EIB.

### **La interacción entre los docentes**

Entre los dos deben acordar modos de intervención en las clases de manera que ninguno quite protagonismo al otro. Esto no surge naturalmente, es un camino de aprendizaje ligado también, como hemos dicho a cuestiones afectivas como es el respeto, la aceptación de las diferencias, la motivación para alcanzar resultados positivos y el gusto que cada uno siente al realizar ese trabajo.

*“En el desarrollo de las clases, puede ser que yo empiece y continúe Susana (además de traducir); puede ser que sólo ella coordine la clase y yo voy confirmando el desarrollo de lo que van diciendo, o pregunto qué van hablando, o no, y me lo comenta después.*

*Nunca se me ocurrió dividir el tiempo escolar algunas horas para el A.D.A y otras horas para mí. Sería como volver artificial lo natural, entorpecer algo que fluye dinámicamente durante todo el tiempo. Si el A.D.A conoce más sobre los contenidos que estamos desarrollando (su cultura, el monte, la pesca, etc.) pues aportará principalmente él, pero si yo manejo mejor la temática, o se lo transmito a él, o lo vamos haciendo simultáneamente” (Zidarich, M).*

## Los materiales didácticos

Los materiales didácticos en sí mismos expresan mensajes, además del objetivo didáctico por el que fueron creados. Si los que están en castellano son más coloridos, más prolijos, más vistosos que los realizados en lengua originaria y están ubicados en los lugares centrales del aula, estamos transmitiendo valoraciones respecto de las lenguas, aunque no lo digamos explícitamente.

*“En cuanto al uso de los materiales didácticos y la pedagogía de cada uno, con el tiempo me di cuenta que depende mucho del docente y del director con quien trabajamos, si acepta y valora lo que es la Educación Intercultural Bilingüe”(Rosario, A).*

Los dos docentes son los responsables de la preparación de los recursos didácticos, que deberían ser de la misma calidad en todas las lenguas.

*“Desde comienzo de año, Susana ha elaborado diversos materiales didácticos: todo el alfabeto ilustrado wichí (yo hice el castellano), juntas hicimos los paneles de asistencia, el calendario y el panel meteorológico. Utilizamos los juegos didácticos y rompecabezas de letras en wichí que había elaborado años anteriores. Con los chicos hicimos unas flores para recibir la primavera y Susana preparó un enorme afiche primaveral con un Bienvenida primavera escrito en wichí (Is toj la nom nawup) que colocó a la par de otro que habían hecho en castellano las encargadas del acto. Para la jornada de los Derechos del Niño y del Adolescente hicimos afiches con los derechos escritos en wichí, para colocar en el salón donde transcurrió el festejo” (Zidarich, M).*

Algunos maestros de grado piden a los docentes originarios sugerencias de actividades a partir de lo cual, se van introduciendo algunos cambios en lo metodológico. Un aporte, sistemático y valorado por los maestros de grado, suele ser la confección de materiales didácticos independientemente o junto a él.

## El aprendizaje de la lengua

Algunos maestros no aborígenes han sentido la necesidad de comunicarse mejor con los chicos y por eso desearon aprender la lengua. Eso es importante por varias razones. Los chicos ven cómo su maestro se esfuerza por aprender, lo ven en otro rol –

de alumno, de aprendiz – pueden ver cómo el aprendizaje no se produce de un día para el otro, sino que su maestro, al igual que ellos, necesita tiempo, necesita que le señalen lo que logró y que le muestren lo que aun le falta, que se equivoca, como ellos, pero que esos errores no son marcas de vergüenza sino que son muy útiles para seguir aprendiendo. Si el maestro aprende la lengua de los chicos, no es porque él tenga que enseñarla. Para hacerlo debería estudiarla sistemáticamente, como se estudia un profesorado de lengua extranjera.

*“El aprendizaje de las lenguas es algo que tenemos en común los chicos y yo. Yo me esfuerzo por hablar cada vez mejor el wichí, ellos hacen lo mismo con el castellano. A veces yo necesito ayuda (para expresarme con claridad o precisión), a veces ellos también. A veces digo cosas y no se entienden, a ellos les pasa lo mismo. A veces les hablo en castellano (porque creo que lo que digo es fácil o claro) y no me entienden. Igual que cuando a veces me hacen largos relatos en wichí a varias voces, con risas incluidas, y yo no puedo seguirlos ” (Zidarich, M)*

Es el docente aborigen el que tiene que transmitir su lengua ya sea reinsertándola, si es la de menor uso en su comunidad o introduciéndola desde la alfabetización promoviendo también un uso social de la escritura de esa lengua.

*“Yo como ADA quiero que la lengua materna sea hablada y escrita por las generaciones jóvenes” (Aranda, S).*

En las escuelas en las que se incorporó la escritura de la lengua originaria, son los docentes originarios los que escriben y leen en su idioma.

*“yo soy la que tengo enseñar nuestra lengua nuestra cultura” (Aranda, S).*

Algunos docentes no aborígenes han comenzado a aprender algo de la otra lengua, incluso se van animando a escribirla y son los chicos en estos casos los que corrigen la escritura del maestro. Esto genera climas muy positivos de aprendizaje, por el interjuego de los roles de enseñar y aprender.

## Presencia, cultura e identidad

Aportan información respecto a sus pautas y saberes culturales en los casos en los que estos son valorados por los docentes. En algunas escuelas los docentes originarios dan clases de su propia cultura en un espacio curricular propio.

Inciden positivamente sobre la asistencia de los chicos a la escuela, la participación y la dinámica de la clase, el rendimiento en las actividades áulicas, la recuperación de los saberes previos, la alusión al mundo cotidiano y simbólico propio de la cultura.

*“Cuando ellos ven que un docente acepta como son ellos, ellos se animan a expresar todo lo que sienten, lo hacen por escrito y oral porque se sienten seguros. Por más que se equivoquen saben que su maestro le ayudará a decir correctamente la respuesta. Participan más en clase. A ellos les gusta estar en la escuela y asisten todos los días porque se hallan...*

*En cambio cuando un docente no acepta como son ellos o no valora su cultura, su idioma, se sienten inseguros, no se animan a decir todo lo que saben, no participan en clase. Desanimados, no le gusta estar en la escuela porque saben que ellos no van a tener participación y por último pueden abandonar la escuela porque no se hallan...Por eso los niños aborígenes repiten de grado o abandonan para siempre.”(Rosario, A)*

*“No es como algunos piensan que los chicos wichí no aprenden, no se interesan, son faltadores. Yo creo que cuando faltan es por tal cosa, como por ejemplo, yo recuerdo cuando iba a la escuela, yo faltaba mucho; era porque no entendía a la maestra, a veces lloraba por que no nos permitían hablar en idioma. Terminé la primaria a los 15 años porque repetía. En cambio ahora veo a los chicos en la escuela que no faltan, que aprenden sin problemas, que leen y escriben en los dos idiomas. Es porque estamos en otra etapa.” (Aranda, S)*

La presencia del docente originario genera seguridad, confianza y fortalece la autoestima de los chicos. Aporta también en la interpretación de sus situaciones cotidianas y otras que pudieran ser potencialmente conflictivas en la relación docente-alumno o escuela - comunidad.

*“Particularmente Ambrosio trata a los chicos con gran ternura, poco impregnado del trato típicamente escolar que reciben los chicos en la escuela. Eso siempre me pareció muy valioso. Es profundamente perceptivo en relación con lo que les pasa a los chicos. En las fichas de seguimiento*

*que llevábamos de cada uno de nuestros alumnos, él realizaba anotaciones de lo que observaba, lo que veía de los chicos. Siempre sus aportes me resultaron de gran valor, por la agudeza de sus observaciones, que me permitían ver seguramente, aspectos sobre los que yo no había reparado. Cuando escribe, lo hace en castellano, con las limitaciones de tener que expresarse en su segunda lengua. Siempre he valorado mucho más la riqueza de sus planteos que su nivel de apropiación del castellano” (Zidarich,M).*

Los docentes originarios, son frecuentemente los depositarios de los reclamos que docentes y directores formularían a los padres y la comunidad. En algunos casos, también a la inversa: reciben los reclamos que los padres formularían a los docentes y directores. En este sentido es un lugar de bisagra, muy vulnerable. La tensión suele ser fuerte. Algunos maestros auxiliares han expresado mucha angustia.

### **En la práctica, las “parejas” pueden ser “desparejas”**

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

La siguiente caracterización no busca ser exhaustiva, sólo pretende dar cuenta de algunos aspectos pedagógicos que condicionan el funcionamiento de la pareja pedagógica.

En la práctica, las “parejas” pueden ser “desparejas” porque:

- Puede que el docente originario
  - Domine muy poco el castellano: lo cual le impide comunicarse con el maestro originario y le dificulta la traducción en ambos sentidos.
  - No maneje lo pedagógico: lo que lo limita para elaborar propuestas didácticas, seleccionar estrategias, construir materiales y lo pone en relación de dependencia con el maestro no aborigen a la hora de planificar la acción pedagógica. También lo limita en relación con sus intervenciones a nivel

institucional para la construcción del Proyecto Educativo Institucional o Proyectos Específicos.

- No defienda su lugar de maestro, se aíse o se vaya: Como la propuesta es resistida por muchos maestros de grado y directores, esto dificulta la labor del maestro auxiliar limitándolo en el desempeño. Puede suceder que se repliegue sobre sí y se adapte. También puede ser que renuncie y deje el trabajo.
  - Se apropie de malas prácticas docentes: agote las licencias, se vuelva poco creativo, trate mal a los niños...
  - No responda a la comunidad: puede ser que la tensión que le provoque la vivencia de este rol que lo coloca en el centro de dos mundos simbólicos, económicos y culturales le favorezca un distanciamiento de su propia comunidad.
  - Sea responsable y esté bien dispuesto frente a su trabajo, sus compañeros y sus alumnos.
- Puede que el maestro no aborigen:
- Sea racista y se resista al trabajo parejo con un aborigen, que rechace su cultura y su lengua y descalifique todos sus aportes.
  - Aunque posea título de nivel terciario, tenga carencias en lo pedagógico.
  - Se capacite sólo buscando el puntaje y no le interese el perfeccionamiento en sí mismo.
  - No respete la función del docente originario, porque no lo considera necesario o porque considera que es incapaz y que su incorporación constituye un atraso para los chicos.
  - Se sienta comprometido con la Educación Intercultural Bilingüe y realice aportes valiosos y creativos. Que esté dispuesto a interactuar con el maestro auxiliar en una actitud de enseñar y aprender permanente.

Es posible identificar enormes matices en los desempeños de las parejas pedagógicas y registrar situaciones pedagógicas muy diversas. A veces esto depende de las características de la escuela, o dentro de la escuela, de la ideología y actitudes del maestro de grado, del vínculo que se genere con el docente aborigen, de la formación de ambos, etc. Es necesario reconocer que durante años fue muy resistido por algunos maestros y directores el trabajo conjunto y que a los jóvenes que se incorporaban les

resultó muy complejo el proceso de inserción en las escuelas. Hay que poder construir un nuevo espacio desde lo institucional y desde lo áulico en contextos muchas veces desfavorables y con escaso o nulo manejo de los códigos propios de este ámbito.

Los registros de estos desempeños durante los primeros años de la incorporación de los maestros auxiliares dan cuenta de estas dificultades:

- El docente originario sólo en algunos casos y en ciertos momentos ha enseñado a leer y escribir en su lengua. Sin embargo, en estos casos las actividades de aprendizaje, los recursos y el manejo general del grupo clase, estuvo a cargo del docente no aborigen.
- Otras situaciones eran aquellas en las que el docente originario cumplió la función de un auxiliar técnico medianamente calificado que recibía “indicaciones” del docente no aborigen 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.
- Podía suceder también que el maestro auxiliar cumpliera la función de un auxiliar no calificado y se dedicara a tareas no educativas propiamente dichas, por ejemplo: cortar y acarrear leña, 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 docentes originarios, debió pasar mucho tiempo para que se revirtiera esta situación. Esta situación es diferente según la Jurisdicción, la zona y la escuela en particular. En este y muchos otros sentidos se ha tenido que librar una despareja lucha por el ejercicio del rol del docente originario, legal y legítimamente adquirido.
- En otras oportunidades el maestro auxiliar 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 según el grado de bilingüismo del maestro auxiliar. En estos casos, no se introdujeron cambios sustanciales en los contenidos tradicionales, ni el docente originario realizó aportes pedagógicos.

- En todos los casos el docente originario 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 expresando sus temores y necesidades.
- También sucedió que el docente originario no pudo responder a los pedidos de docentes comprometidos con la EIB, por las limitaciones su formación docente. Hubieran necesitado 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. No todos lo lograron.

### **El desconocimiento del rol del docente originario como estrategia de los maestros de grado**

Podría pensarse que “desconocer” el rol del docente originario, fue una manera sistemática de responder que tuvieron los docentes que se resistían a la incorporación de un docente originario y por lo tanto a toda otra alternativa al modelo de educación castellanizante que se ofrecía en las escuelas.

Como ya hemos planteado, en unos casos, tanto en Nivel Primario como en Nivel Inicial, se le adjudicaron tareas de portero (limpieza, mandados, etc.) de peón (acarrear leña, hacer el cerco) y de 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 neurológicas, afectivas, sociales o incluso, causadas por los fracasos escolares anteriores. Los docentes originarios podían mejorar



algunas condiciones de aprendizaje, como es manejar el mismo idioma, pertenecer al mundo social y cultural de los chicos, pero no podían resolver las dificultades de aquellos con Necesidades Educativas Especiales, que era frente a los cuales se les pedía “lucir su desempeño”. Como no podían lograrlo, algunos maestros y directores reforzaron entonces su hipótesis de que *“el auxiliar no sirve porque no saca adelante a los niños aborígenes”*.

En el primer caso mencionado (adjudicarle tareas no escolares) se hizo explícito desde el comienzo, la valoración que algunos docentes y directores tenía del docente originario : no era apto para la tarea docente.

En el segundo caso (darle una tarea para la que se necesita formación especial), “demostró” su inaptitud 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 docente originario se sintieron confundidos y deseando ayudar a los niños a aprender, aceptaron esa responsabilidad, perdiendo además de vista su rol, que tenía que ver específicamente con la alfabetización, la incorporación de lengua y su cultura y no con la atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales.

En la Provincia del Chaco, el 12 de Diciembre de 1997, el Poder Ejecutivo decretó las funciones de Auxiliar Docente Aborigen. Este decreto, que es preciso en sus definiciones fue sistemáticamente desconocido por directores y docentes de las escuelas con población originaria. Se enumera que el ADA *deberá efectivizar la recuperación de la lengua en caso de que sea la de menor uso; desarrollar la tarea docente conjuntamente y bajo la dependencia del maestro de grado o sección; participar en la elaboración del Diseño Curricular Institucional; favorecer y acrecentarla participación de la familia aborigen en la vida escolar y participar de las acciones de perfeccionamiento docente.*

## **De escolar a social**

A pesar de la complejidad que implica la implementación de la EIB es posible constatar, al menos en la Provincia del Chaco, que estos procesos han impactado dentro y fuera de la escuela. El rol que han tenido los docentes originarios ha sido de central importancia.

Los usos cada vez más frecuentes de la lengua wichí escrita en los ámbitos escolar, religioso y público han dado lugar a interesantes procesos de análisis, búsqueda, reflexión y crítica de la ortografía establecida por los primeros lingüistas anglicanos y las publicaciones a las que tienen acceso. Esto ha hecho crecer en los aborígenes la necesidad de lograr acuerdos mínimos de escritura que sean reconocidos por todos los hablantes de la lengua.

Hay una presencia significativa de la lengua wichí en la vida social y pública. Hay programas de radio en FM locales a cargo de locutores originarios completamente hablados en su propia lengua. En otros casos alternan el uso de una y otra. Frecuentemente esto no implica que se realicen emisiones completamente bilingües, sino que la alternancia responde a otros criterios: quiénes quieren que comprendan la información y a quiénes quieren excluir como destinatarios.

En los cultos religiosos<sup>3</sup>, 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. Las oraciones y canciones están escritas en wichí y se distribuyen en fotocopias en la Parroquia.

Hay una producción muy interesante de textos de circulación social, como afiches, carteles, folletos. Es frecuente leer en las puertas o paredes de los almacenes, la municipalidad o el hospital afiches de campañas (Dengue, Diarrea Infantil), invitaciones a fiestas, Bingos, proyección de películas o difusión de ventas de empanadas, locros que suelen organizar las distintas escuelas, como manera de recaudar fondos para diferentes fines. Al comienzo de este proceso, era sencillo saber quiénes eran los pocos que habrían producido esos textos. Sin embargo, ya no es posible saberlo tan fácilmente. Aunque con criterios diferentes de ortografía, la escritura del wichí está ganando espacio público y funcionalidad como lengua que informa y comunica.

---

<sup>3</sup>Actualmente el pueblo wichí profesa religiones occidentales como la anglicana, la evangélica y en menor medida, la católica

Algunos Proyectos didácticos desarrollados en algunas escuelas promueven que los alumnos wichí produzcan textos en su lengua: reescritura de cuentos, instrucciones, recetas de comidas típicas, usos medicinales de algunas plantas, etc.

Los Actos Patrios y otras fiestas escolares son momentos muy reveladores de cuestiones institucionales. En algunas escuelas, desde hace unos 8 años es frecuente que las glosas se lean en ambas lenguas y que al acto lo dirijan dos docentes: un maestro de grado y un docente originario. También algunos discursos suelen ser escritos y leídos por ellos, en su propia lengua. Las invitaciones y el telón, que los docentes de Nivel inicial y primaria preparan con mucho esmero, suelen también estar escritos en las dos lenguas o tener traducido el texto principal. La lengua va adquiriendo otro estatus junto a la lengua oficial, ambas como lenguas legítimas de comunicación.

Los docentes originarios han extendido la conciencia lingüística adquirida en su capacitación a los alumnos de la EGB. Es decir los niños wichí a los que se les acerca una propuesta bilingüe del aprendizaje de la lengua escrita, tienen la posibilidad de reflexionar sobre su idioma, descubrir regularidades, establecer comparaciones con el castellano y producir textos en ambas lenguas.

Hemos podido constatar que los niños wichí han podido apropiarse de la escritura en wichí y castellano en un proceso de alfabetización bilingüe, los docentes originarios han tenido diferentes niveles de protagonismo en su desempeño pedagógico y las comunidades han apoyado con satisfacción la incorporación de la lengua y la cultura wichí como contenidos de la enseñanza.

### **Traducción ¿mala palabra?**

En talleres docentes, encuentros de intercambio de experiencias educativas, cursos de capacitación para la EIB, Congresos y Encuentros de lenguas, mucho se ha dicho acerca del rol de los docentes originarios y su función subsidiaria del maestro, en cuanto basan su práctica (la de los docentes originarios) únicamente en la traducción en un sólo sentido: del docente al alumno.

La traducción no es una actividad menor dentro de la función del docente originario. Es central y compleja. El que traduce tiene que estar atento permanentemente, comprender al que habla, y rápidamente poder decirlo en otra lengua. Para los chicos monolingües de lenguas originarias o con escaso dominio del castellano la presencia del auxiliar y el ejercicio de esta función es fundamental. Es sólo a través de la palabra del docente originario que estos chicos quedan, de alguna manera, incluidos en la clase. Además, el estilo de comunicación del maestro de grado suele ser muy diferente al estilo de comunicación propia de la comunidad: el tono de voz, los gestos con su rostro, con el cuerpo, los desplazamientos y la incompreensión parcial o total del discurso es vivida como una amenaza por los más pequeños. La palabra del docente originario es de tal importancia que supera la necesidad de comprender o no una consigna o un contenido. Ojalá pueda el siguiente ejemplo dimensionar estas reflexiones: durante el desarrollo de una clase en Nivel Inicial, luego de que la maestra de la sala contara un cuento de manera muy expresiva, acompañando el relato con gestos, expresiones en el cuerpo y diferentes tonos de voz, una alumna wichí de la sala de 5 años preguntó en su idioma a la docente originaria lo que podríamos traducir como: – “¿Qué le pasa a la señora que está tan nerviosa?”. Para la niña, el relato de la maestra (aún sin entender el contenido de lo que decía) representaba, por la modalidad expresiva, un exabrupto que generaba una situación potencialmente amenazante para ella y sus compañeros.

Lo grave es que el trabajo del docente originario sólo pase por la traducción, pero traducir es también parte importante de su función. En la práctica, por ejemplo:

*“Susana traduce, pero además dice cosas que yo no he dicho, para explicar, para preguntar, para dar ejemplos, para coordinar, para promover la participación.*

*Desarrolla contenidos, conceptos, ideas que no han sido desarrollados por mí, es decir que realiza aportes propios, su papel no pasa sólo por la traducción. Toma la palabra cuando quiere, antes de que yo hable o después de mí”*  
(Zidarich,M)

En muchos casos, los maestros de grado, valoran la traducción que el docente originario realiza de su propia palabra: lo que él le trasmite a los chicos. En pocas oportunidades el maestro de grado valora la traducción que los docentes originarios pueden hacer de lo que los chicos expresan. Muchas veces porque esperan que los

chicos se expresen en castellano, lo que anula o limita notablemente que los chicos puedan hablar, preguntar, contar.

Cuando el docente habilita a los chicos para que contesten en su lengua, la fluidez de la comunicación es asombrosa. Allí puede aparecer la traducción de lo que los chicos van diciendo.

*“Estas y otras veces, la comunicación transcurre y yo voy quedando al margen. Si quiero participar trato de decirlo en wichí, si no se me entiende, siempre recibo ayuda....Puede ser que lo diga en castellano y que allí aparezca la traducción” (Zidarich,M)*

Algunos docentes originarios han desarrollado una gran habilidad para traducir en forma casi simultánea. No necesitan que el maestro de grado se lo solicite para hacerlo.

*“Ambrosio ha desarrollado una habilidad notable en la traducción casi simultánea, está atento en todo momento y jamás le parece que traducir está de más” (Zidarich,M)*

Algunos maestros de grado, a pesar de los fracasos y la falta de participación de los chicos aborígenes estiman que todos entienden bien castellano, por lo cual considera innecesario que el docente originario traduzca. Sin embargo estos mismos maestros acuden a la traducción cuando necesitan disciplinar a los chicos o retarlos. Es muy incómodo para el docente originario tener que traducir en esos momentos. Algunos son capaces de atenuar los dichos del maestro, otros no.

Los chicos se comunican entre ellos permanentemente. Es muy rico lo que va pasando en el grado mientras transcurre la clase. El docente originario capta todo esto y puede convertirlo a la vez en insumo. A veces los intereses de los chicos están yendo por sentidos muy distintos a los que plantea el maestro de grado y no es posible saberlo sin la presencia de un docente originario atento, que pueda acercar toda esta información y generar la posibilidad de trabajar con ella.

En los niños wichí, la comprensión del castellano oral va creciendo a medida que transcurre la escolaridad, sin embargo siempre es valiosa la presencia de los docentes originarios con quienes los chicos pueden comunicarse más rápido y mejor que con el maestro de grado, pueden preguntar y comentar más cosas. Constituyen un referente en

la clase a quien los chicos consultan permanentemente.

En principio, todos los docentes originarios traducen, pero con distintos matices:

- Algunos en un único sentido: desde docente hacia 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, es decir a un niño en particular, en función de las dificultades de comprensión que advierten en ellos. En estos casos el docente no reconoce la necesidad de la traducción.
- La traducción sistemática de lo que dicen los chicos, es la menos frecuente.

### Voces que dan pistas

Quisimos escuchar las voces de chicos que habían cursado todo 1º Ciclo en el marco de una propuesta de EIB, con desempeño de una pareja pedagógica en la cual ambos maestros disfrutaron mucho durante los tres años de trabajo compartido.

Cuando estuvieron en 7º grado les preguntamos: “¿Qué te acordás de cuando aprendiste a leer y escribir?” Las respuestas fueron escritas e individuales.

Transcribimos sus expresiones:

*...”a leer en los dos idiomas wichí y castellano, nos divertimos con los maestros wichís y escribe mejor y les doy las muchas gracias porque me estudié mucho mejor”.(S.L.)*

*...”mi maestra y mi maestro: Mónica y Ambrosio. Ellos enseñaron lindo, por eso no olvidamos, ellos cuidan lindo. Enseñaron wichí y castellano” (F.L.)*

*...”Ambrosio wit Mónica toyihemen toyenlhi wichí lhañhi toj pajche Ychewenej tokey toj is”..(Me gusta que Ambrosio y Mónica nos enseñen idioma wichí, es lindo que nos enseñen nuestra cultura)(W.G.)*

*“Me acuerdo de los cuentos, de los juegos, de cuando hicimos los planetas con globos...Aprendí a escribir en idioma”.(M.C.P.)*

*“La señora Mónica nos enseñaba a respetar. Escribimos en wichí y castellano. Yo me acuerdo Mónica le decía a los chicos ellos (ustedes) saben dos lenguas castellano y wichí”...(E.F)*

*..”me gustó mucho aprender mi idioma. Porque nuestro idioma es lo importante para nosotros...la idioma la hemos trabajado todo el año”...(D.P)*

*...”nos enseñaron a leer y escribir y dibujar, jugar cartas de wichí y me gusta que sos muy buena con nosotros y Ambrosio es un buen maestro”(E.P.)*

*...”cumpleaños, torta, televisión, bailamos, buscamos algarroba, caracoles, tejer me gusta, que fuimos a Onholo...Ambrosio nos enseñaba a nosotros el idioma y Mónica nos daba rompecabezas y cosas para jugar”...(E.S)*

*..”nosotros nos sentíamos contentos”...(A:P)*

Estos testimonios muestran aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje de los chicos, del lugar de ambas lenguas, de ambas culturas, de ambos maestros.

No se presenta como un camino fácil, pero sí como un camino posible.

*“Cuando vemos las escrituras de los chicos, o los escuchamos leer en una y en otra lengua no podríamos decir quién de las dos les ha enseñado”.  
(Zidarich. M)*

### **A modo de cierre**

Esperábamos poder mostrar algo de la complejidad ligada al funcionamiento de la pareja pedagógica docente originario, docente no originario, reconociéndola como una relación pedagógicamente muy potente pero a la vez cargada de fragilidad desde su misma constitución.

El carácter complejo de este vínculo y su dinámica está ligado a varios factores de índole diversa. Sería arriesgado ceñir a unas pocas las causas por las que resulta de notable dificultad la cristalización de

experiencias de trabajo en pareja pedagógica que den cuenta de la riqueza que implica la interculturalidad. Las limitaciones en los desempeños de las parejas pedagógicas nos remiten a cuestiones que pasan por lo político, lo económico, lo social, lo cultural, lo institucional, lo pedagógico, lo individual y toda la trama posible de esos órdenes en cada comunidad, escuela y tiempos particulares.

Así, un mismo docente originario puede a lo largo de su ejercicio escolar, protagonizar auténticas prácticas de Educación Intercultural, como también puede ocupar en el aula un lugar pedagógico marginal y subsidiario. Intentamos mostrarlo en las transcripciones de los relatos de Susana y Ambrosio. Para una o para otra situación, tal vez lo único que pudo haber cambiado es el maestro de grado o el director de la escuela, con tanto poder como para interrumpir sin más procesos riquísimos de Educación Intercultural.

La formación docente no prepara a los maestros de grado ni para desempeñarse en situaciones de culturas y lenguas en contacto, ni en una actitud pedagógica en la que pueda reconocer riqueza en esa diversidad. Tampoco tienen los docentes muchas y pertinentes oportunidades de capacitación una vez que se están en ejercicio. Son limitadas las posibilidades de acceder a materiales didácticos que no requieran un gran trabajo de adecuación para el contexto social, cultural y lingüístico. Las precarias condiciones laborales de los maestros de grado en las zonas desfavorables favorecen una alta movilidad, por lo que todo proceso de consolidación de equipos institucionales se vuelve particularmente difícil e inestable. La concurrencia de equipos técnicos que puedan acompañar las implementaciones no solo tienen costos que ni las Provincias ni la Nación parecen dispuestos a asumir, sino que tampoco están creadas las modalidades para que esas asistencias técnicas sean posibles.



Pero además de la formación y las limitaciones apenas esbozadas en el párrafo anterior, el maestro no originario es portador de la cultura dominante, lo que pese a todo, le permite asumirse, dentro de la asimetría, en el lugar del poder. Y si este maestro es portador además de la ideología heredada de aquel proyecto de nación europeizante que mencionábamos al comienzo de estas páginas, entonces difícilmente podrá ser agente de construcción de una educación intercultural.

Sin embargo, con el objetivo de subrayar el carácter potente de la pareja pedagógica hemos incluido también las voces de un grupo de chicos wichí en cuyo 1º ciclo (3 años) se desempeñó una pareja pedagógica y se alfabetizaron en wichí y castellano desde el comienzo de la alfabetización. Sus expresiones, tomadas cuando cursaban 7º grado nos hacen pensar en la necesidad de preservar los espacios de interculturalidad, en tanto espacios de interacción, de reconocimiento, respeto y valoración del otro diferente. Los registros que ellos tienen de su propia experiencia refieren al aprendizaje de una y otra lengua, a la incorporación de los saberes de su cultura, a la interacción entre los docentes, a actitudes en contextos sociales de lenguas culturas y en contacto y al clima afectivo en el que se dio ese aprendizaje. Esta riqueza difícilmente podría haberse dado con la presencia de un solo maestro.

Es de fundamental importancia dar a la EIB carácter de política de Estado evitando los vaivenes partidarios y asegurando que las funciones claves en los Ministerios estén desempeñadas por idóneos evitando que las ideologías personales marquen la posibilidad o no del desarrollo de la EIB. Los marcos legales han facilitado algunos avances, sin embargo, por sí solos no son suficientes. No puede ni debe la EIB depender de la voluntad individual de quienes eventualmente estén a cargo de grados, escuelas o niveles de gestión en comunidades con población originaria.

La participación intencional y sistemática de las comunidades es también un factor imprescindible. Es necesaria la creación de espacios institucionales que faciliten su protagonismo y su incidencia en cuestiones pedagógicas, como así también en la elaboración de materiales didácticos culturalmente apropiados.

Le cabe al Estado un papel clave en la construcción de canales para achicar brechas entre lo ideal y lo real, lo que se espera y lo que se concreta, lo que debería ser y lo que es, encarándola desde las múltiples facetas que caracteriza a la interculturalidad y desde su profunda complejidad política, social, cultural y pedagógica.

### **Algunos comentarios acerca de la legislación sobre EIB**

En 1985 la Ley Nacional N° 23.302 "Sobre política indígena y de desarrollo a las comunidades aborígenes" otorga entidad y estatuto a las comunidades indígenas privilegiando su participación, refiriéndose específicamente a la necesidad de revalorizar la identidad histórico cultural de las comunidades aborígenes. La creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (I.N.A.I) es otro hito de esta época.

En 1993, la Ley Federal de Educación N° 24.195 asegura el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua.

La Constitución Nacional, reformada en 1994, establece en el artículo 75, inc.17 "*reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y el derecho a una educación bilingüe y bicultural*".

El Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos originarios data de junio 1989. Entró en vigencia en el orden internacional en septiembre de 1991 y rige en Argentina como Ley N° 24.071 desde julio de 2001. Establece que "deberá adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la plena posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional" y en otro artículo continúa "...deberá

*enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan...*” asegurando a la vez “*que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país*”. Constituye un avance notable con respecto a normativas internacionales anteriores, sobre todo porque propicia el reconocimiento de la diversidad cultural y alerta acerca de prácticas discriminatorias al interior de los Estados nacionales.

La Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación constituye un documento oficial en el cual se reconoce al país como *multicultural y multilingüe* y da cuenta de una diversidad de situaciones sociales y culturales tanto comunitarias cuanto escolares. Incorpora como parte de esta diversidad a los grupos migrantes de países limítrofes portadores de lenguas originarias. En el Anexo I plantea marcos conceptuales que constituyen verdaderas bases para el desarrollo de la EIB.

La Ley N° 26.206 de Educación Nacional sancionada en Diciembre de 2006 toma como eje la educación Intercultural Bilingüe en el Capítulo XI. La encuadra como un Derecho Constitucional y la define como *una educación que promueve el diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los Pueblos indígenas y poblaciones étnica y lingüística y culturalmente diferente* (Art. 52). Enumera responsabilidades del Estado como la creación de mecanismos de participación de los Pueblos indígenas, la necesidad de garantizar la formación docente específica, impulsar la investigación, entre otros. Introduce como novedad *la incorporación de contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país*. Se incorporan como destinatarios de EIB todos los alumnos, no sólo los de las escuelas con población originaria, entendiendo que *la comprensión de la diversidad como atributo positivo de nuestra sociedad* favorece la construcción de unas relaciones basadas en el respeto y la valoración (Art. 53).

## Bibliografía

**ACHILLI, E.** (1996) *“Práctica Docente y Diversidad Socio – Cultural”*. Homo Sapiens.

Rosario.

**ARANDA,S; ROSARIO,A; ZIDARICH,M** (2004) *”La pareja pedagógica, un vínculo a construir” Sistematización de Experiencias de IB en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.

**BATALLÁN, G Y NEUFELD, M.R** (1998): *“Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina”* en Cuadernos de Antropología Social. Vol. N2. U.B.A. FFyL. Buenos Aires.

**CENSABELLA, M.:** (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual.*. Eudeba. Buenos Aires.

**DÍAZ, R.** :(2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

**FERREIRO, E.:** (1995) *El bilingüismo: una visión positiva*. UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.

----- *La alfabetización en lenguas indígenas*. Fragmento del Artículo *La situación de la alfabetización de niños en los países de América Latina*. UNESCO.

-----y **TEBEROSKY, A:** (1985) *Los sistemas de escritura en el desarrollo*. México. Siglo XXI.

**FREIRE, P:** (1971) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI – Buenos Aires.

**GERZENSTEIN, ACUÑA, GARAY, GOLLUSCIO Y MESSINEO:** (1998) *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. Ministerio de Cultura y Educación. En la página web del Ministerio de Educación.

**GOLLUSCIO, L.:**(1989)*Unidad y diversidad en la Argentina. Una aproximación etnolingüística*. Dirección Nacional de Educación Primaria. Buenos Aires.

**GRASSI, HINTZE Y NEUFELD** (1994) *Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural*. Espacio, Buenos Aires.

**HERNAIZ, I-**compilador (2004) *Educación en la diversidad- Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* IIPE- UNESCO

**IGLESIAS, L.:** (1980) *Diario de Ruta, los trabajos y los días de un maestro rural*. Ediciones Pedagógicas. Buenos Aires.

**JULIANO, D.:** (1987). "El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria". En Ringuelet: *Procesos de contacto interétnico*. Búsqueda. Buenos Aires.

**KALMAN, J.:** (1994) *La alfabetización cuando no hay escritura: el uso de la lengua escrita como práctica social*. Revista Debate.

**KAUFMAN, A. M.:** y otros (1990) *Alfabetización de niños. Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*. Aique. Buenos Aires.

**LÓPEZ, L. E. Y W. KÜPER** (2000) *La educación intercultural bilingüe en América*

**LÓPEZ, L.:** E.(1998) *La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües*. Revista Hispanoamericana de Educación N° 17.

----- (1998) *Sobre las huellas de la voz Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación* Ed. Morata . Madrid

**MARTINEZ SARASOLA, C.:** (1992) *Nuestros paisanos los indios* EMECE

**NORBERT y otros.**(1998)*La conciencia del lenguaje en el desarrollo de la alfabetización bilingüe*. Revista Lectura y Vida.

- NEUFELD, Ma R y THISTED, J. A .:**(compiladores) (2001) *De eso no se habla...Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* Eudeba-Buenos Aires
- REDONDO, P.:**(2004): *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- RIVERA PIZARRO, J.:**(1987)*Una pedagogía popular para educación Intercultural y Bilingüe*. Ediciones Abya Yala. Ecuador.
- ROCKWELL, E** (1997) *La escuela cotidiana* Fondo de cultura económico -México
- SANCHEZ FLORES M.** (2000) *La apropiación de la lectoescritura en un contexto otomí* Libros del Rincón .México
- SERRANO RUIZ, J.** (1997): “El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe”. Primeras Jornadas Iberoamericanas de educación intercultural Bilingüe. Bogotá, octubre 1997
- SUÑICA, M.** y otros.(1987)*Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile. UNESCO.
- TOMÉ, Marta.**(1986)*Juegos hilados a rueca*. Centro de Estudios Cristianos. Buenos Aires.
- VAZQUEZ, H** (2000) *Procesos identitarios y exclusión sociocultural- la cuestión indígena en la Argentina*. Ed. Biblos Buenos Aires
- YAÑES COSSÍO, Consuelo.**(1989)*La educación indígena en el área andina*. Corporación Educativa Macac. Ediciones Abya Yala. Ecuador
- ZIDARICH, Mónica.**(1994) *Alfabetización en lengua materna y mediadores interculturales*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba.